

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD**  
**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**

**KETMA LORENA DA SILVA**

**PEDAGOGIA DA TERRA, TURMA SALETE STROZAK UFG/FE - UMA  
PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**DISSERTAÇÃO**

**DOURADOS**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD**  
**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE -**  
**PPGET**

**KETMA LORENA DA SILVA**

**PEDAGOGIA DA TERRA, TURMA SALETE STROZAK UFG/FE - UMA**  
**PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados- Faculdade Intercultural Indígena, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade.

Orientador: Prof. Dr. João Edmilson Fabrini

**DOURADOS-MS**  
**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586p Silva, Ketma Lorena Da  
PEDAGOGIA DA TERRA TURMA SALETE STROZAK UFG/FE - UMA PRÁXIS DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO [recurso eletrônico] / Ketma Lorena Da Silva. -- 2023.  
Arquivo em formato pdf.

Orientador: João Edmilson Fabrini.  
Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da  
Grande Dourados, 2022.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação do Campo. 2. Movimentos Sociais. 3. Pedagogia da Terra. I. Fabrini, João  
Edmilson. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

## BANCA EXAMINADORA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
TERRITORIALIDADE



## KETMA LORENA DA SILVA

PEDAGOGIA DA TERRA - TURMA SALETE STROZAK - FE/UFG: UMA PRÁXIS  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 15 de dezembro de 2022.

### BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. João Edmilson Fabrini**  
Orientador/PPGET/UFGD

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ELEMAR DO NASCIMENTO CEZIMBRA  
Data: 19/04/2023 17:12:02-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Elemar do Nascimento Cezimbra**  
Membro titular externo/ UFFS

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** RODRIGO SIMAO CAMACHO  
Data: 20/04/2023 17:29:11-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho**  
Membro Interno /PPGET/UFGD

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha amada mãezinha Margarida Maria da Silva, a quem devo todas as minhas conquistas como ser humano, que me concedeu a oportunidade de vir ao mundo e que me cuidou com toda dedicação, dando total esteio em todas minhas caminhadas e decisões, me apoiando com seu amor incondicional, mais que provado por ela a mim, e doado durante toda sua vida; aos meus filhos, queridos e amados, Kêmila Nascimento e Tiaraju Ernesto, que amo intensa e demasiadamente; aos meus netos, sendo a mais velha, Aymara Veridiana, e aos gêmeos Ayra Liz e Pedro Willian, que amo com a mesma intensidade e, mesmo sem ter ideia, me dão fôlego e vontade de sempre seguir em frente.

Aqui, me apego à esperança de inspirar exemplo de estudo, de leitura de mundo, para os meus filhos e netos. Que eles consigam perceber a necessidade e a liberdade que é ler o chão em que pisam.

Com carinho, de uma filha, de uma mãe e de uma avó, a vovó Kepa!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

Ao destino que me conduziu para dentro de um acampamento, e assim o fazendo, transformou a minha vida e minha história.

Pelo contato com uma militância que me incentivou aos estudos e a formação política, por isso, sou grata às fileiras no Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra.

Por compreender que o MST não deveria ser tratado na terceira pessoa, aquela de quem se fala, mas na primeira pessoa, aquela que fala, pois o MST sou Eu, e não Ele.

Pelo fato de estar inserida em um processo de formação que me permitiu ter a consciência do meu lugar no mundo, sobretudo, que me permitiu, a inserção em um espaço em que me ensinou a leitura de mundo, a compreender os espaços que ocupo, com a consciência de classe trabalhadora.

Às fileiras do Movimento por ter me proporcionado, a aprender nos processos de lutas e, com isso, todo o meu processo de formação enquanto ser humano, uma formação pessoal, sobretudo, a formação política, acadêmica e coletiva.

Ao MST e a todas as companheiras e companheiros do curso de Pedagogia da Terra, turma Salete Strozak, e aos que da minha vida fizeram parte nesta caminhada, e que contribuíram direta e indiretamente em meu processo de formação e na construção deste trabalho.

À professora Arlene Clímaco, pela contribuição com o processo de pesquisa, pela partilha, pelos materiais, dicas e entrevistas. Sou grata pelo comprometimento que se debruçou neste processo. Gratidão!!!

Ao professor e orientador João Fabrini agradeço, imensamente, por todas as observações criteriosas que sempre fez com os meus escritos, isso contribuiu demais para o meu crescimento. Grata pelas devolutivas e por estar presente,

sempre que assim o solicitava. Gratidão pela compreensão e estímulo para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Camacho, agradeço pelas trocas, ideias, conceitos e categorias que me possibilitou apropriar. Gratidão pelas aulas, tão minuciosamente, trabalhadas e cuidadosamente construídas. Sua teoria foi alicerce!

Em especial à companheira Adenilsona Monteiro do Amaral Álvarez, companheira que foi imprescindível nesta caminhada, pois sem a sua contribuição, não conseguiria seguir para a conclusão deste trabalho, sou muito grata a toda dedicação que prontificou para contribuir neste processo.

Aos professores que tive contato no programa que forjaram a oportunidade de estudo, de diálogo e de pesquisa. Gratidão pelo incentivo e aprendizado que nos possibilitou receber e partilhar nesta caminhada.

Por último e não menos importante, agradeço a Deus por ter “concedido”, ao povo da “Terra”, todas as condicionantes, nas quais, veio possibilitar o nascimento da Classe Trabalhadora, dos Movimentos Sociais, em especial o MST, do qual faço parte e, ao qual, mais que agradeço por ter a oportunidade de participar, partilhar. Participar dessa luta pela busca, incessante, de um saber que emancipa e instrui para o enfrentamento desse modelo de sociedade, que se contrapõe às necessidades da classe trabalhadora, ao ignorar as suas peculiaridades.

## POESIA

Discurso realizado no momento da consolidação de formatura da Turma de Pedagogia da Terra

Pedagogia da Terra- Turma Salete Strozake- 21-02-2011

Companheiras e Companheiros!!

Essa é uma noite muito especial para nós, educandos e educandas, para os nossos familiares, para a academia, para a luta social. É a noite em que o sonho se fez luta, se concretiza nesta formatura.

Com muito orgulho podemos dizer que a Turma de Pedagogia da Terra, Salete Strozake é fruto da luta, da teimosia, e ousadia dos trabalhadores camponeses que ousaram desafiar as cercas do latifúndio, sobretudo as cercas da ignorância.

É vergonhoso ter que admitir que nosso país, em pleno século 21, tem 18 milhões de analfabetos. E para romper com essa grande cerca, lutas históricas tem sido feitas.

Nossa trajetória de lutas e resistências, iniciou com nossos antepassados, e em 2007, na universidade literalmente, OCUPAMOS A FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Ocupamos, porque o ato de ocupar faz parte da pressão social para obter direitos. Ocupamos, porque queríamos mostrar para a academia que nós, os camponeses existimos e temos uma pedagogia própria, como movimento social, inseridos na luta, comprometidos com a educação, com a formação de sujeitos críticos.

Ocupamos, e nesses quatro anos podemos mostrar o nosso jeito de fazer educação: comprometida com a luta social, uma educação que problematiza a realidade, e ao problematizá-la, nos comprometemos em transformá-la



Ocupamos e aqui tivemos a chance de mostrar a vivência de novos valores, a divisão de tarefas, as místicas, as músicas, dando uma beleza diferente a esse lugar tão marcado pela rigidez acadêmica. Porque não estudar com seriedade, mas também com arte e leveza?

Aqui, a teoria e a práxis caminham juntas, de mãos dadas, através da nossa ciranda infantil e do cuidado com esse espaço. Aqui, nossa realidade foi teorizada e ao mesmo tempo, podemos nos apropriar da teoria sistematizada pela humanidade para melhorar nossa ação política. E, hoje podemos dizer: os conhecimentos são resultados da vivência de um povo, de sua história, de sua memória e não podem ficar confinados a um grupo seletivo.

