

**DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: REDES DE DIÁLOGOS PARA O FORTALECIMENTO DA REFORMA AGRÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL<sup>1</sup>**

Alzira Salete MENEGAT<sup>2</sup>

André Luiz FAISTING<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar os caminhos produzidos pelas pessoas assentadas na conquista de direitos que permitam viver na terra, verificando os resultados da experiência de inclusão de acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, na Universidade Federal da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul. Organizado nos moldes de ensino de graduação, oferecido para 56 pessoas em turma única, o curso teve início em julho de 2008 e se encerrará em julho de 2012, sendo resultado de parcerias estabelecidas entre a UFGD, o INCRA, os movimentos sociais rurais de Mato Grosso do Sul e o MDA/PRONERA. Tem como objetivo concretizar a inclusão no ensino superior das pessoas que vivem em assentamentos rurais e parte do pressuposto de que a consolidação da reforma agrária requer seguridade de direitos para além da terra, possibilitando vida digna às pessoas que dela desejam viver. A experiência com o curso tem nos mostrado que os movimentos sociais estão inscrevendo suas necessidades para além dos direitos sociais tradicionais (condições básicas de sobrevivência), e têm encaminhado novas demandas, especialmente as de natureza identitária, como apresentado por Gohn (2004) e Scherer-Warren (2005). Assim, o acesso à educação gratuita e de qualidade em todos os níveis é uma necessidade reivindicada nos espaços de assentamentos, tornada possível a partir da rede de diálogos e saberes e construída num coletivo de demandantes e de atores sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos humanos. Movimentos sociais. Educação.

### Introdução

Considera-se o direito à educação como um dos mais fundamentais direitos humanos, na medida em que contribui decisivamente para a garantia de outros direitos fundamentais. Contudo, para além do direito à educação num sentido mais amplo, o debate contemporâneo se dá em torno dos desafios do direito a uma educação **em e para** os direitos humanos ou, em outros termos, uma educação para a diversidade. Ou seja, a questão central é até que ponto a idéia de educação **universal** contempla as especificidades e as necessidades

---

<sup>1</sup> Parte deste trabalho integra o artigo intitulado “Pessoas sem terra na UFGD: diálogos em redes de saberes e de parcerias que permitem conquistas de direitos dos povos do campo”, apresentado no VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, organizado pela ALASRU, 2010, em Porto de Galinhas-Brasil.

<sup>2</sup> UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Ciências Humanas – Pós-Graduação em História - Licenciatura em Ciências Sociais. Dourados – MS – Brasil. 79804-970 - alziramenegat@ufgd.edu.br

<sup>3</sup> UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Ciências Humanas - Pós-Graduação em Direitos Humanos. Dourados – MS – Brasil. 79804-970 - andrefaisting@ufgd.edu.br

dos diversos segmentos sociais, especialmente aqueles histórica e socialmente mais fragilizados e discriminados.

Tal reflexão nos leva a considerar que se no plano macro-social da esfera internacional as promessas dos direitos humanos apresentam-se na forma mais visível, é no plano microssocial de muitas nações e regiões que tais promessas tem se mostrado difíceis de serem cumpridas. Neste contexto paradoxal de internacionalização de direitos, por um lado, e de exclusão social e violência em contextos locais e regionais, por outro, coloca-se a necessidade de compreender melhor as alternativas propostas para inclusão social e garantia de direitos desses segmentos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar os caminhos produzidos pelas pessoas assentadas na conquista de direitos que permitam viver na terra, verificando os resultados da experiência de inclusão de acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, na Universidade Federal da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul.

Organizado nos moldes de ensino de graduação, oferecido para 56 pessoas em turma única, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD/Pronera teve início em julho de 2008 e se encerrará em julho de 2012, sendo resultado de parcerias estabelecidas entre a UFGD, o INCRA, os movimentos sociais rurais de Mato Grosso do Sul e o MDA/PRONERA, e tem como objetivo concretizar a inclusão no ensino superior das pessoas que vivem em assentamentos de reforma agrária. Para tanto, tem como ponto de partida o pressuposto de que a consolidação da reforma agrária requer seguridade de direitos para além da terra, possibilitando vida digna às pessoas que dela desejam viver.

Tal projeto busca minimizar as dificuldades de acesso e de permanência na universidade pública para pessoas de assentamentos rurais, contribuindo com a formação de educadores/as sociais e potencializando seus saberes, já que parte dos conteúdos é aplicada na realidade vivida. Com isso, acredita-se que a UFGD está contribuindo para a construção de conhecimentos sem negar as especificidades em que vivem os acadêmicos/as, o que significa manter um olhar com respeito às diferenças e aos direitos humanos, na luta pela terra e na importância do campo no Brasil.

### **Educação, direitos humanos e inclusão social no Brasil**

Para se referir ao desenvolvimento da cidadania no mundo moderno, normalmente se recorre às chamadas **gerações** de direitos de Marshall (1967) para identificar a natureza e o alcance de muitos dos direitos humanos, assim como as lutas sociais que garantiram sua conquista. Os chamados direitos da primeira geração, que tiveram origem no século XVIII, desenvolveram-se no palco das conquistas sociais dos direitos civis (liberdade de expressão, pensamento e religião). Ao longo do século XIX efetivaram-se, nos países centrais, os direitos políticos dos cidadãos por meio da extensão do voto direto a diversos grupos sociais. Já os direitos sociais, dentre os quais se destaca o direito à educação, são caracterizados como os direitos de segunda geração. Com o processo de consolidação da Revolução Industrial no século XIX, a esfera do social e do econômico passam a incorporar a noção de cidadania na medida em que padrões básicos de educação, saúde, bem estar e segurança passaram a ser reconhecidos como fundamentais na vida dos cidadãos e prioritários para exercício das dimensões civil e política da cidadania.

