

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JEREMIAS ALVES DE ARAÚJO E SILVA

**JOVENS ASSENTADOS, JOVENS ESTUDANTES, JOVENS
PROFESSORES: JUVENTUDE EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN.**

**NATAL/RN
2011**

JEREMIAS ALVES DE ARAÚJO E SILVA

**JOVENS ASSENTADOS, JOVENS ESTUDANTES, JOVENS
PROFESSORES: JUVENTUDE EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais como pré-requisito à titulação de
Mestre.

ORIENTADORA: PROFA DRA IRENE ALVES DE PAIVA

**NATAL/RN
2011**

Catálogo da publicação na fonte. Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva.

Silva, Jeremias Alves de Araújo.

Jovens assentados, jovens estudantes, jovens professores: juventude em assentamentos rurais do RN. – Natal, 2011.
117f.: il.

Orientadora: Profa Dra Irene Alves de Paiva.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

1. Sociologia rural – dissertação. 2. Juventude rural – dissertação. 3. Assentamentos rurais – dissertação. 4. Educação do campo – dissertação.
I. Paiva, Irene Alves. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
III. Título.

CDU 316.334.55
S586j

JEREMIAS ALVES DE ARAÚJO E SILVA

**JOVENS ASSENTADOS, JOVENS ESTUDANTES, JOVENS
PROFESSORES: JUVENTUDE EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como pré-requisito à titulação de Mestre. Elaborada sob a orientação da Professora Doutora Irene Alves de Paiva.

Dissertação defendida em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Irene Alves de Paiva – UFRN
(Orientadora)

Profa. Dra. Elisete Schwade – UFRN
(Membro Interno)

Profa. Dra. Silvana de Souza Nascimento - UFPB
(Membro externo)

Prof. Dr. Fernando Bastos Costa – UFRN
(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre me apoiou em todos os momentos da minha trajetória.

À professora Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo, pelos aprendizados da pesquisa e do trabalho.

Às Professoras Irene Paiva, minha orientadora, e Marta Pernambuco, responsáveis por momentos fundamentais da minha formação acadêmica e pessoal.

Aos Colegas Melquisedeque e Josemi, companheiros de jornada desde sempre.

A todos os colegas do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento – GEPEM.

Às amigas e colegas de trabalho Verônica Pinheiro e Kaline Sampaio, pelo cuidadoso trabalho de revisão.

RESUMO

Este trabalho discute como os processos de escolarização podem contribuir para que jovens assentados ressignifiquem a sua relação com os assentamentos rurais em que vivem. Procuramos compreender o lugar do jovem, sua relação com a comunidade local, os movimentos sociais e a sua atuação, posterior à formação, nas suas localidades. Para tanto, acompanhamos um grupo de alunos do Curso Magistério da Terra, desenvolvido através de uma parceria entre UFRN, INCRA e o MST, durante os anos de 2004 a 2007. Observamos suas trajetórias, os aprendizados proporcionados pelo Curso e de que forma as vivências no Centro de Formação contribuíram para a sua condição de agentes, oferecendo-lhes oportunidades de escolha em diferentes campos de atuação. Entendemos que o processo de formação pelo qual passaram lhes possibilitou ganhos individuais, no sentido de lhes ampliar o leque de escolhas, ao passo que tem contribuído para o desenvolvimento das áreas em que vivem, a partir da sua atuação coletiva. As práticas sociais vivenciadas no ambiente coletivo, aliadas ao acesso à escolaridade, proporcionaram um conjunto de saberes. Esses aprendizados possibilitaram aos jovens assumirem posições nos espaços de participação que se abriram para eles a partir de então, na escola, enquanto professores, no movimento social e nas associações que gerem os assentamentos.

Palavras-chave: Juventude Rural. Participação. Educação do Campo. Assentamentos Rurais. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This work discusses how schooling processes can contribute to young settlers resignify their relationship with rural settlements where they live. We want to understand youngster's place, his relationship with local community, social movements and their acting, after formation, at their localities. Thereunto, we tracked a group of students of Land Teaching Course, developed through a partnership between UFRN, INCRA and MST in the years 2004 to 2007. We observed their trajectories, the learnings provided by the Course and how Formation Centre experiences contributed to their agent conditions, offering them choice opportunities on different fields. We understand that formation process enabled them to have individual gains, widening their range of choices, while have contributed to development of areas in which they live, from their collective action. Social practices experienced in collective environment, combined with education access, provided a set of knowledge. These learnings have enabled youngsters to assume positions in participation areas which have been opened at school, while teachers, at social movements and at associations that manage the settlements.

Keywords: Rural Youth. Participation. Education in the Country. Rural Settlements. Social Movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TC – Tempo comunidade
TE – Tempo Escola
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	10
ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A METODOLOGIA	13
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	15
CAPÍTULO 1 – JOVENS ASSENTADOS: JUVENTUDE RURAL	
DELIMITANDO O TEMA	16
1.1 JUVENTUDE	19
1.2 JUVENTUDE RURAL.....	22
1.3 QUEM SÃO OS JOVENS RURAIS QUE ESTUDAMOS?	25
1.3.1 A chegada ao assentamento	29
1.3.2 A juventude e o seu período de autoafirmação	34
1.3.3 Trabalho e gênero	38
1.3.4 Estigma, sociabilidade e o engajamento inicial	43
1.3.5 Um passo adiante.....	46
CAPÍTULO 2 – OS JOVENS ESTUDANTES: O CURSO MAGISTÉRIO DA	
TERRA	49
2.1 A CONFIGURAÇÃO DO CURSO	51
2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	60
2.3 OS NÚCLEOS DE BASE E O CENTRO PATATIVA DO ASSARÉ.....	64
2.3.1 As relações, os conflitos e os aprendizados	68
CAPÍTULO 3 – JOVENS PROFESSORES?	74
3.1 CONTINUIDADE DA VIDA NO ASSENTAMENTO (RURAL E URBANO)	77
3.2 ATUAÇÃO COMO PROFESSORES NA CIDADE E NO CAMPO E A	
PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS EDUCACIONAIS.....	84
3.3 CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS (NÍVEL SUPERIOR).....	91
3.4 PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DOS ASSENTAMENTOS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	111
ANEXO A.....	111
ANEXO B	113

INTRODUÇÃO

Considerando a juventude como uma categoria inserida em uma configuração social complexa, pretendemos com este trabalho compreender como os processos formativos empreendidos pelos movimentos sociais do campo contribuem para que os jovens assentados ressignifiquem a sua relação com os assentamentos rurais em que vivem. Nosso interesse se dá em entender o lugar do jovem nesse processo, sua relação com a comunidade local, o movimento social e a rede de relações estabelecidas durante os processos formativos e depois dele.

Uma das principais características da juventude é o seu caráter de transitoriedade (LEVI; SCHMITH, 1998). Em nossa sociedade, a juventude é o momento de autoafirmação perante o mundo, de definição de uma identidade própria perante as diversas referências que a sociedade oferece. Um momento de planejar o futuro, mas também repleto de incertezas e desafios surgidos no momento em que os jovens têm de alçar seus primeiros voos sozinhos. Partimos do pressuposto de que ser jovem é, para além de estar classificado em uma faixa etária, uma condição de reconhecimento, que tem como principais características o caráter de transitoriedade e de ser o momento de definição de projetos futuros (NOVAES, 2010; ABRAMO, 1994; CARNEIRO, 2006).

Partindo dessas considerações, identificamos algumas das principais características da juventude rural, para em seguida traçarmos um perfil geral dos jovens assentados que acompanhamos neste trabalho. A partir disso, tentamos perceber como se definem esses projetos na vida dos jovens observados. Em suas falas, preocupamo-nos em identificar até que ponto a convivência nos três anos de formação ampliaram suas possibilidades de realização em termos de projetos de vida.

Na modernidade, a condição de reflexividade é incorporada à base de reprodução do sistema social. Esse fenômeno consiste no fato de que as práticas sociais passam a ser constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre as próprias práticas, o que as altera constitutivamente (GIDDENS, 1995, p. 45). Nesse sentido, uma de nossas preocupações é tentar entender de que

forma esses jovens – mesmo sob as influências dos grupos sociais aos quais estão vinculados, como o modo de vida tradicional de suas famílias e o aspecto movimento social do qual fazem parte – conseguem desenvolver projetos de vida individuais, ao mesmo tempo em que permanecem vinculados a esses grupos.

Acompanhamos um grupo de alunos do Curso Magistério da Terra desde a época do início de sua formação, no ano de 2004, até os dias atuais, três anos após o fim do Curso. No decorrer desse período temos nos dedicado a observar sua trajetória de vida e de que forma os aprendizados proporcionados pelo Curso e pelas vivências no Centro de Formação têm lhes proporcionado oportunidades de escolha de diferentes modos de vida no campo. A formação escolar, nos moldes em que se deu para esses jovens, tem se mostrado decisiva para a ampliação de sua capacidade de escolha. Ser professor é apenas uma das alternativas. Alguns têm conciliado o trabalho no campo com outras atividades profissionais na cidade.

Para Sen (2000), as realizações ao alcance de cada um dependem das oportunidades econômicas, das liberdades políticas, dos poderes sociais, de acesso à educação, saúde, além de incentivos e estímulos às suas iniciativas. Assim, a diminuição das restrições que limitam as escolhas e oportunidades das pessoas é importante para o desenvolvimento de cada um, reforçando a condição de agentes e ampliando as suas capacidades individuais, ao mesmo tempo em que colaboram para o desenvolvimento de suas comunidades como um todo a partir da sua atuação.

Dessa forma, entendemos que o processo de formação pelo qual passaram no período em que estiveram no Centro de Formação, cursando o Magistério da Terra, possibilitou-lhes ganhos individuais, no sentido de lhes ampliar o leque de escolhas no momento em que precisavam se autoafirmar, ao passo que contribuem para o desenvolvimento das áreas em que vivem, uma vez que ampliaram as suas capacidades individuais. As práticas sociais vivenciadas no ambiente coletivo, aliadas ao acesso à escolaridade, proporcionaram um conjunto de saberes que lhes permitiram assumir determinadas posições nos novos espaços que se abriram para eles nesse momento, na escola, enquanto professores, no movimento social e nas associações que gerem os assentamentos.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho teve início a partir da convivência com jovens assentados do Estado do Rio Grande do Norte, participantes do Curso Magistério da Terra, desenvolvido a partir de uma parceria estabelecida entre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O Curso teve duração de três anos e meio (2004 a 2007), durante os quais os jovens obtiveram a formação em Nível Médio Magistério, o que lhes habilitou a serem professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, objetivo inicial do projeto, muito embora alguns deles já atuassem como alfabetizadores. Desenvolveu-se em sistema de semi-internato, através do uso da Pedagogia da Alternância, no qual os alunos ficavam internos na escola por períodos de 45 dias, ao fim dos quais voltavam para os seus assentamentos.

O Curso se desenvolveu no Centro de Formação Patativa do Assaré, antiga Escola Agrícola de Ceará-Mirim, que estava desativada há aproximadamente dez anos. O MST ocupou o espaço no ano de 2003, com o objetivo de transformá-lo em um centro capaz de atender à formação de militantes de seus quadros no Estado. De acordo com o movimento, havia uma demanda muito grande por cursos, principalmente cursos escolares em Nível Médio e Superior. A pretensão do movimento era instruir seu quadro de militantes, através de seus cursos de formação, mas também oferecer formação escolar em todos os níveis para as populações assentadas do Estado.

Nesse período, estava sendo desenvolvido o Curso Pedagogia da Terra (2002-2006), uma parceria entre INCRA, MST e UFRN, que inicialmente funcionava no Campus da UFRN da cidade de Nova Cruz/RN. A partir da ocupação da Escola Agrícola de Ceará-Mirim, o Curso Pedagogia da Terra foi transferido para este espaço, que passou a ser chamado de Centro de Formação Patativa do Assaré. O Centro abrigou até recentemente a maior parte dos cursos e processos formativos do MST no Estado.

De acordo com as informações obtidas em nossas entrevistas com os atuais responsáveis pelo Centro, até hoje o movimento não tem a posse definitiva do local.

Essa indefinição tem dificultado bastante a manutenção física do espaço que, ano após ano, tem se deteriorado pelo uso e pelo tempo. De acordo com a coordenação do Centro, essa indefinição jurídica inviabiliza a captação de recursos através de projetos para a reforma, inclusive reformas estruturais de caráter emergencial que precisam ser realizadas há alguns anos.

Devido às características que apresentavam, nos momentos iniciais da pesquisa acreditávamos que a participação no Curso e as vivências no Centro de Formação iriam contribuir de alguma forma para que parte dos alunos repensasse seus projetos de vida e a relação com os assentamentos em que viviam. Durante o período de aproximadamente um ano e meio no qual estivemos presentes no Centro de Formação, pudemos observar a forma de organização do espaço destinado aos alunos e a mudança ocorrida no discurso destes, tendo por base a observação de atividades desenvolvidas como parte do Curso.

Essa era a nossa disposição inicial. Uma vez no Centro de Formação, tentamos compreender melhor as relações estabelecidas neste espaço. Assim, recuperamos em seus trabalhos¹ as narrativas sobre os momentos iniciais, momento da chegada dos jovens ao Centro de Formação. Buscamos perceber as suas reações, identificando quais os seus objetivos e quais os seus planos para o futuro, ao mesmo tempo em que observávamos também as práticas formativas empregadas e as relações estabelecidas no decorrer deste processo.

Como nos relataram ao longo do tempo nas conversas que tivemos e posteriormente nas entrevistas que realizamos, a euforia inicial deu lugar a sentimentos distintos. Inicialmente, logo após a chegada, alguns desistiram devido à infraestrutura precária do Centro. Muitos reclamaram da comida, diferente daquela que tinham em casa. Mais de uma vez escutamos frases como: *“Lá em casa temos dificuldades, mas nunca tivemos que comer algo parecido com isso”*. Outros não se conformaram com as condições do alojamento, a dormida difícil nos colchonetes e até mesmo a falta deles, atenuada com redes trazidas de suas casas.

¹ Dois trabalhos elaborados no decorrer do Curso. O primeiro deles na disciplina de Sociologia, e o segundo, um memorial de conclusão. Em ambos os alunos relatavam momentos de suas trajetórias de vida.

Mas as mudanças não se deram apenas em relação ao espaço físico. Ao chegarem ao Centro de Formação, uma das mudanças mais significativas que os alunos puderam perceber ao iniciarem as aulas foi a forma de organização dos períodos letivos, diferente da organização por bimestres, comum nos cursos regulares de Ensino Médio/Profissionalizante. Os períodos foram pensados de acordo com a Pedagogia da Alternância, que tende a respeitar o ciclo da vida no campo, considerando, por exemplo, o período do plantio das culturas mais comuns na região, uma vez que a maior parte dos alunos trabalha nos lotes dos pais e é importante para a economia da família.

Apesar das adversidades, metade dos alunos que iniciaram o Curso no ano de 2004 o concluiu em 2007. Dos 60 que terminaram, praticamente todos tiveram oportunidades de emprego em ocupações que não estavam diretamente ligadas ao trabalho agrícola, tanto nos lotes quanto no trabalho alugado, ou seja, tiveram a oportunidade de escolher outras formas de ganhar a vida sem que necessariamente tivessem que abandonar o seu lugar. Foram absorvidos pelas escolas da região de Ceará-Mirim e dos municípios do seu entorno. À exceção de uma das alunas que recentemente foi aprovada em um concurso público na área da Educação e que, portanto, também trabalha na Educação, todos trabalham nas escolas dos assentamentos, comunidades rurais ou municípios como contratados.

O fato de terem continuado nos assentamentos mesmo após conseguirem um grau de instrução com o qual poderiam mais facilmente pleitear um emprego na cidade nos parece revelador. De acordo com Wanderley, a escolha da vida na área rural não se restringe somente a razões profissionais, mas, na mesma proporção, em uma avaliação positiva sobre o próprio modo de vida e sobre os atributos da vida no campo (WANDERLEY, 2007, p. 27). Nesse sentido, pensamos que os aprendizados e valores obtidos no decorrer do Curso foram fundamentais nessa mudança de perspectiva de vida.

Acreditamos que, no decorrer do processo de formação, os jovens passaram a compreender melhor o lugar social no qual estavam inseridos e como se dava a sua relação com essa realidade que passaram a perceber mais profundamente. Além disso, tiveram a oportunidade de repensar suas estratégias e planos para o

futuro. Esse processo não ocorreu em três anos, como por passe de mágica, mas através de um longo processo de resignificação de suas realidades. Um processo lento e que não ocorreu livre de conflitos.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A METODOLOGIA

Na realização deste trabalho utilizamos a observação direta, feita no Centro de Formação, de dados coletados no período do Curso, entre eles documentos referentes à sua constituição, como o seu projeto e a grade curricular. Também utilizamos dois trabalhos elaborados pelos alunos: o primeiro deles foi realizado na disciplina de Sociologia e intitulado “História de Vida”, no qual os alunos tiveram a oportunidade de contar aspectos que consideravam importantes em suas trajetórias de vida até então; o segundo trabalho foi o memorial elaborado no fim do Curso, que tinha características semelhantes à história de vida elaborada três anos antes. A partir da leitura destes trabalhos, tentamos estabelecer um paralelo entre os discursos no início e próximo ao fim do Curso.

Com base nas leituras dos documentos e trabalhos, voltamos nosso olhar para a metodologia empregada na formação que se dava no Centro de Formação, dentro e fora da sala de aula. Nesse período, pudemos perceber essas estratégias a partir da observação direta do ambiente e das relações estabelecidas entre alunos, professores e demais membros do MST que trabalhavam na manutenção do Centro e dos diálogos estabelecidos nos diferentes momentos.

Na leitura dos primeiros trabalhos, tentamos compreender o universo do qual faziam parte, principalmente em relação à localidade em que viviam e na sua relação com a educação escolar. Essa leitura foi importante para que pudéssemos traçar o perfil geral que fizemos na primeira parte deste trabalho. Com a leitura dos memoriais, tentamos captar as mudanças ocorridas em seu discurso, principalmente no que diz respeito à sua formação e às suas perspectivas em relação ao seu futuro profissional e em relação ao seu futuro no assentamento ou fora dele, comparando os dois momentos distintos.

Seguindo esta perspectiva, detemo-nos basicamente a três aspectos do cotidiano dos jovens: a) a sua relação com o Movimento Social, a partir do que foi vivenciado durante o período de desenvolvimento do Curso no Centro de Formação; b) suas perspectivas de futuro em relação ao trabalho, vida no assentamento e à continuação dos estudos e, por fim, c) a atuação atual desses jovens nos assentamentos. Com isso, buscamos compreender de que forma o Curso contribuiu para que eles continuassem a viver nos assentamentos.

Para tanto, observamos dois aspectos metodológicos desenvolvidos no Centro de Formação e empregados no planejamento e desenvolvimento do Curso durante o período de sua realização: a) a utilização da Pedagogia da Alternância, que tem por característica respeitar o tempo de vida no campo, tornando-se um fator de diminuição da evasão escolar, e b) a organização do trabalho de manutenção do Centro em Núcleos de Base, no qual os alunos eram estimulados a participar da gestão do ambiente coletivo, através da organização do espaço e atividades lá desenvolvidas. Escolhemos estes dois momentos por considerarmos fundamentais quanto à continuidade dos jovens no ambiente escolar e ao estímulo a participação no ambiente coletivo.

Por fim, trabalhamos também com as perspectivas captadas nas entrevistas realizadas recentemente, pouco mais de três anos após a conclusão do Curso. Pretendemos, com isso, confrontar o discurso dos jovens com as suas ações. Entrevistamos seis jovens que concluíram o Curso e atualmente vivem e trabalham em assentamentos rurais do Estado. Este número representa 10% dos jovens concluintes. Através das entrevistas, elaboramos um mapeamento geral da ação que estes jovens desenvolvem atualmente nos assentamentos em que vivem. Nas entrevistas, exploramos os relatos que contam desde a chegada nos assentamentos em que viviam, os caminhos que os levaram ao Curso, depoimentos sobre o período em que se desenvolveu e um panorama de suas vidas após a sua conclusão.

No desenvolvimento do texto, não exploramos a trajetória individual de cada um dos jovens. Ao invés disso, a partir da leitura dos seus trabalhos e da realização das entrevistas realizadas na parte final, decidimos trabalhar a partir de temas que fossem recorrentes em suas falas, tentando captar em seus projetos e planos pessoais aquilo que estivesse ligado ao coletivo. Nesta perspectiva, detemo-nos a

seus planos e ações sobre a sua formação e a Educação enquanto forma de trabalho, outras áreas de trabalho e formas de geração de renda. Nas falas utilizadas no texto utilizamos nomes fictícios como forma de proteger a identidade dos jovens entrevistados.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O texto se estrutura em três capítulos. No primeiro deles, intitulado “Jovens Assentados”, elaboramos um perfil dos jovens que acompanhamos ao longo do trabalho. Iniciamos com uma breve revisão de literatura sobre a temática da juventude e juventude rural nos dias atuais. Tomando por base estas leituras, elaboramos um perfil dos jovens assentados alunos do Magistério da Terra. Pretendemos aprofundar a discussão sobre a temática da juventude rural, delimitando o tema e contextualizando o cenário no qual vivem os jovens que estudamos. Nosso objetivo é compreender as particularidades da sua condição, o lugar de onde partem e quais as implicações disso em seus planos para o futuro.

No segundo capítulo, intitulado “Jovens estudantes”, desenvolvemos uma análise do período de formação dos jovens alunos do Magistério da Terra. Este capítulo tem como pano de fundo o Centro de Formação. Nele, analisamos as práticas formativas desenvolvidas no decorrer do Curso, mais especificamente a utilização da Pedagogia da Alternância e a utilização da organização em Núcleos de Base, pensando a relação indivíduos com o grupo, o estabelecimento de redes de contato e acúmulo de saberes decorrentes destas práticas.

E, por fim, no terceiro capítulo, intitulado “Jovens Professores”, tentamos perceber de que forma os aprendizados obtidos na época do Curso, bem como a rede de relações estabelecidas no decorrer deste processo, determinaram a sua inserção em diferentes espaços nos assentamentos rurais em que vivem. Para tanto, aprofundaremos o mapeamento da situação atual destes em relação ao trabalho, à continuação de sua formação, à participação em projetos educacionais, no caso daqueles que são professores, e à participação na gestão dos assentamentos em que vivem.

CAPÍTULO 1 – JOVENS ASSENTADOS: JUVENTUDE RURAL DELIMITANDO O TEMA

Neste capítulo inicial, definimos quem são os jovens assentados que estudamos ao longo do trabalho. Para tanto, partimos de uma definição do que seria a juventude nos dias atuais, passando por uma discussão sobre as características da juventude rural para, por fim, traçarmos um perfil dos jovens assentados participantes do Curso Magistério da Terra, tentando compreender as peculiaridades inerentes a estes indivíduos, que podem ser considerados jovens numa perspectiva geral, mas que, por suas características de vida, apresentam uma condição própria, um lugar de onde veem e interagem com o mundo.

O espaço dos jovens que estudamos é o assentamento rural. Não é nossa intenção fazer neste espaço uma discussão sobre o seu surgimento ou impactos sociais, entretanto, consideramos importante defini-los para que possamos, então, entrar em nossa discussão. No Brasil, a formação dos assentamentos se dá, em grande parte, através das lutas empreendidas pelas populações do campo pelo acesso à terra. Lutas que só vieram a resultar em uma política de Reforma Agrária mais efetiva por parte do Estado a partir das décadas de 1950 e 1960 (BERGAMASCO; NORDER, 1996, p. 12). Esse processo se desenvolve de forma mais consistente a partir das ações das ligas camponesas, sindicatos e, posteriormente, de outros movimentos sociais do campo a partir da redemocratização do país, em 1945, desenvolvendo-se até os dias atuais (MEDEIROS, 1989, p. 18).

Tomando como base Bergamasco e Norder (1996), Araújo (2005) e Medeiros (1989), podemos afirmar que os assentamentos rurais constituem um modelo de produção diferenciado, fruto, em grande parte, da luta de décadas empreendida pelos movimentos sociais e populações do campo em prol do desenvolvimento da Reforma Agrária no Brasil.

A história dos assentamentos é parte da história de um vasto segmento de trabalhadores, cuja trajetória sinaliza um processo complexo no âmbito da história da formação social brasileira: o processo de constituição da propriedade capitalista da terra no país e as relações sociais que as

caracterizam: o processo de construção das classes, as relações de poder, o caráter do Estado Brasileiro que, sob o domínio de uma elite, mantém um pacto entre a grande propriedade, o Capital e o Estado. (ARAÚJO, 2005, p. 185).

Se levados em consideração os níveis atuais de concentração de terras e conflitos no campo, podemos considerar o processo de Reforma Agrária Brasileira longe de ser concluído. E no centro deste processo que se desenvolve há décadas, os assentamentos rurais ainda são áreas em consolidação. De acordo com Oliveira (2010, p. 66), a discussão em torno da consolidação dos assentamentos rurais surge no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como meta identificar e emancipar assentamentos onde as famílias já possuíssem “condições básicas de sustentabilidade”. Nesse sentido, o INCRA estabeleceu metas anuais de consolidação de assentamentos.

Evocamos essa ideia para afirmar que, de forma geral, as famílias, a partir do momento em que são assentadas, passam a viver um processo de adaptação a uma realidade social diferenciada que, muito embora, na maioria dos casos, seja melhor que a vivida anteriormente, não significa dizer que seja livre de dificuldades e conflitos. Conseguir a emancipação pode significar um longo percurso de trabalho e negociação coletiva entre os assentados, instituições públicas e privadas e o mercado.

Se observarmos o histórico de formação dos assentamentos rurais, podemos afirmar que uma das características que constituem o seu surgimento é a organização coletiva em prol de um objetivo comum. É comum neste processo o desenvolvimento de práticas de autogestão e participação popular nas decisões coletivas. Essa tradição gestada no seio dos movimentos sociais, como nas Ligas camponesas e posteriormente em outros movimentos, como o MST, tem uma importância fundamental no que diz respeito ao combate às desigualdades sociais no campo e no desenvolvimento da agricultura familiar, entretanto, não está livre de conflitos que muitas vezes inviabilizam os assentamentos. O que queremos dizer com isso é que essa forma de agir coletivamente não é estática, não está apenas na estrutura burocrática do assentamento, como veremos posteriormente – ela perpassa praticamente todas as relações sociais dessas comunidades.