Aqui, a paisagem do lugar, foi modificada para dar vez as nossas necessidades, nos dispusemos a fazer da universidade, o lugar do estudo intensivo, mas também, o lugar da nossa morada. Roupas no varal, painéis de lutadores, faixas, frases que animam nosso cotidiano, os choros e sorrisos de nossas crianças... Como podemos nos esquecer do espanto que essa novidade causou na academia, em alguns professores, funcionários, alunos!!... Quantas vezes tivemos que escutar pessoas que, cheias de preconceitos, diziam: ***o que os Sem Terra estão fazendo aqui?***

Este lugar, não devia ser o lugar de todos? Mais uma vez, tivemos a oportunidade de mostrar, com nossa organização, com trabalho de base e com muita mística, que eles estavam equivocados; que temos direito ao conhecimento; somos camponeses e temos consciência do nosso papel na história.

O processo foi difícil, mas de uma beleza extraordinária.

Nesses quatro anos, produzimos muitas teorias. E muitas alegrias também! Nasceram 20 crianças. Tivemos casamentos, batizados, mas também separações. Nos solidarizamos e choramos coletivamente com a perda de familiares próximos que, infelizmente, não estão mais conosco.

Somos 59 educadores e educadoras do MST, MAB, CPT, MCP, PJR, que graças aos nossos Movimentos e Pastorais, acessamos esse direito negado a maioria da classe trabalhadora. Queremos aqui, reafirmar nosso compromisso com nossos Movimentos e Pastorais, assumindo a causa da classe trabalhadora, do projeto maior de transformação social e com a dedicação necessária para que nossos territórios, o campo, sejam livres do analfabetismo! Como educadores e educadoras do povo, nosso compromisso é fazer da nossa atuação, uma ferramenta para a libertação da classe trabalhadora organizada. Como nos ensinou o nosso grande mestre Florestan Fernandes, *“feito a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas”!*

Nessa noite tão cheia de significados para todos nós, e como forma de agradecimento, queremos fazer um tributo.

- Um tributo aos nossos antepassados, que sonharam e viveram um mundo diferente: os povos Tupis-Guaranis, Kariris, Tremembés, Xingu, Terenas, Karues, Karajás, Kaweus, Bororos e tantos outros.

- Um tributo aos lutadores e lutadoras do povo que entregaram suas vidas as causas da libertação da humanidade.

- Um tributo às lutas atuais, do nosso tempo e à classe trabalhadora que com determinação resistem a este modelo capitalista que está destruindo com o nosso planeta e toda sua diversidade.

- Um tributo às lutas e aos lutadores brasileiros e latino americanos que deixaram como legado os valores humanistas, que acreditaram e lutaram pela transformação e pelo socialismo.

- Um tributo à Salete Strozake a quem prestamos nossa honrosa homenagem pelo seu exemplo de dedicação aos Sem Terra, pelo seu compromisso com a educação transformadora. Com ela aprendemos a valorizar a pedagogia das massas, da simplicidade, do compromisso, do trabalho.

Queremos agradecer à todas as pessoas que estão aqui nessa solenidade, compartilhando conosco todas as alegrias e o gosto dessa vitória coletiva.

Agradecemos aos nossos familiares, aos companheiros e companheiras que nos vários momentos que estivemos “ausentes”, sustentaram a vida e a luta sem a nossa presença. E fundamentalmente, dessa forma, contribuíram para esse momento de conquista.

De modo muito especial agradecemos aos nossos professores por todas as aprendizagens que vivenciamos, coletivamente nesses quatro anos. Pelas contribuições teóricas, pelos gestos de solidariedade conosco, pelo compromisso com a educação. Com vocês, aprendemos muito e com certeza essas aprendizagens contribuirão para aprimorar nossa atuação política e educativa.

Agradecemos mais uma vez, às professoras Walderês e Arlene pela dedicação e compromisso com a educação crítica e libertadora. Agradecemos, também, a todos os parceiros que fizeram possível a realização deste curso.

Agradecemos aos nossos Movimentos e a Via Campesina, por ter nos dado a chance de estarmos aqui. Com eles, queremos nos comprometer a seguirmos firmes na luta permanente, até que todos e todas sejamos livres. Agradecemos de forma muito especial a companheira Rosana Fernandes, que nos acompanhou desde o início, nos desafiando a sonharmos sonhos futuros.

Aos companheiros e companheiras formandos da Pedagogia da Terra, somos fruto de um sonho que permeou nossas vidas, a vida de nossos familiares e exigiu de nós, compromissos e dedicação. Lembremos, sempre, que essa conquista não é só nossa, é fruto desse sonho coletivo. Quantos trabalhadores poderiam estar aqui!...Não deixemos que o desânimo, o comodismo, a cooptação, tome conta da nossa prática educativa. Sejam, sempre, educadores da esperança, de sonhos libertários, nos manteremos firme e comprometidos com as mudanças sociais.

Que o gosto pelo estudo, pela organização social continue fazendo parte do nosso cotidiano de luta e que possamos seguir aprofundando as teorias que

sustentam nossa prática política e pedagógica. E acima de tudo, continuemos acreditando, como disse o poeta, que “*nada é impossível de mudar*”!

**Itelvina Masioli/ Oradora da turma.**

## RESUMO

Neste trabalho busca-se, entender a história da Educação do Campo, a partir da discussão do protagonismo do MST, com ênfase na Pedagogia do Movimento, a considerar as escolas itinerantes como as primeiras experiências dessa educação, assim, foi tecida um breve exposição de como se manifestou algumas das estratégias de construção da educação que o MST começou a gestar. Nos apropriamos de categorias de análises contemporâneas para estudarmos a construção da discussão sobre as concepções de educação rural e do campo. Para isso buscamos os teróricos que criticam a educação rural e apontam a educação do campo na perspectiva dos movimentos sociais. Uma vez que o contexto da discussão foi a Turma Salete Strozack, da qual fiz parte, se fez necessário explicar e caracterizar essa turma, quem são os educadores em processo de formação. Por último, trazemos um trabalho empírico, com muitas informações e relatos, tentando articular a relação universidade e movimentos sociais, além da relação direta com a Pedagogia dos movimentos na construção do curso.

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

## RESUMEN

En este trabajo, buscamos comprender la historia de la Educación Campesina, a partir de la discusión del papel del MST, con énfasis en la Pedagogía del Movimiento, considerando las escuelas itinerantes como las primeras experiencias de esta educación, por lo tanto, una breve exposición de cómo se manifestaron algunas de las estrategias de construcción educativa que el MST comenzó a desarrollar. Nos apropiamos de categorías de análisis contemporáneas para estudiar la construcción de la discusión sobre las concepciones de la educación rural y campesina. Para ello buscamos a los teóricos que critican la educación rural y apuntan a la educación rural desde la perspectiva de los movimientos sociales. Como el contexto de la discusión fue el Grupo Salete Strozack, del cual yo formaba parte, era necesario explicar y caracterizar a este grupo, que son los educadores en proceso de formación. Finalmente, traemos un trabajo empírico, con mucha información y relatos, tratando de articular la relación entre universidad y movimientos sociales, además de la relación directa con la Pedagogía de los movimientos en la construcción del curso.