Contudo, é apenas após a 2ª Guerra Mundial que se dá maior reconhecimento ao significado dos direitos humanos propriamente ditos. No contexto do combate à ideologia nazista, e a tudo o que ela representou, iniciaram-se as conquistas da chamada terceira geração de direitos, constitutiva dos direitos coletivos e humanitários, relacionada ao direito de autodeterminação dos povos, de desenvolvimento e paz, de um meio ambiente saudável, além dos direitos das chamadas minorias (eticorraciais, idosos, crianças, mulheres etc.). A manifestação maior desta geração foi, sem dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, lançada em 1948 pela Organização das Nações Unidas. Depois dessa Declaração, ainda foram assinados diversos Tratados e Convenções, voltados para temas e segmentos específicos no campo dos direitos humanos.

Apesar de ter sido um dos primeiros países a adotar as recomendações da Conferência Mundial de Viena (1993)<sup>4</sup>, no Brasil ainda é bastante comum eventos de violação dos direitos humanos, demonstrado as dificuldades de implementação de políticas nesse campo. A trajetória dos programas nacionais de direitos humanos é reveladora dessas dificuldades, ou seja, da mesma forma em que as três edições foram sucessivamente

---

<sup>4</sup> Em 1993, a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena afirma que todos os direitos humanos são universais, interdependentes e interrelacionados, e que a comunidade internacional deve tratar esses direitos globalmente, de forma justa e equitativa. Assim, pode-se dizer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, foi revigorada nessa Conferência, pois os Estados que não existiam à época endossaram essa afirmação.

incorporando diferentes temas e segmentos em seus textos, ampliaram-se, também, as polêmicas e resistências em relação às propostas apresentadas.

A primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos foi lançada em 1996 e, em 2002, foi apresentada a segunda versão do Programa, que deixou de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo para ser implementada por meio de planos de ação anuais. No âmbito do II PNDH foi criado, em 2003, o PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com um Comitê Nacional de Educação e em consonância com a Conferência Mundial de Viena, que considera a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos essenciais para promover relações harmoniosas entre as comunidades e para impulsionar à compreensão mútua, a tolerância, a paz e o respeito à diversidade.

A importância do PNEDH está em aplicar programas de forma ininterrupta e de longo prazo, garantindo êxito na transformação da cultura para as gerações vindouras. Para muitos especialistas e educadores, um dos caminhos para implementar tais políticas públicas seria justamente a educação específica em direitos humanos em todos os níveis de educação. O PNEDH está estruturado em cinco eixos: Educação Básica (infantil, fundamental e médio), Ensino Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia. Importa destacar a relação entre a educação em direitos humanos e os desafios da inclusão social no ensino superior de segmentos histórica e socialmente excluídos e discriminados. Daí a necessidade de referência à última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3, lançado em novembro de 2009. O PNDH-3 não apenas estabelece o diálogo como o PNEDH, mas também amplia as ações no sentido de considerar as especificidades e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira para pensar a inclusão social no ensino superior.

Ao revisar e ampliar os planos anteriores, o PNDH-3 incorporou novas e polêmicas temáticas, propôs novas dinâmicas e destacou a transversalidade de suas diretrizes. Com o objetivo de tratar de forma integrada as múltiplas dimensões dos direitos humanos, o PNDH-3 optou, ainda, pela metodologia de guiar as discussões das várias conferências que o precederam em termos de **eixos orientadores**, chegando à síntese de seis eixos principais, organizados em temas específicos e constituídos de diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, além de indicar responsáveis e parceiros. Os eixos orientadores são os seguintes: a) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; b) Desenvolvimento e Direitos Humanos; c) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; d)

Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; e) Educação e Cultura em Direitos Humanos; f) Direito à Memória e à Verdade.

No que refere à educação superior, e como fundamentação para apresentar a experiência em curso na UFGD, faremos referência a dois dos eixos orientadores: a universalização de direitos em um contexto de desigualdades (eixo III) e a educação e cultura em direitos humanos (eixo V). Com relação ao primeiro, destaca-se que, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelecer em seu preâmbulo que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, ocorre que na implementação desses preceitos universais os Estados signatários da Declaração se vêem diante da necessidade de reconhecer cada vez mais as diversidades e as diferenças para concretização do princípio da igualdade. Ou seja,

O acesso aos direitos de registro civil, alimentação adequada, terra e moradia, trabalho decente, educação, participação política, cultura, lazer, esporte e saúde, deve considerar a pessoa humana em suas múltiplas dimensões de ator social e sujeito de cidadania [...] À luz da história dos movimentos sociais e programas de governo, o PNDH-3 se orienta pela transversalidade, para que a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Caso contrário, grupos afetados pela pobreza, pelo racismo estrutural e pela discriminação dificilmente terão acesso a tais direitos. (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2009, p.52).

Com efeito, se a Declaração Universal dos Direitos Humanos não aprofundou essa problemática, os pactos e convenções internacionais de proteção dos direitos humanos apontam para a necessidade de adoção de “políticas compensatórias” que diminuam as desigualdades e estimulem a inclusão dos grupos socialmente vulneráveis. O PNDH-3 propõe, nesse campo, as “[...] medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer o proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais.” (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2009, p.53).