Como parte de uma pesquisa² desenvolvida em parceria com a UFRN e o INCRA, tivemos a oportunidade de visitar 33 assentamentos rurais do Estado do Rio Grande do Norte nos últimos 3 anos. Essas visitas foram de grande valia para que pudéssemos compreender um pouco melhor o lugar “assentamento”, desconstruindo uma possível visão do assentamento como uma mera região administrativa no interior de um município. Com esta experiência, passamos a vê-los como um espaço que é fruto de um processo histórico e político riquíssimo.

De acordo com as observações elaboradas no decorrer desse período e as longas conversas que tivemos com os assentados, percebemos que os assentamentos rurais constituem espaços de vida, uma vez que nele se projetam bem mais que somente a produção econômica, mas dimensões bem mais amplas da vida dos que lá vivem.

Para as gerações que lutaram por eles, geralmente, os assentamentos estão imbuídos de um sentimento de conquista e pertencimento muito forte, uma vez que, de posse de suas terras, têm a oportunidade de construir uma forma de viver diferente da anterior. Nele realizam o desejo de plantar, construir suas casas e vivenciam os dilemas impostos pelo modelo de organização coletiva, nem sempre fácil de enfrentar. Enfim, vivem a condição de assentados, projetando seus sonhos e, em muitos casos, também vivenciando as suas desesperanças.

Uma série de dificuldades se impõe aos assentados, seja a distância das localidades onde há o acesso básico a serviços de saúde e educação, os desafios de uma diferente forma de organização social, ou ainda, em certa medida, as dificuldades para dialogar com as instituições com as quais a partir de agora têm necessariamente que manter relações, como os bancos, o INCRA e as prefeituras. Esses são exemplos dos novos desafios com os quais convivem os assentados após tomarem posse de seus lotes.

Nesse cenário ainda caracterizado, em grande parte, por indefinições econômicas, sociais e, por que não dizer também culturais, pretendemos estudar

² O Projeto INCRA-Ambiental teve como objetivo fazer o mapeamento socioeconômico e ambiental de 33 assentamentos rurais do estado do Rio Grande do Norte durante o período de 2007 a 2010.

uma parcela da população que vive nos assentamentos e que, por suas características, vivencia um momento ainda maior de incertezas: o jovem.

Para tanto, entendemos que o primeiro passo para a realização desse trabalho é definir quem estamos chamando de “jovens”, por acreditarmos se tratar de uma categoria complexa do ponto de vista de sua delimitação, que, por suas características, não dispõe de uma definição única, mas várias que podem ser utilizadas dependendo do enfoque que seja dado à pesquisa.

O objetivo deste capítulo é definir quem são os jovens rurais que estudamos neste trabalho. Iniciamos a partir de uma releitura sobre a temática juventude e juventude rural. Na sua parte final, identificamos características particulares dos jovens assentados alunos do Magistério. Para tanto, utilizamos dados de parte significativa dos 60 alunos que concluíram o Curso. Nestes, os alunos relataram momentos de suas trajetórias de vida em seu trabalho de conclusão de curso. Dados complementares utilizados nesta parte do trabalho foram coletados em entrevistas com seis destes jovens no fim do ano de 2010.

1.1 JUVENTUDE

A segmentação da vida humana em diferentes idades é produto de um complexo processo de construção social. Para Ariès (1981), as noções de infância e juventude são construídas social e historicamente. De acordo com o autor, a ideia de juventude surge na modernidade, com base em dois processos que viriam a ser fundamentais para a sua constituição.

O primeiro deles é representado pelas mudanças ocorridas na vida familiar a partir do século XII, quando a família volta-se mais para si mesma. Nesse momento a família passa a se organizar em torno da criança, estabelecendo limites entre a vida familiar e social, ampliando, assim, a vida privada. No interior da família nuclear, a infância e a juventude passariam a uma nova condição, a partir do momento em que se torna responsabilidade dos pais propiciar as condições de existência e o desenvolvimento futuro dos filhos.

O segundo, pelo fato da juventude ter surgido como um fenômeno da modernidade, localizado basicamente em setores da burguesia e da aristocracia que dispunham de meios para manter os filhos longe do mundo do trabalho, proporcionando-lhes uma vida escolar compatível com o seu estado de formação, preparando-os para as suas funções futuras. A partir da institucionalização da educação escolar como etapa preparatória das novas gerações ao mundo do trabalho, foi se tornando cada vez mais notória a especificidade de uma etapa intermediária entre a infância e a idade adulta, configurada pela adolescência e pela juventude (ARIÈS, 1981).

Dessa forma, entendendo a juventude enquanto uma categoria que se constrói social e culturalmente, acreditamos que não há uma juventude única, podendo a condição de “jovem” variar dependendo da cultura, período histórico observado ou das diferenças sociais existentes, como classe social, religião ou etnia. Essa constatação nos leva à difícil tarefa de dar um contorno preciso, senão, pelo menos uma base confiável ao que seriam os limites da categoria, da qual possamos partir com segurança para uma leitura da realidade à qual nos propomos a estudar. Assim, buscamos um referencial teórico que, em nosso entendimento, possa nos proporcionar uma leitura da juventude atualmente.

Pelo fato de representar um momento da vida em que cessadas determinadas condições deixa de existir, a juventude apresenta uma peculiaridade sob o ponto de vista da análise sociológica. De acordo com Levi e Schmith (1996), ser jovem, diferentemente do enquadramento em uma classe social da qual os indivíduos têm dificuldades para deixar de fazer parte ou da definição de gênero, por exemplo, representa para o indivíduo uma condição provisória. Ainda de acordo com esses autores, a juventude se caracteriza por seu caráter de limite, situando-se no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, caracterizando-se por ser um período de inquietude entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais; entre a falta e a aquisição de poder.

Partindo da ideia de Levi e Schmith (1996), podemos defini-la como o período da vida em que o ser humano deixa de ser criança, não dependendo completamente do auxílio dos pais, mas em que ainda não criou condições necessárias para ter a independência conquistada pelos adultos, ou seja, ainda

mantêm uma relação de dependência – principalmente econômica – dos pais, vivendo sob sua autoridade. É um período de formação, mas também de autoafirmação no mundo, através da construção de uma identidade própria.

A juventude é o período que antecede a entrada na vida social plena, constituído como uma condição provisória. Tem como característica uma condição relativa em relação à conduta esperada no que concerne ao respeito aos direitos e deveres, responsabilidade e independência, mais amplos que aqueles esperados das crianças e em grau menor que o exigido para os adultos.

Na sociedade moderna, é na juventude o momento de definir uma identidade própria perante o mundo e de construir projetos para o futuro (NOVAES, 2010). Os jovens representam a continuidade da geração atual, carregando, dessa forma, a responsabilidade de prosseguir com um projeto de vida consolidado. Uma das consequências dessa responsabilidade são as expectativas geradas em torno do seu comportamento e das suas aspirações, algo como um “receio” de que, em virtude de suas atitudes, o futuro possa ser comprometido de alguma maneira.

De acordo com Carneiro (2005), basicamente são considerados dois critérios para definir quem é jovem: a) estar se preparando para o ingresso no mercado de trabalho e b) ainda não ter constituído uma unidade familiar autônoma. Entretanto, para a autora esses argumentos são frágeis, pois ser jovem corresponde também a uma questão de autorrepresentação que tende a enquadrar uma grande faixa etária, ainda mais se levarmos em consideração as dificuldades existentes no acesso ao mercado de trabalho. A título de definição, a autora defende que são considerados jovens aqueles indivíduos que se encontram em uma fase da vida em que há uma discrepância entre seus projetos de vida almejados e as atividades que estão sendo concretizadas para a realização desses projetos.

1.2 JUVENTUDE RURAL

A juventude deve ser considerada como algo mais que um mero recorte de uma população específica, deve ser compreendida no contexto das relações sociais nas quais está inserida. Embora de forma geral compartilhem das características comuns à categoria juventude, os jovens rurais possuem características que lhes são inerentes, fruto da rede de relações sociais em que se inserem. Nos parágrafos a seguir nos propomos a compreender os traços comuns aos jovens rurais. Diversos estudos, dentre eles Abramovay (1988); Carneiro (1998); Castro (2005); Wanderley (2000; 2007) e Stropasolas (2002) apontam que a juventude rural não é uma categoria homogênea. Pelo contrário, é marcada por uma grande diversidade, relacionada a contextos econômicos, sociais e políticos específicos (MALAGODI; MARQUES, 2007, p. 197).

A “fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto nas rurais como nas urbanas.” É um período que dura “desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo” (DURSTON, 1994, p. 14-15). Nesse sentido, percebemos que nos assentamentos rurais o reconhecimento da categoria juventude tem uma ligação direta com as questões relacionadas à hierarquia, como a constituição da autonomia financeira, a propriedade de um lote ou casa e/ou a constituição de uma família. Logo, tendem a ser reconhecidos como jovens, independentemente da idade, aqueles que continuam a viver na casa dos pais e que ainda não constituíram uma família.

Smith (2002 apud WANDERLEY, 2007), relatando uma pesquisa sobre juventude rural no estado de Pernambuco, aponta como a população local caracteriza a juventude:

quando eu pedia para que me apresentassem jovens, orientavam-me na maior parte do tempo para jovens solteiros adolescentes. Uma mulher casada, de 20 anos com três filhos, o que era bastante frequente em Cajueiro, não é considerada pelos informantes como podendo me interessar. Eu deduzi que esses indivíduos não são mais considerados pela sociedade como fazendo parte da juventude, apesar da sua jovem idade. A

distinção entre casado e não casado está na base das representações sociais da juventude (SMITH, 2002 apud WANDERLEY, 2007, p. 22).

Essa é uma forte característica da representação social da juventude no meio rural, que também é válida para o ambiente social dos jovens que estudamos aqui. A partir do momento que se assume determinadas “responsabilidades”, como casamento, filhos ou a titularidade de um lote, é imputada aos jovens a passagem para outro período da vida, tendo que assumir uma postura diferenciada perante o mundo – muito embora na prática seja comum que a gravidez ou o casamento não signifiquem o abandono de todas as características inerentes à juventude, uma vez que muitos jovens, mesmo casados ou já tendo filhos, continuem a viver na casa dos pais, dependendo destes economicamente.

O fato é que, assim como em outros espaços, nos assentamentos, a juventude é o período destinado a projetar o futuro. Não por acaso, praticamente não existe resistência por parte das famílias para que os jovens estudem, pelo contrário, há o incentivo das famílias para que frequentem a escola. Não há, nos materiais coletados em nossa pesquisa, qualquer fala contrária nesse sentido.

Entretanto, dadas as circunstâncias, esse futuro nem sempre está ligado à vida no assentamento. Os jovens alunos do Magistério da Terra vivem em um universo semelhante ao exposto acima: estão em um período de projetar o futuro, tendo em grande parte o apoio de suas famílias para continuarem seus estudos, mas se encontram às voltas com as dificuldades deste momento de suas vidas, que, podemos dizer, são particularmente agravadas em seu caso.

A juventude rural, enquanto grupo social com características que lhe são inerentes, ainda prescinde de reconhecimento, uma vez que alguns fatores contribuem para a sua invisibilidade social. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD, 2007**), que considera jovens o grupo populacional que se enquadra na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, existem no Brasil 50,2 milhões de jovens. Desses, 85% vivem em Zonas Urbanas, ou seja, em um universo populacional de aproximadamente 190 milhões de habitantes, 7 milhões e meio de pessoas poderiam ser enquadradas na categoria juventude rural, o que não poderia ser considerado um número desprezível.

Contudo, existem fatores que contribuem para a invisibilidade social da juventude rural. No Brasil ela é geralmente associada ao problema da migração para a cidade. “A própria imagem de um jovem desinteressado pelo meio rural contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais” (CASTRO, 2005, p. 182). O próprio contato com a cidade, o fato de viverem em constante movimento entre o campo e a cidade podem reforçar essa ideia, ainda que esse fato não seja condizente com a realidade. Rural e urbano não se excluem; nesse sentido, os jovens que vivem no campo não estão à parte, pelo contrário, dialogam com diferentes referências, muito embora não orientem suas vidas simplesmente pela realidade dos centros urbanos.

Nesse cenário, os movimentos sociais rurais no Brasil têm contribuído ao longo das últimas décadas para a construção de novas organizações da juventude enquanto ator político, nas quais os jovens podem se articular e lutar por seus direitos, driblando a invisibilidade à qual estariam fadados.

Esse jovem rural se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como trabalhador, camponês, agricultora familiar, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos (CASTRO, 2009b, p. 183).

Essa capacidade de organização, embora de certa forma ainda desconhecida, contrapõe-se à imagem do jovem desinteressado pelo meio rural. Essa perspectiva nos permite fugir dos estereótipos, ao mesmo tempo em que aponta para o fato de existirem especificidades que constituem uma categoria específica, a juventude rural.

Se por um lado os jovens assentados podem ser reconhecidos devido a uma estrutura familiar hierárquica, por outro lado constroem a sua independência empreendendo planos para seu futuro. Nazareth Wanderley (2007, p. 22), contextualizando um trabalho sobre a juventude rural em comunidades do interior de Pernambuco, diz que o estudo da juventude rural pressupõe a compreensão de uma dupla dinâmica social. Por um lado, uma dinâmica espacial, que relaciona a casa, a comunidade e a cidade, e por outro lado, nestes espaços, a vida cotidiana e os planos futuros estão imbuídos de uma dinâmica temporal: o passado das tradições

familiares e o futuro, que tem por base a educação, o trabalho, a migração temporária ou definitiva.

Estas dinâmicas se interligam e, através delas, emerge um ator social multifacetário que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do mundo rural (WANDERLEY, 2007, p. 24).

Este é um ponto fundamental deste trabalho, desde que foi iniciado. Tentamos compreender de que forma estes jovens constroem seu modo de vida, com base nessas múltiplas referências, e quais seriam os fatores determinantes que definiriam o caráter de ruptura e de continuidade com a vida no assentamento e com o rural, de forma mais ampla. No momento, concordamos que há uma integração dessas diferentes dinâmicas em suas vidas. No segundo capítulo pensamos de que maneira a formação dos jovens que observamos contribui para a continuidade da vida no assentamento; na parte final, voltamos a reencontrá-los três anos após o fim do Curso para compreender como se dá atualmente a sua relação com o assentamento. A seguir, elaboramos uma caracterização dos jovens assentados alunos do Magistério da Terra, apontando particularidades de seu lugar social.

1.3 QUEM SÃO OS JOVENS RURAIS QUE ESTUDAMOS?

Uma vez esclarecidas, um pouco melhor, as dúvidas iniciais sobre quem poderíamos chamar de jovem e de jovem rural, seguimos tentando responder a uma importante questão: o que confere a estes jovens alunos do Magistério da Terra um caráter de peculiaridade? Buscamos a resposta para esta indagação em duas fontes: a) os documentos do Curso, arquivados e mantidos pela secretaria, aos quais tivemos acesso e nos dão informações sobre a origem dos alunos e, principalmente, b) os trabalhos elaborados no decorrer do Curso nos quais os jovens retratam momentos de suas trajetórias de vida.

Durante o período em que estivemos no Centro de Formação, tivemos acesso a alguns documentos, cedidos pela Coordenação Pedagógica do Curso, que nos possibilitaram fazer um mapeamento sobre a origem dos jovens. Dentre os

dados quantitativos, destacamos aqui seus assentamentos de origem, idade e sexo. A partir destas informações, traçamos um breve perfil a ser complementado, em seguida, com as informações qualitativas obtidas no decorrer do Curso e depois dele.

O Curso Magistério da Terra teve início com mais de 100 alunos, muito embora o projeto inicial previsse 100 vagas. Destes, 60 concluíram. Os dados que apresentamos aqui se referem ao grupo que concluiu. Por limitações da pesquisa, não conseguimos ter acesso aos dados de todos os alunos que iniciaram o Curso. Os alunos eram provenientes de 33 assentamentos rurais, localizados em 16 municípios do Estado. A maior parte dos assentamentos, como pode ser visto no gráfico abaixo, está localizada em áreas próximas ao Litoral e região do Mato Grande do estado. No gráfico a seguir, podemos ver a quantidade de assentamentos por municípios dos quais provieram os alunos.

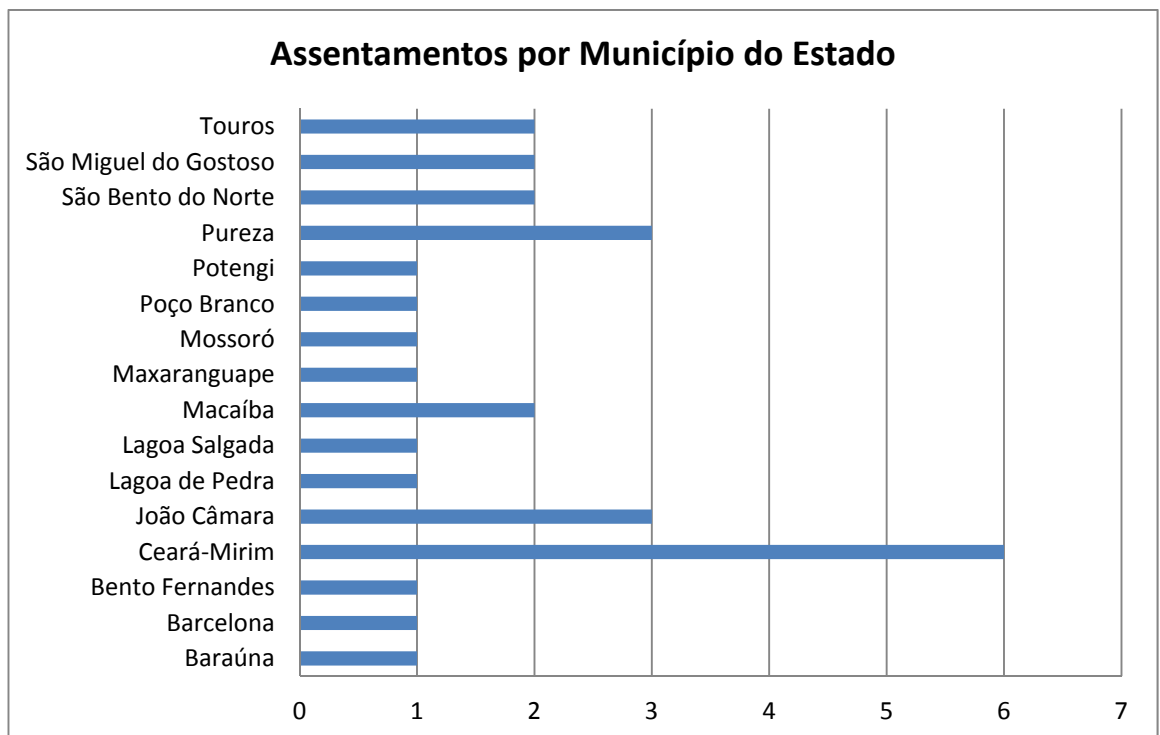


Gráfico 1 – Quantidade de assentamentos por municípios.
Fonte: autoria própria.

Neste grupo, todos os alunos estavam em faixas etárias compreendidas entre 17 e 34 anos de idade. O fato de se concentrarem nessa faixa etária nos indica, preliminarmente, que estes jovens estão em fase de consolidação dos seus projetos de vida, hipótese que analisamos mais detalhadamente a partir os dados qualitativos.

No ano de início do Curso, a média de idade dos alunos era de 20,1 anos. Na média, esse número tem uma pequena variação, com uma leve alta para os homens (20,7 anos) em comparação com as mulheres (19,4 anos), como ilustrado no Gráfico 2.

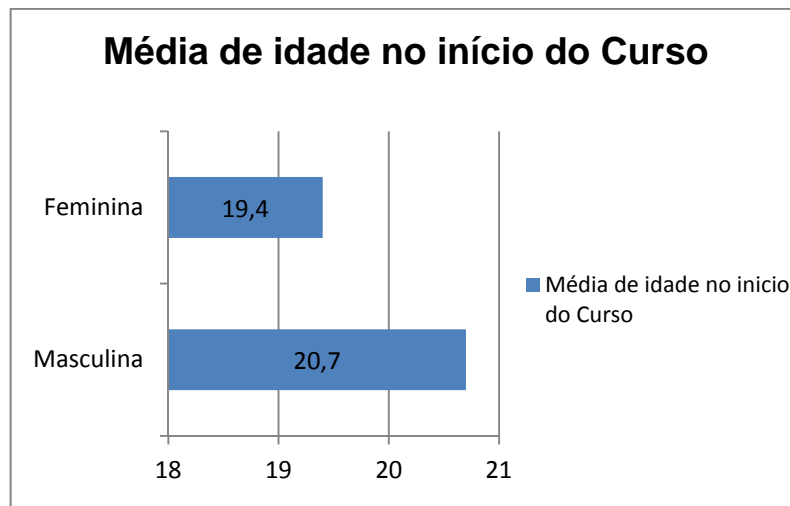


Gráfico 2 – Média de idade no início do Curso.
Fonte: autoria própria.

A divisão do grupo por sexo se deu da seguinte forma: dos sessenta, trinta e quatro eram homens, número que representa 56% do total, e vinte e seis eram do sexo feminino, representando 44% do total.

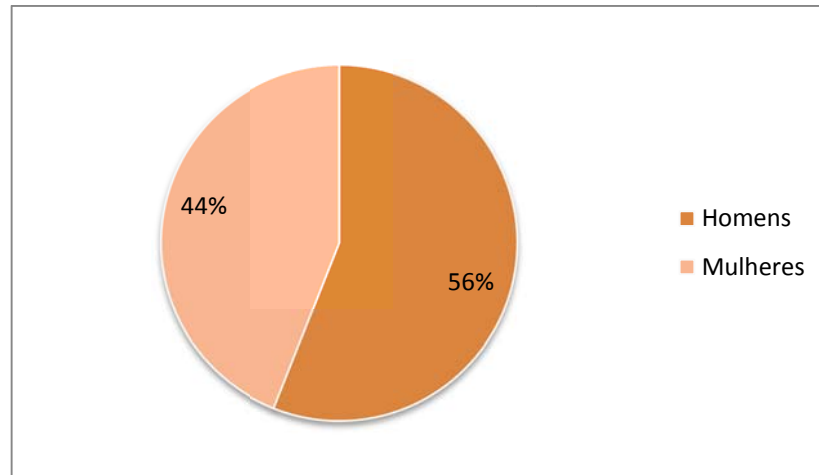


Gráfico 3 – Divisão por sexo.
Fonte: autoria própria.

Este levantamento nos permitiu identificar a origem, o número de alunos e a divisão do grupo a partir das variáveis sexo e idade. Esses dados são importantes porque, comparando-os com os dados qualitativos, é possível perceber as diferenças existentes na forma como a educação, o casamento e o trabalho são vistos pelos jovens e suas famílias e de que forma os papéis de cada gênero são definidos nesse momento de suas vidas.

A elaboração de suas histórias de vida foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro deles ainda durante o ano inicial do Curso, como parte da disciplina de Sociologia. Neste trabalho, os alunos elaboraram um esboço de suas histórias relacionando-a a seus lugares de origem, chegada no assentamento, vida escolar etc. O segundo momento da elaboração ocorreu no trabalho de conclusão do Curso (Memorial); essa narrativa foi ampliada e nela foram acrescentadas suas perspectivas de vida, dentre elas, a sua futura vida profissional.

Nesta seção, seguimos baseados nessas histórias para traçar um perfil geral dos jovens. Do grupo concluinte, conseguimos 35 trabalhos de histórias de vida, textos que tomamos como base para o desenvolvimento desta parte específica do trabalho. Não foi nossa intenção relatar uma a uma cada história. Organizamos o texto de acordo com temas que consideramos chave; de acordo com o teor de suas falas, selecionamos trechos específicos e, a partir deles, montamos uma caracterização geral dos jovens. Começamos com a chegada ao assentamento e

seguimos até a entrada no Curso. Aspectos referentes aos momentos seguintes ao início do Curso serão abordados no segundo capítulo.

1.3.1 A chegada ao assentamento

A maior parte dos assentamentos rurais do Estado do Rio Grande do Norte tem menos de vinte anos de fundação. Dessa forma, muitos dos jovens que vivem nessas áreas vieram com suas famílias para os assentamentos quando ainda eram crianças, vivendo neles a maior parte de suas vidas, construindo sua visão de mundo a partir deste espaço. Esses jovens vivenciaram, ainda na infância, parte de um dos processos mais críticos enfrentados na luta pela terra, o período em que as famílias ficam acampadas. Época que pode ser descrita como de protestos, conflitos e privação dos itens mais básicos de sobrevivência. Nessas regiões, a expropriação nem sempre ocorre de forma pacífica. Geralmente as terras são ocupadas pela intervenção dos Movimentos Sociais e, a partir daí, estabelece-se o diálogo.

O processo vivenciado no acampamento e as dificuldades enfrentadas neste período foram citados de maneira recorrente em seus trabalhos. Dentre os trechos, selecionamos uma das falas do trabalho final que representa este momento, comum à maior parte dos jovens:

A minha luta pela terra começou em 2000, chegou o pessoal do movimento do MST e reuniu todo o pessoal para invadir uma terra desapropriada e ainda não sabia qual, pois o meu [pai] conhecia uma terra desapropriada e comunicou ao pessoal do MST, que é essa terra que hoje moramos, o pessoal veio até o local da terra e decidiu invadir e daí por diante a luta começou.

Tivemos desprezo, queimaram nossas barracas, construímos outra ao lado da pista, depois invadimos de novo e com mais ou menos 9 meses recebemos a carta de desapropriação da terra, não foi fácil, muita gente desistiu, passamos por dificuldade que não foi fácil, mas conseguimos graças a Deus hoje estamos morando na agrovila nas casas de tijolos e agora o assentamento está pelo sindicato dos trabalhadores (C.A. - Aluno do Magistério).

As lembranças do momento da chegada ainda estão vivas na memória de muitos dos jovens com os quais convivemos durante os anos do Magistério da Terra;

as histórias são muito semelhantes nesse aspecto. Parte deles viveu com os pais em acampamentos, vivenciando, enquanto ainda eram muito pequenos, a precariedade material e as inseguranças típicas do período das ocupações.

Descrever a vida em um acampamento é algo desafiador devido às características que o compõem, mas, embora não seja essa a nossa pretensão, acreditamos que seja necessário caracterizá-lo, ainda que de forma genérica, devido à influência que possa ter causado no processo de socialização dos jovens. Sobre esses fatos, contamos apenas com os relatos mencionados.

Nesse momento, em geral, as famílias vivem em pequenas barracas de lona, sem acesso a água nem energia elétrica. Dependendo dos insucessos que possam ter em suas ações, os acampados podem ter que mudar com frequência de localidade. Geralmente não há trabalho nem espaço suficiente para plantarem no lugar em que se localiza o acampamento, ou as plantações são destruídas em ações de intimidação. Assim, frequentemente há falta dos itens básicos necessários à sobrevivência das famílias, como comida, medicamentos, roupas etc. Outro fator negativo é a violência empregada contra as famílias em muitos casos de ocupação.