**Palabras llave:** Educación Campesina; Movimientos Sociales; Pedagogía de La Tierra.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Distribuição de merenda em escola itinerante, no acampamento Júlio de Castilho, RS.....	32
Figura 2 - Alfabetização de Adultos pelo Setor de Educação do MST no nordeste.....	33
Figura 3 – Sala de aula Iterra, em Veranópolis, RS.....	33
Figura 4 – Iraci Salete Strozak.....	76
Figura 5 – Professora e Militante, Iraci Salete Strozak .....	77
Figura 6 – Alojamento feminino (sala de aula).....	84
Figura 7 - Alojamento masculino (sala de aula).....	85
Figura 8 – Sala de aula.....	87
Figura 9 – Bandeiras dos Movimentos no patio da Universidade Federal.....	90
Figura 10 - Comemoração do aniversário da companheira e educanda Judite....	91
Figura 11 – Momento em que os Educandos se reúnem para dar forças a uma companheira, que havia perdido o seu filho de 12 anos, enquanto estava estudando.....	91
Figura 12 – Mística matinal.....	92
Figura 13 - Ciranda Infantil.....	93
Figura 14 - Atividades na Ciranda Infantil.....	94
Figura 15 – Educandos do Curso de Pedagogia da Terra.....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados quantitativos da composição dos formandos da turma.....	27
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNBB** Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPT** Comissão Pastoral da Terra
- EFAs** Escolas Famílias Agrícolas
- FE** Faculdade de Educação
- MAB** Movimento dos Atingidos por Barragem
- MCP** Movimento Camponês Popular
- MEC** Ministério da Educação e cultura
- MMC** Movimento de Mulheres Camponesas
- MPA** Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NB** Núcleos de base
- PCA** Paradigma do Capitalismo Agrário
- PJR** Pastoral da Juventude Rural
- PQA** Paradigma da Questão Agrária
- TC** Tempo Comunidade
- UFG** Universidade Federal de Goiás
- UNB** Universidade Nacional de Brasília
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
TRAJETÓRIA DE VIDA.....	21
OBJETIVOS.....	22
METODOLOGIA.....	24
<b>CAPÍTULO 1. HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo do primeiro caderno e boletim do setor de educação do MST.....</b>	<b>31</b>
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA FREIRIANA.....	40
1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-POLÍTICO-IDEOLÓGICOS.....	45
1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO DEBATE PARADGMÁTICO.....	45
<b>CAPÍTULO 2. TERRITÓRIO COMO ANÁSILE DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>57</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DE PARADIGMA À POLÍTICA PÚBLICA INSTITUÍDA.....	60
2.2 EDUCAÇÃO RURAL.....	61
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	63
<b>CAPÍTULO 3. PEDAGOGIA DA TERRA - UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: a gênese da Pedagogia da Terra- 1ª Turma de IJUÍ.....</b>	<b>69</b>
3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: princípio estruturante da Pedagogi da Terra.....	69
3.2 A TURMA DE PEDAGOGIA DA TERRA SALETE STROZAK FE/UFG: o percurso da construção de uma conquista, assinatura de um convênio INCRA/UFG.....	73
3.3 POR QUE SALETE STROZAK?.....	75

<b>CAPÍTULO 4. ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA.....</b>	<b>78</b>
4.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E TCC .....	79
4.1.1 COORDENADORAS DO CURSO.....	80
4.1.2 INÍCIO DO CURSO E NÚCLEO LIVRE.....	80
4.1.3 ESTRUTURA DO COLEGIADO.....	81
4.1.4 TURMA INTERMEDIARIA.....	81
4.1.5 MONITORIA DA TURMA.....	82
4.1.6 SEMINÁRIO FINAL.....	83
4.1.7 FALTA DE VERBA E INFRAESTRUTURA.....	84
4.1.8 ENCERRAMENTOS DAS ETAPAS.....	86
4.2 ENTRE A REGULARIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E A ESPECIFICIDADE DA TURMA SALETE STROZAK.....	87
<b>CAPÍTULO 5. A PRODUÇÃO DE SABERES DA E NA TURMA SALETE STROZAK - UMA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: particularidades de um coletivo.....</b>	<b>96</b>
5.1 O CURSO E A PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	99
5.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	102
5.3 AUTONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	106
5.4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	112
5.5 LIMITES E AVANÇOS .....	114
5.6 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO .....	118
5.7 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Esta introdução, se apresenta dividida em duas partes, em que primeiramente, o leitor terá contato com a trajetória de vida de quem vos escreve, em um segundo momento, uma leitura sobre os moldes metodológicos a que abarca a pesquisa, bem como, alguns aspectos e dados do objeto de pesquisa.

## TRAJETÓRIA DE VIDA

Venho de uma família camponesa que teve de abandonar a terra onde trabalhavam, no sertão de Pernambuco, migrando para a cidade de Goiânia-GO, por conta da seca, da cerca e do latifúndio. Vivi minha infância em garimpos no norte de Goiás e no Pará. Quando meu pai foi assassinado no garimpo, voltamos para Goiânia.

Em 2007 conheci esse “movimento” chamado MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), desde então participei de manifestações, ocupações, despejos, formações e espaços que me deram condições de compreender e perceber o meu lugar no mundo, a me entender como protagonista de minha história.

Minha militância, desde a entrada no acampamento foi pelo setor de educação e, por isto, fui indicada para fazer pedagogia pelo PRONERA na UFG e a Pós Graduação realizada pela FIOCRUZ/RJ, foram possibilidades de estudo e pesquisas que me incentivou pesquisar e compreender a dinâmica da Educação do Campo naquele contexto em que estávamos enquanto Educadores, tendo assim, condições de refletir sobre minha prática.

Em 2011, por motivos pessoais me mudei com minha família para Sidrolândia, Mato Grosso Do Sul, continuei minha militância no setor de Educação e desde 2012 sou militante-educadora em sala de aula. A inserção em sala de aula vai canalizando os esforços militantes em continuar a problematizar, pensar possibilidades, almejar mudanças e visualizar outras novas perspectivas.

Fui a primeira pessoa de minha extensa família a entrar em uma Universidade e, com muito esforço coletivo, pretendo ser um exemplo para primas e

primos, assim com encontrei este incentivo nas fileiras do MST, nos cursos de formação de militantes e nas conversas com a militância mais experiente. Hoje, a minha família é o MST, e quero que meus parentes, mesmo não sendo parte desta família (MST), possam se inspirar na luta por acreditar que ela pode transformar as pessoas, assim como ela me transformou.

## OBJETIVOS

O mestrado é uma porta aberta para o método de pesquisa que qualificará meu trabalho e minha militância, trazendo elementos científicos que até então estavam apenas no campo da vontade e da imaginação. A inserção no Mestrado vem transformar a força de vontade em método, o sonho em planejamento, a dúvida em pesquisa.

Este curso tem me possibilitado, enquanto militante e enquanto movimento, a ampliar as contingências de construir um novo olhar, criando um novo sentido, de identidade, e possibilidades de repensar uma perspectiva de educação, e assim, poder contribuir com os meus companheiros e companheiras de luta, para que, juntos, possamos repensar o nosso fazer pedagógico.

Neste caminho o desafio da pesquisa se somou, contribuindo com o meu ser educadora e militante. Os questionamentos que fui formulando entre as aulas e a militância ganharam corpo, forma, espessura no universo acadêmico, o que se tornou o encontro da vontade de entender e fazer algo diferente com o rigor de contrastar, aprofundar e investigar esta realidade que se transforma em objeto de pesquisa, mas mais que isto, é minha realidade, meu cotidiano tomado à distância para, assim, se aproximar de possibilidades de mudança.

A pesquisa cumpre um papel ímpar para análise de uma realidade, sendo que através dela tem-se condições e possibilidades de transformar o ambiente em que se vive. Pensando em um estudo voltado a Educação do Campo, na perspectiva do ensino superior, voltado para os povos do campo, surge a necessidade de reflexão sobre a produção de saberes emergidos no curso de Pedagogia da Terra, turma Salete Strozak, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás,

que aconteceu entre 2007 à 2011, no qual se materializa em meu objeto de pesquisa.

Minha primeira motivação para realizar esta pesquisa se materializa no fator de ser egressa deste mesmo curso em que, outrora, na graduação foi meu objeto de pesquisa, na qual, a investigação ocorreu para compreender como nós Educandos do curso de Pedagogia da Terra, estávamos pensando aquela Educação do Campo, no início, no percurso e no findar de nosso curso.