Destaca-se também nesse eixo, no que se refere à educação do campo, uma ação programática que corresponde ao objetivo estratégico de acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola:

Fortalecer programas de educação no campo e nas comunidades pesqueiras que estimulem a permanência dos estudantes na comunidade e que sejam adequados às respectivas culturas e identidades. (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2009, p.66).

Se considerarmos tais programas como programas de ações afirmativas, em termos de medidas especiais e temporárias, e que buscam remediar um passado discriminatório em relação às populações tradicionais, justifica-se a necessidade de políticas como as desenvolvidas na Universidade Federal da Grande Dourados, que buscam incluir as pessoas do campo ao ensino superior.

Com respeito ao segundo eixo orientador que destacamos nessa reflexão, qual seja, Educação e Cultura em Direitos Humanos, o PNDH-3 ressalta que a “[...] educação em direitos humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade.” (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2009, p.150).

Assim, o PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em suas propostas para todos os níveis de educação. No que se refere à educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direitos e de valores como o respeito e tolerância às diferenças. Para tanto, propõe, entre outras ações, mudanças curriculares que incluam a educação transversal e permanente nos temas ligados aos direitos humanos. Se considerarmos que o/as aluno/as do Pronera/UFGD serão educadores/as e atuarão principalmente na educação básica, a formação dos mesmos em direitos humanos é de fundamental importância.

Já no que diz respeito ao ensino superior, destacamos como um de seus objetivos estratégicos a “Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de Ensino Superior (*IES*)”. Uma das ações programáticas desse objetivo diz o seguinte:

Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior. (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA 2009, p.157).

Nesse sentido, ressalta-se que o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/Pronera da UFGD não apenas inclui em sua estrutura curricular uma disciplina específica intitulada

“Políticas Públicas e Direitos Humanos”, mas também aposta na formulação de eixos interdisciplinares que permitem o diálogo com várias temáticas relativas aos direitos humanos como, por exemplo, movimentos sociais, relações de gênero e história indígena. Além disso, em termos metodológicos, destacamos que a opção pela Pedagogia da Alternância, que permite o desenvolvimento de aprendizado e produção de conhecimentos junto às comunidades de origem dos/as estudantes, permitem não apenas a integração das dimensões teórica e prática, mas também aponta para uma metodologia que atende às especificidades do segmento atendido.

Enfim, levando-se em conta o contexto paradoxal caracterizado acima, ou seja, a existência de um movimento de internacionalização dos direitos humanos ao mesmo tempo que o agravamento, em níveis regionais e locais, da exclusão e da violência, o tema dos direitos humanos associado às consequências da globalização torna-se claro. Ou seja, surge do movimento de globalização da cultura um reconhecimento global com relação à política de direitos humanos. Por outro lado, e esta é a tensão vivida, temos como fato que as violações dos direitos humanos bem como as lutas em sua defesa continuam a ter uma dimensão nacional, regional e local, o que pressupõe, também, políticas de ação que levem em consideração as especificidades do local e dos segmentos que o constituem.

Em síntese, se culturas sugerem diferenças, fronteiras e particularismos, a questão que fica é como poderão os direitos humanos ser uma política simultaneamente cultural e global para além das fronteiras. Esse talvez seja o grande desafio, qual seja, desenvolver o potencial emancipatório da política de direitos humanos num duplo sentido, ou seja, da globalização, por um lado, e da fragmentação cultural e da identidade, por outro. Trata-se, nos termos de Boaventura de Souza Santos (2006), de justificar uma política progressista de direitos humanos no âmbito global que tenha, ao mesmo tempo, legitimidade local.

### **Movimentos sociais e assentamentos rurais em Mato Grosso do Sul**

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, em andamento desde julho de 2008, na UFGD, é exemplo da conquista do direito ao acesso a cursos superiores em universidade pública e de qualidade para as pessoas de assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul, muitas delas distantes da universidade pelas condições geográficas e/ou sociais a que se encontram.

Para o entendimento dessa conquista é preciso considerar as redes de diálogos que tornou possível o referido curso, uma vez que o mesmo é resultado de um esforço conjunto que congrega Universidade, representada pela UFGD, Movimentos sociais rurais de Mato Grosso do Sul (MST, MMC, CPT, FAF, FETAGRI, CUT, COAAMS) e Estado, representado no INCRA e Ministério do Desenvolvimento Agrário, via PRONERA.

É preciso destacar que as demandas por educação **no e do** campo, se constituíram a partir de encaminhamentos efetivados pelos movimentos sociais, que se fortaleceram quando da reunião em redes, com maior ênfase no início na década de 1990, quando esses movimentos passaram a encaminhar proposições que objetivavam mudanças na legislação educacional e propunham que as Diretrizes Nacionais contemplassem as especificidades do campo, tanto em termos de conteúdos quanto de procedimentos metodológicos.

Cita-se, como exemplo de encaminhamentos em rede a “Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, a qual desencadeou uma sequência de outros encontros, debates e mobilizações. Seguindo essa demanda, em 2002 realizou-se o Seminário Nacional e se consolidaram, naquele mesmo ano, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” conforme Parecer nº 36/2001 (BRASIL, 2001) e Resolução 1/2002 (BRASIL, 2002) do Conselho Nacional de Educação<sup>5</sup>. Cita-se, ainda, as demandas encaminhadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde 1987, quando passou a organizar fóruns de discussões relacionados a educação, especialmente a partir da conferência no Espírito Santo, visando a construção de uma educação **do e no** campo. Para isso o MST criou o setor de educação, com base nas concepções de Paulo Freire (1989), pautadas no ensino enquanto instrumento que promove a libertação. Durante a conferência elaboraram um documento enfatizando a importância de um projeto educacional que contemplasse experiências de luta pela terra, com ênfase na vida, no trabalho e nas trajetórias das famílias (CALDART, 2004).