A espera nas condições adversas do acampamento pode variar de alguns meses a vários anos. Nesse cenário da luta, do difícil diálogo e da espera indefinida, as crianças e jovens são ainda mais penalizados pelas adversidades. Algumas famílias chegam a viver anos nessas condições sem nenhuma garantia de que algum dia conseguirão um lote para si. Os membros da família de um dos jovens entrevistados viveram por oito anos em acampamentos até conseguir a imissão de posse, e só então passaram à condição de assentados, como podemos ver no seguinte trecho de uma das falas:

[Chegamos ao assentamento] através de uma proposta de amigos, ia passando na avenida no município aí veio um grupo de militantes, fez o convite pros meus pais e de lá eles resolveram acampar. Passaram oito anos na rodagem³, né, no processo, com nove anos é... deram a imissão de posse, com dez anos começaram a construir as casas. [...] [Na época] eu tinha dezesseis anos..." (M.S. - Aluno do Magistério da Terra).

³ Rodagem é a forma como os acampados e assentados se referem ao período em que estão nos acampamentos.

Na fase do acampamento, as famílias tendem a desenvolver estratégias para que os jovens não sofram tanto com as adversidades do período. Alguns desses jovens, na época ainda crianças, por possuírem uma infraestrutura familiar melhor, foram, por assim dizer, poupados, vivendo com familiares na cidade ou em outras comunidades rurais enquanto os pais estavam acampados, indo para o assentamento apenas depois da imissão de posse das terras e do início da construção das casas, quando estas já estavam habitáveis. Isso acontecia geralmente com as crianças menores, como podemos constatar na fala de uma das jovens:

Eu morava em Rio do Fogo, em Punaú que fica em Rio do Fogo, meu pai que trabalhava há muito tempo alugado nas terras de pessoas de lá que... como a gente não tinha onde plantar, só plantava em terras dos outros e ele trabalhava alugado, aí o pessoal passou convidando. Primeiro a gente se assentou lá mesmo nas terras em Punaú mesmo, só que aí, depois não deu certo e viemos lá para Ceará-Mirim, que é próximo a Dom Marcolino, que hoje é o Assentamento Rosário. Aí minha irmã veio, porque o meu pai não podia estar na luta aí ela veio, a mais velha e ficou acampada um certo período e depois que teve a imissão de posse que eu vim, como eu estudava e lá era muito distante da escola e a questão das barracas e tudo, não tinha condições de vir... (S.V. - Aluna do Curso Magistério da Terra).

O trabalho dos pais antes do engajamento na luta pela terra podia variar de caso a caso, mas não fugia à lógica da vida do pequeno agricultor sem terras ou posses. A depender da região em que viviam, podiam ser trabalhadores das grandes fazendas de cana-de-açúcar, a exemplo das famílias que viviam mais próximas ao Litoral, Mato Grande ou nas fazendas de fruticultura. No caso das famílias que viviam na região oeste do estado, na maior parte das vezes trabalhavam como “trabalhadores alugados” nessas fazendas ou viviam como moradores nas terras dos patrões, como no caso relatado a seguir:

Foi assim, a gente sempre viveu de locais onde pai trabalhava pra poder morar, aí quando surgiu esse assentamento lá, aí avisaram a pai, aí pai foi ligeirinho pra lá, porque foi na época de ganhar as terras, aí pai ganhou um lote. [...] A gente ainda enfrentou barraca, mas foi pouco, não foi por muitos anos não, foi pouco. Na época [...] eu acho que eu tinha assim, uns doze anos, onze anos... (T. L. - Aluna do Magistério da Terra).

O trecho acima retrata de forma geral a situação da maior parte do grupo de jovens que estamos estudando, pois, como destacamos anteriormente, a maioria deles vem de assentamentos localizados na região leste do Estado, área de atuação predominante do MST. Os pais, que não possuem terras, vivem como “moradores” de donos de terra da região e, mandados embora ou cansados da situação de exploração em que se encontram, buscam alternativas melhores para os seus familiares, que podem ser desde a simples mudança do padrão à migração para a cidade, ou, como neste caso, a adesão ou engajamento a um movimento social, ainda que este tenha como objetivo a motivação imediata da posse da terra.

Dada a situação de precariedade em que se encontram, é compreensível que tenham como objetivo imediato a posse da terra. Ainda assim, essa escolha nem sempre pode ser interpretada como a mais fácil, pois a vida nos acampamentos é degradante, uma vez que não há condições mínimas de infraestrutura. As moradias de lona, a falta do mínimo necessário para a sobrevivência, a violência empregada contra os acampados, seja pela polícia ou pelos jagunços das fazendas, são algumas das dificuldades vividas nessa época.

O que percebemos nas falas dos jovens é que as suas famílias saem de uma situação limite que não suportam mais e apostam naquilo que, racionalmente, parece-lhes ser a melhor forma de mudar de vida. Nesta perspectiva, é possível perceber que após a posse da terra muitas famílias abandonam o movimento social.

Diversos estudos têm apontado que os assentamentos de reforma agrária englobam situações com origens bastante diferenciadas. Regularização de terras ocupadas por posseiros, áreas de conflitos geradas pela tentativa de expulsão de trabalhadores, áreas improdutivas ocupadas por integrantes de movimentos sociais etc. Os beneficiários diretos também são de origem bastante diversificada. Se observamos sob o prisma da inserção no processo produtivo, é possível encontrar posseiros, filhos de produtores empobrecidos sem acesso à terra, assalariados rurais, populações da periferia urbana, aposentados etc. Em todas as situações ocorrem mudanças significativas. Na medida em que se reduzem os conflitos e se criam territórios sob a gestão do Estado, surge uma nova categoria, a dos assentados (LEITE, 2004, p. 21).

Ser assentado representa ter vencido uma das batalhas de uma longa guerra. Os assentamentos ainda não garantem as condições plenas para o desenvolvimento social e econômico. “A chegada à terra não significa o final da trajetória de luta. O sonho de liberdade, como dono de um pedaço de terra, de condições de trabalho e de poder escolher o que plantar choca-se com políticas estatais impositivas e insuficientes [...]” (ARAÚJO, 2005, p. 185).

Após a posse dos lotes, esses jovens vivenciaram o processo de consolidação dos assentamentos, com todos os dilemas e as dificuldades típicas deste momento, em que se constroem as casas, em que as agrovilas começam a ganhar forma e a produção e gestão coletiva do assentamento têm início. Momento também de mudanças relacionadas à vida escolar. A fala a seguir retrata bem esse momento de transição:

Quando terminei a pré-escola a terra em que meu pai estava acampado saiu e tivemos que nos mudar para o assentamento. De início tivemos que ir morar em uma barraca de palha. Foi muito difícil para nos adaptarmos e, para piorar ainda mais a situação, minha mãe já estava com um novo filho, [...] que tinha apenas alguns meses. Para sustentar a família, que agora já tinha seis membros, meu pai fazia carvão e vendia lenha. Foi nesse período que tive o primeiro contato com o MST.

Estudar naquele lugar era muito difícil, pois não tinha escola no assentamento nem em comunidades vizinhas. A solução encontrada foi organizar algumas turmas na casa de farinha, única estrutura de alvenaria existente no assentamento. Então comecei a estudar a 1ª série na casa de farinha, em um espaço que ficava reservado para armazenar as mandiocas. A professora era maravilhosa, [...] e, apesar das dificuldades, conseguia ensinar com simplicidade e sabedoria (G.M - Aluna do Magistério da Terra).

A partir do cenário descrito na fala é possível ver que este pode ser considerado um momento menos crítico do ponto de vista material, pois, a partir de então, tiveram condições de obter sua casa e o acesso à terra. A partir daqui, os assentados passam a ter que se organizar para continuar garantindo os seus direitos, como o acesso à escola – muitas vezes improvisada, como vimos na fala, em uma casa de farinha.

Mas este ainda é um momento complicado do ponto de vista econômico, sobretudo da inserção no mercado e em grande ordem do ponto de vista organizacional. Momento em que surgem as dificuldades de convivência, os conflitos devido às diferenças políticas, desconfianças mútuas etc. As então crianças se

tornaram jovens no desenrolar deste processo, vivenciando os momentos de luta pela terra e de formação dos assentamentos, crescendo muitas vezes em um ambiente no qual o futuro é indefinido, pois esta significa apenas uma nova fase de desafios na vida das famílias.

Percebemos que, nessa nova fase, o momento a partir do qual se tornam assentados – uma vez que as famílias já se estabeleceram em seus lotes, com uma vida menos turbulenta que no período imediatamente anterior – as crianças e jovens tendem a retomar a vida escolar, muito embora nem todos a tenham abandonado durante os períodos vividos nos acampamentos, por mais improvável que isso possa parecer dadas as condições enfrentadas.

Até aqui pensamos no contexto da chegada ao assentamento, no estabelecimento da família em seus lotes. Após o momento da chegada, passamos a tentar compreender como se deu a vida dos jovens no assentamento, suas impressões e planos para o futuro, até o segundo momento do nosso trabalho, a entrada no Curso Magistério da Terra.

1.3.2 A juventude e o seu período de autoafirmação

Ao entrarem na juventude, quando olham em torno de si e precisam pensar alternativas de sobrevivência por conta própria, esses jovens se dão conta aos poucos das dificuldades que terão que enfrentar. Esse momento pode ser caracterizado como um momento de reconhecimento das dificuldades, devido às características do lugar social que ocupam e dos poucos recursos de que dispõem para reverter o quadro, e é também o momento de elaborar estratégias para enfrentar essas dificuldades.

Uma das características da juventude é que ela é o momento de definição de projetos para o futuro (NOVAES, 2010). É nesse processo de definição de projetos e de autoafirmação no mundo que se dá a constituição de suas identidades, ou seja, da definição de grande parte das características que levarão vida afora.

Em sua historicidade, uma identidade social carrega tudo o que o indivíduo foi, criou e se tornou, bem como tudo aqui que se incorporou da sociedade, consciente ou inconscientemente (MOREIRA, 2005, p. 17). Daí a importância de compreendermos essa trajetória que tem início nas lutas dos movimentos sociais e que acaba por influenciar em aspectos que vão desde a organização do espaço físico até suas aspirações mais subjetivas no plano individual, aspirações essas que sofrerão constantes transformações a partir das escolhas e relações estabelecidas.

Nos parágrafos a seguir tentamos compreender, a partir de alguns pontos característicos da relação dos jovens com o assentamento nesse momento de suas vidas, os direcionamentos tomados rumo a uma vida independente, de elaboração de planos para o futuro, mas também das inseguranças e incertezas que esse momento lhes impõe. Nos primeiros contatos que tivemos com os jovens assentados já no Centro de Formação constatamos que um traço marcante daquele período de suas vidas era o sentimento, em muito contraditório, traduzido pela emergência de, em alguns momentos, deixarem o assentamento e em outros de conciliarem a vida do assentamento com a vida na cidade.

Um dos problemas enfrentados pelos jovens assentados quando estão nesse período de definição de suas vidas é que não há espaço físico suficiente para que todos casem e construam as suas casas nos lotes dos pais. Estudos recentes que têm como objeto de estudo os padrões sucessórios na agricultura familiar apontam as dificuldades encontradas pelos jovens nesse processo. No caso específico dos assentamentos rurais, os lotes individuais não podem ser legalmente divididos entre os filhos. E, mesmo que isso fosse possível, não haveria espaço suficiente para que todos os filhos dos assentados pudessem produzir. Esse é um tema sensível no que diz respeito à juventude rural como um todo.

Como nem todos os filhos podem permanecer na propriedade familiar, geralmente apenas um dos herdeiros é beneficiado no processo de sucessão, na maioria das vezes, o filho homem mais novo ou mais velho. Recentemente, é possível constatar a mudança nos padrões sucessórios devido à redução do número de filhos, bem como através do processo de individualização dos jovens em relação à lógica coletiva familiar (CORDEIRO, 2009, p. 6).

Em muitos casos, esse processo torna imperativo para os jovens conquistar espaço em outras áreas de geração de renda que não estejam necessariamente ligadas à agricultura. Não sendo a área das terras suficiente para que todos os filhos possam dar continuidade às suas vidas com garantias mínimas de conseguir uma renda satisfatória para a sua família, ainda que construam e continuem como agregados ao lote dos pais, necessitam encontrar alternativas de trabalho em outras áreas ou atividades.

Percebemos nas falas dos jovens com os quais trabalhamos que esse impulso ocasionado pela falta de espaço para constituírem uma vida com base nas atividades agrícolas ultrapassa as barreiras do puramente econômico, principalmente quando é levado em consideração o acesso a bens de consumo típicos do urbano. O modo de vida de seus pais, visto como simples por muitos, do ponto de vista material, parece não mais interessar a parcela significativa desses jovens. O intercâmbio com a cidade, principalmente com a cidade grande, através das mídias às quais têm acesso, como a televisão, filmes ou mesmo através da internet, acessada a baixo custo nas *lan houses*, permite-lhes conhecer um conjunto de bens de consumo típicos do urbano que, na sua visão, podem tornar suas vidas, no mínimo, mais confortáveis.

Estudos sobre juventude rural têm enfatizado que esta categoria envolve grupos com origens sociais, espaciais e históricas diversas e que as suas estratégias de reprodução social são múltiplas. Alguns continuam no trabalho agrícola, outros migram para trabalhos temporários, há os que se engajam em trabalhos urbanos nas capitais, e ainda, os que buscam outras profissões através da educação formal (MENEZES, 2006 apud MALAGODI; MARQUES, 2007, p. 198).

Nesse processo, ficar e sair são estratégias complementares, baseadas em condições objetivas das famílias de agricultores e também pelos significados que essas alternativas oferecem para os jovens na montagem dos seus projetos de vida. O dilema entre ficar e sair esconde, de um lado, valores que se formam na mente dos jovens a partir das condições de que dispõem suas respectivas famílias, enquanto ao mesmo tempo representam alternativas do exercício de trabalho nos espaços rurais e fora deles. São as condições objetivas e subjetivas que formam as concepções dos jovens assentados e lhes fornecem elementos para que elaborem

seus planos de ação, que por sua vez orientam suas trajetórias de vida (MALAGODI; MARQUES, 2007, p. 199).

Em nosso caso, percebemos que, além das referências existentes no assentamento, esses jovens compõem o seu modo de ser com base em outros modelos, o que os leva a constituir modos de vida diferentes. Entretanto, esse intercâmbio não os descaracteriza enquanto jovens rurais. Eles não deixam de fazer parte do universo do assentamento por se espelharem em determinados aspectos da vida urbana. Isso é característico do processo de construção de suas identidades, um processo relacional entre espaços com características distintas: de um lado, o modo de vida tradicional, do outro, o urbano.

Para Moreira (2005, p. 17), cada identidade é expressão de múltiplas ordens relacionais que acontecem em redes materiais e efetivas de pertencimento. E pensando especificamente no processo que estamos analisando, esse pertencimento ao assentamento não se anula, embora transforme as suas relações com o local.

Percebemos isso, por exemplo, quando em suas falas nos relatam o momento de suas vidas em que constatam que conseguir determinados bens de consumo demandaria para eles muito tempo e dinheiro. A saída desse impasse se dá, para muitos desses jovens, através do adiamento do casamento, com o objetivo de “aproveitar a vida”, o que na prática implica em uma reflexão sobre as possíveis armadilhas que um futuro incerto pode trazer para suas próprias vidas e para as vidas dos filhos que teriam no futuro. Esse era um quadro bem recorrente nas conversas dos jovens, principalmente na época inicial do Curso, mas esse dilema os acompanharia durante todo o trajeto, transparecendo os planos e as estratégias pensadas para que alcançassem seus objetivos.

De fato, o que percebemos aqui, nesse processo de construção de suas identidades, é que o modo de vida eminentemente urbano não os transforma, assim como o modo de vida dos seus pais não é reproduzido integralmente. Eles moldam sua forma de ser a partir de diferentes referências. Isso fica claro em suas escolhas. Percebemos isso quando os indagamos sobre o trabalho, tema que exploraremos em seguida.

1.3.3 Trabalho e gênero

No cotidiano de suas ações, os jovens iam descobrindo que não era possível viver de planos. O presente lhes batia à porta, e, enquanto se indagavam sobre os diferentes caminhos a serem trilhados em um futuro que, ao que tudo indicava, não tardaria a chegar, era preciso viver, dar conta do presente. E esse “dar conta do presente” na maioria dos casos significava ajudar as famílias no trabalho dos lotes.

No trecho a seguir, um relato sobre as perspectivas de ficar ou sair do assentamento, na qual um dos jovens, comentando a sua situação e a dos seus amigos, aponta alguns detalhes sobre a busca por trabalho e sobre como cada um deles optava pela continuidade da vida no assentamento; sobre a tentativa de viver na cidade ou sobre como alguns conciliavam a vida no assentamento e na cidade ao mesmo tempo:

O trabalho do campo é atrativo pra quem tá adaptado, mas para quem não tá se torna pouco. Tem pessoas que saem, mas retornam, tá entendendo? É assim, é favorável àquelas pessoas que querem ficar na área de assentamento, por exemplo, eu tenho três irmãos, mas nenhum quer ir pra lá, só quem frequenta lá sou eu, quem vai ter prioridade no lote sou eu, que convivi com meus pais.

[...] Geralmente quem fica [no assentamento] é o homem. Não quer dizer que é trabalho escravo [o trabalho agrícola], mas é que... o homem conhece mais o que é o trabalho do campo, a mulher não tem tanto assim essa preocupação. [As mulheres] saem mais pra estudar também, outras vêm trabalhar de doméstica aqui na cidade. Não voltam. Aproveitam o hoje e o amanhã a Deus pertence, não é? (M. S. - Aluno do Magistério da Terra).

A fala nos mostra um pouco de como se dá a construção de suas identidades com base em diferentes valores, inicialmente a questão de estar ou não “adaptado” ao trabalho no campo. Por trás desta inabilidade com trabalho no campo podemos identificar alguns dos pontos que levantamos até o momento, como a necessidade de sair do assentamento por falta de espaço, a necessidade de buscar emprego em outras áreas ou na cidade e também questões subjetivas, como a valorização de um modo de vida diferente daquele que o trabalho no campo poderia lhes proporcionar.

Um dado interessante da fala anterior é a referência feita entre as diferentes perspectivas de trabalho para os homens e para as mulheres e de como, a partir delas, cada um cria suas estratégias. Ela nos revela a concepção tradicional da vida

no campo em que se atribui aos homens o papel de provedor e, portanto, o responsável pelo trabalho no roçado, enquanto as mulheres são levadas a cuidar das crianças, do trabalho doméstico. Elas vivem, ainda, em muitos casos, a tensão de terem que se libertar dessa visão tradicional que as direciona para o casamento e para as tarefas domésticas. O mundo que imaginam para si é diferente em muitos aspectos, muito embora a sua realidade imediata fosse outra, como podemos ver na fala a seguir:

Fui crescendo, sentindo a necessidade de mais coisas. Emprego está ficando escasso, os preços dos produtos cada vez mais aumentando, e o que eu conseguia no fim da semana com a venda das mangabas não dava para suprir minhas necessidades.

A partir daí eu resolvi que iria trabalhar de empregada doméstica. Trabalhei assim quase oito anos. Depois que me senti humilhada, decidi que não iria trabalhar como empregada doméstica. Aí mudei de pensamento. Pensei: emprego está difícil. Vou descansar uns dois anos depois recomeço tudo de novo.

Ouvia falar por alto que ia começar o Curso de Magistério, mas achava impossível (K.C. - Aluna do Magistério da Terra).

Ao deixar o trabalho doméstico na casa de sua família e o trabalho no lote, as alternativas que surgiram para a jovem da citação acima estavam diretamente ligadas ao papel tradicional da mulher em nossa sociedade. Tendo como referência o estudo de Pierre Bourdieu sobre a dominação masculina, podemos afirmar que a divisão sexual é vista como algo natural, e mesmo como algo inevitável. Esta visão está objetivada no mundo social e incorporada nos corpos e *habitus*, funcionando como sistemas de percepção, pensamento e ação. Para o autor, existe uma concordância entre as estruturas objetivas e cognitivas que leva a uma referência do mundo que apaga as condições sociais que a torna possível, legitimando o arbitrário como se fosse algo natural (BOURDIEU, 2002, p. 17).

Ainda de acordo com Bourdieu (2002), a socialização se dá por meio dos ensinamentos sobre a forma de pensar, se vestir, agir masculina e feminina, o que leva a crer que as regras arbitrárias ligadas aos corpos sejam naturais, ou seja, há uma naturalização da divisão sexual (BOURDIEU, 2002). Isso implica diretamente na divisão sexual do trabalho, na escolha das profissões a seguir e, em muitos casos, nas profissões que efetivamente se tornam viáveis devido às circunstâncias.

Assim, o momento de projetar o futuro atinge rapazes e moças de formas diferentes. O homem está mais ligado ao trabalho braçal no campo, que seria o trabalho masculino; a mulher, mais ligada ao trabalho doméstico, que seria o trabalho feminino. Essa lógica tende a se reproduzir quando ocupações não rurais são galgadas pelos jovens. Um exemplo seria o direcionamento dos homens para o trabalho nas fábricas e a procura das mulheres por atividades como empregadas domésticas ou babá, por exemplo.

No caso dos homens, o trabalho agrícola no lote familiar e também as suas variações, como o “trabalho alugado”, modalidade em que os trabalhadores “alugam” horas de trabalho aos donos de fazenda da região, não são levados em conta pela maioria dos jovens como a melhor das alternativas para se manterem, nem a alternativa tida como a mais segura para o futuro. Praticamente todos os jovens que cursaram o Magistério da Terra ajudavam os pais com o trabalho no lote familiar, e essa ajuda permanecia no decorrer do Curso. Portanto, assim como quase todos os membros de suas famílias, o trabalho agrícola continuava a ser parte de suas vidas.

É comum nos assentamentos que se pratiquem trabalhos que não estejam diretamente ligados à produção nos lotes, e no caso dos jovens isso não se dá de forma diferente. Por questões de necessidade, alguns deles tiveram que exercer o trabalho alugado para ajudar as suas famílias. O que observamos nesse momento de nosso trabalho são as dificuldades enfrentadas em relação às famílias e mais especificamente em relação aos jovens no que diz respeito à questão da reprodução social. Um fato observado, e que acreditamos ser importante, diz respeito à busca desses jovens por atividades não agrícolas.

Levando em consideração a dinâmica da vida nos assentamentos das regiões do estado em que vivem, podemos classificar essas estratégias de busca de novas formas de ganhar a vida como um processo de pluriatividade rural⁴, que começa a se desenvolver de forma gradual nessas áreas. Entenda-se pluriatividade como um

⁴ As pesquisas sobre pluriatividade no Brasil têm evoluído rapidamente nas últimas décadas. Em geral, esses trabalhos têm mostrado que em determinadas regiões e contextos sociais, parte dos membros das famílias rurais eram compelidos a buscar trabalho ou fontes alternativas de renda, geralmente em tempo parcial, fora das propriedades rurais, o que se configura como uma dupla ocupação (SCHNEIDER, 2011).

processo que ocorre no mundo rural e que pressupõe a combinação de pelo menos duas atividades produtivas, sendo uma delas a agricultura.

A pluriatividade é heterogênea e diversificada. De um lado está ligada às estratégias sociais e produtivas que vierem a ser adotadas pela família e por seus membros, de outro, sua variabilidade dependerá das características do território na qual está inserida (SCHNEIDER, 2011).

Constatamos que, entre os jovens assentados de ambos os sexos, é maior a atração por atividades econômicas diferentes das praticadas tradicionalmente no campo. Os benefícios possibilitados por um emprego formal, de carteira assinada, como remuneração em data certa todos os meses, férias e FGTS, ou mesmo a perspectiva de ser aprovado em um concurso público, por exemplo, são almejados por garantirem, a princípio, a redução sobre as incertezas futuras.

E mesmo em casos em que não há uma relação de trabalho formal ou quando há o desenvolvimento de alguma atividade por conta própria, como a comercialização de bens trazidos da cidade, por exemplo, que não possibilitam as garantias de um emprego formal, ainda assim, essas atividades geralmente são vistas como mais vantajosas que o trabalho na agricultura.

Nesse intrincado momento de incertezas, os jovens calculam que se lançar completamente à cidade também poderia significar entrar em um ambiente pouco seguro, talvez com reveses maiores do que os vivenciados até então. O contato com características negativas, sobretudo das grandes cidades, como o desemprego e a violência, pode ser um dos fatores que contribuem para que muitos pensem assim, uma vez que não é difícil identificar na fala dos jovens a história de algum conhecido ou mesmo de pessoas da própria família com dificuldades para conseguir emprego, moradia, educação para os filhos, enfim, uma vida minimamente digna na cidade, principalmente nas grandes cidades do sul do país ou na capital do estado. Dessa forma, o assentamento não era um lugar completamente descartável em seus planos.

Essas estratégias desenvolvidas geralmente estavam relacionadas à educação escolar. Na maior parte dos casos dos alunos do Magistério, o trabalho nos lotes familiares não representou um empecilho para que continuassem

estudando. Nesse sentido, marcou-nos a fala de uma das entrevistadas que disse que a mãe sempre teve o cuidado de manter as filhas na escola, sempre dando a assistência necessária para que continuassem estudando, por mais difíceis que fossem os momentos enfrentados pela família.

A seguir, relatamos o trecho da fala da jovem à qual nos remetemos que, quando indagada se em algum momento deixou de estudar por causa dos momentos difíceis da época em que vivia nas fazendas nas quais o pai trabalhava, ou no período em que viveu no acampamento, deu-nos a seguinte resposta:

Não, não. A gente sempre estudou. Mãe sempre teve essa preocupação de quando a gente saísse de um lugar já ia procurando vaga para a gente e a gente nunca deixou de estudar não (T. L. - Aluna do Magistério da Terra).

Apenas um dos seis jovens entrevistados, na fase atual da pesquisa, trabalhou em outra atividade que não estivesse ligada ao lote da família antes de entrar para o Magistério da Terra, porque já havia terminado o Ensino Médio e trabalhava em uma das escolas do município de Ceará-Mirim. A escola, aliás, seria o caminho de vários deles, como podemos ver na parte final deste trabalho. Todos os demais ajudavam suas famílias nos lotes com a produção agrícola, no caso dos rapazes, e no caso das meninas, além deste, o trabalho doméstico, como relatado anteriormente. Como podemos verificar no trecho a seguir, essa é a realidade para a maior parte dos alunos. Nele, uma das jovens relata um pouco a trajetória da época em que ajudava os pais no lote e com o trabalho doméstico e de como passou ao trabalho na Educação:

Eu sempre trabalhei ajudando no lote e em casa, ajudando a minha mãe, mas assim todo o meu trabalho já foi... todo o meu percurso depois da entrada no Magistério foi na Educação, eu não trabalhei em outra área, sempre trabalhei na Educação (S. V. - Aluna do Magistério da Terra).