Agora, a minha segunda inspiração é investigar este mesmo objeto com o intuito de dar sequência a pesquisa que foi realizada na graduação, porém aqui, com outro recorte, no caso, avançar em uma análise para entender, hoje, realizando o distanciamento de um período de 11 anos, em que medida a parceria realizada entre INCRA, Instituições de Ensino e Movimentos Sociais, contemplou a realidade dos povos do campo, no curso de Pedagogia da Terra, Turma Salete Strozak, na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás?. Para isso me ancoro em duas questões, sendo: como os Movimentos Sociais incidiram no curso de Pedagogia da Terra- turma Salete Strozak- FE/UFG; e quais foram as relações estabelecidas entre FE/UFG e os Movimentos Sociais? Como se deu a produção do conhecimento?

Contudo, a pesquisa, com as lutas, sobre as lutas, para quem luta e quem está na base, em consonância e amparada pelo viés acadêmico, se configura de extrema importância para, que de fato, possa vir a ser instrumentos de mudanças de realidades concretas. Com isso, intelectuais orgânicos que surgirão das classes subalternas necessitam acessar o conhecimento, buscando uma relação mediatizadora entre educadores e povo. Assim se vislumbra o papel da escola e dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência da classe trabalhadora.” (GADOTTI,1997, p. 20).

## METODOLOGIA

Com fim de jogar luz para essas questões que são pontuadas, a metodologia abordada se materializou em um estudo descritivo, com o subsídio de teorias que circundavam o conceito de Educação do Campo à época em que o curso se realizava, bem como autores contemporâneos que trazem uma discussão na conjuntura atual. Com isso, temos Paulo Freire, Caldart, Arroyo, Camacho e Mançano que são fundamentais para a construção desta. Estes autores seguem discutindo e refletindo a respeito de Educação do Campo, questão agrária, o território campestre, contribuindo para a construção de novos paradigmas ao que concerne essa temática.

O foco principal, aqui, é entender, em que medida, a realidade dos povos do campo, foi contemplada no curso de Pedagogia da Terra, turma Salete Strozak, na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Posto isto, para essa compreensão, evidencia-se como propósitos específicos compreender, se o curso se expressa na prática cotidiana dos educandos que dele fizeram parte; se a prática cotidiana da Universidade, trouxe de acúmulo, para a Educação do Campo; o papel do curso enquanto processo na formação política, social, coletiva e pessoal; os limites e avanços sobre a autonomia dos Movimentos Sociais enquanto formação política, social, coletiva e pessoal no processo do curso; a produção do conhecimento gestada no curso; limites e avanços entre a parceria com a Universidade, Pronera e Movimentos Sociais e a importância da formação de Educadores do Campo.

Esta análise se vincula aos desafios de uma pesquisa, discutidos pelo MST, que parte da luta pela construção da Reforma Agrária popular, pautada sob uma análise da realidade, a partir da unidade teórico-metodológica, que se manifesta em uma construção contínua da relação entre produção científica e projeto histórico, compreendendo-o como projeto de classe diante da impossibilidade e inviabilidade de distanciamento de nossas práticas e reflexões com o projeto da classe trabalhadora a que pertencemos.

A Reforma Agrária, como objeto específico se constitui em possibilidades, para a transformação social, do vínculo entre intelectuais e da pesquisa e do projeto histórico da classe trabalhadora. Se forja, nesta conjuntura, a partir dessas ideias, os intelectuais orgânicos, das classes trabalhadoras, pesquisadores que se fundamentam a partir de suas inserções práticas, vinculados a lutas políticas, que elaboram, pesquisam e reconstrói conceitos a partir de suas realidades.

Nosso objeto específico aqui, a Reforma Agrária Popular, materializa ou é uma das possibilidades de objetivação desse desafio mais amplo de transformação da forma de sociedade em que vivemos, do vínculo entre intelectuais ou produção da ciência e da pesquisa e projeto histórico da classe trabalhadora.- Não pode, pois, ser entendido ou tratado como um “desvio tático”!... Trata-se de uma parte a ser compreendida e transformada, em sua especificidade, que também é constituída pelas conexões com a totalidade social mais ampla, que ela manifesta e, ao mesmo tempo, produz.(CALDART, 2014, p. 139).

Assim como postula Caldart (2014,p.139), não se constitui orgânico de uma classe, somente por pertencer a ela, o que também, não se concretiza apenas no campo das ideias, somente se constrói orgânico de uma classe a medida em que esse indivíduo se faz historicamente imprescindível e ou, participa ativamente na construção desse processo político do qual faz parte.

A ideia é avançar no campo teórico e leitura de campo e de posição deste projeto histórico que necessita ser construído para que de fato, enquanto classe trabalhadora, termos condições de superar e transformar a nossa realidade.<sup>1</sup>

Seguindo essas ideias, a necessidade de construirmos uma ciência que atenda às necessidades da classe trabalhadora. Uma ciência que se oponha ao modelo do capital que hoje está posto. Considerando essa dinâmica, foi proposto aqui uma pesquisa participante, em que a pesquisadora também foi ativa em todo o processo que aqui consta e está estritamente vinculada ao objeto de pesquisa.

Posto isto, evidencia-se que as questões aqui trabalhadas, foi no intuito de responder a maior questão, que para tanto, percebeu-se a necessidade de trabalhar

---

<sup>1</sup>(Fala do prof<sup>or</sup>, Rodrigo Simão Camacho, na disciplina de A Produção do Conhecimento, FAIND, em 08 de nov. 2021).

os objetivos específicos, a fim de trazer à tona respostas à preocupação central. Diante disso, uma das questões aqui ponderadas foi tentar compreender se o curso se expressa na prática cotidiana dos educandos que dele fizeram parte, neste sentido a necessidade de entender o que esses sujeitos carregam consigo, hoje, daquele curso que aconteceu a 11 anos atrás.

Para alcançar os objetivos traçados na pesquisa, pauta-se uma abordagem qualitativa, pois aqui se exprime a preocupação de compreensão do objeto pesquisado e não apenas em elencar representação estatística, com isso, ao que concerne a vias procedimentais, foi realizado estudo de caso, pesquisa documental e bibliográfica, bem como a pesquisa ação, dado que, houve o envolvimento, na pesquisa, por parte do pesquisador. Em relação aos levantamentos de dados, se concretizaram através de entrevistas, videoconferências, áudios, imagens, documentos internos do MST e do setor de Educação, cartilhas, compilados de reuniões, se configurando em uma abordagem, também, descritiva.

Esta pesquisa teve início em 2019 e sua coleta de dados se dá através de uma perspectiva participante, pois a pesquisadora se encontra inserida no processo em que questiona, sendo que as entrevistas foram iniciadas neste mesmo ano, onde viabilizou neste decorrer, estarmos sustentados pela teoria, em contato direto com várias disciplinas que muito se somaram neste processo de construção, então em um primeiro momento partimos para coletas de dados e depois para transcrição.

Enfatiza-se, que esta pesquisa foi abordada através de anseios coletivos, na qual se via urgente, compreender este processo de formação acadêmica que esses sujeitos fizeram parte, visualizando a importância que este curso se deu para os povos que residem ou são vinculados ao campo e ou com os Movimentos Sociais, com a intenção de trazer à superfície, após estes 11 anos, especificidades deste curso que os povos camponeses e a classe trabalhadora julgam tão necessário.

A Turma Salete Strozak, do curso de Pedagogia da Terra, da Universidade Federal de Goiás FE/UFG, se caracteriza por reunir militantes de diferentes movimentos sociais, de vários Estados do país.



Tabela 1 – Dados quantitativos da composição dos formandos da turma.

<b>Quantitativo de alunos</b>	<b>Movimento Social</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Goiás</b>	<b>Demais Estados</b>
59	CPT	5	3	36	23
	MAB	5	0		
	MCP	4	1		
	MST	30	6		
	PJR	2	3		

Fonte: Secretaria do Curso Pedagogia da Terra / FE-UFG

Do quantitativo acima, que manifesta o número de educandos que concluiu este processo, foram entrevistados 14 educandos do curso de Pedagogia da Terra, ao que se refere a quantidade expressa, vale ressaltar que o intuito aqui se verifica apenas qualitativo, sem pretensão de sexo ou porcentagem por movimento.