Observa-se, na efetivação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD, a presença desse novo sentido que constitui os movimentos sociais da atualidade, os quais trazem metodologias cunhadas pelos movimentos da década de 1970, quando passaram a se constituir em bases demandatárias, aglutinadas em rede, envolvendo diferentes demandas, agregando múltiplos movimentos, estendendo diálogos para diversas instâncias sociais e com entidades sociopolíticas (GONH, 2004; SCHERER-WARREN, 2005).

---

<sup>5</sup> Uma das reivindicações do MST era que os/as professores/as das escolas dos assentamentos detivessem experiências das trajetórias na terra e por isso defendiam que fossem pessoas demandantes por terra (CALDART, 2004).



As redes gestadas na década de 1970 fortalecem os atuais encaminhamentos na luta por direitos diversos, dentre eles a defesa por uma educação **do e no** campo e que contemple suas especificidades. Por isso entende-se que os movimentos sociais da atualidade inscrevem suas demandas para além do campo dos direitos tradicionais, pois expressam coletivos organizados a partir dos direitos sociais modernos, fomentando a igualdade e a liberdade, expressões que constituem um direito amplo - a cidadania.

Assim, parte-se da compreensão que os movimentos sociais rurais de Mato Grosso do Sul são agentes promotores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD. São movimentos que se organizaram mais fortemente a partir de meados da década de 1980, se constituindo em dois momentos: num primeiro, suscitaram o debate em torno da concentração de terras, da forma produtiva e de diversos poderes tradicionais instituídos ao longo da história de Mato Grosso do Sul. Nasceram em virtude da concentração da terra até então representada pelo latifúndio, numa economia concentradora (pecuária e grãos), expressa também na política, privilegiando grupos específicos e expulsando trabalhadores<sup>6</sup>. Essa estrutura histórica e excludente fez com que sociedades camponesas, indígenas e quilombolas vivenciassem a redução de seus espaços produtivos e sociais, sendo submetidas constantemente a processos de expulsão e de interferências em seu modo de vida.

Com a organização dos movimentos sociais, especialmente na década de 1980, movidos pela sinalização para a reforma agrária no Brasil, efetivaram encaminhamentos objetivando a consolidação do projeto de reforma agrária brasileiro. Assim, entende-se que a implantação de assentamentos foi motivada pela força coletiva, configurada, naquele momento, na pressão de famílias brasiguaias, ribeirinhas e antigas arrendatárias. Com isso, teve-se a ampliação do número de pequenas propriedades no Estado, inserindo famílias marginalizadas socialmente e que hoje estão resignificando espaços antes vazios socialmente, constituindo-os em novos lugares, tornando-se eles/as próprios novos sujeitos sociais. Aqui está o segundo aspecto que constitui os movimentos sociais, que em suas ações forjam novos

---

<sup>6</sup> Concebemos a expulsão de pequenos produtores do campo de Mato Grosso do Sul na concepção definida por Martins (1997), como num processo combinado que envolve um primeiro momento, no qual o produtor perde os meios de produção e, assim, passa ao segundo momento, quando se vê obrigado a vender sua força de trabalho a qualquer preço. Esse processo é evidente quando analisamos o processo de ocupação de Mato Grosso do Sul, quando da saída de famílias de pequenos produtores, arrendatários e bóias-fria, na década de 1970, quando da chegada dos “colonos modelo”, vindos de Estados do Sul e Centro-Sul do Brasil, que para cá vieram movidos pelos baixos preços das terras e financiamentos bancários. Compraram pequenas (e grandes) propriedades, fazendo com que pessoas que trabalhavam nas terras visualizassem no Paraguai a alternativa para continuarem na atividade agrícola e/ou assumissem outros espaços de atuação. Na década de 1980, quando a direção política do governo paraguaio mudou em relação às famílias brasileiras, passando a persegui-las pelo fato de serem estrangeiras, aliada a abertura política brasileira, que sinalizava para reforma agrária, retornaram ao Brasil, tendo o Mato Grosso do Sul como porta de entrada.

sujeitos. Isso é possível porque foi cunhado na luta pela terra, atualmente expressão de autonomia em relação aos meios de produção e ao uso da força de trabalho<sup>7</sup>.

Em Mato Grosso do Sul, há um total de 182 assentamentos instalados, sendo 174 criados pelo Governo Federal por meio do INCRA, e 08 pelo Governo estadual. Estes vêm permitindo a inserção de 30.543 famílias, numa área de 660.890 ha (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a ação dos movimentos sociais consolida pertencimentos de pessoas perceptíveis no movimento que produzem no cotidiano de diversos municípios de Mato Grosso do Sul, reordenando múltiplas dinâmicas – econômicas, políticas, culturais - presentes nas cidades de todo o Estado. Destaca-se a reorganização efetivada nos municípios onde se encontra maior número de assentamentos, dentre eles: Sidrolândia, com 16; Itaquiraí, com 12; Nioaque, Ponta Porã, e Nova Alvorada do Sul, com 08 assentamentos, nos quais as mudanças são perceptíveis para além da estrutura territorial, produzindo outras transformações, configuradas na sociabilidade. Isso porque em suas relações as pessoas assentadas produzem e comercializam produtos agrícolas, adquirem ferramentas no comércio local, acessam serviços públicos, o que tem aquecido a economia das cidades e fortalecido o diálogo entre pessoas assentadas e aquelas residentes no espaço urbano.