Aqui temos mais um exemplo da divisão sexual do trabalho apontada anteriormente. O lugar da mulher é muito bem definido dentro da dinâmica familiar, sua função é naturalizada em seu processo de socialização e está diretamente ligada aos trabalhos domésticos. Como vimos em outra fala, o trabalho pesado é

para os homens, e mesmo assim para os que estão “melhor adaptados”. Romper com essa lógica e conseguir galgar espaços em outras áreas é um obstáculo a mais a ser vencido pelas moças.

No momento anterior à entrada no Magistério da Terra, já estava claro para todos eles o valor do trabalho não agrícola, a importância da educação na obtenção de sucesso nessa empreitada, ainda que não abandonassem o assentamento, os lotes de suas famílias e nem mesmo certa parcela de tempo dedicada ao trabalho agrícola nos lotes.

Fechamos essa ideia com mais uma definição de pluriatividade, que também pode ser entendida como uma possibilidade de incorporação desse segmento, a juventude rural, na dinâmica local, uma vez que os jovens de ambos os sexos podem enxergar em atividades não agrícolas uma nova inserção econômica e social mais valorizada e que rende tanto benefícios materiais, como uma renda superior e a aquisição de bens, como simbólicos: autorrealização, independência, todos estes encontrados no exercício de uma profissão (CARNEIRO, 2006).

1.3.4 Estigma, sociabilidade e o engajamento inicial

Fechando a nossa caracterização dos jovens assentados, nos detemos a três aspectos inerentes às suas vidas. Iniciamos pelas dificuldades de serem reconhecidos pejorativamente como sem terra, os momentos e alguns espaços de sociabilidade, como os grupos de jovens e outras atividades nos assentamentos, e o início do seu engajamento nos movimentos sociais antes do início do Curso.

Na condição de assentados, ainda que devido à idade só viessem a participar efetivamente dos quadros do movimento após a entrada em um dos cursos de formação ou outras atividades formativas semelhantes, outro obstáculo que se apresentava aos jovens que acompanhamos neste período diz respeito ao rótulo que em muitas ocasiões lhes é imposto.

Muito embora uma vez fora do assentamento – em uma grande cidade, por exemplo – essa condição possa diminuir drasticamente por passar despercebida no plano coletivo, nas comunidades e cidades vizinhas, onde são relativamente

conhecidos, o fato de viverem em um assentamento e de fazerem parte do MST, ou pelo menos o fato de estarem relacionados ao movimento por viverem no assentamento pode lhes causar transtornos que vão para além de uma simples rejeição, podendo, ainda, dificultar-lhes a vida na hora de conseguir um emprego, por exemplo.⁵

Situações desse tipo ficaram evidentes em vários episódios descritos⁶ pelos jovens em sala de aula, nas entrevistas que realizamos, bem como no dia a dia, em conversas informais. Tais fatos irrompem com frequência em suas rotinas e os jovens têm noção dessa condição, uma vez que se referem constantemente a isso em suas falas, como aquela citada na página 29 deste trabalho, na qual o jovem relata o desprezo que é dispensado aos acampados. Um caso que ficou bastante conhecido, ocorrido já durante o Curso, foi numa ocasião em que viajaram para uma aula de campo e foram parados por uma blitz policial, do qual reproduzimos uma fala a respeito:

No meio do caminho o carro ficou preso. Aí quando chegou lá a polícia deu “baculejo” em todo mundo, porque a gente ia na frente e gritaram “*Pokemon, pokemon, pokemon... olha os pokemons aí*”. Os caras começaram a tirar onda com os policiais. Quase massacravam a gente, davam chutes pra abrir as pernas, “baculejo” mesmo. (M. S. - Aluno Magistério da Terra).

A relação com a polícia era algo que rendia longas e calorosas discussões entre os jovens, que se indagavam: se eram estudantes, filhos de trabalhadores e estavam lutando por uma causa nobre, a reforma agrária, como poderiam ser tratados de forma hostil pelas autoridades?

Outro indicativo desse processo estaria relacionado ao comportamento até certo ponto hostil de algumas pessoas em relação ao Centro de Formação, que chegou a ser vandalizado, segundo alguns relatos, situação que só cessou com a presença de um vigia em tempo integral na porta de acesso à escola.

⁵ Nos capítulos seguintes poderemos ver algumas falas que mostram como essa estigmatização acontece na prática, no dia a dia, tanto no decorrer do curso, como depois de formados, quando iniciaram suas vidas profissionais.

⁶ Alguns desses casos são explorados em maior profundidade nos Capítulos II e III.

De acordo com Elias (2000), o que possibilita a precondição decisiva para qualquer estigmatização eficaz por parte de um grupo estabelecido em relação a um grupo outsider é o desequilíbrio de poder. Os grupos estabelecidos, nesse caso, aqueles que têm casa, emprego e que exercem algum cargo de superior, tendem a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua maioria anômica.

Já em relação a si próprios, em contraste com a autoimagem do grupo estabelecido, os estabelecidos tendem a se modelar em seu setor mais exemplar e normativo – na minoria de seus “melhores” membros. “Essa distorção *pars pro todo*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é ruim” (ELIAS, 2000, p. 22-23).

Percebemos, nas conversas e na leitura das primeiras histórias de vida lidas, elaboradas no período inicial do Curso, nas quais os alunos relataram traços que consideravam marcantes em suas vidas até então, que a angústia da indefinição típica da condição juvenil, sem dúvida, é agravada por essa condição.

O fato de serem vistos em alguns momentos como possíveis baderneiros, pessoas que gostam de confusão, imagem esta constantemente reproduzida por alguns setores da mídia, é algo que lhes é significativamente negativo. Nos momentos iniciais do Curso percebíamos certa rejeição, por parte de muitos, dessa condição de sem terra.

Mas se por um lado há um desequilíbrio de poder, como nos ajuda a compreender Elias (2000), que pode ser verificado pelas circunstâncias de vida dos jovens nesta condição, na qual tendem a ser estigmatizados, por outro lado, esses fatos não anulam sua capacidade de reverter esse quadro. O fato de estarem ligados de alguma forma ao movimento social possibilitou a muitos deles uma série de direitos sociais, como o acesso à escola, ao trabalho e, principalmente, à oportunidade de fazer escolhas que, do contrário, muito provavelmente lhes teriam sido negados. Através da participação em um movimento social e da atuação nesses movimentos é possível minimizar o desequilíbrio de forças, conseguindo em muitos

casos desenvolverem estratégias eficazes para superar o estigma que lhes é imputado.

Nem todos os jovens eram engajados nos quadros do MST, ou se tornaram engajados somente pelo fato de serem assentados, de terem crescido nos assentamentos. Entretanto, conversando com eles percebemos que vários participavam de movimentos, sobretudo ligados a igrejas, como grupos de jovens, pastorais etc. Geralmente essa era uma das primeiras formas de engajamento antes de entrarem para o Magistério da Terra. Estava ligada a atividades religiosas, mas também a atividades ligadas à comunidade e frequentemente ligadas a outros movimentos sociais, como o próprio MST. Isso pressupunha um engajamento em atividades locais desde cedo.

Percebemos que essas formas de participação, enquanto ainda eram tão jovens, teve relevância significativa na formação do acúmulo de um capital social, na maneira como o compreende Bourdieu (1998) como uma rede relações estabelecidas da qual os indivíduos podem usufruir socialmente.

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais, no qual a realidade social tende a ser problematizada no sentido da construção de estratégias que diminuam as desigualdades sociais, tende ser um fator-chave nesse processo de equilíbrio de forças. Para Ghon (2005), a consciência adquirida progressivamente a partir do conhecimento sobre os direitos e deveres dos indivíduos na sociedade atual leva à organização do grupo. Essa consciência gerada no processo de participação num movimento social leva à identificação de uma dimensão importante da vida das pessoas, a do espaço construído e apropriado pelas classes sociais através das lutas (GHON, 2005).

1.3.5 Um passo adiante

A leitura dos seus trabalhos de história de vida e o memorial da conclusão do Curso nos revelou que, em suas famílias, poucos foram os irmãos ou familiares de mesma idade que continuaram estudando após o Ensino Médio. Pelo que nos disseram, muitos não passaram do Ensino Fundamental. Pelos mais variados

motivos, seus irmãos pararam de estudar. Seus projetos de vida os levaram a trilhar outros caminhos, caminhos nem sempre mais fáceis e nem sempre tidos como as melhores alternativas.

Muitos destes irmãos dos alunos do Magistério casaram e continuaram vivendo em seus assentamentos, muito embora, em suas análises, essa alternativa não servisse para todos. Outros ganham a vida como trabalhadores alugados nas grandes propriedades da região; essa alternativa é tida como desgastante, e é consenso, entre os que a adotaram ou não, de que ela é uma saída temporária, nunca definitiva.

Muitos outros vão para as cidades em busca de emprego nas fábricas, no comércio e, no caso das meninas, nas “casas de família”, geralmente como empregadas domésticas. E, pelo que estes entrevistados nos disseram, esse quadro é comum entre os jovens que residem em seus assentamentos. Esses caminhos diversos também foram trilhados por vários dos alunos do Magistério, uma vez que metade deles desistiu antes da conclusão do Curso.

Quando a oportunidade de cursar o Magistério da Terra surgiu para os jovens que iniciaram o projeto, este era o cenário com o qual eles tinham de lidar, tendo como fortes características as indefinições da juventude, a negação de direitos, a falta de espaço para a continuidade de suas vidas no assentamento e, em alguns casos, a tentativa de se firmarem fora deste espaço no qual tinha crescido e o estigma por serem assentados, por fazerem parte do Movimento dos Sem Terra.

Em muito ajudou o fato de terem continuado os estudos, como dissemos, mas outro aspecto fundamental para parte deles foi o contato com o movimento social, que serviu como porta de entrada – muito embora esse não fosse um dos critérios de seleção, como se poderia imaginar, uma vez que nem todos tinham uma relação mais aprofundada com o movimento ou sequer qualquer ligação com ele. Tomaram conhecimento através de militantes ou de amigos. Naquele momento, os que se inscreveram tomaram a iniciativa como uma oportunidade de acordo com seus projetos individuais.

Percebemos nos momentos iniciais que, para aqueles que se inscreveram e não desistiram nos primeiros meses, o impulso maior, naquele momento, era

continuar os estudos e tentar a vida fora do assentamento. Nesse caso, não era de se estranhar, como nos disse um dos jovens quando entrevistado, que muitos não soubessem o significado da palavra Magistério. Essa fala tem um valor simbólico muito interessante: a questão não era saber ou não o significado literal da palavra, na forma como ela estava descrita nos dicionários, a questão é que não interessava para a maioria se iriam se formar professores ou não; eles queriam, naquele momento, continuar estudando.

Nos capítulos a seguir relatamos a parte deste percurso em que essas definições dos projetos de vida ganham corpo em suas falas e atitudes, primeiramente, a partir dos momentos vivenciados no Centro de Formação, desde a chegada em suas dependências, os aprendizados, os conflitos, e como se deu esse processo de preparação para a vida adulta.

Na parte final analisamos como se deu a inserção destes jovens nos diferentes espaços dos quais fazem parte atualmente, como o trabalho, a continuação da vida escolar, a forma como se dá a sua relação com os assentamentos em que vivem e como participam e contribuem ou não com a gestão desses ambientes.

CAPÍTULO 2 – OS JOVENS ESTUDANTES: O CURSO MAGISTÉRIO DA TERRA

Nas páginas a seguir, detemo-nos às práticas formativas desenvolvidas no Centro de Formação Patativa do Assaré durante o Curso Magistério da Terra, que se desenvolveu durante o período compreendido entre os anos de 2004 e 2007. Buscamos compreender se as práticas vivenciadas neste espaço contribuíram de alguma forma para que estes jovens ressignificassem a sua relação com os assentamentos.

Partimos do pressuposto de que, a partir do acesso a um direito social básico, nesse caso a educação, os jovens teriam a oportunidade de ampliar o seu leque de escolhas e, mais que isso, a possibilidade de se tornarem agentes de transformação da sua realidade local. Aqui nos remetemos à ideia de agentes sociais de Amartya Sen (2000). Para o autor, a garantia de liberdades instrumentais básicas, como o acesso ao mercado, liberdades políticas e oportunidades sociais, dentre outras, ampliam a capacidade de escolhas das pessoas. Nessa perspectiva, as pessoas não são vistas como receptoras passivas das políticas governamentais, mas na condição de agentes do sistema econômico, político e social. Assim, tentamos perceber se os jovens assentados assumem a condição de agentes, a partir do acesso a determinadas liberdades instrumentais, ampliando as suas capacidades individuais e coletivas.

Percebemos que a trajetória dos jovens que acompanhamos tem muitas similaridades no que diz respeito à entrada no Curso. No momento inicial, todos viviam em assentamentos, e se não eram diretamente ligados ao MST, tinham algum contato com o movimento, que foi um dos atores decisivos na criação e implementação do Curso – muito embora ser militante do movimento não fosse requisito para o ingresso, uma vez que o Curso foi aberto a todos que vivessem em áreas de Reforma Agrária.

Ao analisarmos a trajetória dos jovens, percebemos que parte significativa deles revelavam em seus discursos certa indefinição quanto aos seus projetos de futuro, expressa na tensão entre ficar ou sair do assentamento. Para eles, a oportunidade de ir à escola, de concluir o Ensino Médio e Técnico surgia como o

passaporte para uma vida diferente, mesmo que esta não estivesse diretamente ligada à área educacional. Esta oportunidade representava uma garantia a mais de continuar os estudos, o que eles ainda não tinham assegurado até o momento. A preocupação de parte dos jovens de frequentar a escola e conseguir um diploma de Nível Médio pode fazer uma grande diferença em suas vidas e, no momento inicial, eles tinham consciência disso.

A maneira como esses jovens se inserem no universo escolar retrata a realidade educacional dos assentamentos, uma vez que parte considerável da população adulta dos assentamentos não domina a leitura e a escrita. Muitos declaram apenas saber escrever o próprio nome, último recurso necessário para não precisar de alguém para assinar seus documentos. Para se ter ideia da dimensão da questão, de acordo com a síntese dos indicadores sociais do ano de 2005 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 11,4% da população total. Quando considerada apenas a população rural, esse número sobe para 25,8%. No Nordeste, o índice geral de analfabetismo, neste período, era de 22,4% da população total. Quando considerada apenas a população rural, esse número era de 37,7%. Quando observados os números relativos ao analfabetismo funcional, este valor chegava a 59,4% na zona rural do Nordeste.

Os dados revelam que o acesso à escola é difícil para a população do campo. Nesse sentido, é bastante compreensível que a escolarização seja vista como uma forma de ampliar as oportunidades para os jovens. Se no início do Curso estes tinham uma percepção instrumental da escola ao longo do processo, essa visão vai sendo resignificada à medida que se apropriam dos conhecimentos formais e das práticas de formação política desenvolvidas ao longo do Curso. Isso passa a fazer sentido quando assimiladas em seu repertório de ações cotidianas.

A partir dessa perspectiva, cumpre perguntar: que estratégias pedagógicas provocam determinada ampliação de visão de mundo? Que elementos são mobilizados nesse processo? E como as oportunidades surgidas seriam aproveitadas no futuro? Para pensar essas questões, analisamos o processo de

⁷ Para maiores detalhes, acessar o documento completo em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2005.pdf>

formação do Curso a partir de três referências fundamentais a) as estratégias pedagógicas empregadas, b) as práticas de formação política vivenciadas no Centro e c) o sentido da experiência para os jovens, nos seus planos para o futuro.

2.1 A CONFIGURAÇÃO DO CURSO

Para que possamos caracterizar o Curso Magistério da Terra, é necessário remontarmos às suas origens, à conjuntura que possibilitou o seu surgimento. O Curso foi desenvolvido a partir de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa surgiu no fim dos anos 1990, fruto de anos de reivindicações da sociedade civil, mais especificamente dos movimentos sociais do campo.

A educação oferecida às populações residentes em áreas rurais do Brasil foi, desde suas origens até muito recentemente, precária. De acordo com Andrade e Pierro (2007), existem no Brasil mais de quinhentas mil famílias assentadas. Essas famílias demandam pelo direito básico à educação, uma educação que garanta o seu desenvolvimento socioeconômico e cultural. Ainda de acordo com as autoras:

A escola do campo é, na maior parte das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula e apenas um professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra (ANDRADE; PIERRO, 2010, p. 7).

A ausência de escolas ou a falta de infraestrutura destas, quando existiam, geraram uma dívida social enorme para com as populações do campo. Dentre os muitos problemas comuns às escolas rurais, podemos citar a precariedade da estrutura física e a ausência de professores qualificados, bem como de coordenações pedagógicas.

Aliado a isto, o currículo aplicado geralmente era inspirado naquele das cidades, não condizendo com a experiência de vida das populações do campo. A estes problemas, soma-se o fato dos alunos frequentemente precisarem se ausentar por períodos às vezes longos das salas de aula, seja devido a intempéries climáticas, ou devido ao trabalho nos lotes em período de plantio ou colheita, o que gera reprovações por evasão escolar e, conseqüentemente, a desistência de seguir os estudos, entre outros fatores.

Na tentativa de reverter esse quadro histórico, de negação de um dos direitos sociais básicos⁸, que é o acesso à educação por todos, os movimentos sociais do campo, aliados a instituições de Ensino Superior, dentre outros segmentos da sociedade, empreenderam reivindicações visando desenvolver uma educação que se adequasse à dinâmica de vida do campo. Essas ações resultaram na discussão e no desenvolvimento de uma pedagogia que privilegiasse esses aspectos.

O debate político pedagógico recente sobre a educação do campo foi impulsionado, em grande medida, pelo MST que, a partir de experiências alternativas de escolarização das crianças, jovens e adultos em acampamentos e assentamentos, promoveu Seminários e Encontros Regionais e Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que conferiram maior visibilidade à ausência de políticas educacionais, apontando para a necessidade de avançar na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo em que a educação ocupa lugar de destaque (ANDRADE; PIERRO, 2010, p. 13).

Essa articulação entre MST, universidades públicas, movimentos sociais e organizações não governamentais, apoiada por organismos internacionais como UNESCO e UNICEF, teve grande importância para a elaboração e implementação do PRONERA. Este processo culminou com a realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília no ano de 1997 (ANDRADE; PIERRO, 2010). O encontro reuniu educadores de todo o país que trabalhavam ou estavam de alguma forma ligados às áreas de Reforma Agrária, além e representantes do MST, buscando desenvolver um plano nacional de

⁸ Aqui nos apropriamos da discussão de Vera Telles sobre a presença dos sujeitos falantes na cena política, colocando em questão os princípios universais da cidadania desestabilizando o consenso em torno da medida de igualdade e da regra de justiça nas relações sociais (TELLES, 2006).

educação no campo, através da elaboração da proposta de um programa nacional. Nesse contexto foi elaborada a proposta de criação do PRONERA.

Assim, o programa foi criado oficialmente no ano de 1998 e representou um marco para a educação no campo no Brasil, trazendo, entre muitas inovações, "a adoção de um modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos os parceiros tinham representação" (ANDRADE; PIERRO, 2010, p. 29).

De acordo com o seu manual de operações (MDA, 2004), o PRONERA tem como missão ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, atuando como instrumento de democratização do conhecimento, apoiando projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária.

No âmbito dessas transformações, surgem as primeiras iniciativas de projetos viabilizados pelo PRONERA no estado do Rio Grande do Norte. No início de 2004, surgiu, por parte do MST, a proposta de elaboração do projeto que viria a concretizar o Magistério da Terra. Este foi o primeiro projeto de curso modalidade médio para formação de professores desenvolvido no estado pelo PRONERA, numa parceria entre movimentos sociais e instituições públicas.

O objetivo principal do Curso era oferecer formação em Nível Médio para pessoas que morassem em assentamentos rurais do estado, contribuindo, através da formação de professores, para a consolidação das políticas públicas de educação no campo com vistas a possibilitar estratégias de desenvolvimento econômico e social nas áreas de Reforma Agrária.

O projeto tinha como meta inicial formar jovens e adultos residentes em áreas de assentamento do estado do Rio Grande do Norte, que, ao obterem a formação em Nível Médio, atuariam em suas comunidades como multiplicadores, alfabetizando e assumindo turmas do Ensino Fundamental I nas escolas dos assentamentos. Parte desses jovens já atuava como professores, mesmo ainda não tendo formação específica que os habilitasse para essa função.

Em seu desenvolvimento, o projeto previa que o Curso seria desenvolvido durante o período de três anos, no período de 2004 a 2007, e ofereceria uma carga horária de 3.280 horas/aula utilizando-se da Pedagogia da Alternância. Os alunos ficariam em regime de internato no Centro de Formação durante 45 dias, período chamado de “tempo escola”, após o qual retornam para as suas comunidades. Nos 45 dias seguintes, os alunos permaneceriam em seus assentamentos. Este período é chamado de “tempo comunidade”. Durante esses 45 dias, haveria dois encontros no Centro de Formação para a discussão e acompanhamento das tarefas e conteúdo com os monitores.

De acordo com os pré-requisitos do PRONERA, para se tornar aluno o candidato deveria residir em áreas de assentamentos rurais do estado do Rio Grande do Norte. Todos os alunos do Curso Magistério da Terra atendiam a esse critério.

Neste ponto, cabe um rápido esclarecimento quanto ao papel operacional dos movimentos sociais na implementação dos cursos do PRONERA. De acordo com o seu manual de operações, “A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA” (MDA, 2004, p. 18)⁹. Os principais parceiros do programa são os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino, sem fins lucrativos e os governos estaduais e municipais. A gestão do programa se dá de forma participativa, na qual todos os atores envolvidos assumem responsabilidades.

Conforme consta nas atribuições do manual de operações do PRONERA, são listadas as atribuições dos movimentos sociais:

- Mobilizar jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para a identificação das demandas;
- Identificar, em conjunto com os demais parceiros, as áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos;
- Participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais;
- Buscar, em conjunto com as instituições públicas de ensino, governos estaduais, municipais e o INCRA, a infraestrutura necessária ao funcionamento do programa nas áreas de Reforma Agrária;

⁹ Para acessar o programa completo, acessar:
<http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>

- Acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, forma de participação, entre outros;
- Participar da seleção e capacitação dos educadores(as) da áreas de Reforma Agrária;
- Discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto” (MDA, 2004, p. 22-23).

O MST foi um dos parceiros presentes no processo de elaboração e execução do Curso Magistério da Terra, exercendo o papel de estabelecer uma interlocução entre a população dos assentamentos e os demais parceiros, INCRA/RN e UFRN. Dessa forma, a maior parte dos alunos era proveniente de áreas coordenadas pelo MST, ainda que houvesse alunos provenientes de outras organizações. Esses alunos eram, em maior parte, das microrregiões próximas ao Litoral leste¹⁰.

As características pedagógicas, propostas políticas, intenções de formação e metodologias que constituem essa política diferenciam seus cursos daqueles oferecidos pelo sistema de ensino regular. Não se trata aqui de endossar as práticas, mas de compreender se essas diferenças modificam e possibilitam de alguma forma aos jovens ressignificarem a sua relação com o assentamento. Adiante, tentaremos demonstrar isso a partir de uma descrição mais apurada do espaço, das práticas formativas desenvolvidas e da participação dos alunos neste processo.

A participação dos movimentos sociais, nesse caso do MST, está diretamente ligada a essa diferenciação. Ao longo dos anos o movimento construiu uma prática pedagógica registrada em seus cadernos de educação, livros publicados e outros documentos. Esses documentos compõem a base da sua pedagogia, orientando as suas práticas formativas. Têm origem em diversas correntes teóricas, que vão do marxismo ao existencialismo. De acordo com Roseli Caldart, a obra educativa do MST tem três dimensões principais:

¹⁰ Numa área que de norte a sul se estende aproximadamente do município de Touros até a divisa com o estado da Paraíba, e de leste a oeste se estende do Litoral até o Agreste, região de transição entre a vegetação litorânea e o semiárido.

i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2003, p. 51).

As ações formativas desenvolvidas pelo MST têm por base a ideia de unir o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo com a separação entre trabalho intelectual e manual existente na sociedade de classes. Em diversos documentos produzidos pelo MST (1991, 1992, 1994, 1996, entre outros) o significado da formação para o trabalho tem em vista aquele realizado diretamente no campo, incluindo a diversidade de profissões e atividades que dele advêm, objetivando a constituição de uma base produtiva alternativa ao mercado capitalista nos assentamentos (DALMAGRO, 2011, p. 5).

Dentre as correntes teóricas que estão na base desses pressupostos, identificamos uma forte ligação com a Pedagogia Marxista. De acordo com Cambi (1999), os aspectos específicos da Pedagogia Marxista podem ser indicados como: a) uma conjugação “dialética” entre educação e sociedade, na qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos; b) uma ligação estreita entre educação e política, tanto em relação à interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro; c) a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele deve assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; d) a valorização de uma formação humana integral dos homens, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem “multilateral”, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e alienação; e) a oposição a todas as formas de espontaneísmo e naturalismo, dando ênfase, pelo contrário, à

disciplina e ao esforço, ao papel de “conformação” que é próprio de toda educação eficaz (CAMBI, 1999, p. 556).

Este conjunto faz parte da proposta pedagógica do MST, que no desenvolvimento de seus cursos concorre para a união entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, fato expresso nas metodologias de organização do espaço, na elaboração dos conteúdos programáticos e nas orientações de formação política.

No repensar do marxismo operado por Gramsci, o aspecto pedagógico tem um papel central, na perspectiva do autor: a hegemonia cultural é construída através da ação de muitas instituições educativas, tendo como objetivo a formação de “intelectuais orgânicos”, isto é, funcionais para a construção da hegemonia, por uma “organização da cultura” que deve abranger cada cidadão, conformando-o dinamicamente ao projeto político-cultural em construção (CAMBI, 1999, p. 563).

Se de um lado as ações formativas do MST são de inspiração marxista, por outro lado elas contemplam a Pedagogia Freiriana, expressa no manual de operações do PRONERA, particularmente no que se refere aos seguintes aspectos:

a) o princípio do diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento;

b) o princípio da práxis: construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de ensino-aprendizagem que valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas;

c) princípio da transdisciplinaridade: construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, garantindo o livre trânsito entre um campo de saber e outro (MDA, 2004, p. 25).