Também aqui, entrevistamos uma professora do programa, uma coordenadora do curso, uma companheira que acompanhava o curso enquanto Via Campesina, uma companheira que à época contribuiu na construção das diretrizes do PRONERA.

Vale ressaltar que o recorte temporal aqui se estabelece entre o período de 2007 à 2011, sendo que para compreensão desse contexto necessitamos retomar historicamente as dinâmicas que se estabelecem antes do curso e fazendo uma relação de 11 anos após o curso.

No primeiro capítulo, busca-se evidenciar e discutir como se começa a pensar a construção da Educação do Campo, nos espaços do MST, bem como, o início do setor de Educação, no movimento. Esta leitura foi construída, a partir da leitura do primeiro caderno e boletim do setor de educação do MST. Aqui, optou-se a evidenciar o nascimento da Educação do Campo, a partir da experiência do MST,

sendo uma proposta, apenas, de recorte e, de forma alguma, com a pretensão de excluir as experiências dessa educação em outros espaços e períodos.

Neste primeiro capítulo, também, tratou-se da importância de construção de uma educação, que caminhasse ao lado da realidade dos povos que vivem no campo, para isso, trabalhou-se sob a perspectiva Freiriana a partir do conceito de Educação do Campo.

Ainda sob a égide do campo teórico, evidenciamos as ideias trabalhadas por Camacho, como um dos pontos principais para a compreensão de como foi se delineando a discussão em torno da educação do campo.

Consideramos, neste capítulo, a produção do conhecimento em disputa, e a partir daí elencamos um debate paradigmático, pontuado por Camacho, que faz uma leitura apurada sob o ponto de vista do paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário, para compreender a educação do campo como luta territorial.

No capítulo dois, o intuito foi pontuar os conceitos de educação rural em contraposição da educação do campo, partindo como ponto de análise, da discussão territorial. Sendo assim, nos apoiamos em autores como Arroyo, Caldart, Camacho, Molina, Kolling, Nery e Cerioli, que trazem argumentos para caracterizar a diferença estrutural que perpassa entre estes dois conceitos, e que nos permite entender que a educação rural não dá conta de responder às peculiaridades e necessidades da classe operária e camponesa, sendo assim, a necessidade de reconhecer a educação do campo como contraposição de uma educação rural, ou seja, visualizando esta educação do campo, como conceito necessário para o povo camponês.

No terceiro capítulo, percebemos a necessidade de trazer o contexto de como surgiu o primeiro curso de Pedagogia, dentro das instâncias do MST, e como o nome de Pedagogia da Terra foi construído, no bojo da discussão que se apontava, da necessidade de uma formação superior para professores, que atuariam nas áreas de Reforma Agrária.

A Pedagogia da Terra, bem como Pedagogia do Movimento, carrega características do regime da Pedagogia da Alternância, por isso, ainda no terceiro capítulo, ponderamos a respeito de algumas dessas propriedades, a fim de situar o leitor para compreensão de algumas particularidades específicas em que o curso de Pedagogia da Terra se estabelece.

Juntamente ao terceiro capítulo, trouxemos algumas especificidades da assinatura do convênio, do curso de Pedagogia da Terra, assim como se delineou esta conquista. Por fim, situamos o leitor, a respeito da dinâmica de escolha do nome da turma, explicitando um pouco do contexto de vida de Salete Strozak, sua importância para a educação do campo e para a militância.

No quarto capítulo, a leitura permitirá a compreensão de como era estruturado o curso de Pedagogia da Terra, tendo contato com uma breve contextualização do PRONERA e com a dinâmica cotidiana do curso, bem como algumas dificuldades que permearam as etapas de estudos e militância.

Já no quinto e último capítulo, o leitor encontrará, a pesquisa empírica, com todos os elementos pontuados dos objetivos específicos, que foi trabalhado no sentido de dar suporte para a compreensão do objetivo principal. Diante disso, este capítulo se debruçou em compreender as particularidades dos educandos, ao que concerne a sua prática cotidiana; como essa educação apreendida na Universidade se apresenta na educação do campo e sobre o potencial do curso enquanto instrumento de formação política.

Neste último capítulo, também, buscou-se explicitar sobre os limites e avanços, ao que concerne a autonomia dos Movimentos Sociais, enquanto formação política, social e coletiva, no processo do curso. A produção do conhecimento perpassada no curso, foi um ponto de partida para a compreensão da dinâmica do curso, bem como o estudo dos limites e avanços entre a parceria com a universidade, Pronera e Movimentos sociais. Um outro fator principal foi a busca por entender qual a importância da formação de educadores do campo neste processo.

Todas essas questões abordadas no decorrer da pesquisa, teve o intuito de compreender em que medida, a realidade dos povos do campo, foi contemplada no

curso de Pedagogia da Terra, turma Salete Strozak, na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

## **CAPÍTULO 1. HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo do primeiro caderno e boletim do setor de educação do MST**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no bojo da luta pela terra, de 1979 a 1985, no Rio Grande do Sul, percebe a necessidade de avançar, estapolando a sua lida, para as esferas da educação, a considerar os níveis de analfabetismo que circundavam o seu povo e a necessidade de forjar trabalhadores rurais que compreendessem a conjuntura política, econômica e social, sendo a preocupação principal a *“formação humana dos Sem-Terra”*.

O MST passa a ter a preocupação com os momentos educacionais para crianças e adultos, em todos os espaços de luta. Esse movimento, aparenta fortalecer os processos de lutas, pois em vista dessa configuração, há um incentivo, por parte de pais e mães, de que seus filhos teriam esse processo de educação garantido nestes espaços, na qual passa a ser tida como escola itinerante<sup>2</sup>, se forjando, neste processo, o Setor de Educação do MST, no acampamento da fazenda Annoni.

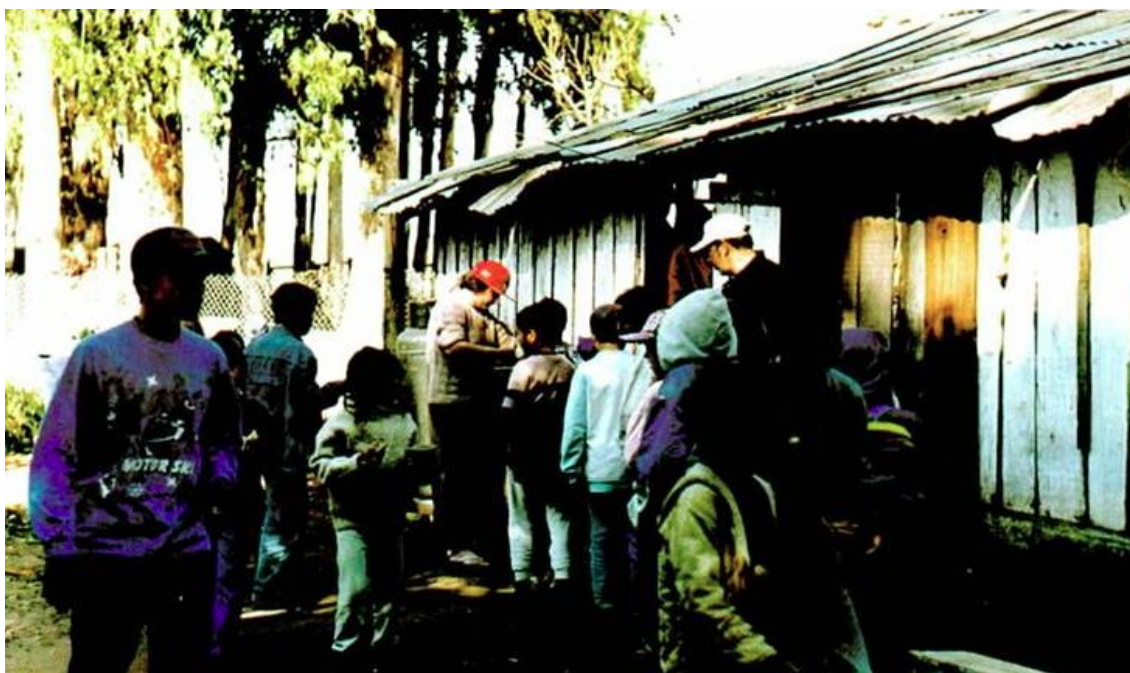
“No começo, a preocupação era o futuro das muitas crianças acampadas, depois, a conquista da escola legã; e, logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos. O surgimento do Setor de Educação do MST deu-se no Rio Grande do Sul, mais precisamente no acampamento da Fazenda Annoni. Ali, uma equipe de professores formada espontaneamente começou a empreender a educação das crianças. Composto também por pais e alunos, o Setor assumiu o compromisso de articular as questões práticas para o funcionamento da escola, bem como de cuidar que nenhuma criança deixasse de estudar, envolvendo-as nas atividades do acampamento”. (Morissawa, 2001, p. 239 e 240.)