Pode-se dizer, ainda, que o aumento da população dos municípios de Mato Grosso do Sul acima citados, gerou aumento de demandas comerciais e de serviços, bem como de políticas públicas em diversas áreas, como na saúde e na educação. Por isso entendermos que as transformações do território do Estado vêm ocorrendo em diversos sentidos, dentre eles: físico, econômico, cultural e de poder. Físico porque impulsionou o crescimento do número de pequenas propriedades assentando famílias que cultivam a agricultura familiar; econômico porque reorganizou e ampliou o comércio urbano; cultural porque promoveu troca de saberes entre as pessoas do local com aquelas que chegam de diferentes lugares do Brasil; e de poderes porque a dinâmica de participação política nos municípios e mesmo no Estado tem sido questionada.

Pontuamos, assim, que os assentamentos são espaços que abrem possibilidades de inserção de pessoas excluídas do processo agrícola brasileiro, e que se encontravam

---

<sup>7</sup> Nos assentamentos é inegável a interdependência que as famílias apresentam em relação ao mercado, seja nos produtos cultivados, seja nos encaminhamentos diversos para viabilizar processos produtivos, o que demonstra estarem num cenário globalizado, o qual exige que construam projetos em consonância aos que a sociedade e o mercado delas esperam.

**perambulando**<sup>8</sup> por diferentes lugares, criando condições de empoderamento de pessoas. O empoderamento é entendido na concepção de Deere e León (2002), como mecanismo de resistência e emancipação, e tem sido possível porque foi cunhado por um coletivo num diálogo com diferentes atores<sup>9</sup> e instituições. Empoderamento remete a

[...] noção de pessoas obtendo poder sobre as próprias vidas e definindo o próprio planejamento; é geralmente associado aos interesses dos desprovidos de poder, e pressupõe-se que seja uma expressão de mudança desejada, sem especificação de o que esta mudança implica. (DEERE; LÉON, 2002, p.53).

Os movimentos sociais de Mato Grosso do Sul tem construído empoderamentos de sujeitos sociais, efetivados nos encaminhamentos de suas demandas num conjunto de redes, objetivadas em diálogos com diferentes instituições, com comunidades locais e regionais, modificando hábitos vigentes (linguagem, produtos cultivados, comercialização), gerando solidariedade e novas demandas (FARIAS, 2002; MENEGAT, 2003).

É nesse sentido que entendemos que os movimentos sociais estão inscrevendo suas necessidades para além do campo do direito social tradicional (vida, moradia, alimentos - condições básicas de sobrevivência). Inscrevem novos direitos na concepção apresentada por Gohn (2004) e Scherer-Warren (2005), quando constroem autonomia enquanto pequenos/as agricultores/as, apesar da interferência do mercado, mesmo tendo que se adaptarem a situações adversas, levando-os a criarem diferentes estratégias de pertencimentos, diante de condições desfavoráveis aos projetos idealizados e os projetos possíveis.

São as redes de diálogos que os movimentos sociais vêm criando em Mato Grosso do Sul que tem permitido legitimação de demandas como: seguridade de direitos para as mulheres assentadas (aposentadoria, pertencimentos nos sítios - nota produtora, licença maternidade); melhoria nas políticas de estruturação das pequenas propriedades, especialmente na habitação; encaminhamentos para a consolidação de uma construção para a educação *do e no* campo.

---

<sup>8</sup> Expressão de Martins (1997), utilizada para designar a situação de precariedade social para pessoas excluídas do processo produtivo brasileiro, com empregos sazonais que não produzem bases para efetivar pertencimentos sociais.

<sup>9</sup> Entendemos ator enquanto sujeito coletivo que “[...] expressa uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades.” (SADER, 1988, p.55). A noção de ator social é objetivada a partir da concepção de Gohn (2004), que ultrapassa a dimensão de classe, porque todo ator pertence a uma classe, mas pode se envolver em diversas lutas que não apenas de sua classe.

### **O curso de licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, da UFGD**

Como resultados do caminhar dos movimentos sociais, apresentamos o exemplo do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais /PRONERA, da UFGD, organizado sob a Metodologia da Alternância, que garante aulas presenciais na universidade e parte dos conteúdos desenvolvidos nas comunidades. Com ele a UFGD objetiva contribuir para a formação de educadores/as com perspectiva humanística sólida, profissionais críticos da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e planejamentos.

O que se está construindo com o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais é o fortalecimento da educação e da possibilidade de ação qualificada nas áreas de Reforma Agrária, além de contribuir para que ocorra o acesso à educação e à escolarização referenciada num paradigma do campo, como um direito constitucional das pessoas dele provenientes.

Sua implantação ocorreu num compromisso de um grupo de professores/as da Faculdade de Ciências Humanas – FCH, uma das dez Faculdades da UFGD, grande parte deles/as ligados/as ao Laboratório de Estudos de Fronteira – LEF, especialmente as professoras Alzira Salete Menegat e Marisa de Fátima Lomba de Farias, que coordenam o Curso desde seu início, e de incentivos aplicados pela administração da UFGD, com dedicação a uma educação diferenciada, incentivadora das ideologias de transformação da sociedade.

A equipe do LEF vem desenvolvendo ações de intervenções no ensino, na pesquisa e na extensão, num diálogo com os movimentos sociais, com estudos sobre as questões de fronteira, com ênfase na temática das comunidades rurais e dos movimentos sociais e políticos nela presentes. São estudos e ações que refletem a respeito da forma produtiva e social, as relações de gênero, a religiosidade e outros elementos presentes nos assentamentos. Vale destacar que o LEF congrega dois grupos de pesquisas intitulados “Sociedades e Culturas nas Fronteiras de Mato Grosso do Sul” e “Gênero, Identidade e Memória”,

envolvidos/as com pesquisas sobre a reordenação do espaço advinda de políticas de reforma agrária<sup>10</sup>.