Esses preceitos estão presentes na concepção do Magistério da Terra, dispostos em seu projeto de Curso e também em suas ações, conforme podemos ver no trecho abaixo:

A proposta curricular para este curso terá como ponto de partida os interesses dos professores e a realidade dos assentamentos do Rio Grande do Norte. Como se trata de um curso para atender expectativas de diferentes assentamentos é fundamental que a singularidade esteja sempre realçada sem perder de vista os elementos universais que compõem a cultura do homem do campo (PROJETO MAGISTÉRIO, p. 15).

Observamos essas particularidades na grade curricular do Curso, na metodologia de ensino e na produção dos materiais didáticos utilizados. No que se refere à grade curricular, embora as disciplinas tenham sido oferecidas de forma concomitante, o currículo era dividido em duas partes. Na primeira, as disciplinas comuns ao Ensino Médio, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, dentre outras. Na segunda parte, disciplinas de formação profissional e práticas educativas, que foram desenvolvidas tendo em vista a realidade dos alunos. Dentre elas, “A Questão Agrária”, “Educação do Campo” e “Teorias e Métodos de Educação Popular”¹¹.

Na dimensão prática da organização do espaço, dos grupos e do trabalho coletivo, observamos que outra vertente de orientação marxista influencia o processo formativo dos jovens. Dentre as abordagens teóricas que estão em sua base, destacamos os trabalhos dos autores soviéticos Makarenko e Pistrak.

O pensamento pedagógico de Makarenko tem base experimental, uma vez que foi elaborado a partir de experiências educativas concretas, em contato com crianças abandonadas que deveriam ser ressocializadas em colônias. Foi principalmente através do seu trabalho na colônia Goki que o autor concebeu os aspectos fundamentais da sua pedagogia, sempre apresentados como uma elaboração não dogmática. Para o autor, a Pedagogia é dialética, não havendo a possibilidade de estabelecer nenhum sistema pedagógico completamente justo. Sua pedagogia é caracterizada pelo princípio do “coletivo do trabalho” e do “trabalho produtivo” (CAMBI, 1999, p. 560).

O “coletivo” é um “organismo social vivo” colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um “conjunto finalizado de indivíduos” ligados

¹¹ Para um detalhamento maior, ver a grade curricular do curso, disponibilizada nos anexos deste trabalho.

entre si “mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo”. Na vida do coletivo cada indivíduo assume tarefas e responsabilidades, age segundo normas disciplinares das quais ele próprio deve fazer-se fiador e liga o próprio trabalho a algumas “linhas de perspectiva” que relacionam o próprio “coletivo” à mais vasta realidade social e política. Só através do “coletivo” é possível formar aqueles “homens novos”, engajados e socialistas, que são requeridos para a criação e o desenvolvimento da sociedade revolucionária (CAMBI, 1999, p. 560).

Pistrak foi o criador da “Escola do Trabalho”. Nesta concepção, o trabalho era compreendido como uma especificidade dos seres humanos, sendo orientado para a transformação da natureza, para que se possa satisfazer as suas necessidades. Entretanto, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo e a sua atitude frente aos outros, mudando os seus ideais e a sua capacidade de conhecer e transformar a realidade. O autor defende que o trabalho tenha por base a reflexão sobre o que se faz e como se faz, para que assim possam haver sujeitos sociais e culturais.

À medida que a escola assume a lógica da vida, deixando de ser apenas uma preparação teórica, torna-se necessário deixar de lado a Pedagogia centrada unicamente no discurso e no repasse de conteúdos. É necessário que se adote uma Pedagogia da Ação. Neste sentido, na “Escola do Trabalho” as crianças e os jovens se educam produzindo objetos materiais úteis, e prestando serviços necessários à coletividade (SANTANA; CASTANHA, 2006, p. 79).

Estas concepções teóricas se destacam na formulação dos processos formativos desenvolvidos pelo MST. Elas são utilizadas como estratégia para aproximar os sujeitos da sua realidade e também com o intuito de fomentar e ampliar a sua capacidade de agir e trabalhar de forma coletiva. A tentativa é de desenvolver nos alunos uma sensibilidade pela causa coletiva e, ao mesmo tempo, estimular a ação. É a partir dessas bases que tentamos compreender como o processo formativo possibilitou aos jovens ressignificarem a sua relação com o assentamento. Para tanto, analisamos duas práticas formativas fundamentadas nas linhas de pensamento apresentadas: a primeira delas, o fato do Curso utilizar a Pedagogia da Alternância. A segunda, a organização dos trabalhos coletivos, tanto no Centro de Formação como em parte das tarefas pedagógicas do Curso em Núcleos de Base, como podemos ver nos parágrafos a seguir.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em meados do século XX, mais especificamente, no período entre as guerras, como alternativa para tornar o ensino escolar mais próximo da realidade dos camponeses. Neste período é bastante influenciada pela Igreja Católica; “na França, junto às famílias de agricultores que demandam educação para seus filhos, diferenciada da que é oferecida pela escola tradicional; na Itália, através de entidades católicas articuladas aos poderes públicos” (RIBEIRO, 2010, p. 2).

No Brasil, as primeiras iniciativas do gênero surgem no Estado do Espírito Santo em meados da década de 1960 e se desenvolvem pelo país desde então, sendo adotadas e readaptadas à realidade do campo no Brasil pelos movimentos sociais, como forma de oferecer uma alternativa à educação escolar rural que estivesse mais próxima da realidade das crianças e jovens que vivem no campo. Tratava-se de uma tentativa de reduzir a evasão, a desistência e a falta de estímulo por parte destes em relação à escola.

O processo de desenvolvimento das experiências educativas em alternância no Brasil segue o seu próprio caminho. Com algumas semelhanças e muitas diferenças da trajetória do movimento francês, os CEFFAs¹² no Brasil vêm se mobilizando com uma pauta de reivindicações em busca de seu reconhecimento por parte das políticas públicas do ensino do campo (RODRIGUES, 2008, p. 37).

A Pedagogia da Alternância tem como características gerais ser uma forma de organização do ensino escolar que distribui diferentes experiências formativas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação profissional de jovens que vivem no campo. Este processo de formação está diretamente vinculado à realidade dos alunos. Um dos seus objetivos maiores é fazer com que os alunos passem a observar a sua realidade de forma crítica.

De acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade (2009), a Pedagogia da Alternância privilegia a articulação entre os momentos de atividade no meio

¹² Centros de Formação Familiar por Alternância.

socioprofissional dos jovens com momentos de atividade escolar, focalizando o conhecimento acumulado, levando sempre em consideração as suas experiências concretas. Dessa forma, a formação deve englobar, além das disciplinas escolares básicas, temáticas relacionadas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral, nos meios profissional, social, político e econômico (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; SILVA, 2005; BEGNAMI, 2006 apud TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2010).

Dessa forma, as crianças e jovens que vivem no campo teriam a oportunidade de aprender conteúdos que estivessem contextualizados com o seu mundo. Essa forma de trabalho poderia minimizar problemas recorrentes no que diz respeito à falta de acesso à educação por parte das populações do campo. De acordo com Andrade e Pierro,

A simultaneidade entre trabalho e escolarização marca as possibilidades de permanência na escola e torna a adequação do calendário escolar à realidade do meio rural e à sazonalidade do trabalho agrícola um fator determinante para o acesso e a progressão dos estudantes na escolarização. O freqüente descompasso entre o calendário escolar e a agenda do trabalho agrícola é um dos fatores que restringem o acesso e incrementam a evasão do ensino no meio rural. O ingresso tardio na escola, as freqüentes interrupções dos estudos e reprovações das crianças e adolescentes são as causas prováveis da elevada defasagem entre idade e série dos estudantes da zona rural (ANDRADE; PIERRO, 2010, p. 8).

Além dos aspectos já mencionados, a utilização deste recurso metodológico pode representar uma estratégia eficaz de contornar problemas de falta de infraestrutura dos assentamentos rurais e áreas de reforma agrária em geral, do trabalho sazonal, do período em que devem se dedicar ao plantio e a colheita, das distâncias e deslocamentos na medida em que concentra, num mesmo Centro de Formação, alunos de vários territórios.

A metodologia empregada no Curso Magistério da Terra considerou esses aspectos com o objetivo de oferecer uma educação escolar mais próxima à realidade dos jovens assentados do Rio Grande do Norte. Assim, foram respeitados os períodos das colheitas (prejudicando minimamente o trabalho dos jovens no lote

de suas famílias) e foi estimulada a vida associativa e comunitária, ao mesmo tempo em que o Curso qualificou e formou profissionalmente.

A organização do tempo é fundamental na Pedagogia da Alternância. No Magistério da Terra¹³, a organização dos diferentes momentos se deu da seguinte forma: os períodos letivos tinham 90 dias, dos quais em 45 dias os alunos ficavam internos no Centro de Formação; esse período é chamado de **Tempo Escola** (TE). Nele, os alunos tinham dois períodos de aula, manhã e tarde. No restante do tempo se integravam às atividades de organização e manutenção do Centro, às tarefas do movimento e outras atividades. O tempo no Centro de Formação era aproveitado ao máximo para as atividades de sala de aula e para as atividades do movimento, que oferecia, paralelamente, outros cursos em determinados períodos¹⁴.

Nos 45 dias seguintes, os alunos voltavam para as suas casas; esse período é chamado de **Tempo comunidade** (TC), em que os alunos levavam tarefas relacionadas às disciplinas para realização no assentamento ou em lugares próximos, como escolas das redondezas. Desse modo, seguem estudando ao mesmo tempo em que podem cumprir com sua parcela de trabalho familiar. Do ponto de vista do aprendizado, o **TC**, organizado nesses moldes, tem a vantagem de possibilitar aos alunos a oportunidade de conhecer sua realidade com base nas teorias estudadas em sala de aula.

Se pensarmos no fato de que um dos objetivos da Pedagogia da Alternância é manter os jovens na escola através da organização dos períodos letivos em diferentes tempos, diminuindo as evasões e desistências durante o período de sua realização, podemos afirmar que a estratégia teve um relativo sucesso. O Curso teve um índice de desistência de 50% (em números absolutos, 60 dos 120 alunos matriculados não concluíram).

Levando em consideração as características que envolveram todo o processo, como as adversidades encontradas na estrutura física do Centro de Formação, a dificuldade que muitos tiveram de se adaptar à sua rotina, dentre outras já citadas, não podemos dizer que esse número foi baixo ou representou insucesso, do ponto de vista da aplicação desta metodologia.

¹³ Esta estratégia é utilizada pelo MST em vários cursos e processos formativos que participam.

¹⁴ Essas atividades serão detalhadas na seção seguinte, dedicada aos Núcleos de Base.

No que se refere aos desistentes, suas falas apontam para fatores com os quais estiveram envolvidos durante o processo e que inviabilizaram sua continuidade no Curso, sejam eles de ordem afetiva, material ou prática. Sublinhamos aqui a distância da família, as necessidades de compensações afetivas expressas nos arranjos conjugais e atividades de reprodução material imediata.

Nas longas conversas que tivemos com os alunos durante o Curso, constatamos que fatores que muitas vezes não são levados em consideração podem ser decisivos na atitude de abandonar o Curso. Por exemplo, se para alguns sair de casa naquele período do Tempo Escola era um ato de libertação da família e de quase independência, houve outros que sofreram com a saudade de suas casas e familiares e, em decorrência disso, acabaram por abandonar o Curso. A necessidade de trabalhar em tempo integral, em muitos casos na cidade, também foi decisiva para o abandono de parte dos alunos.

Entretanto, percebemos que, na prática, os períodos intercalados serviram para que os jovens não se afastassem completamente de seus assentamentos. Caso quisessem fazer um curso semelhante, muito provavelmente teriam que deixar de viver no assentamento por alguns anos, ou passar períodos muito longos distantes dele. Aqueles que somente ajudavam as famílias com o trabalho no lote, sem outro tipo de trabalho, não se afastavam totalmente dessas atividades, o que os desobrigava de mudar profundamente seu modo de viver, nesse meio tempo.

Nas narrativas dos que concluíram o Curso, notamos que a sociabilidade condensada em torno da Pedagogia da Alternância, as experiências coletivas, as práticas de enfrentamento de problemas concretos vivenciados no cotidiano do Centro de Formação e a expectativa do título parecem ter sido suficientes como estratégias de contemplação das dimensões subjetivas (do sujeito e suas necessidades psicológicas) e objetivas (reprodução material imediata e futura).

A partir das falas dos jovens que entrevistamos na parte final do nosso trabalho, podemos afirmar que, para os que ficaram, iniciou-se um processo de aproximação com o assentamento. Muito teve a ver com essa valorização do modo de vida no campo o convívio com outros jovens assentados, a troca de experiências, as atividades realizadas pelo MST no Centro de Formação, mas também, as

disciplinas oferecidas, principalmente as que diziam respeito à literatura, história e sociedade na qual viviam. Problematizar questões sociais a partir das leituras ou elaborar uma *mística* a partir da história da luta pela terra no Nordeste constituem apenas alguns exemplos.

Um dos pontos fundamentais neste processo foi o fato de iniciarem a sua experiência profissional no lugar em que viviam, desempenhando uma função que acreditavam ser importante.

2.3 OS NÚCLEOS DE BASE E O CENTRO PATATIVA DO ASSARÉ

Para falarmos desse aspecto do Curso, é necessário que façamos uma breve contextualização do processo de formação e de organização interna do MST. Desde o seu início, um dos maiores desafios para o movimento é conseguir manter uma unidade em seu corpo; a essas tentativas de organização e fortalecimento deram o nome de *organicidade*.

Ao longo dos anos, o MST veio construindo um modelo de organização interna, voltada para a participação dos seus membros, assentados e acampados, que privilegiasse a participação e o envolvimento de todos no projeto maior, a Reforma Agrária. Os Núcleos de Base surgem em torno da discussão sobre o fortalecimento da estrutura orgânica do MST. A partir de 1992, esse debate é fortalecido com a implantação dos Núcleos de Base em todas as áreas de assentamento e acampamentos (GOMES, 2009).

Manter o fio condutor que liga famílias acampadas e assentadas em quase todo o território nacional, envolvidas com um mesmo propósito, seguindo pelos mesmos caminhos, exigiu do movimento uma lógica de organização complexa¹⁵. Essa estrutura tem como finalidade manter a funcionalidade do movimento em âmbito nacional, dando-lhe unidade interna e, ao mesmo tempo, a característica de

¹⁵ A esta estrutura o movimento dá o nome de “estrutura orgânica”, que é constituída pelas instâncias e espaços de discussão em seu interior, tendo como desenho a seguinte forma: Direções (nacional e estaduais); Coordenações (nacional e estaduais); Setores; Núcleos de Base; Brigadas; Grupos de Famílias.

ser uma estrutura em movimento, uma vez que este processo está em constante transformação devido à sua estrutura voltada para a discussão.

De acordo com Gomes (2009), os Núcleos de Base surgem a partir da discussão em torno do fortalecimento dessa estrutura organizativa, como forma de ampliar essa unidade. Ainda de acordo estes autores, citando o manual de organização dos Núcleos, documento publicado no início da década de 1990, os Núcleos de Base tinham como objetivo:

- Organizar e articular os militantes do MST;
- Ser um lugar de estudo, discussão e aplicação de linhas políticas do MST;
- Encaminhar tarefas relacionadas às lutas do Movimento, ou que estejam sendo desenvolvidas em conjunto com outros trabalhadores e com a sociedade civil;
- Contribuir com o crescimento político e formação ideológica dos militantes de massa organizada (GOMES, 2009, p. 7).

Os Núcleos são compostos por grupos de aproximadamente dez pessoas, podendo esse número variar um pouco para mais ou para menos. Estruturam-se da seguinte forma: um coordenador, um secretário e um tesoureiro. Essas posições podem variar, para que todos tenham a oportunidade de participar de forma igualitária do processo. Como o próprio nome diz, estão na base da estrutura organizativa do movimento, e por isso também são utilizados como estratégia formativa em seus Cursos de Formação na tentativa de inserir todos os seus membros nas atividades do movimento.

Essa é o modelo organizativo do Centro de Formação Patativa do Assaré. Assim, a primeira atividade dos jovens ao ingressarem no Centro foi o engajamento em um desses Núcleos. A sua configuração e lógica de funcionamento eram similares aos Núcleos de Base que existem nos acampamentos, assentamentos e demais espaços coletivos organizados pelo MST. Esse tipo de organização do trabalho tem por objetivo estimular a participação de todos os membros em um

determinado ambiente. Com essa intenção, os alunos são envolvidos nos Núcleos, formam grupos, gerenciam o espaço coletivo, assumem responsabilidades em sua formação e cumprem tarefas cotidianas e políticas exigidas pelo processo (formatura, mística e grupos de estudos). A rotina do Centro de Formação envolvia a todos no desenvolvimento dos trabalhos, seja relacionado à parte pedagógica ou à manutenção do próprio Centro.

Durante a pesquisa, tentamos perceber como os jovens utilizavam esses aprendizados gerados a partir das práticas vivenciadas no Centro de Formação. Atentamos para possíveis mudanças de postura em relação à participação em ambientes coletivos, apropriação de procedimentos de autogestão, de noções democráticas e procedimentos formais.

Esse processo foi permeado por conflitos, dificuldades e desafios para os jovens desde o seu início, evidenciados no cotidiano das atividades. Na dimensão prática, sublinhamos as tarefas de manutenção do espaço, limpeza, preparação da comida, mas também os espaços de encaminhamento, avaliação das tarefas desempenhadas pelos alunos, militantes e professores, estudo e discussão dos textos escolares, mas também sobre a literatura popular, textos relativos à luta pela terra e documentos elaborados pelo próprio movimento acerca de sua missão e forma de organização.

Cada Núcleo de Base assumiu uma tarefa específica e se responsabilizava pelo seu cumprimento, assim como cada membro também se responsabilizava por determinadas tarefas no Núcleo ao qual pertencia. Havia um grupo responsável pela limpeza e manutenção do refeitório; outro pela infraestrutura de uma forma geral, como a organização dos espaços utilizados como salas de aula; outro pela comunicação; um Núcleo responsável pela organização dos estudos e assim por diante. Os Núcleos também revezavam nessas tarefas, mudando de área de atuação de tempos em tempos.

Os Núcleos de Base também são o espaço para a formação política. Pelo que observamos durante o período em que estivemos no Centro de Formação, a organização do trabalho, na divisão e execução as tarefas, a leitura, na preparação da mística e as reuniões de avaliação do trabalho coletivo fazem parte do processo

de formação política, na mediada em que são mobilizados o aprendizado da negociação, saber ouvir e falar, coordenação, argumentação e convencimento. Essas práticas têm como objetivo estimular a participação dando ferramentas para que os jovens se engajarem no coletivo.

No Centro, a responsabilidade pela organização dos Núcleos de Base era da coordenação do MST e o principal critério de seleção de seus participantes era a composição de grupos heterogêneos. A intenção principal do movimento era a de fazer com que os alunos saíssem dos grupos formados por afinidade, principalmente no que diz respeito a características como idade, sexo, religião, dentre outros, e se conhecessem, criando outros vínculos. Essa estratégia é utilizada pelo movimento social para estimular o exercício do diálogo e da habilidade de trabalhar em grupo. Inicialmente, esse também foi um dos fatores que causaram certo choque nos alunos, muito embora parte significativa deles, por viverem em assentamentos rurais, já tivesse contato com essa forma de organização do trabalho e dos tempos.

Cada Núcleo de Base era composto por aproximadamente onze pessoas e a sua estrutura obedecia a uma hierarquia, na qual existiam os seguintes “cargos”: coordenador, vice-coordenador, secretário e os demais membros. Os que assumiam os três primeiros cargos citados, apesar de serem lideranças dentro do Núcleo, também tomavam parte na realização das tarefas, neste caso, acumulando-as à função da liderança. Para os alunos, assumir esses cargos lhes obrigava a compreender a lógica de funcionamento do movimento, suas regras e normas.

As regras estabelecidas pelo Curso eram a todo momento questionadas e negociadas pelos alunos. Percebemos que situações como penalidades impostas pelas coordenações dos Núcleos aos colegas que deixavam de cumprir uma tarefa qualquer, por exemplo, foram diminuindo no decorrer do Curso. Acreditamos que isso se deu devido à capacidade de negociação adquirida neste período. Uma dessas regras ditava que o exercício dos cargos, à exceção do coordenador, variava constantemente. A intenção dessa rotatividade dos cargos era a de fazer com que todos fossem capazes de assumir qualquer tarefa, desenvolvendo habilidades diversas, como se expressar oralmente nas reuniões de avaliação e autoavaliação, na redação de textos, dentre outras rotinas. Essa estratégia funcionava na maior

parte das vezes, embora alguns sofressem um pouco mais no início devido à timidez ou à pouca habilidade para negociar com os colegas.

2.3.1 As relações, os conflitos e os aprendizados

As relações nos Núcleos de Base iam para além da simples manutenção do espaço. Cada um dos grupos, através da sua coordenação, tinha o papel de acompanhar seus membros em tempo integral: nas tarefas da sala de aula, na manutenção do espaço e nas demais atividades. Para o bem e para o mal, os momentos de convívio coletivo preenchiam todo o tempo dos alunos depois de todas as tarefas do dia, começando um pouco antes das seis da manhã e terminando no fim da noite, com o fim das últimas tarefas diárias.

Nessa lógica de organização, a divisão do tempo de realização das tarefas se deu em diferentes “tempos”, como o “tempo aula”, no qual os alunos desenvolviam atividades em sala de aula, o “tempo estudo”, que garantia aos alunos um momento do dia para estudar, o “tempo mutirão”, no qual os alunos cuidavam da limpeza dos espaços, dentre outros. A distribuição dos tempos e tarefas variava entre os Núcleos de Base, em um sistema de rotatividade, semelhante ao sistema que acontecia entre membros e grupos.

Em geral, a rotina dos jovens se dava da seguinte forma: às seis da manhã, despertavam, tomavam café, cantavam Hinos do Movimento com letras que reforçavam a importância de suas lutas e o papel de cada integrante nesse Movimento. Em seguida, uma parte dos alunos organizava a *Mística*¹⁶ e só depois disso é que alunos e professores se dirigiam à sala de aula. A intensidade das atividades e as tarefas que se estendiam por todo o dia comprometiam, na compreensão dos jovens, o tempo de lazer, e foi, por isso, motivo de um mal-estar inicial.

¹⁶ Mística é uma forma de celebração realizada pelo MST que tem raízes na participação da Igreja Católica no movimento. Enquanto estavam no Centro, os alunos diariamente realizam uma mística, que geralmente só ocorre antes de eventos importantes. Os alunos se envolviam na sua elaboração empreendendo pesquisas sobre a vida no campo e a luta pela terra em livros, reportagens e documentos do movimento. Foi, durante o Curso, um dos aspectos formativos utilizados pelo MST.

Esse fato em determinados momentos gerou conflitos, principalmente quando os alunos sentiam sua privacidade invadida pela rigidez do processo. A experiência vivida naquele momento era diferente em muitos aspectos da relação que existia no convívio familiar; entretanto, embora a organização fosse rígida, não chegava a ser autoritária e, aos poucos, no decorrer do Curso, houve aceitação das regras. Foi no ritmo do aprendizado cotidiano que esses novos significados passaram a ser incorporados e reelaborados.

No trecho a seguir, indagado sobre a reação dos primeiros momentos à forma de organização do Centro, bem como ao desenrolar desse processo, temos a fala de um jovem sobre as mudanças ocorridas e algumas diferenças existentes entre a vida familiar e a vida no Centro de Formação, no qual o Núcleo de Base passou a ser a referência maior para eles:

[...] na verdade, a forma como eu fui criado e educado na minha casa, não é que seja tão diferente ou tão indiferente de outras não que é o que... O estilo patriarcal, de você ter tudo pronto, tudo já bonitinho, a mãe ou a irmã tem que fazer porque são mulheres... É pronto pra mim, isso pra mim, aquilo pra mim e pronto. Então, o primeiro momento foi isso. Núcleo de Base "*o que é isso, o que é que é isso?*" É um grupo, um núcleo que é a base que sustenta o todo, então para que o todo funcione é necessário que esses Núcleos da Base têm que estar em sintonia, têm que estar de certa forma em boa articulação. O primeiro choque que eu tive não foi nem na questão dos estudos no NB, essa foi até uma das maiores contribuições para a minha formação, do debate, do diálogo e tudo, das discordâncias, mas foi essas questões das tarefas práticas, eu tenho que fazer isso, o outro grupo tem que fazer aquilo, para que no final tenha um resultado em prol do coletivo. Um núcleo lava a louça, outro núcleo lava o refeitório, outro lava as panelas, outro núcleo prepara a mística, para que no final do dia as coisas estejam feitas para todos terem o prazer de desfrutar (C. G. - Aluno do Magistério da Terra).

A fala de uma das entrevistas pode ser entendida como uma expressão comum do que a maior parte dos jovens pensa sobre a experiência dos Núcleos de Base. As regras que aparentemente teriam como propósito coagi-los ao trabalho pouco a pouco passam a ser vistas como ferramentas que poderiam ser utilizadas em favor próprio. A partir daí começaram a questionar as ações da coordenação do movimento, dos professores e da coordenação pedagógica. Todos esses diálogos tinham início nos Núcleos de Base. A partir dessa prática, conseguiram se articular melhor, como podemos ler na fala que segue:

O núcleo da unidade, você se familiariza com as pessoas. Há discordâncias, há desentendimentos? Claro que há, pois no final cada pessoa tem um pensamento. Mas eles servem pra dar unidade, para a gente acreditar naquilo que é debatido coletivamente. E isso refletia no sentido de... existiam dificuldades tanto no sentido científico que era do Curso, como também no dia a dia, como se fosse uma família, então, esses problemas eram superados nos dois sentidos, porque o Núcleo também servia pra isso, era uma espécie de nossa família no espaço.

O Núcleo era essa articulação de todos fazerem, de todos pensarem, de um conversar com o outro, porque tá próximo ali, não é essa coisa, tipo os meninos que estão aqui na universidade. Eu tô aqui mas minha família tá em casa e meus problemas estão em casa e eu só pensar lá. No NB, no nosso Curso diferenciado, a gente dialoga, a gente vê o que cada um tá sentindo, as angústias, os anseios (C. G. - Aluno do Magistério da Terra).

Nesse processo de adaptação à vida longe da família e de construção de sua independência, o Núcleo de Base se tornou uma de suas principais referências. No que diz respeito à relação de autoridade estabelecida no Centro, um certo estranhamento inicial à ausência da figura do pai, que, em suas casas, centralizava as ordens. Um choque particular para os meninos nesse ambiente de aprendizado foi ter que participar das tarefas domésticas, mas, após um período inicial, um pouco conturbado, esse estranhamento foi contornado.