---

2 Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente. (Caroline Bahniuk e Isabela Camini, Dicionário da educação do campo, 2012 p. 333).

Em 1987, a partir do 1º Encontro Nacional de Educação, dá-se início a organização e discussão em torno da educação que o Movimento pretendia para suas escolas de acampamentos e assentamentos, sendo em 1988 já, resultado deste encontro a criação do Setor de Educação em vários estados. Neste período a preocupação era a formação primária e Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco, também, a formação política de seus militantes.

Figura 1 – Distribuição de merenda em escola itinerante, no acampamento Júlio de Castilho.



RS.Fonte: Sara Feitosa (A história da luta pela terra e o MST).

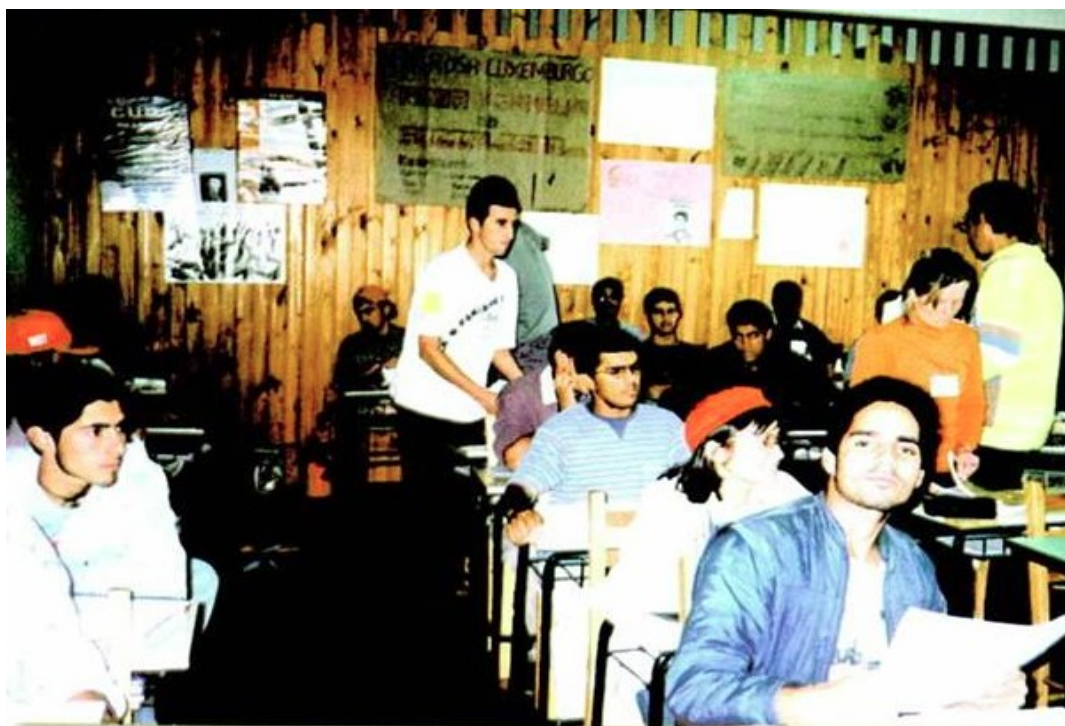
Neste período de 1989, foram gerados alguns princípios básicos da Educação que deram origem a discussão de propostas com dois objetivos principais que geravam em torno da formação para a consciência crítica e a formação técnica. Vale ressaltar, o Iterra que foi criado em janeiro de 1995, que passa a oferecer então, também, essa formação Técnica em Administração de Cooperativas, curso este reconhecido pelo Mec (Ministério da Educação e cultura).

Figura 2 - Alfabetização de Adultos pelo Setor de Educação do MST no nordeste.



Fonte: Arquivo MST (A história da luta pela terra e o MST)

Figura 3 – Sala de aula Iterra, em Veranópolis, RS.



Fonte: A história da luta pela terra e o MST.

Nos períodos seguintes ao 1º Encontro Nacional de Educação, muitas conquistas e avanços, se intensificaram, ao que tange a educação que se delineou enquanto movimento social. Assim, possibilita-se aqui, uma breve exposição de como se manifestou algumas das estratégias de construção de uma educação que o MST começa a gestar.

Através de um material do Caderno de Formação com numeração 18, editado em 1991, dá-se início às primeiras pontuações sobre a escola que começa a se delinear, no bojo da luta pela Reforma Agrária. Em 1992, o caderno número 1 da educação, no MST, é forjado com a palavra de ordem “Ocupar, Resistir e Produzir”, também na educação. Sua preocupação, se formula, em construir uma escola a partir da realidade dos povos que dela faz parte. Uma escola que contribua para e no processo de organização dos povos da terra.

Neste caderno, apresentam a preocupação de como elaborar um currículo que colabore para a construção de um modelo de Educação. Essa construção acontece de forma coletiva, entre críticas, considerações e sugestões, um texto contendo um esboço do que seriam os pontos principais para a escola que queriam construir, circula em vários Estados, no qual se esboçam ideias, condensadas, sobre a escola que estavam construindo, o que necessitaria de mais reflexão sobre essa construção.

Com o lema “Ocupar, Resistir e Produzir”, o MST inicia a fundamentação dessa proposta pedagógica, que apresenta como fundamento principal, considerar e partir da realidade que seu povo vive, a refletir sobre o trabalho e organização que se esboça pessoal e sobretudo coletiva.

Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é o de que nas Escolas dos Assentamentos toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade... - tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade; - todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do Assentamento, do município, do MST, do país e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. (Caderno nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.2)



Romper com um currículo tradicional, se torna o foco e um caminho nesta jornada, assim também, como combater o conteudismo em benefício de se considerar a realidade a que estão inseridos e suas experiências de vida, partindo do específico para o geral, considerando a vivência cotidiana, na qual as crianças se sintam parte do movimento de seu próprio processo de ensino aprendizagem:

A primeira coisa que precisamos entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula estudando. A criança aprende também quando está fazendo um trabalho prático, quando está planejando e fazendo brincadeiras, quando tem que resolver seus próprios problemas. E se a gente observar bem, quanto mais experiência prática a criança tem, mais fácil ela consegue aprender aquilo que estuda nos livros ou o que a professora explica. Que estudem na sala de aula assuntos e conteúdos que ajudem a compreender estas atividades que fazem fora da sala de aula, seja na escola, seja no dia a dia do Assentamento. E que consigam entender também a realidade distante, da cidade, do país, do mundo. Quando as crianças estão estudando os alimentos que sua horta produz, podem estudar todo o problema da produção no Assentamento; podem estudar como se alimentam as pessoas de uma outra região podem estudar o problema da fome no Brasil e no mundo. (Caderno nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.3)

Sendo assim, o currículo que se pretende garantir é aquele que o trabalho prático seja um dos instrumentos principais no processo de ensino aprendizagem; que esse trabalho necessita ser demanda daquela realidade a que as crianças estão inseridas; aponta para um planejamento que se realize de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar; que esta dinâmica contribua para a compreensão de mundo. Este currículo é pontuado como um diferencial se comparado aos tradicionais, pois, a sala de aula, deixa de ser o centro do ensino aprendizagem e a prática se evidencia como fonte principal de todo esse processo.