O objetivo que impulsiona as intervenções desenvolvidas pelo grupo de professores/as do LEF, no diálogo com os movimentos sociais, é o de criar condições favoráveis à estruturação de um projeto pedagógico, como o exemplo do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA. Por isso, entendemos que o curso é fruto de ações de ensino, pesquisa e de extensão, organizadas com respeito aos povos do campo, fomentando situações para que as demandas destes caminhem para além do acesso a terra, ao trabalho, à moradia, estendendo-se à educação, possível porque se constitui a partir de uma nova metodologia, a “Metodologia da Alternância”, que associa os estudos entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

Menegat e Farias (2009), ao apresentarem os primeiros resultados do Curso mostram que a combinação dos dois tempos, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, tem tornado possível o acesso das pessoas do campo à educação superior, muitas vezes distantes das cidades e das universidades, não somente em perspectivas físicas, mas também de distâncias sociais, em virtude de dificuldades econômicas que inviabilizam o ingresso ao

---

<sup>10</sup> Dentre os projetos de pesquisa desenvolvidos pela equipe do LEF, podemos citar:

- “Mulheres Assentadas (re)construindo Trajetórias: imagens do movimento da vida das mulheres do São Judas-MS”, em andamento e com recursos do CNPq, coordenado pela Professora Alzira Menegat;
- “Mulheres: relações de gênero e de trabalho nos assentamentos de reforma agrária Guaçu e Santa Rosa, no município de Itaquiraí-MS”, em andamento e com recursos do CNPq, coordenado pela professora Marisa Farias;
- PRONAF-Mulher: instrumento de reconhecimento/fortalecimento da condição de mulheres trabalhadoras/administradoras de unidades produtivas em assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso do Sul”, em andamento e com recursos da FUNDECT, coordenado pela professora Alzira Menegat;
- “Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFGD/PRONERA: a metodologia da alternância na formação de educadores/as sociais do campo”, em andamento e com recursos do CNPq, coordenado pela professora Alzira Menegat;
- “Sociedades e culturas nas fronteiras de Mato Grosso do Sul”, concluído em 2010 e contou com recursos da FUNDECT, coordenado pela professora Alzira Menegat;
- “Assentamentos rurais no sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural”, concluído em 2009 e contou com recursos de: FUNDECT, CNPq e UFGD, coordenado pela Professora Marisa Farias;
- “Religiões, religiosidades e cultura política nos movimentos e assentamentos rurais da porção meridional de Mato Grosso do Sul”, concluído e contou com recursos da FUNDECT, coordenado pelo Professor Damião Duque de Farias;
- “Retratos da vida nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito: as fotografias como instrumentos reveladores da (re) construção de novos lugares”, concluído e contou com recursos de: FUNDECT, UEMS, UNIDERP, Fundação Manoel de Barros e UFGD, coordenado pela Professora Alzira Menegat;
- “Vida de mulheres em assentamentos de reforma agrária no município de Itaquiraí-MS”, concluído e contou com recursos de: FUNDECT, UFGD, UEMS, coordenado pela Professora Marisa Farias.
- “Representações da violência e da punição na justiça informal criminal”, financiado pelo CNPq e concluído em 2010, coordenado pelo Professor André Luiz Faisting.

ensino superior. Nesse sentido, a Metodologia da Alternância é um procedimento importante e que

[...] potencializa saberes à medida que permite a aplicação de parte dos conteúdos na realidade vivida pelas pessoas atendidas no curso, estabelecendo uma relação entre teoria e vivências cotidianas. Com isso, construímos conhecimentos sem negar as especificidades dos lugares onde os/as acadêmicos/as vivem. Isso significa manter um olhar com respeito às diferenças, aos direitos humanos e sociais, na “luta pela terra” e na importância do campo brasileiro. Estamos contribuindo com a formação das identidades de pessoas autônomas, que consigam “se verem e serem vistas” (parafrazeando Manuel de Barros). [...] A Pedagogia da Alternância permite, ainda, a efetivação de uma reflexão acerca da educação a partir da experiência de toda a comunidade escolar e questiona a reprodução da cultura dominante (MENEGAT; FARIAS, 2009, p.40).

Os/as acadêmicos/as do PRONERA são procedentes de 33 assentamentos de reforma agrária, localizados em diferentes regiões de Mato Grosso do Sul, abrangendo 18 municípios. São pessoas vindas de quase todo o Estado, com exceção da região de Três Lagoas e de Coxim, e que possuem faixa etária diferenciada, em média de 30 anos. Há um predomínio de mulheres e esta característica confirma a participação delas em diferentes instâncias do viver nos assentamentos, especialmente nos processos educativos<sup>11</sup>. Existem, ainda, as crianças que desde muito cedo adentram a universidade ao acompanharem as acadêmicas mães, imprimindo novas organizações nos espaços e tempos da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, que por meio de barulhos não habituais ecoam no ambiente, como mostram Menegat e Farias (2009):

[...]o fato de participarem da UFGD em períodos de férias acabou por dar vida a um espaço que antes parecia vazio, eram momentos de recesso acadêmico orientados por certo estado de calma e de descanso. Com a chegada do grupo do “PRONERA”, para aulas em períodos de férias, o movimento passou a ser constante nos corredores e nas salas da FCH e em outros espaços da universidade. Nos laboratórios, salas de aula, secretaria e cozinha, o movimento não tem intervalos, com pessoas conversando, estudando, tocando violão, fazendo uso de computadores e realizando outras atividades inerentes ao curso. Esta é a ideia do próprio *movimento* no sentido apresentado por estas pessoas e movimentos sociais, em suas trajetórias de vida, a concepção de interação, de dinamicidade, de construção e auto-construção, de valorização e auto-valorização de sua