O fato é que nesse novo espaço era possível dialogar, discutir e avaliar as ações dos colegas, dos coordenadores e dos professores.

Os combinados eram assim, você junta toda a turma e faz uma regra, o que cada um pode e o que não pode. O cara tem uma opinião: “*o que é que pode fazer?*” e aí vão listando. São as regras, tem que apagar as lâmpadas de onze horas. E aí tem que apagar todas as lâmpadas, se ultrapassasse já ia para a disciplina. E os castigos dessa disciplina eram educativos. Por exemplo, você passava uma hora estudando, fazendo toda uma síntese do capítulo que você estudou e quando fosse no momento de formação... Lembra o que é formação? Era assim, a formação era onde ficava toda a turma pra cantar o hino pela manhã. Ali se chamava formação. Aí tinha um núcleo, um Núcleo de Base, que era de doze componentes em cada núcleo, que era o Brecht, era o Paulo Freire, era o Chico Santana, era... tinha... é porque eu não recordo, o Roseli Nunes, era toda uma equipe. E nessa formação tinha que ser feita a mística naquela formação, você lembra? Quando era feita na formação, tinha que ser feita no espaço onde ia estudar (M. S. - Aluno do Magistério da Terra).

No curso da experiência, os alunos foram percebendo que dentro daquela forma de organização tinham certo espaço e que poderiam, trabalhando juntos,

modificar a organização do espaço e até mesmo alguns aspectos da organização do Centro de Formação. Isso ficava evidente nas reuniões de autoavaliação, realizadas em períodos regulares, nas quais todos os que faziam parte do Centro avaliavam o trabalho de todos. Esses momentos incentivavam a participação, uma vez que todos tinham voz no processo e podiam defender seu trabalho e/ou criticar a postura dos colegas e lideranças do movimento durante determinado período.

As regras existiam e deveriam ser seguidas, entretanto, a forma como a estrutura hierárquica do Centro estava organizada possibilitava a participação de todos no processo de gestão. Um dos espaços privilegiados para contestações eram as reuniões de avaliação. Toda a estrutura organizativa obedecia a formas de avaliação coletiva. Essas avaliações ocorriam no interior dos Núcleos e também de forma geral entre todos os que atuavam no Centro de Formação: alunos, professores e monitores e a coordenação do movimento.

As atividades desenvolvidas coletivamente estavam ligadas àquilo que era visto em sala de aula. Os Núcleos de Base também estavam presentes em sala de aula e se estendiam para a realização das tarefas que eram levadas para o tempo comunidade, no qual os jovens voltavam aos seus assentamentos. O desenvolvimento do Curso seguia a proposta de unir trabalho manual e trabalho intelectual como maneira de formar cidadãos completos, noção advinda da Pedagogia Marxista adotada pelo MST, especialmente no que diz respeito à estrutura organizada dos Núcleos, que se assemelha aos coletivos de trabalho, conforme teoria de Makareko.

Pelo que percebemos, isso teve uma grande importância nesse momento de suas vidas. Se por um lado queriam a liberdade e independência de suas famílias, por outro lado sentiam o dilema das angústias típicas do momento em que estavam vivendo. Essa vivência lhes atribuía responsabilidades, uma vez que teriam eles mesmos que responder por suas escolhas. E, sendo assim, sabiam que teriam que arcar com as consequências dos seus atos.

As indefinições e angústias típicas da juventude – quanto ao projeto de futuro, acesso ao mercado de trabalho, composição e reprodução de uma família –, manifestadas na fala dos alunos no início do Curso, parecem ter diminuído ao longo

dele em razão do novo horizonte de possibilidades que se abria a partir do acesso ao título escolar. As angústias mencionadas poderiam ser agravadas para muitos deles ante a precariedade da vida no assentamento, a falta de espaço nos lotes, a impossibilidade de composição e reprodução familiar, a atração pelo assalariamento e a vida urbana.

Entretanto, essa atração pelo urbano nem sempre se traduz por uma negação do seu lugar de origem, pelo contrário. Nas palavras de Maria José Carneiro e Elisa Guaraná de Castro (2007, p. 62):

No contexto brasileiro atual, a observação sobre a mobilidade dos jovens nos leva também a uma outra constatação. A valorização da aldeia não implica a negação aos bens imateriais urbanos. A frequência escolar e a dedicação ao estudo, por exemplo, não podem ser encaradas apenas como um recurso para a migração através da busca de qualificação para concorrer a um emprego na cidade. Mesmo não relacionando seu futuro à agricultura, muitos jovens preferem continuar morando na localidade rural, mas sem abrir mão do acesso à educação e a novos campos de conhecimento como a informática, por exemplo, que permitiria abrir janelas do mundo rural para um universo desconhecido e ilimitado.

Constatamos no decorrer de nossa pesquisa que a experiência dos jovens durante o Curso, em que foram oportunizados sua inserção em novas redes de relações, contato com outras matrizes político-filosóficas e acesso a códigos e conhecimentos formais, ofereceu suporte para que eles pudessem entender o assentamento como campo de possibilidades de um possível investimento em seus futuros.

No discurso de quase todos aqueles que insistiram no propósito inicial e conseguiram terminar o Curso, além de poderem viver no assentamento tendo mais oportunidades de trabalho, seria importante voltar para que pudessem contribuir de alguma forma com o local onde viveram. A maior parte deles, devido à habilitação proporcional que o Curso ofereceu, estava engajada, na época do fim dos estudos, em ser professores de suas comunidades.

Compreendemos que essas estratégias formativas modificam o habitus dos sujeitos envolvidos no processo. Seguindo a ideia de Bourdieu (1983), compreendemos que cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é

produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* que ele não produz e não tem domínio consciente. Dessa forma, as ações encerram uma ação objetiva que ultrapassa sempre as intenções conscientes. Nesse sentido, a interiorização dos valores, normas e princípios sociais pelos atores assegura a adequação entre as ações do agente e a realidade objetiva como um todo (BOURDIEU, 1983, p. 15).

Ainda de acordo com Ortiz, a análise de Bourdieu enfatiza a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes. A ação pedagógica vivenciada na primeira fase de formação do agente como hábito primário, característico de uma classe, comanda, assim, a estruturação de novos *habitus*. Dessa forma, acreditamos que as estratégias utilizadas no processo de formação pelo qual os jovens passaram no Centro de Formação objetivaram os valores de seu grupo, possibilitando uma ampliação de suas perspectivas a partir de uma melhor apropriação de instrumentos e ferramentas conceituais para compreender a sua realidade.

Como tentaremos mostrar a seguir, essas habilidades conquistadas têm sido muito importantes em suas vidas após o término do Curso, principalmente quando percebemos suas trajetórias individuais em relação à suas vidas nos assentamentos, a continuação dos estudos, as relações de trabalho e também na sua visão política em relação ao seu lugar social. Adiante tentamos compreender o momento posterior, identificando de que forma esses projetos de vida estão se consolidando, e como os caminhos que se desenhavam há alguns anos estão sendo trilhados.

CAPÍTULO 3 – JOVENS PROFESSORES?

Até aqui nossa ênfase foi nas necessidades subjetivas e concretas que envolviam diretamente os jovens na vida do assentamento. Iniciamos por uma caracterização do seu modo de vida, na tentativa de compreender de que forma as particularidades que lhes eram inerentes contribuía para a continuidade da sua vida no campo. Para tanto, escolhemos alguns temas recorrentes em suas falas para montar um perfil comum que os caracterizasse. Dentre estes temas, o momento da chegada ao assentamento, perspectivas de trabalho e relações de gênero, evidenciando o período de autoafirmação que estavam passando naquele momento.

Nessa incursão, percebemos que no momento em que eram convidados a assumir responsabilidades, decidir pelo próprio futuro e iniciar o exercício de algum tipo de autonomia, eles enfrentavam os desafios e problemas comuns à juventude, em si caracterizada como um período de autoafirmação que precede a passagem para a vida adulta. Particularmente no contexto do mundo rural, esses dilemas associam-se a fatores peculiares a seus respectivos padrões de organização social, à necessidade de inserção no mundo do trabalho, reprodução social, arranjos familiares e reconhecimento social.

Em seguida, tentamos compreender se o fato de terem acesso a um curso de formação de professores influenciou os seus projetos de vida, principalmente no que diz respeito à sua relação com o assentamento. Percebemos que a ideia de deixar os assentamentos em busca de uma “vida melhor” nas cidades começava a dar lugar ao sentimento de que seria possível que suas comunidades pudessem contemplar seus projetos de vida particulares.

Acreditamos que dois fatores foram fundamentais neste processo: a) ao longo desse período de três anos os jovens puderam perceber o espaço do assentamento como campo de possibilidades possíveis de investimentos; e b) outro fator fundamental foram as inserções em novas redes de relações estabelecidas na experiência do Centro de formação.

Antes de continuarmos, cabe ressaltar que duas ideias ou vertentes teóricas estão na base da nossa análise. A primeira delas é a condição de reflexividade inerente aos indivíduos no atual estágio da modernidade. De acordo com Giddens (1995), o caráter de reflexividade inerente à vida social moderna tem por base o fato de que as práticas sociais são examinadas de forma constante, ao passo que são reformadas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1995, p. 45). Neste cenário, os atores tendem a questionar a tradição e, com base em sua conduta reflexiva, transformam constantemente e de forma intencional a realidade em que vivem.

Partindo desse pressuposto, guiamo-nos também através da concepção de desenvolvimento para a liberdade do autor Amartya Sen, sobretudo no que diz respeito à ideia de indivíduos enquanto agentes sociais. Concordamos com o autor que diz que a partir do momento em que os atores sociais têm acesso a liberdades substantivas, estes se tornam mais reflexivos quanto ao meio em que vivem e, conseqüentemente, mais habilitados a promoverem mudanças. Na visão do autor, intervenções externas, particularmente do Estado, devem munir esses agentes das condições necessárias à sua realização, enquanto sujeitos ativos nas mudanças que se efetivam em suas realidades (SEM, 2000 apud COSTA, 2005).

Sen parte do princípio de que o desenvolvimento deve ser visto como um processo de expansão das liberdades reais das quais as pessoas desfrutam. E, nesse processo, a condição de agente livre e sustentável emerge como motor fundamental do desenvolvimento. O autor ressalta a importância de se considerar a liberdade como o principal fim para o desenvolvimento.

A relação entre liberdade individual e a concretização do desenvolvimento social vai muito além da relação constitutiva, por mais importante que ela seja. Aquilo que as pessoas conseguem efetivamente realizar de forma positiva é possibilitado a partir de oportunidades econômicas, liberdade políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras, como boa saúde, educação básica, incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. O arranjo institucional que proporciona essas oportunidades é influenciado pelo exercício das liberdades das pessoas, mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades (SEN, 2000, p. 19).

Nesse sentido, a noção de desenvolvimento humano está diretamente ligada à eliminação de privações que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas. Para Sem, o exercício de oportunidades sociais, políticas e econômicas categorizadas como liberdades formais ou instrumentais possibilitam ampliação das liberdades substantivas do sujeito. Dessa forma, uma vez que tenham acesso a determinadas oportunidades, os indivíduos podem moldar o seu futuro (SEN, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva, os jovens, ao terem acesso à parte dos direitos sociais ou liberdades que lhes eram negados, teriam condições de repensar a suas trajetórias de vida e também a sua relação com a realidade local. Sua condição de reflexividade teria sido ampliada neste processo. Numa perspectiva mais ampla, acreditamos que as oportunidades experimentadas contribuíram para repensar os seus projetos de vida. Até então, época da conclusão do Curso, constatávamos em suas falas um desejo de continuar nos assentamentos, contribuindo de alguma forma com o desenvolvimento destas áreas.

Três anos depois do fim do Curso voltamos a reencontrar parte desses jovens e realizamos entrevistas com seis deles, fazendo um mapeamento de suas ações e tentando compreender de que forma os aprendizados e as relações estabelecidas durante o período de sua formação tinham se desenvolvido ao longo do tempo. Identificamos que, no decorrer desse tempo, as oportunidades surgidas a partir das relações estabelecidas durante o processo de formação proporcionaram inserções em diferentes campos, como por exemplo, a ascensão nos quadros dirigentes do movimento social, uma maior participação na gestão de suas comunidades ou a continuação da vida acadêmica. Esses fatos têm se mostrado decisivos em suas trajetórias de vida até então.

Alguns desses jovens continuaram seus estudos no próprio Centro de Formação, realizando outros cursos na área técnica e/ou acadêmica. Alguns deles tiveram acesso ao Ensino Superior através do curso de Pedagogia oferecido posteriormente no Centro de Formação, também financiado pelo PRONERA em moldes semelhantes ao Magistério da Terra.

Em relação aos seis jovens que entrevistamos na fase final da nossa pesquisa, cinco são professores. Três deles estão ligados a quadros do MST; destes, dois estão atualmente na coordenação do Centro de Formação. Todos estão cursando Ensino Superior atualmente e pretendem continuar se qualificando, ampliando, assim, o campo de possibilidades para projetos de futuro.

#	Sexo	Vive no assentamento	Professor	Militante	Participa da gestão do assentamento	Desenvolve trabalho no lote de forma paralela
Entrevistado 1	M	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 2	F	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Entrevistado 3	M	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 4	F	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Entrevistado 5	F	Sim	Não	Não	Não	Não
Entrevistado 6	F	Sim	Sim	Não	Sim	Não

Quadro 1 – Informações sobre os jovens entrevistados em 2010

Nessa parte do texto tentamos classificar as oportunidades que estão surgindo para os jovens em grandes grupos ou temas e tentamos relatar as suas experiências nos espaços em que estão inseridos, na tentativa de mostrar como se definem seus projetos de vida atualmente, o que fazem, como fazem, o que pensam em relação às suas próprias vidas e como têm percebido o lugar social no qual estão inseridos.

3.1 CONTINUIDADE DA VIDA NO ASSENTAMENTO (RURAL E URBANO)

Falar em uma oposição entre um mundo rural e um mundo urbano cada vez mais perde o sentido. Portanto, é necessário esclarecer que, ao falarmos em um mundo rural, estamos falando de mundo integrado ao contexto da sociedade brasileira e global. Entretanto, o rural apresenta características históricas, econômicas, sociais e culturais que lhe são particulares. Para que se compreendam as relações que se estabelecem neste espaço, essas características devem ser levadas em consideração.

Partindo deste princípio, iniciamos a nossa incursão na tentativa de compreender as escolhas empreendidas pelos jovens alunos do Magistério que, após a conclusão do Curso, decidiram continuar vivendo nos assentamentos rurais. Percebemos que no decorrer do Curso de Magistério da Terra a visão que os jovens tinham do mundo rural e do assentamento em particular foi se modificando. Nas conversas que tínhamos no Centro de Formação isso era visível. De fato, ao término, nem todos os que queriam inicialmente tentar a vida na cidade tinham ido. Muitos desses já estavam trabalhando nos assentamentos, assumindo funções não necessariamente ligadas ao trabalho agrícola. A imperiosidade de sair que existia antes, como sendo na maior parte dos casos a única alternativa para que as suas vidas não estivessem fadadas, na melhor das hipóteses, ao trabalho “pesado” nos lotes ou ao trabalho alugado, havia dado lugar, através da reformulação de seus projetos de vida, a um novo leque de possibilidades.

Quando na primeira parte deste trabalho apontamos algumas particularidades dos jovens que vivem em assentamentos, nosso objetivo era o de tentar retratar de forma mais clara os dilemas vivenciados por eles. Além das incertezas típicas da idade, estes tinham que lidar com problemas como a dificuldade de acesso a uma série de direitos sociais que efetivamente diminuía as opções que teriam para o futuro. Isso, apesar de prejudicar o seu desenvolvimento pessoal, impede o desenvolvimento das áreas em que vivem. De acordo com Sen (2000) o acesso a serviços sociais essenciais como educação básica são bases constitutivas do desenvolvimento.

Nesse caso, a vida nas grandes cidades se tornava muito atraente para muitos desses jovens. Nos momentos iniciais, seus projetos de vida tendiam a se direcionar para as cidades. Para aqueles que continuavam no Curso, o ideal era conseguir um certificado do Ensino Médio para em seguida “arriscar” conseguir um emprego em uma das cidades mais próximas ou na capital do estado. Inicialmente alguns se lançaram nessa jornada, desistindo do Curso. Os que ficaram tiveram a oportunidade de pensar melhor as suas escolhas ao longo do tempo. Pelo caminho, colecionaram argumentos prós e contra o fato de viverem na cidade, sobretudo em uma grande cidade, como a capital do estado.

Para estes, a mudança mais significativa – que ocorreu lentamente no decorrer desse período – foi perceber que para “viver melhor” não teriam que necessariamente se mudar para uma cidade, sobretudo para um grande centro urbano, o que para eles significava ter acesso a profissões além do trabalho agrícola e usufruir de determinados bens e serviços disponíveis em sua maior parte na cidade.

A dicotomia rural-urbano que parecia reger os projetos de vida desses jovens deu lugar a uma vida na qual eles poderiam unir o “melhor dos dois mundos”. Nessa nova perspectiva, os jovens rurais perceberam que era possível viver no assentamento tendo uma vida profissional em áreas diferentes; que era possível continuar seus estudos na cidade, ter maior conforto, adquirindo mais facilmente, com rendimentos melhores, obtidos nessas “novas ocupações”, bens de consumo que dificilmente conseguiriam adquirir com o trabalho nos lotes.

O espaço local é, na prática, o lugar no qual esses dois “mundos” se encontram. Entretanto, neste espaço, as particularidades inerentes a cada um deles não são anuladas. Ao invés disso, constituem uma fonte da integração e de cooperação, tanto no que diz respeito às tensões quanto aos conflitos. O resultado dessa aproximação não é a diluição de um deles, mas a configuração de uma rede de relações sociais recíprocas, em múltiplos planos, que, sob muitos aspectos, reforça e possibilita as particularidades (BRANDÃO, 1984, p. 34 apud WANDERLEY, 2007).

Sendo professores ou tendo outra atividade “urbana”, por exemplo, seria possível construir sua casa própria dentro do espaço limitado do lote dos pais, sem tomar muito desse espaço e sem comprometer o uso da terra pela família para a produção agrícola, no caso dos pais que, na maior parte dos casos, vivem da produção agrícola, e dos irmãos que casaram e construíram suas casas no espaço do lote e também vivem da produção, dividindo o espaço produtivo do lote com os pais para sobreviver.

Percebemos que essa resignificação do espaço em que viviam é acompanhada de estratégias de geração de renda por parte dos jovens e suas

famílias, algo que pelo que percebemos já três anos após o fim do Curso é algo que tende a ser incorporado à suas práticas de forma mais permanente.

Embora a combinação de atividades produtivas seja uma característica histórica e recorrente no meio rural, sobretudo entre camponeses, pode-se dizer que a pluriatividade distingue-se destas formas de trabalho complementares por ter deixado de ser um recurso ocasional e temporário, tornando-se uma estratégia planejada e permanente de inserção dos membros das famílias rurais no mercado de trabalho. Neste sentido, o aparecimento da pluriatividade tende a estar acompanhando de um processo social de mercantilização, que se refere à inserção crescente de indivíduos e famílias em formas de interação em que predominam as trocas mercantis (PLOEG, 1992 apud SCHNEIDER, 2011, p. 6).

A partir de algumas falas, podemos perceber como operam certas combinações entre formas de trabalho tradicionalmente tidas como rurais associadas a atividades de outra natureza. É comum, por exemplo, encontrar nos assentamentos jovens que ao mesmo tempo em que estão inseridos em alguma forma de trabalho agrícola desenvolvem atividade como professor, agente de saúde, fotógrafo, mototaxista, comerciante, funcionário público.

Em relação ao constante trânsito entre a cidade e o assentamento, uma das jovens entrevistadas assim se pronuncia:

Fala 1

[...] embora eu até tenha que sair, em algum momento eu tenha que me afastar de lá, mas eu quero voltar pra lá, porque eu acho que nós só seremos verdadeiros se a gente for capaz de ser quem a gente sempre foi. Apesar de a gente mudar as nossas visões, nós temos que ter a nossa raiz. Quem corta elas aí... numa tempestade cai (G. M. - Aluna do Curso Magistério da Terra).

Nesse caso, a preocupação em sair está diretamente ligada à continuação da formação. A estudante casou, construiu sua casa no lote, trabalha como professora na escola do assentamento e afirma que poderia sair temporariamente para cursar uma pós-graduação. Por outro lado, teve um desligamento parcial das atividades orgânicas do movimento, ou seja, deixou de fazer parte dos seus quadros.

A reafirmação dos valores da vida no assentamento pode ser verificada objetivamente nos trabalhos desenvolvidos por ela e mais alguns colegas na

comunidade, que contribuíram para a criação do espaço escolar e para a implantação de um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na fala seguinte, indagado sobre a mesma questão, um dos jovens nos dá a seguinte declaração:

Fala 2

Cara, assim, eu não sou natural de Ceará-Mirim, eu sou de Mossoró e eu sempre dizia pra mim que o lugar que existia pra mim era Mossoró, mas eu mudei um pouco e eu digo que pra mim, hoje, eu posso sair do Assentamento, mas pra mim, hoje, a minha vida é no assentamento, que é parte do assentamento, tá ligada ao campo, apesar de eu não ter lá no início da minha vida essa relação com o campo, só depois dos 10, 11 anos de idade, mas eu me identifico ao ponto de que me habilito de algumas coisas para estar atuando em um Movimento que luta pela democratização da terra. Eu acredito que todos têm que ter acesso à terra. Eu não me vejo sem o assentamento, posso tá um período, porque eu tenho uma tarefa fora dele, mas eu não me vejo assim “*não piso mais lá*” (C. G. - Aluno do Magistério da Terra).

Ao contrário da jovem da primeira declaração, após a conclusão do Curso, o jovem continuou a ascender nos quadros do movimento, fato que não impediu seu retorno ao assentamento, uma vez que, ao lado da esposa, também professora, trabalha na escola localizada no entorno.

Em sua fala, resumidamente o jovem conta como se deu essa mudança em relação ao viver no assentamento afirmando que é recompensador, embora seja difícil, uma vez que tem que abrir mão de algumas coisas. Na realidade, percebemos que há uma reassignificação do que seria viver em um assentamento. As duas falas citadas acima são bastante comuns quando observamos o conjunto de alunos entrevistados, e pelo que conseguimos captar são representativas também do conjunto dos jovens que concluíram o Curso.

Nesta trajetória, pouco a pouco foram surgindo oportunidades que os ligavam mais fortemente aos assentamentos. Essa mudança não se deu apenas no plano coletivo, no sentido de assumir o discurso de mudar a realidade local, mas também no plano individual, no que diz respeito às suas realizações individuais, como por exemplo, no conforto material proporcionado por uma renda melhor, o que garantiria uma vida mais tranquila para eles mesmos e para as suas famílias ou futuras famílias.

Parte destes jovens atualmente concilia seus trabalhos não agrícolas com o trabalho nos lotes. É o caso de M. S. que, apesar de ser professor há alguns anos em uma escola municipal localizada na zona urbana de Ceará-Mirim, ainda vive no assentamento e ajuda os pais no trabalho agrícola. Pelo que pudemos perceber, isso não significa para ele apenas uma complementação de renda, mas afirmar-se no seu grupo de origem alcançando reconhecimento social.

Nesse sentido, consideramos muito relevante a fala de Maria José Carneiro, quando se refere ao momento de consolidação dos jovens rurais frente ao mundo e de como as escolhas empreendidas nesse momento influenciam seus planos para o futuro e, conseqüentemente, os seus modos de vida:

Os jovens oscilam entre o projeto de construírem vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de "melhorarem o padrão de vida", de "serem algo na vida", e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas "sociedades tradicionais". Dentro dessa ambigüidade está em curso a construção de uma nova identidade. Cultuam laços que os prendem ainda à cultura de origem e, ao mesmo tempo, vêem sua auto-imagem refletidas no espelho da cultura "urbana", "moderna", que lhes surge como uma referência para a construção de seus projetos para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno. Essa inserção, no entanto, não implica a negação da cultura de origem, mas supõe uma convivência que resulta na ambigüidade de quererem ser, ao mesmo tempo, diferentes e iguais aos da cidade e aos da localidade de origem (CARNEIRO, 1998, p. 2).

A coexistência entre culturas, isto é, o modo de vida desses jovens ao vivenciarem experiências rurais e urbanas parece assumir um sentido mais positivo do que viver somente no assentamento. O próprio trabalho agrícola constantemente é percebido como algo negativo no que se refere à dureza do esforço braçal. Isso, inclusive, foi ponto central de uma reunião de avaliação entre os alunos ainda durante o período em que estavam no Centro de Formação. Aqueles que desobedeciam às regras impostas pelo grupo tinham que cumprir uma pena. Essa pena inicialmente consistia na realização de trabalho de campo – limpar um terreno, plantar, cuidar das plantas ou algo similar. Em certo momento dessa discussão, chegaram à conclusão de que o trabalho braçal não poderia ser visto de forma

preconceituosa e, desde então, as penalidades impostas passaram a ser a leitura de um livro e a apresentação do seu conteúdo posteriormente.

Por outro lado, percebemos que o trabalho no campo, na medida em que passa a ser visualizado como alternativa de vida, perde sua expressão negativa, principalmente quando acompanhado de outras opções como fonte de renda. Para aqueles que continuaram a viver nos assentamentos, ajudar os familiares nos lotes, seja de forma regular ou esporádica, é uma prática comum para quase todos, principalmente para os homens que, pela força da tradição, estão mais ligados a essa forma de trabalho.

Outros elementos podem ser utilizados para que possamos compreender melhor esse processo. Como já mencionado na parte inicial deste trabalho, a dinâmica do mundo rural brasileiro tem se modificado bastante nas últimas décadas. De acordo com Veiga (2001, p. 101), é uma ilusão acreditar que a população rural é uma minoria condenada à extinção nas próximas décadas e, de acordo com a cadência da migração rural-urbana da última década, já não se pode falar genericamente em êxodo rural.

A dinamização das atividades agrícolas e a ampliação dos setores secundários e terciários que se estendem cada vez mais ao mundo rural (VEIGA, 2001) oferecem possibilidades de trabalhos que contemplem um projeto de vida onde rural e urbano se combinam de alguma forma. No caso dos assentamentos em que vivem os jovens que acompanhamos neste estudo, há a necessidade de reinventar as suas perspectivas de trabalho, uma vez que a atividade agrícola por si só não contempla suas expectativas subjetivas e objetivas.