Esse projeto de educação forjado nas trincheiras de luta do MST, passa a considerar, todos os espaços de convivência, um processo educativo que tira o conteúdo de “caixinhas” e o percebe como um processo que se completa, que está entrelaçado com a dinâmica de uma prática educativa, que se apresenta para além de meros conteúdos.

Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de Matemática, Português, Ciências, etc, passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando ou em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas do Assentamento. Ex:- se as crianças estão fazendo o plantio das sementes na sua horta, este é o momento de estudar cientificamente todo o processo de germinação e desenvolvimento das plantas; - se as crianças estão estudando as características do Assentamento, pode ser a hora do professor escolher na Geografia o conteúdo clima, para que elas entendam como é o clima do Assentamento, mas também para saber por que o clima varia de uma região para outra, etc,... o mais importante é fazer avançar o conhecimento das crianças sobre a realidade próxima e distante. (Caderno nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.4)

Nessa perspectiva de educação se vislumbra um educador que conheça e participe dessa realidade, pois somente terá condições de efetivar essa educação, enquanto educador, se conhecer a dinâmica da produção da vida, se nela estiver inserida.

A perspectiva de construção desse currículo se efetivará, segundo seus anseios, com a participação coletiva dos acampados e assentados, ou seja, a comunidade deve planejar, avaliar, acompanhar todo esse processo. O vínculo, entre a teoria e a prática é visto como um instrumento indispensável neste processo de educação que estava sendo pensada.

O Trabalho aparece de forma entrelaçada com o currículo, ou seja, trazer para o cotidiano escolar uma prática cotidiana, se torna um dos pontos principais para a elaboração deste currículo, no qual se configura um desafio. Ter evidente os objetivos da escola que se pretende é um primeiro passo, que aparece, para um planejamento que considere a realidade a que está inserida, estabelecendo objetivos que condiz com cada realidade da comunidade que fazem parte.

Nesse processo de ensino aprendizagem, outro aspecto dessa construção é a preocupação com os temas geradores, que são temas de subsídios à metodologia e avaliação que circundam a realidade daquele povo, no caso, assentados e acampados, ou seja, esses temas geradores são questões e problemas que pertencem à dinâmica de vida daquela comunidade e que carecem soluções e ou avanços, com isso, pretende-se que as crianças estudem:

A história do Assentamento e do MST; os problemas da produção dos Assentamentos; o trabalho individual e coletivo; cooperação agrícola; questão da saúde no assentamento; política agrícola; a vida na cidade; preservação da natureza; seca do Nordeste; sindicatos e partidos políticos que têm relação com o Assentamento; técnicas agrícolas, etc...(Caderno nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.8)

Fica explícito, nesta proposta, que o tema gerador é dado em detrimento ao conteúdo, pois este é interpretado, aqui, de forma abstrata e sem nexos com a realidade, ao contrário dos temas geradores que permitem aos educandos entender o conteúdo através da sua realidade, seu contexto, por meio de sua prática cotidiana, dos problemas a que se necessita responder na comunidade de assentamentos e acampamentos, assim, a importância dos temas geradores aparecem, nesta construção, como um instrumento indispensável para que os educandos tenham a possibilidade de conhecer a realidade a que pertencem e ou estão inseridos.

No eixo deste contexto, em Agosto de 1992, lança-se o primeiro Boletim da Educação, que se apresenta, também, com a mesma palavra de ordem do primeiro Caderno da Educação, cujo tema foi: “Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação”, sendo a ideia central deste primeiro Boletim, refletir sobre como deveria ser uma Escola de assentamento. Ao considerar esta questão, o caderno traz uma reflexão a cerca de uma Educação que está sendo construída de forma coletiva. Uma Educação diferente que caminha lado a lado à luta pela terra, que surge como instrumento de enfrentamento.

O Boletim surge, como o objetivo de auxiliar no debate de uma proposta de Educação e ao mesmo tempo, contribuir com os Educadores de acampamentos e assentamentos, com uma proposta de Educação do MST. Neste contexto a escola que o Movimento delinea, deve instruir as crianças para o trabalho e permanência no campo, proporcionando uma educação que sirva como instrumento de transformação da realidade.

A formação de militantes se faz relevante, pois, segundo as propostas, é necessário a luta permanente em busca da Reforma Agrária, com isso, se requer uma instrução “técnica e científica”. Para tal empreitada, considera-se

três pilares como fundantes das escolas dos Assentamentos: “Trabalho Agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor pela luta.” (Boletim nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.2)

Para que se conquiste esses pilares, fica estabelecido que os conteúdos devem se referir a questões do assentamento, proporcionando uma leitura da realidade e de mundo, que a prática tenha relação direta com o assentamento. Um segundo ponto acordado como objetivo é a instrução para a cooperação, para o trabalho coletivo, para que se possa conseguir viver em coletivo, para tanto, a escola deve proporcionar um ensino que se expresse na cooperação. Também aparece como coletiva, a direção escolar, que se evidencia como sendo responsabilidade de toda a comunidade.

A escola deve inserir as crianças no processo de produção no assentamento, pois assim, dentro de um planejamento e organização, as crianças se sentirão responsáveis por essa prática que está imersa em seus cotidianos, se tornando um processo educativo na realidade em que vivem.

Aqui, dentre várias práticas, pensadas para atingir este objetivo, estava a possibilidade de um trabalho que nasça da demanda da realidade dos assentados, que este trabalho possa vir a contribuir na dinâmica da produção e reprodução da vida dentro da comunidade de assentamentos, que este labor e produção das crianças possa trazer soluções para a comunidade e que dentro dessa prática não se consuma o tempo de estudo propriamente dito, sendo assim, a

ideia é se envolver diretamente com um tipo de trabalho que tenha repercussão direta e imediata na vida do Assentamento.. Pode ser um trabalho com horta, com viveiro de mudas, com criação de pequenos animais. Mas também pode ser o trabalho de montar a Biblioteca do Assentamento ou de construir uma farmácia de ervas ou ainda de fazer o jornalzinho do Assentamento. O fundamental em qualquer um dos casos é que não seja uma experiência artificial de trabalho. Ou seja, o trabalho deve ser realmente produtivo, deve ajudar a melhorar a vida do conjunto do Assentamento. Não é por exemplo, fazer uma horta de verduras na escola, quando o Assentamento está cheio de hortas ou tem uma horta coletiva que produz exedentes. Este faz-de-conta não vai conseguir nem mesmo atrair o interesse das crianças. O desafio é criar alternativas de produção desde a Escola...mais um detalhe: o tempo de trabalho das crianças não deve diminuir o tempo de aulas ou de estudo. Quando pensamos numa

experiência desse tipo estamos prevendo outro turno de trabalho.(Boletim nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.7)

A cultura se faz presente em meio as preocupações para a escola que se pretende, portanto nesta esfera aparece uma lista a que se preocupam como “o processo de alfabetização; acesso à informação; a reflexão e a discussão sobre a prática; o estímulo e a valorização coletiva das expressões culturais dos Assentados”,(1992, p.7), apontamentos que aparecem como cruciais no Boletim da Educação, a considerar a cultura como projetos políticos e econômicos.

O conhecimento científico a partir da prática é outra estratégia para se alcançar a escola ali pensada, acreditando que o conhecimento teórico trará benefícios para aquela prática, a partir do que denomina-se por “*construção do conhecimento*”, desde uma realidade concreta, se busca o conhecimento, aprende a lidar com o novo, por meio da assimilação e apropriação para construção do conhecimento, valorizar uma prática que parta da realidade concreta, a que se vive, relacionando a sua realidade com outras realidades.