---

<sup>11</sup> Nas pesquisas concluídas e em andamento no LEF, observa-se a efetiva participação das mulheres, a qual vai além da esfera do trabalho no lote, pois elas se revelam figuras marcantes em todos os momentos, desde a conquista da terra, nas estratégias viabilizadas para a nela permanecerem, na participação coletiva, mesmo que neste último com menor atuação, bem como nas atuações/ações para prover a infraestrutura dos lotes.

identidade de sem-terra. No processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso, foram incorporadas essas concepções, no entanto, os sentidos e os significados de movimento resultam das expectativas individuais e coletivas, da mística, dos conflitos de interesses, princípios e desejos; são composições e desarranjos em circularidade, sem um ponto de partida e de chegada definido, mas em *movimento*, enfim, é a “vida em andamento”. [...] O movimento da vida ingressa na UFGD, agora o grupo faz parte da universidade e mudou os seus corredores, gramados [...] Muitas atividades são realizadas no espaço externo quando, cada grupo procura o melhor lugar para a discussão de textos, debates teóricos, enfim, criam e recriam ações pedagógicas orientadas por um/a docente a cada disciplina (MENEGAT; FARIAS, 2009, p.53-54).

Observa-se, então, a confirmação da construção do conhecimento em uma dimensão dinâmica, prazerosa e compartilhada, reforçando-se a concepção de troca de saberes e de sentimentos. Provoca, ainda, uma leitura de quais são hoje os/as acadêmicos/as da UFGD, já que nela foram criados cursos destinados a atender grupos específicos, como o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, voltado a pessoas de assentamentos rurais, e o Curso de Licenciatura Indígena<sup>12</sup>, que atende pessoas de comunidades indígenas.

A realidade vivida pelas pessoas de assentamentos é por elas trazida para a universidade, adentrando as salas de aula e nos mais diversos procedimentos da formação. Ocorre um entrecruzamento entre o conhecimento teórico e a realidade vivida, possível de ser percebido em diversos procedimentos, dentre eles: nas monografias e nos debates que apresentam, quando procuram relacionar a teoria e a prática, bem como nas orientações de iniciação científica, assumido por acadêmicos/as assentados/as<sup>13</sup>.

A vida familiar de cada acadêmico/a, como evidenciado por Menegat e Farias (2009), também passa por um processo de reestruturação durante os Tempos Universidades, quando os/as assentados/as-acadêmicos/as se ausentam de seus lares por uma média de 35 dias. No caso das mães acadêmicas, muitas necessitam levar filhos/as ainda pequeninos/as, bebês e/ou crianças, para acompanhá-las durante as aulas, tornando-os/as, de forma involuntária, desde muito cedo, alunos/as universitários/as.

---

<sup>12</sup> O Curso de Licenciatura Indígena da UFGD teve início em 2006 e é oferecido para pessoas de comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, pertencentes às etnias Gurani e Caiuás.

<sup>13</sup> Elucidador é o exemplo citado pela Professora Alzira Menegat, nos trabalhos de orientações de iniciação científica, quando em contato com um de seus orientandos, acadêmico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, para agendar o dia da orientação, ao propor a data, o mesmo lhe disse que na data por ela proposta ele não poderia porque estaria, durante dias, como naquele momento, ocupado com atividades da roça, no cercamento de uma área de pastagem que serviria para alimentar o gado que criava. Tal conversa provocou um pensar sobre quem são os/as acadêmicos/as da UFGD. Nela não ocorre um diálogo entre professores/as e pessoas que vivem unicamente no e do meio urbano e/ou são assalariadas urbanas, mas com outras pessoas, que diariamente plantam, colhem, lidam com gado, fazem rapadura, bananada, queijos, e são também universitários/as na UFGD.

As autoras demonstram que o curso PRONERA, como é conhecido na UFGD, pela proposta pedagógica calcada no ensino, na pesquisa e na extensão, cria possibilidades de ampliação da reflexão da realidade social, concebendo um conhecimento que extrapola a aparência, cria laços, sentimentos de cooperação e disposição para mudar. Além disso, Menegat e Farias evidenciam que o acesso à educação pública superior de qualidade permite a emergência de um processo de libertação e de empoderamento das mulheres e dos homens, na medida em que o curso vem trabalhando em uma perspectiva coletiva e de respeito entre as pessoas, ampliando as relações para além da universidade, contribuindo na construção da autonomia dos sujeitos que vivem no e do campo.

Dessa forma, observa-se que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais faz parte da luta pela terra, porque falar da terra, de sua conquista e das diferentes estratégias de pertencimentos que as pessoas assentadas estão construindo num coletivo, é falar também de outras coisas inerentes a ela e que extrapolam sua dimensão, mas que se mostram enquanto elementos essenciais para a permanência na terra. O acesso à educação gratuita e de qualidade em todos os níveis é uma necessidade, reivindicada nos espaços de assentamentos, possível a partir da rede de diálogos, construídos num coletivo de demandantes e de atores sociais. A foto apresentada a seguir, construída pelo grupo de acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, durante uma atividade acadêmica, demonstra a relação entre educação, pessoas assentadas- assentamentos e direitos.