Mesmo que a pluriatividade seja dependente da possibilidade de combinação das atividades agrícolas com as não-agrícolas em um determinado contexto social e econômico, sustenta-se que a manutenção das múltiplas inserções ocupacionais depende de um conjunto de variáveis e fatores relacionados à dinâmica das famílias e dos indivíduos que a compõem. Ao não considerar este espaço fundamental, muitos analistas acabaram tratando a pluriatividade como uma característica transitória e efêmera com tendência ao desaparecimento, tão logo as condições econômicas do entorno melhorassem (SCHNEIDER, 2011, p. 2).

É comum que os membros da família encontrem outras atividades e fontes de renda que não sejam apenas o trabalho nos lotes, configurando um cenário de pluriatividade rural nessas áreas. É interessante notar que essas dinâmicas dependem da realidade de cada família e de como seus membros conjuntamente desenvolvem estratégias de sobrevivência.

A experiência com o Centro de Formação e as oportunidades sociais facilitadas nesse processo fizeram com que os jovens retornassem ao seu espaço de origem melhor habilitados para ocuparem posições diferenciadas. Efetivamente foram absorvidos por cargos de liderança nas associações, coordenação de projetos e engajamento político nas ações do movimento.

3.2 ATUAÇÃO COMO PROFESSORES NA CIDADE E NO CAMPO E A PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS EDUCACIONAIS

Se levarmos em consideração as suas aspirações iniciais, a habilitação conseguida ao se formarem no Curso acabou levando um número maior de jovens ao exercício da carreira docente do que se poderia imaginar no período inicial deste processo. Entretanto, ao avançarem, tornou-se bastante significativo para eles mesmos a percepção de que aqueles que, há poucos anos atrás, lutavam para continuar a sua própria escolarização tornaram-se “agentes multiplicadores” de atividades ligadas à educação.

À medida que avançavam os semestres, parte dos jovens se identificou com a condição de docente antes mesmo da conclusão do Curso. Em razão da carência de professores formados nas escolas locais, parte deles passou a lecionar antes de se formar. Dos seis jovens entrevistados na parte final da pesquisa, cinco estão atuando como professores em escolas nos próprios assentamentos ou comunidades rurais próximas. Parte desses jovens se tornaram os únicos professores de seus assentamentos e comunidades do entorno.

A demanda por professores e a identificação alimentada durante o processo de formação sem dúvida pesou na escolha de seguir a profissão, uma vez que, ao se tornarem professores, os jovens se firmavam em suas comunidades, passavam a

ter um papel social definido e reconhecido, tendo espaço para atuar coletivamente, ao mesmo tempo em que definiam para si mesmos um projeto pessoal que lhes assegurava garantias mínimas em relação ao futuro, saindo em grande medida do período de incertezas típico da juventude vivenciado mais intensamente nos anos anteriores.

Essa ação de se tornar professor foi se delineando aos poucos durante o Curso no decorrer do processo formativo, tendo como ápice os momentos do estágio, quando tinham que iniciar o trabalho docente em alguma das escolas da região em que viviam. Lentamente começamos a perceber essa mudança de direção em suas falas, o que posteriormente confirmaríamos nas entrevistas realizadas três anos depois da formação.

Na fala abaixo fica evidente a decisão de dois destes jovens pelo exercício da docência e como eles passam a se perceber enquanto professores:

Fala 1

Assim, no início a gente começou a participar do Curso, eu sei que a gente disse: “Ah, a gente tá fazendo magistério” e começou, assim, a fazer indagações, né. *“Mas a gente tá no magistério. Realmente é Ensino Médio, mas qual é mesmo a finalidade do Magistério?”* Aí a gente foi assim se engajando, se entendendo, participando dos encontros, até mesmo no começo do Magistério tinha a questão das cirandas voluntárias, que eram nos assentamentos nossos. Tinha alguma contribuição financeira, mas também muito pouco, mais para a gente se envolver um pouco da prática que a gente tava adquirindo lá, né, das teorias e desenvolver a prática no assentamento. Então, era tipo aula de reforço que a gente dava, mas eram salas de aula com realmente muitos alunos e com uma realidade totalmente diferenciada.

[Nessa época], já participava do Curso quando a gente fazia essas atividades, que tinha a Ciranda do Movimento e a gente participava, nos encontros a gente cuidava das crianças, fazia as atividades pedagógicas com as crianças enquanto os pais estavam nos estudos ou fazendo outras coisas nas mobilizações (S. V. - Aluna do Magistério da Terra).

Fala 2

Inicialmente não era [intenção de dar aulas] e eu ficava sempre com essa pergunta, *“o que é que eu vou fazer depois?”*, porque desde que eu me entendo de gente que a minha vida foi casa-escola, escola-casa, *“e depois do Magistério, vou trabalhar em que? Vou dar aula.”* E foi nos estágios curriculares que veio aquela ascensão, que veio aquela chama que se acendeu, veio aquela fênix que saiu da vontade de realmente lecionar de uma maneira diferenciada no campo e para o campo (C. G. - Aluno do Magistério da Terra).

O que é importante reter nessas falas é a maneira como as experiências de certas oportunidades – ou, nas palavras de Sen (2000), de liberdades instrumentais – reforçam as aspirações de liberdade substantiva do sujeito. Nesse sentido, percebemos que essa vontade de lecionar tem sido acompanhada de uma vontade de intervir na escola e no espaço em que atuam.

As ações que passaram a desenvolver a partir do momento em que se tornaram professores em suas comunidades está diretamente ligada a esse processo de desenvolvimento humano elaborado por Sen, uma vez que, a partir do acesso a uma garantia social ou direito social básico, o acesso à educação, possibilitada pelo desenvolvimento de uma política pública que teve como origem a reivindicação dos movimentos sociais do campo, mobilizaram instrumentos que lhes possibilitaram transformar a sua realidade individual e familiar.

Ao ampliarem seus horizontes, capacidades reflexivas e campo de referências, os jovens passam a questionar a ordem vigente. Isso pode ser visualizado quando nos debruçamos sobre as práticas que os jovens professores vêm desenvolvendo nas escolas em que trabalham. Indagados sobre os possíveis efeitos positivos ou negativos de suas práticas profissionais nas escolas, uma questão recorrente em suas falas diz respeito à concepção de escola tradicional, que em seu ponto de vista deve ser combatido nas escolas do campo:

De fato eu não ousou dizer que eu faço o melhor ou que eu faço diferente, mas eu acredito que nessa perspectiva é que a gente deve caminhar. De certa forma sim, [o trabalho contribui para a mudança] apesar de a gente estar em um espaço no qual a gente não é professor efetivado, a gente é professor contratado, mas que tenta no desencadear do dia a dia tá trabalhando da maneira na qual a gente acredita, eu penso que o caminho é esse mesmo, uma pedagogia inovadora onde os sujeitos sejam ativos. Eu sempre trabalho muito isso com os meus alunos, apesar de a gente estar em constante situação de desafio. Para você ter ideia, lá no nosso assentamento não tem escola ainda e por uma vez a gente ter incentivado a comunidade a fazer um abaixo-assinado, a diretora queria nos entregar pra secretaria para nos tirar da escola. Então, aquele que é um direito nosso que está sendo negado e que as pessoas tratam naturalmente (C. G. - Aluno do Magistério da Terra).

Essa concepção tem gerado problemas no dia a dia do seu exercício profissional. Os novos professores formados pelo Magistério da Terra muitas vezes encontram resistência nas escolas onde atuam em razão de tentarem implementar

fora da sala de aula formas de organização e participação coletivas herdadas do movimento social, o que, não raramente, bate de frente com a autoridade das instituições em que estão trabalhando.

Essas “diferenças” se manifestam em diferentes graus de tensões, que vão desde ameaças de demissão, sob a acusação de trabalharem sob uma ótica diversa daquela adotada pelas escolas, até questionamento sobre a competência profissional, tal qual o momento em que uma das diretoras – em atitude de reconhecimento aos bons resultados do trabalho de uma das jovens professoras formadas no Magistério – diz: “não sabia que vocês Sem Terra eram capazes de trabalhar tão bem assim”.

Um fato bastante ilustrativo dessas diferenças existentes na forma de ver a escola e a sua organização é o questionamento levado por alguns desses professores às comunidades sobre as vantagens da realização de eleições para as direções das escolas dos assentamentos. Uma proposta deste tipo pode ser interpretada como um desafio ao poder dos funcionários, à instituição e mesmo à ordem instituída na comunidade. Ao fazer essa proposta, alguns foram ameaçados de demissão ou transferência para outras escolas mais distantes. Vale ressaltar que, à exceção de um dos jovens que é concursado, todos os demais trabalham como temporários e, portanto, não têm estabilidade em seus empregos.

No trecho a seguir, temos relato de uma destas jovens, agora professora, que conta parte de sua trajetória como docente e fala um pouco das dificuldades encontradas no percurso:

[Inicialmente] eu trabalhava na escola, com o programa escola ativa, que é com salas multisseriadas, esse ano iniciei com a escola ativa, só que aí eu tava com uns problemas de perseguições e essas coisas e aí me colocaram para o Fundamental... me colocaram na quarta série, que já não é mais alfabetização. [Esse trabalho se desenvolvia] no assentamento. Eu ensinava na comunidade, no programa escola ativa. Aí a diretora é muito tradicional, ela via o programa escola ativa como um atraso, as salas multisseriadas como um atraso para as crianças, porque assim, ela exige muito tanto do diretor, do professor, da gestão como um todo, o programa, porque abre para a comunidade participar. E aí, foi outra menina para o meu lugar e teve que sair alguém da família dela, porque lá era um... sabe? Um nepotismo só, por isso essa questão de perseguição que sempre queriam tirar um dos nossos, [...] que participava também. Ela tava querendo eliminar todos por causa dessa questão de como a comunidade estava nos

vendo, porque a gente tava ganhando mais espaço do que a própria gestora da comunidade (S. V. - Aluna do Magistério da Terra).

De acordo com a jovem, estes fatos estavam diretamente ligados ao fato dela e de seus colegas, também professores, serem membros do MST. Indagada sobre qual a opinião dela para a existência das escolas em relação à sua forma de trabalhar, temos a seguinte fala:

[...] por causa desse diferencial nosso de pensar, de agir também, nas atividades que nós desenvolvemos com a comunidade. Então, assim, a diretora, a gestora, até mesmo com nós não consegue ter um diálogo mais aberto, a gente senta, decide as coisas com o coletivo e depois ela vai e toma outra posição que não foi aquela do coletivo, então, é muito difícil a gente lidar quando está em um espaço assim. Até mesmo alguns professores que já são do quadro eles mesmo... eu lembro quando estávamos fazendo um estágio lá na escola e estávamos fazendo algumas dinâmicas e os alunos estavam interagindo nas dinâmicas em grupo e eu lembro que um dos professores falou: *“Ah, eu também era assim, mas isso é só porque é estagiário porque depois quando vocês vierem realmente para a prática vocês vão ver que a coisa muda e que a gente esquece de tudo isso.”* Então, o pensamento da maioria deles lá da escola é assim, até mesmo os professores que são do quadro. (S. V. – Aluna do Magistério da Terra).

Entretanto, na sua prática profissional, nem tudo são dissabores. Essa realidade, um pouco áspera em determinados momentos, não impede que sejam produzidos êxitos. Dentre os sucessos mais notáveis na caminhada desses jovens professores, está o fato de que alguns deles têm conseguido participar do desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas em que têm trabalhado e, apesar dos contratempos citados anteriormente, têm obtido um relativo êxito nesse sentido, formando turmas e compondo salas de aula em locais onde ainda não existiam.

Em sua inserção como professores nas escolas já existentes nos assentamentos e comunidades rurais próximas, vem sendo colocada em prática a implementação de projetos educacionais financiados pelo Governo e apoiados pelo MST. Um desses é o Projeto “Sim, eu posso!”, que utiliza um método de alfabetização desenvolvido pelo governo cubano para a erradicação do analfabetismo, aplicado em algumas escolas por alunos formados no Magistério da Terra como parte de um Projeto Educacional do Governo do Estado.

Em 2008 para 2009 eu participei enquanto acompanhante do programa. Cada acompanhante ficava com em torno de 10 turmas para acompanhar, para dar suporte. Nós participávamos da capacitação junto com os educadores no método “Sim, eu posso!” cubano e daí a gente acompanhava, ajudava em termos de dúvida, de método, essas coisas e dava assistência a eles. Hoje a gente tá na discussão do Sim, eu posso, que a gente não conseguiu fazer o programa que teve em 2008 realmente voltado para o programa. Hoje a gente conseguiu pela Secretaria Estadual de Educação, mas no RN Caminhando, que é dentro do Brasil Alfabetizado, então aí a gente só mudou a questão do método nessa construção, só mudou o método, porque o RN Caminhando tem toda uma metodologia. Então fica enquanto RN Caminhando pelo Estado e nós fazendo nossas capacitações enquanto método Sim, eu posso, aí desenvolvemos as teleaulas, que são vídeos passados na televisão, o aluno aprende através dessas aulas e com a orientação do educador que vai estar lá na sala para desenvolver essas atividades. Tem a cartilha que contribui com essa sistematização, que ele adquire. Então, todo dia é uma aula (S. V. - Aluna do Magistério da Terra).

As diversas maneiras de engajamento e mobilização dos jovens no encaminhamento das demandas educacionais do assentamento os estimulam a buscar políticas públicas, participar das instâncias de decisão e se articularem com atores sociais e políticos na tentativa de viabilizar o atendimento das demandas.

Em geral, esses projetos dos quais participam têm se desenvolvido nas escolas que existem nas áreas de assentamento. Nesse caso, a infraestrutura da escola é utilizada para realização das aulas e demais atividades relacionadas à prática docente. Na maior parte das vezes, quando há escolas nos assentamentos, estas são de Ensino Fundamental; praticamente todas oferecem o Nível Fundamental I. Quando as crianças vão para a segunda parte do Nível Fundamental, a partir do sexto ano, se encaminham para escolas localizadas em comunidades maiores ou na zona urbana do município mais próximo ao assentamento. Geralmente as prefeituras oferecem transporte escolar que leva diariamente as crianças e jovens para essas escolas.

Entretanto, nem todos os assentamentos têm escolas e, em muitos deles, devido às distâncias, os pais não mandam os filhos muito pequenos para estudar na cidade, principalmente no período de Pré-Escola. Como trabalham diariamente nos lotes, em alguns casos não têm com quem deixar os filhos pequenos. Outra demanda existente nesses assentamentos é a de criação de salas de aula para alfabetização de jovens e adultos. Mesmo com a existência de transporte escolar,

eles dependem de salas de aula no assentamento ou comunidades próximas pois, como geralmente trabalham, estudam à noite.

Nesse caso, é criada uma demanda que não é suprida e algumas dessas crianças perdem algum tempo antes de entrar na escola. Pensando em solucionar este problema, alguns dos jovens formados no Magistério da Terra começaram a mobilizar as comunidades, utilizando espaços como a sede das associações e as casas de farinha para montar salas de aula e atender tanto às crianças, durante o dia, suprimindo parte da demanda pela Educação Infantil, como também montando salas de alfabetização de jovens e adultos, que geralmente funcionam à noite.

No processo de formação dessas salas de aula são mobilizados, além dos assentados, muitas vezes através das associações, bem como o MST, as prefeituras, dentre outras instituições que estejam ao alcance e possam colaborar de alguma forma. A montagem da infraestrutura do espaço merece ser contada: geralmente começa pela escolha de um espaço livre; quando não há um, é necessário negociar e dividir um que já esteja em uso. Os mais comumente utilizados são a sede da associação ou a casa de farinha. Estabelecido o local, é o momento de começar a conseguir cadeiras e mesas. Estas frequentemente são arranjadas no próprio assentamento e nem sempre são adequadas ao uso escolar. Depois vem um ponto mais complicado, conseguir um quadro.

Cumprindo todas essas etapas, é chegada a hora de começar a formar as turmas e pedir apoio às prefeituras ou outro órgão governamental para o financiamento, por meio de algum dos programas governamentais disponíveis. Esse financiamento em muitos casos é o pagamento do salário do professor. Embora essa pareça ser uma jornada muito complexa de ser realizada por um pequeno grupo de pessoas, quando não por iniciativa de uma só, a experiência tem mostrado que, em alguns casos, com insistência e capacidade de mobilização, é possível criar salas de aulas onde não existem escolas.

Ações desse tipo, embora pareçam pontuais, representam uma mudança para as localidades em que vêm sendo desenvolvidas. Atualmente, ações e projetos como esses vêm desencadeando o acesso à Educação Formal em algumas áreas do estado. Atuando nessa frente, continuando nos assentamentos, os jovens, além

de se realizarem no plano pessoal, como nos mostram as entrevistas, têm colaborado com o projeto de consolidação de seus assentamentos.

3.3 CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS (NÍVEL SUPERIOR)

A luta dos movimentos sociais pela criação e desenvolvimento de políticas e programas educacionais que atendam às áreas rurais tem atingido resultados significativos no sentido de garantir o acesso desta população à escolarização. Nas experiências do grupo de jovens que analisamos aqui, percebemos que o acesso a estas políticas tem possibilitado a elaboração de uma forma de viver nos assentamentos com fontes de renda alternativas à atividade agrícola, uma vez que podem exercer outras atividades. Nesse sentido, é compreensível o fato de que todos os jovens que entrevistamos na fase final da pesquisa tenham afirmado que têm planos de continuar estudando, qualificando-se para ampliar sua gama de possibilidades profissionais.

Desde o início do período de formação, a ideia de continuar os estudos era algo presente no discurso dos jovens alunos do Magistério; constituía um objetivo a ser alcançado. Inicialmente perguntávamos se, mesmo estando parte do tempo no assentamento, os seus pais aceitavam bem o fato deles saírem de casa por um período de 45 dias para estudar. A resposta sempre foi a mesma: os pais não só concordavam, como incentivavam os filhos a aproveitarem aquela chance.

Pelo que constatamos, estudar sempre fez parte de seus projetos de vida e, dependendo da situação de cada um, esse projeto foi levado a cabo enfrentando as adversidades surgidas no percurso. Para aqueles que concluíram o Curso, o projeto, como veremos adiante, ultrapassou a ambição inicial de cursar o Ensino Médio profissionalizante, chegando ao Ensino Superior.

Do grupo que concluiu o Curso, 14 estão atualmente no Ensino Superior, dez deles em instituições federais. Oito estão participando do Curso Pedagogia da Terra, desenvolvido em parceria com a UFRN e vinculado ao PRONERA, com moldes similares aos do Magistério da Terra. Dois estão cursando História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), também em uma parceria entre o MST e a universidade pública, vinculado ao PRONERA. Um faz licenciatura em Geografia no Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) e um curso Jornalismo na UFRN. Outras duas alunas formadas no Magistério cursam Pedagogia em faculdades da rede de ensino privada em Ceará-Mirim.

O processo até chegarem a um curso de Nível Superior foi longo. Durante o período em que estivemos no Centro de Formação, era comum depois das aulas parte dos alunos fazerem um círculo para perguntar a professores e monitores como era a universidade, o que lá havia. Em suma, queriam entender o sentimento de como era ser aluno de uma universidade, algo muito distante deles naquele momento, mas de certa forma materializado no Centro de Formação através dos professores e monitores que trabalhavam com eles nas disciplinas.

Muitos nem arriscavam fazer planos de um dia cursarem o Ensino Superior, o que aponta para as dificuldades de acessos desses jovens oriundos das classes populares do campo à universidade.

Com o passar do tempo, esse quadro foi se modificando lentamente. Os jovens reuniram informações, estudaram, analisaram suas reais possibilidades e começaram a criar estratégias mais audaciosas para os seus próprios futuros. Os primeiros passos práticos nesse sentido foram dados pouco antes do fim do Magistério, quando o MST, também em parceria com a UFRN, iniciou mais um Projeto Pedagogia da Terra. Muitos se animaram com o fato de concorrer ao processo seletivo para entrar no Curso. Por parte do MST, receberam uma negativa, pois já estavam participando de um curso pelo movimento e deveriam dar a oportunidade a outros assentados.

Nesse momento, utilizando das próprias estratégias de diálogo e negociação aprendidas no decorrer do Curso, eles argumentaram e, num tenso processo de negociação com o MST e a UFRN, oito deles conseguiram garantir sua participação. O resultado dessa negociação foi o seguinte: aqueles que já haviam terminado o Ensino Médio paralelamente ao Magistério poderiam se inscrever no vestibular, mesmo já tendo feito um curso pelo movimento. A seguir, um trecho do diálogo, relatado por um dos jovens em entrevista com um dos responsáveis pela inscrição do processo seletivo:

“Não, não pode porque você já está no outro curso e você tá ocupando a vaga de outro...” Tá certo. Aí tinha o coordenador [...] lá aí eu disse: *“Você me dá só um minutinho pra mim falar com aquele cidadão ali?”* Aí eu entrei, né. Não estou lembrado do nome do sujeito. Quando cheguei lá ele disse: *“Pois não cidadão, boa tarde.”* e eu disse é o seguinte: *“Eu sou filho de assentado, esse curso não está abrindo para os filhos de assentados? [O funcionário responde] “É, por quê?”; “Porque eu sou filho de assentado e estou pretendendo me inscrever no Pedagogia da Terra.”* Aí ela veio logo de lá: *“Mas ele não pode porque está inserido no Magistério da Terra”.* Aí eu disse: *“Estou sim, mas eu já estou concluindo, será que eu não tenho direito? Olhe e por favor, pra não ser ignorante, a conversa aqui é entre eu e o cidadão, por favor, dá licença?”* Falei pra ela, porque a conversa é de dois, não era de três: *“Quando chegar o seu momento você entra e fala com ele, tá certo?”* Eu sei que ela saiu irada do ambiente lá. Aí o homem ficou olhando pra mim como se não quisesse fazer, sabe? *“É o seguinte, senhor, se aqui não tem oportunidade, eu acho que tem fonte maior do que essa entidade aqui que pode resolver esse problema.”* E aí o homem olhou pra mim e disse: *“E você é bem resolvido e é bem informado das coisas, né?”* *“Não, informado não, mas eu acho que é igual a um batente”* Eu falando meio matuto, né? *“É igual a um batente, como por exemplo, em mim quem manda é meu pai, no meu pai quem manda é minha avó, caia na lógica do que eu quero falar pra você”* Aí ele olhou assim, aí eu disse: *“Olhe, tem uma pessoa que já mandou o senhor vir pra cá, não foi? Uma patente maior”.* Ele olhou assim pra mim e disse: *“Rapaz, você não é aquele analfabetinho que eu pensava não”.* Foi logo assim...

Ele falou assim. Aí eu disse a ele: *“Sou filho de analfabeto, mas de burro em diante eu não sou nada”.* Ele ficou olhando assim pra mim... aí disse: *“Eu vou fazer a sua inscrição”.* Aí fez, e saiu em quarto lugar o meu nome [risos], com barraco e tudo. Sei que até hoje eu tô aqui remando pra terminar. E o pior que... pra concluir o Curso do Magistério, né, convivendo quatro anos juntos, a gente chora, aí no outro dia fomos comemorar (M. S. - Aluno do Magistério da Terra).

É bastante notório que essa vontade, transformada em necessidade de continuar estudando, não tenha ficado restrita apenas ao Curso Superior. Houve uma mudança radical no discurso de muitos daqueles jovens que não acreditavam que pudessem chegar à universidade. E, nesse sentido, um dado muito interessante é que atualmente todos esses que estão no Ensino Superior querem cursar uma pós-graduação. O trecho a seguir é bastante significativo a esse respeito:

Hoje eu estou me qualificando para trabalhar no campo, mas pretendo abranger muitos conhecimentos, para não ficar só naquele mundinho, e sim adquirir os conhecimentos pra chegar a algum determinado objetivo... penso ainda, também, em uma especialização, numa pós-graduação, mestrado, doutorado e assim por diante (M. S. - Aluno do Magistério da Terra).

Percebemos que esse impulso por formação não tem apenas como objetivo uma melhora da sua prática profissional, através de uma simples mudança na

apresentação do currículo. Os jovens, depois de formados, parecem se cobrar algum tipo de contrapartida com sua comunidade.

O fato de continuarem os estudos tem se mostrado muito importante no sentido de aprimorarem suas competências profissionais e também na ampliação da rede de contatos que possuem desde o Magistério, seja com o movimento social, com as escolas ou outras instituições com as quais mantêm certa ligação e contribuem de alguma forma para as ações que desenvolvem nos assentamentos. Essas ações têm sido fundamentais tanto no que diz respeito ao papel que desenvolvem nos assentamentos quanto no desenvolvimento de seus projetos de vida individuais.

O acesso precário a direitos sociais, questão particularmente grave no contexto do mundo rural, é um empecilho para o desenvolvimento pessoal, mas também para o desenvolvimento social destas áreas. O processo que os levou a ter uma formação profissional elevou as suas expectativas, ampliou seus horizontes, uma vez que atuando nos assentamentos como professores ampliam o acesso à educação a mais pessoas. A continuação dos estudos, um interesse particular, o exercício de um direito individual, pode contribuir para o desenvolvimento da coletividade.

Ter mais liberdade para fazer as coisas que são justamente valorizadas é importante primeiramente por si mesmo para a liberdade global da pessoa e também porque possibilita a oportunidade de alcançar resultados valiosos. Ambas as coisas são relevantes para a avaliação da liberdade dos membros da sociedade e, conseqüentemente, cruciais para a avaliação do desenvolvimento da sociedade (SEN, 2000, p. 33).

3.4 PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DOS ASSENTAMENTOS

Por fim, centralizamos nossa atenção nas ações dos jovens de forma mais ampla, na tentativa de compreender de que forma tem se dado a sua participação na gestão e organização das comunidades em que vivem, mais especificamente em relação à sua participação nas associações dos assentamentos.

Essas formas de associativismo fazem parte das políticas e programas públicos que visam o desenvolvimento do meio rural. O Plano Nacional de Reforma Agrária estimula a criação e envolvimento de todos os assentados em associações:

Na gestão dos recursos de crédito de investimento, os assentados e assentadas serão estimulados a utilizá-lo por meio de associações ou cooperativas e orientados a decidir suas prioridades de forma a somar oportunidades locais e territoriais. A valorização da participação das mulheres e de seus projetos produtivos, bem como a gestão ambiental e a participação de todos nas decisões coletivas, serão fundamentais para garantir a sustentabilidade e a promoção da igualdade nos novos assentamentos (PNRA, 2008, p. 21-22).