**Figura 1-** Objetivo do grupo de acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA



**Fonte:** Arquivo particular<sup>14</sup>

O pensamento acima foi construído pelo grupo de acadêmicos/as durante uma semana, sendo que diariamente era a ele acrescentada uma palavra, dando-lhes significado. Nele percebe-se que o viver na terra, em assentamentos de reforma agrária de Mato Grosso do Sul significa, para os/as acadêmicos/as do PRONERA, a possibilidade de construir caminhos para uma vida digna. Tais caminhos necessitam congregar diversos elementos necessários, dentre eles: casa, alimento, educação, saúde, transporte, produção, reconhecimento, enfim, cidadania.

Percebemos no cotidiano do curso de Licenciatura, e mesmo no contato com as famílias com as quais dialogamos durante nossas pesquisas, que se imprime destaque a educação, num entendimento de que a educação pode se configurar em um elemento que demarca caminho para a permanência das pessoas caminhantes pela terra, entendida, a educação, como um direito das pessoas do campo brasileiro e que por meio dela podem viabilizar saberes e arquitetar estratégias de pertencimentos nos assentamentos de reforma agrária.

---

<sup>14</sup> Foto do arquivo do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, produzida durante o seminário de extensão, desenvolvido na terceira etapa do Tempo Universidade, em julho de 2009, momento em que o grupo de acadêmicos/as construiu uma frase contendo o objetivo que os/as movimenta para a universidade, num projeto de construção de assentamentos que vai além da terra.

Em síntese, entende-se que os encaminhamentos efetivados pelos movimentos sociais rurais estão a organizar diálogos nos quais possam efetivar a reforma agrária. Em suas práticas demonstram que esta não é uma bandeira de luta que deve ser levantada apenas pelas famílias sem-terra, mas que a mesma requer participação social, tornando-a um projeto da sociedade.

Na medida em que a reforma agrária deixe de ser uma demanda apenas de um grupo marginalizado socialmente, passará então a ser reconhecida como uma questão social mais ampla, podendo, então, produzir efetivas transformações no campo brasileiro e na própria sociedade. Somente assim, numa discussão e encaminhamentos que envolvam a sociedade como um todo, é que serão asseguradas condições de produção de novos espaços produtivos e sociais, possibilitando a inserção de pessoas excluídas e, especialmente, ampliando a discussão em relação à estrutura da sociedade brasileira, especialmente da estrutura agrária. Esta, historicamente, concentrada no grande latifúndio. Isso poderá resultar na reordenação e na modernização de espaços produtivos e sociais, produzindo, como resultado, o empoderamento de sujeitos de direitos e garantindo-lhes, assim, cidadania e direitos humanos.

***HUMAN RIGHTS, SOCIAL MOVEMENTS AND EDUCATION: NETWORKS OF DIALOGUE FOR STRENGTHENING AGRARIAN REFORM IN MATO GROSSO DO SUL***

***ABSTRACT:*** *The aim of this article is to analyze the ways produced by the settled people as for conquering the rights that will allow them to live on that land, verifying the results of the experience of inclusion of the university students from the Licentiate Course in Social Science/PRONERA, in the Universidade Federal da Grande Dourados, in Mato Grosso do Sul. The course is organized in the lay-out of the graduate teaching rules, and it is offered to 56 people within a single group. It started in July/2008 and it is due to finish in July/2012, being the result of partnerships created among UFGD, INCRA, the rural social movements of Mato Grosso do Sul and MDA/PRONERA. The aim is to accomplish the inclusion of those people who live in rural settlements in higher education and this is based on the presupposition that the consolidation of the agrarian reform requires stability of the rights going beyond the land, allowing a dignifying life for those who want to enjoy it. The experience generated by the course has shown us that the social movements are inscribing their needs as being more than just those related to the traditional social rights (basic conditions for survival), and new demands have been raised, mainly the ones related to the identity ones, as shown by Gohn (2004) and Scherer-Warren (2005). Hence, the access to free and good-quality education in all levels is a need that is clearly demanded in the settlements, being enabled by the dialogues and knowledge-share which were built within a whole group of claimants and social actors.*

**KEYWORDS:** *Human rights. Social movements. Education.*

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Brasília, fev. 2010.

BRASIL. Conselho Regional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 04 dez. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2011.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DEERE, C. D.; LEON, M. **O empoderamento da mulher: direito à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

FARIA, J. E. **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 2002.

FARIAS, M. de F. L. de. **Assentamento Sul Bonito: as incertezas da travessia na luta pela terra**. 409f. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MARSHALL, T. H. **cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENEGAT, A. S. **No coração do Pantanal**. 2003. 274f. Tese (Doutorado em Sociologia), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

MENEGAT, A. S.; FARIAS, M. de F. L. de. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA: ensinar e aprender os caminhos do conhecimento. In: MENEGAT, A. S.; FARIAS, M. L. de.; MARSCHNER, W. (Org.). **Saberes em construção**: experiências coletivas de sem terras e a Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2009. p.15-90.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiência, fala e lutas dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **III Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2003.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

COMPARATO, F. K. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

FAISTING, A. L. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação *em e para* os direitos humanos. **Revista Videre**, Dourados, v.2, n.3, p.83-100, 2010. Disponível em: <[http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/viewFile/883/pdf\\_25](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/viewFile/883/pdf_25)>. Acesso em: 03 maio 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GOMES, L. F.; PIOVESAN, F. **O sistema internacional de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MARTINS. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Limonad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos, globalização econômica e integração regional**. São Paulo: Limonad, 2002.

SYMONIDES, J. (Org.). **Direitos humanos: novas dimensões e desafios**. Brasília: UNESCO, 2003.

TRINDADE, J. D. de L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.