Assim, as associações se tornam, por excelência, o espaço instituído para a política no qual os assentados buscam implementar as melhorias de vida que vêm buscando desde a época em que se organizavam ainda nos acampamentos. Nesse espaço de sociabilidade os assentados experimentam uma relação de independência e responsabilidade por suas ações. Entretanto, lidar com essa independência e liberdade conquistada demanda um conjunto de habilidades que podem ser adquiridas nas negociações entre os próprios assentados – sobre os rumos a serem tomados para a gestão local do assentamento – e nas diversas negociações que mantêm com as demais instituições com as quais terão que interagir para que possam lograr êxito em suas ações.

Os jovens se inserem mais fortemente nesse processo quando passam a assumir, no assentamento, funções que são consideradas típicas da idade adulta. Dessa forma, à medida que se casam, adquirem um lote ou começam a trabalhar, os jovens tendem a ser incorporados às discussões.

Ao fim do Curso, parte dos jovens que se formaram voltaram para os seus assentamentos, e à medida que passaram a trabalhar e desempenhar outras atividades começaram a interagir com as instituições locais, dentre elas as associações. Nesse momento, levam consigo um conjunto de habilidades e um repertório de práticas adquiridos no percurso formativo que passam a ser utilizadas no desenvolvimento de atividades em suas localidades.

Ao desenvolverem seus projetos de vida voltados para o lugar em que vivem, esses jovens passaram a ter uma participação diferenciada nas associações e, conseqüentemente, na gestão de suas comunidades como um todo. Ela se dá tanto no âmbito interno, no que diz respeito ao relacionamento com os demais assentados, como, em certos casos, fazendo uma ponte com o movimento social e outras instituições com as quais passaram a ter contatos.

A partir da rede de relações estabelecidas no decorrer do Curso, alguns continuaram a ter alguma ligação com o movimento, ascendendo em seus quadros. Como vimos, dos 60 que se formaram, 30 ainda têm alguma ligação, seja atuando diretamente ou participando de algum projeto ou ação ligada ao MST.

Essas ligações estabelecidas acabam por ser utilizadas em algum momento quando esses jovens precisam de autoafirmar em seus assentamentos. A ideia de capital social de Pierre Bourdieu pode nos servir para compreender melhor este processo. Para o autor, capital social é o “conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e inter-reconhecimento” na qual os indivíduos estão ligados a um grupo por ligações permanentes e úteis.

Nas entrevistas realizadas, quando perguntados sobre o fato de participarem diretamente das associações, à exceção de uma das jovens, que declarou não participar, todos os demais afirmaram que frequentam suas reuniões regularmente. Um dado interessante nesse sentido é que para ter voz dentro das associações inicialmente é necessário ter um lote. Mas, como esses jovens aos poucos passam a se firmar socialmente quando passam a ter um emprego reconhecido, ao casarem e constituírem família, pouco a pouco começam a se inserir na esfera das decisões locais. Pois, se por um lado tendem a ser vistos como agregados, quando movimentam os ânimos locais propondo mudanças ou realizando trabalhos que ganham visibilidade local, passam a ter suas opiniões mais respeitadas.

Ao assumirem papéis no movimento social, ao serem indicados para desempenharem determinadas funções nas escolas, associações ou por meio de outras instituições, por serem reconhecidos, a partir da rede preestabelecida, como

capazes, devido a toda a sua vivência anterior, os jovens utilizam esse capital social de forma objetiva em suas relações sociais.

Essa teia de relações que se forma abre os espaços, cria facilidades para a viabilização das ações e projetos nos assentamentos em que vivem e permitem, em muitos casos, driblar as dificuldades que surgem pelo caminho, como a resistência encontrada muitas vezes nas escolas e em outras instituições. É certo que isso não se dá da mesma forma e com a mesma intensidade para todos os alunos, mas é um caminho possível de ser percorrido, dependendo, caso a caso, das escolhas e dos cálculos individuais realizados por cada um deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste trabalho, compreender como os processos formativos utilizados no Curso de Formação de Professores Magistério da Terra, desenvolvido através de uma parceria entre o MST, a UFRN e o INCRA, poderiam possibilitar a jovens assentados que vivem no Rio Grande do Norte ampliar a sua capacidade de escolhas no momento de adentrar no mundo do trabalho, compreendendo de que forma este processo lhes possibilitou ressignificar a sua relação com o assentamento.

Em sua parte inicial, elaboramos um perfil dos jovens assentados que acompanhamos durante a realização deste estudo.

A partir dos documentos que analisamos referentes à organização do Curso relativos aos alunos, constatamos que todos estavam em faixas etárias compreendidas entre 17 e 34 anos de idade. Esse dado nos indica, preliminarmente, que esses jovens estão em fase de autoafirmação dos seus projetos de vida. Para um maior detalhamento, aprofundamos esta análise de forma mais detalhada com os dados qualitativos. No início do Curso, a média de idade dos alunos era de 20,1 anos. Dos sessenta, trinta e quatro eram homens, número que representa 56% do total, e vinte e seis eram do sexo feminino, representando 44%. Parte considerável desses jovens veio com suas famílias para os assentamentos quando ainda eram crianças, vivendo neles a maior parte de suas vidas, construindo sua visão de mundo a partir deste espaço.

Prosseguimos a partir da compilação dos dados qualitativos, organizando o perfil dos jovens por temáticas, dentre elas, as características do momento da chegada ao assentamento e o processo de adaptação de suas famílias a esta nova realidade, as dificuldades, a relação com o trabalho, escolarização. Nesta parte do trabalho identificamos características inerentes a esta parcela da população, entendendo melhor o contexto e as relações sociais que vivenciavam.

Nos primeiros contatos que tivemos com os jovens assentados no Centro de Formação, constatamos que um traço marcante daquele período de suas vidas era o

sentimento, em muito contraditório, traduzido pela emergência de, em alguns momentos, deixarem o assentamento e em outros de conciliarem a vida do assentamento com a vida na cidade. Um dos problemas enfrentados pelos jovens assentados quando estão nesse período de definição de suas vidas é que não há espaço físico suficiente para que todos casem e construam as suas casas nos lotes dos pais, o que os obriga a repensarem outras alternativas de trabalho que não sejam exclusivamente o trabalho nos lotes.

Praticamente todos os jovens que cursaram o Magistério da Terra ajudavam os pais com o trabalho no lote familiar; essa ajuda permanecia no decorrer do Curso. Portanto, assim como quase todos os membros de suas famílias, o trabalho agrícola continuava a ser parte de suas vidas. Mas, no momento anterior à entrada no Magistério da Terra, já estava claro para todos eles o valor do trabalho não agrícola, a importância da educação na obtenção de sucesso nessa empreitada, ainda que não abandonassem o assentamento, os lotes de suas famílias e nem mesmo certa parcela de tempo dedicada ao trabalho agrícola nos lotes.

Nem todos os jovens eram engajados, mas vários participavam de movimentos, sobretudo ligados a igrejas, como grupos de jovens, pastorais etc. Geralmente, essa era uma das primeiras formas de engajamento antes de entrarem para o Magistério da Terra.

Na segunda parte, constatamos que o processo de formação ocorrido no Centro de Formação Patativa do Assaré, em Ceará-Mirim, foi pautado em uma concepção de educação para a transformação social, com base existencialista e marxista, sendo Paulo Freire um dos autores principais tanto nos documentos elaborados pela UFRN como nos do MST.

A parceria com o MST coloca em pauta uma forte influência das correntes pedagógicas marxistas, enfatizando a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual como maneira de oferecer uma formação completa aos educandos. A influência de Gramsci aparece na concepção de que todos devem ter um papel na “organização da cultura” e de que há uma ligação direta entre formação escolar e política, além da noção de uma escola que envolva os alunos no coletivo através da

união entre trabalho produtivo e os aprendizados escolares, que se origina principalmente de Makarenko e Pistrak.

O Curso foi organizado tendo como base a Pedagogia da Alternância, um recurso metodológico desenvolvido inicialmente na França com o objetivo de tornar a educação escolar mais próxima da realidade daqueles que vivem no campo e que posteriormente foi adotado e adaptado por movimentos sociais do campo no Brasil, como parte de seus processos formativos.

No Curso Magistério da Terra, o tempo de formação foi dividido em dois períodos distintos. O primeiro deles, presencial, no qual os alunos ficavam em regime de internato no Centro de Formação por 45 dias. Esse tempo era chamado de Tempo Escola. No segundo, os alunos retornavam para os seus assentamentos e permaneciam por um período igual de tempo (Tempo Comunidade). Neste segundo momento, os alunos realizavam em suas comunidades tarefas relacionadas ao conteúdo das disciplinas e tarefas ligadas às demais práticas formativas do MST.

Utilizar a Pedagogia da Alternância possibilitou a muitos alunos continuarem no Curso, uma vez que não tiveram que deixar os seus assentamentos por todo o período de formação. Ainda assim, parte deles não conseguiu conciliar os 45 dias que ficariam afastados de suas casas no “Tempo Escola” com suas atividades e tiveram que abandonar o Curso. Outro fator que contribuiu para a formação foi a possibilidade de poder associar o que estavam aprendendo no Curso com o seu cotidiano nos assentamentos. Parte dos alunos já trabalhava como professores no decorrer do Curso. Muitas discussões teóricas ocorridas em sala de aula no Centro tinham como pano de fundo a prática nas salas de aula dos assentamentos.

No Centro de Formação, os alunos foram organizados em Núcleos de Base, em grupos de aproximadamente dez pessoas, com um coordenador, um secretário e um tesoureiro. Essas funções são ocupadas em rotatividade, para que todos tenham a oportunidade de participar de forma igualitária do processo. Nessa forma de organização, os alunos gerenciam o espaço coletivo, assumem responsabilidades em sua formação e cumprem tarefas cotidianas e políticas exigidas pelo processo (formatura, mística e grupos de estudos). A rotina do Centro de Formação envolvia a

todos no desenvolvimento dos trabalhos, sejam relacionados à parte pedagógica ou à manutenção do próprio Centro.

Assim, as habilidades decorrentes da participação nos Núcleos de Base, como o estímulo ao trabalho em grupo, o exercício da fala, da negociação, o exercício das diferentes funções em cada etapa do Curso, ajudava-os a ter noção de todo o processo de organização do trabalho. Aos poucos os jovens começaram a utilizar essas habilidades no Centro de Formação das mais variadas formas: nas reuniões de avaliação, questionando a gestão do Centro; em processos de auto-organização, quando precisavam realizar alguma atividade em grupo, como viagens; na elaboração de um jornal, criado por eles, que circulava no Centro de Formação e até mesmo no momento de questionarem o acesso ao Ensino Superior.

Na parte final do trabalho, reencontramos parte dos alunos que concluíram o Curso Magistério da Terra e que ainda vivem em assentamentos rurais. Entrevistamos seis jovens e realizamos um mapeamento de suas ações atuais. Assim como nos Capítulos I e II, escolhemos temas e, a partir deles, tentamos perceber na atuação dos jovens no assentamento como os aprendizados vivenciados na época do período de formação de alguma maneira haviam ampliado as suas capacidades de escolher diferentes modos de vida, ainda que continuassem a viver em seus assentamentos.

Percebemos nestas entrevistas que muitos dos aprendizados da época da sua formação no Magistério da Terra são utilizados no dia a dia dos jovens, sejam nas escolas, nos projetos em que participam, na atuação nas associações dos assentamentos etc.

Identificamos também que, no decorrer desse processo, as oportunidades que surgiram durante o período de formação proporcionaram inserções em diferentes campos, como o acesso a profissões diversas, a ascensão nos quadros do movimento social, dentre outros, fato importante para que muitos repensassem a decisão de sair completamente dos assentamentos e também a sua visão sobre o trabalho agrícola. Assim, a imperiosidade de sair que existia antes havia perdido força através da mudança de perspectiva em relação aos seus projetos de vida.

Constatamos que a mudança mais significativa que ocorreu lentamente no decorrer desse período foi o fato de parte dos jovens terem percebido que para viver melhor não teriam que necessariamente se mudar para as cidades, o que para eles significava, inicialmente, ter acesso a profissões além do trabalho agrícola e usufruir determinados bens e serviços disponíveis em sua maior parte na cidade.

O acesso à formação escolar possibilitou um estímulo a uma conduta reflexiva por parte dos jovens, ampliando a sua capacidade de fazer escolhas. Essas escolhas, quando voltadas para o assentamento, fizeram com que esses jovens atuassem como agentes capazes de contribuir para o desenvolvimento de suas localidades, aplicando o que tinham aprendido e possibilitando a outras pessoas aprenderem e também ampliarem as suas capacidades de escolhas.

Percebemos essa condição de agentes – no sentido de desenvolverem suas capacidades individuais ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de suas comunidades – em suas ações como professores, quando muitas vezes tinham papel importante na criação de salas de aula, na participação em projetos educacionais para a alfabetização de jovens e adultos, em sua participação nas reuniões das associações dos assentamentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Juventude e Contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação**, Angelina Peralva e Marília Sposito (Org.), São Paulo: ANPED, n.5/6, p. 25-36, 1994.

ABRAMOVAY, Ricardo et alli. **Juventude agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Edições UNESCO, 1998.

ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di. A construção de uma nova política de Educação na Reforma Agrária. In: _____ (Org.). **A Educação na Reforma agrária em Perspectiva**: uma avaliação do Programa nacional da Reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. **Programa Nacional da Reforma Agrária em Perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/ensaio_introdutorio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

ARAÚJO, Severina G. de. **Assentamentos rurais**: trajetória dos trabalhadores assentados e cultura política. Natal: EDUFRN, 2005.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luis A. Cabello. **O que são assentamentos rurais**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1996. Coleção primeiros passos.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Organizador da coletânea Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (Org.). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1984.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bel_lo/Agosto%202007/Lecturas/pedagogia_sin_tierra.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA, F. C.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. (Org.). **Mundo rural e política**: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

_____. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retrato da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Percecu Abramo, 2005.

_____. Pluriatividade da agricultura no Brasil: uma reflexão crítica. In: SCHNEIDER, Sérgio. (Coord.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 165-185. Série Estudos Rurais.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. 2005. 380f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Os Jovens estão indo embora?** Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2009a.

_____. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009b. Disponível em:

<<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol%207/Segunda%20Seccion/JuventudruralBrasil.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

CORDEIRO, Manuela Souza Siqueira. Jovens na reforma agrária: perspectiva intergeracional e lógicas de sucessão no assentamento Novo Horizonte/Campos dos Goytacazes – RJ. **Revista IDEAS**, v. 3, p. 544-563, 2009. Número especial.

COSTA, Fernando Bastos. **Ambiente institucional no crédito rural: avanços e retrocessos**. 2005. 254f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CUNHA, Jarbas Ricardo Almeida. **A Pedagogia Marxista e a Pedagogia do MST**. Disponível em: <http://www.moreira.pro.br/tema27.htm>

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05a_t001.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2010.

DURSTON, John. Juventude rural, modernidade e democracia: desafio para os noventa: In: TAVARES, Doraci; NELSON, Lemos (Compilad.). **Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latinoamericano**. Encantado, RS: Emater, 1994. (Série Documentos Temáticos).

_____. **Juventud Rural en Brasil y México: reduciendo la invisibilidad**. Santiago de Chile: CEPAL, 1997.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

_____. **O Processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. v 1.

_____. **Estabelecidos e outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

GERMANO, Willington. **Imagens da destituição**: os pobres e a educação no Brasil. Natal: Cronos, 2002.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade Pós-tradicional. In: _____. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1995.

_____. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **A construção da organicidade no MST**: A experiência do Assentamento 26 de Março/Pará. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Campina Grande, 2009. Orientador por Luis Henrique H. Cunha.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2010.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho**: uma categoria-chave no imaginário juvenil? Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya/Jovens_e_trabalho_-_Nadya_Araujo_Guimar%E3es_-_FPA04-rev.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2010.

LEITE, Sérgio (Org.). **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LEVI, Giovani; SCHMITH, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: ed. Schwarcz, 1996. v 1.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **A Pluriatividade na Agricultura Familiar do Estado de Sergipe**. Disponível em:

<www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/eliano3.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

MALAGODI, Edgard; MARQUES, Roberto. Para além de ficar ou sair: as estratégias de reprodução social dos jovens em assentamentos rurais. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Manual de operações**. Brasília, 2004.

MOREIRA, Roberto José (Org). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MST. **Manual de organização dos núcleos**. São Paulo, 1992.

NOVAES, Regina. **Juventude e Sociedade**: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

OLIVEIRA, Augusto de Andrade. **Critérios de avaliação de qualidade e a consolidação de assentamentos de reforma agrária no brasil**: a experiência do “programa de consolidação e emancipação (auto-suficiência) de assentamentos resultantes de Reforma Agrária – PAC”. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PAIVA, Irene Alves de. **Os aprendizados da prática coletiva**: assentados e militantes no MST. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Escolaridade, Inclusão e Participação no PRONERA. In: ANDRADE, Márcia Regina (Org.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação educativa, 2004.

PALHANO, Paulo Roberto Silva. **Novo momento na luta pela terra**: quando o patrão sai de cena. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, maio/dez. 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf>. Acesso em:

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**: uma Pedagogia Social. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Marlene. **Contradições na relação trabalho-educação do campo**: a pedagogia da alternância. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/335/304>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância**. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTANA, Eliseu; CASTANHA, André Paulo. Escola do Trabalho uma Pedagogia Social: uma leitura de m. M. Pistrak. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 77-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1008/860>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

SCHNEIDER, Sergio. **A pluriatividade no meio rural Brasileiro**: características e perspectivas para investigação. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/396.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.** Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens.** 2002. 275f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui. [online]**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jan. 2011.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VEIGA, José Eli da. O Brasil ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Revista estudos avançados**, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1994.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 87-145, out. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/nazare15.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

_____. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

_____. **A Ruralidade no Brasil Moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural.** Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/desenvolvimento-agrario/texto-29-a-ruralidade-no-brasil-moderno.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

WEISHEIMER, Nilson. **Os jovens agricultores e seus projetos profissionais**: um estudo de caso no Bairro de Escadinhas, Feliz / RS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Componentes curriculares do Curso Normal Médio (Magistério)

7.1 Áreas de Conhecimento, disciplinas e carga horária

BASE NACIONAL COMUM: FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA				
ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	TP	TC	TOTAL
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, II e III	180	60	240
	Literatura Infante-Juvenil	36	14	50
	Literatura Estrangeira - Espanhol	42	18	60
	Arte e Formação Cultural	162	18	180
	Corporeidade	120	00	120
	Tecnologia da Comunicação e Informação	42	18	60
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	120	60	180
	Física	60	20	80
	Química	60	20	80
	Biologia	60	20	80
	Meio Ambiente	42	18	60
	Saúde e Sexualidade	42	18	60
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	42	18	60
	Geografia	42	18	60
	Sociologia	42	18	60
	Filosofia	42	18	60
	Psicologia I e II	92	28	120
	Antropologia	42	18	60
	Cultura e Economia	36	14	50
	Estudo da Realidade Local	15	45	60
Ciências Humanas e a Questão Agrária	42	18	60	
SUBTOTAL DE CARGA HORÁRIA		1361	479	1840

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS			
Disciplinas	TP	TC	Total
História e Política da Educação	36	10	46
Estrut. e Func. da Educ. Inf. e do Ens. Fund.	42	18	60
Didática	42	18	60
Planejamento e Projeto Educativo	36	14	50
Alternativas Educacionais no Campo	42	18	60
Teorias e Métodos de Educação I e II	84	36	120
Teoria e Prática do Ensino da Matemática	40	40	80
Teoria e Prática da Língua Portuguesa	40	40	80
Teoria e Prática do Ensino de Geografia	40	40	80
Teoria e Prática do Ensino de História	40	40	80
Teoria e Prática do Ensino de Ciências	40	40	80
Teoria e Prática da Educação Física e Arte	40	40	80
Processos de Alfabetização de Jovens e Adultos	42	18	60
Seminário I – Orientação do Trabalho Final	15	45	60
Seminário II – Apresentação do Trabalho Final	36	00	36
Obs. na Sala de Aula/Estágio Curricular I, II e III	45	275	320
Encerramento e Colação de Grau	24	00	24
SUBTOTAL DE CARGA HORÁRIA	684	692	1376

Anexo B – Disciplinas e ementas

DISCIPLINAS/ ATIVIDADES	EMENTA
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Estudo da Língua Portuguesa a partir da compreensão do uso social. Leitura e produção textual. Ortografia e gramática. Concepção de Literatura como linguagem artística humana universal. Noções de correntes literárias e leitura do texto literário. A produção literária nos movimentos sociais rurais.
Língua Estrangeira – Espanhol	A Língua Espanhola como proposta de alternativa comunicacional entre os povos latinos. Noções básicas de gramática espanhola, leitura, escrita e diálogo.
Arte e Formação Cultural – Teoria e Prática	Arte e Educação na sociedade de classes. A arte na escola e nos movimentos sociais e sua importância para a ampliação da sensibilidade estética e da expressão humana. Apreciação e produção artística. Manifestações artísticas e culturais do RN.
Matemática	A linguagem matemática e sua utilização sociocultural. Conteúdos básicos da Matemática para o Ensino Fundamental. Noções de Geometria e Estatística.
Biologia	Estudo dos fenômenos biológicos. Fenômenos naturais e fenômenos produzidos pelo homem. Relações entre os seres vivos. A biodiversidade. Funções básicas humanas. Produção e aplicação na tecnologia.
Física	Estudo dos fenômenos físicos e sua importância para o ensino de Ciências na Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1.ª a 4.ª séries e Educação de Jovens e Adultos. Códigos, símbolos e conceitos físicos. Fenômenos naturais e fenômenos produzidos pelo homem. Aquisição dos princípios que orientam sua produção e suas aplicações na tecnologia.
Química	Estudo dos fenômenos químicos e sua importância para o ensino de Ciências na Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1.ª a 4.ª séries e Educação de Jovens e Adultos. Aquisição dos princípios que orientam sua produção e suas aplicações

	na tecnologia.
Geografia	Estudo da Geografia como ciência do espaço físico, social, político, econômico e cultural. As relações do homem com o espaço geográfico. Regiões brasileiras e continentes. Compreensão das relações da Geografia com os problemas sociais e políticos contemporâneos.
História	Percepção da História como produto das relações sociais humanas. Conteúdos básicos de História para o Ensino Fundamental. A História e a compreensão dos problemas sociais e políticos contemporâneos.
Estudo da Realidade Local	Realidade local e programação de atividades educacionais: etapas de uma investigação temática. Levantamento preliminar: fontes primárias e secundárias; técnicas de entrevistas abertas e fechadas, tabulação de informações, redes e matrizes de interpretação. Escolha de situações significativas.
História e Política da Educação	Educação na história ocidental: papel social e educação escolar para quem e ensinando o quê. Concepções de educação, escola e sua relação com estruturas sociais. A realidade brasileira e as políticas educacionais desde a colônia até os dias atuais.
Filosofia	O conhecimento enquanto especificidade humana e na cultura ocidental: esfera social, simbolizadora e produtiva. A construção do conhecimento e sua abordagem metafísica, científica e dialética. Conhecimento no contemporâneo: natureza e trabalho; poder e dominação; produção e organização da cultura, agir pessoal e prática social; preocupações temáticas.

Sociologia	Os aspectos sociais da constituição do Homem. Noções básicas de Sociologia. Classe social e trabalho. Especificidade da sociologia rural.
Antropologia	Noções básicas sobre Antropologia. Cultura: conceito e processo de produção cultural. Especificidades culturais: gênero, rural, religiosidade.
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Organização do Sistema Educacional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: diretrizes e leis.
Psicologia I	Os aspectos psicológicos como parte da constituição do Homem. As relações mente e corpo. As funções mentais.
Psicologia II	Aspectos psicológicos envolvidos no ato de aprender. O cérebro e a aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem.
Didática	Organização do trabalho pedagógico. A sala de aula e as condições de construção do conhecimento. Planejamento e avaliação do ensino. Interdisciplinaridade. Elaboração e implementação de Projetos de ensino.
Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Teoria e Prática do Ensino de Matemática	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Teoria e Prática do Ensino de História	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.

Teoria e Prática do Ensino de Geografia	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Teoria e Prática do Ensino de Ciências	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Teoria e Prática da Educação Física e Arte	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos	Características sociais, culturais e psicológicas do Jovem e do Adulto. Relações sociais e linguagem. Resultados de pesquisas de aprendizagem da escrita e da leitura por jovens e adultos. Dificuldades e problemas específicos. Análise de propostas metodológicas.
Estágio Curricular I, II e III	Estudos e práticas educativas na escola e nos movimentos sociais rurais. Elaboração de propostas de intervenção pedagógica que contribuam para a transformação da escola do campo. Realização de processos e procedimentos de planejamento, ensino e avaliação na escola e nos movimentos sociais rurais.
Planejamento e Projeto Educativo	Planejamento escolar como construção coletiva. Técnicas de planejamento participativo. Formas de construção coletiva do projeto pedagógico. Análise de projetos pedagógicos de escolas.
Tecnologia da Comunicação e Informação	Tecnologia e Informática. Tecnologia, Informática e Educação. Windows, Word, Excel.
Ciências Humanas e a Questão da Reforma Agrária	Resgate histórico das formas de organização e luta do campesinato brasileiro. A resistência indígena, negra e camponesa.

Meio Ambiente	Questão ambiental: sociedade e natureza; origem e medidas internacionais. Desenvolvimento e Sustentabilidade. Questões ambientais do campo. Questões ambientais, programas escolares e atividades de ensino.
Saúde e Sexualidade	Conceitos de Saúde e Sexualidade. Saúde e Orientação Sexual na escola e no campo: papel, abordagens e materiais existentes. Relação com as disciplinas escolares e outras atividades da escola.
Literatura Infanto-Juvenil	A Literatura infanto-juvenil como possibilidade de leitura de mundo e expressão da palavra, dos sentimentos e do imaginário. História da Literatura. Leitura do texto literário. Produção de recursos que incentivem a leitura do texto literário. O resgate e a produção da Literatura no campo. Textos orais, produção poética e Literatura de Cordel.
Cultura e Economia	Aspectos culturais e econômicos do Rio Grande do Norte.
Alternativas Educacionais no Campo	Perspectivas e necessidades da educação no campo: origem histórica e situação brasileira atual.
Teorias e Métodos de Educação I e II	Linhas de trabalho em Educação Popular. Relação teoria-prática em Educação Popular, com ênfase nas experiências brasileiras, em especial, Paulo Freire.
Observação e Prática na Sala de Aula Estágio Curricular I, II e III	Estudos e práticas educativas na escola e nos movimentos sociais rurais. Elaboração de propostas de intervenção pedagógica que contribuam para a transformação da escola do campo. Realização de processos e procedimentos de planejamento, ensino e avaliação na escola e nos movimentos sociais rurais.
Corporeidade	Práticas artísticas, esportes, jogos recreativos e consciência corporal.