A pauta, também, se manifesta na preocupação do desenvolvimento individual e pessoal de cada criança, atentando para as diferenças dentro de um coletivo, neste contexto, a figura do professor aparece como sendo de fundamental importância nesta dinâmica. Nesta proposta, o professor precisa ser militante, aquele que tenha “pertença ideológica”, fator que se adquire na luta, ter nítido a política que necessita ser definido enquanto ser social; ter consciência de seu papel enquanto um ser que pertence a uma Classe Social; demanda acreditar e amar a luta a que se orbita, tendo a capacidade de somar seus anseios pessoais aos coletivos que carece a luta. Assim, professores esboçam a militância quando

participam da organização do Assentamento, ajudando a resolver os problemas do conjunto; integram um núcleo de MST; participam dos momentos de festa e de convivência informal dos Assentados; participam de algum tipo de ação pública do MST ou do Assentamento (briga por estradas, caminhadas, etc.); ajudam a organizar a Equipe de Educação do Assentamento; participam do Setor de Educação a nível Estadual; buscam sempre trabalhar em conjunto com outros professores, especialmente no planejamento das aulas; participam dos cursos de Formação e capacitação chamados pela organização; conseguem defender com clareza de

argumentos e competência prática e proposta de Educação do MST onde isso é necessário: perante os próprios assentados, perante os órgãos oficiais de ensino, etc; se empenham no estudo e na prática de cada um dos princípios pedagógicos desta proposta, buscando permanente capacitação; aceitam e promovem avaliações periódicas sobre o seu trabalho no Assentamento; são exemplos de disciplina, dedicação e entusiasmo para as crianças.(Boletim nº 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992, p.14)

Um nono objetivo apontado no Primeiro Boletim da Educação, de como dever ser a escola do Assentamento, a escola aparece como instrumento de formação de militantes, e mecanismo de fortalecimento da mística da luta de um povo. Por último, a escola é apontada, como um lugar de reflexão sobre princípios e valores que necessitam reconstrução a partir de uma coletividade, sob processos coletivos de luta e resistência.

Com isso, entender, como foi a construção da educação, nas instâncias do MST, é subsídio ímpar para a compreensão do papel do trabalhador camponês, através do seu trabalho no campo e a necessidade de transformar a sua realidade por meio dele.

Esta educação foi se construindo através de transformações constantes, por meio do estudo, da luta e da esperança de fazer a diferença para as populações camponesas que, as quais, estavam em busca de sua construção. Uma educação, que extrapolou as cercas do latifúndio e foi parar nas universidades, na qual, se configurou em uma disputa, onde o saber, é poder, diante disso, há uma busca por uma educação que caminhe junto a realidade dos povos do campo.

## 1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA FREIRIANA

A partir de reflexões e amadurecimentos gestados durante articulações, realizadas entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),e

pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveram conferências, que tem como tema principal a Educação do Campo, foi constatado a necessidade de mudar sua temática de *Por Uma Educação Básica do Campo* para *Por Uma Educação do Campo* por compreender que:

...tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas: que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; - que o direito à escola do campo pelo qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade. ( KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002 p.24 ).

Um avanço pela busca de uma educação que vá ao encontro com os ideais dos povos do campo, que liberte e leve dignidade a esses sujeitos de direitos e que se opõem aos valores capitalistas.

Educação que tenha como princípio a Pedagogia do Oprimido, pautada por Freire, que é feita *com* o povo; considerando suas origens, suas complexidades, necessidades, peculiaridades e história, reafirmando o homem como protagonista de seu próprio destino, e não *para* o povo; que tem em sua essência uma pedagogia bancária, desrespeitosa, imposta e feita pelos opressores, ou seja, ao contrário desta última, uma educação calcada na valorização da origem de um povo, que busca se libertar através de uma educação que respeite todos estes, e mais aspectos que humanizam o ser enquanto ser humano.

Uma Educação que ajude e contribua para que os sujeitos se libertem, através do reconhecimento como sujeitos responsáveis por sua própria história, conhecendo e refletindo sobre si mesmo, num ato de fazer-se e refazer-se, por meio da *práxis*, como explicita Freire quando diz que :

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira... Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da

opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p. 34).

Esses são alguns dos elementos que alimentam e norteiam a educação do campo. A educação que realmente os povos do campo necessitam. Uma educação que contraponha modelo de educação bancária, em vista de uma educação libertadora e problematizadora, pois, segundo Freire, a Educação Bancária pauta o educando como algo vazio a ser preenchido, ou seja, é tido como uma tábula rasa onde o educador deposita o saber, desconsiderando o conhecimento prévio de seus educandos.

Uma educação alienadora, instrumento da classe opressora que perpetua seu poder a usando como instrumento de manobra de massas, sendo dissertadora e narradora, acionada pela memorização e repetição, donde educadores depositam e os educandos são depósitos de conhecimentos, pois *"Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos' tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão"* (Freire, 2005, p.66)

Entender essas pontuações realizadas pelo autor, seria então conceber que a educação bancária não é criativa e muito menos transformadora, pelo contrário, na visão bancária da educação, tendo os educadores como detentores do saber, donde os educandos são meros depósitos de valores e conhecimentos.

Esse modelo de educação, que nascera a fonte do domínio dos opressores, que contribui para a formação de homens que não se enxergam como sujeitos construtores de seus próprios processos históricos, de homens com uma visão acrítica de mundo e incapazes de transformarem suas realidades, sendo, na educação bancária, os sujeitos percebidos num mundo fora de suas correlações com os outros e com o mundo, ou seja, não são considerados sujeitos históricos.

Exemplo de educação que não respeita e não considera o ser humano em sua complexidade, mas sim, como um ser passivo. Eles, os sujeitos, são



“educados”, portanto, para serem seres ou “coisas” passivas, por intermédio de uma educação prescrita pela classe dominadora, ou seja, que buscam deteriorar a autenticidade do pensamento e da criatividade humana, como forma de manter seu poder.

Essa educação bancária, ainda aparece revelada pelo autor como sendo um ensino que introduz uma educação mecanizada e estática, reduzindo os educandos a meros recipientes e coisas, controlando-os através de seus pensamentos e ações, uma educação que é prática extremamente alienadora e desumanizadora. Uma outra característica da educação bancária, segundo o autor, é negar o diálogo, como instrumento de aprendizado, se constituindo assim, antidualógica.

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.(FREIRE, 2005, p. 69).

Em contraposição Freire (2005), apresenta uma educação libertadora, como proposta de uma Pedagogia do Oprimido, que se constitui na presença da invenção, da criatividade, da reinvenção, na inquietude, que os homens fazem uns com os outros. Ela, a educação problematizadora, por isso, libertadora, tem com os outros, bem como a comunicação, a dialogicidade mantida entre educador-educando, se constituindo numa verdadeira e autêntica comunicação que se dá em torno de uma realidade.

Uma educação que pontua o autor, libertadora e humana, que forma o sujeito através da problematização de seu próprio contexto, ou seja, é a verdadeira educação que se constitui na práxis e não por meio de meros depósitos de conteúdos, fazendo-a através da comunicação, do diálogo, buscando sua superação no mesmo, se constituindo dialógica, na qual os educandos e educadores se educam, simultaneamente, mediatizados por constantes “trocas de saberes” e pelas realidades que os circundam.

Acrescenta ainda o autor, que a verdadeira educação problematizadora, é, pois, aquela que convida aos educandos a buscarem o saber, mediatizados, educandos e educadores, pela reflexão crítica, se tornando em verdadeiros investigadores críticos. Um projeto que em seu substrato é reflexivo, e trabalha em torno da realidade dos sujeitos os tornando autênticos críticos. Uma educação que tem como prática a liberdade, portanto reflexiva, se diz da ponderação sobre os sujeitos em suas relações com o mundo, ou seja, educandos e educadores pensando a si mesmos e ao mundo ao mesmo tempo.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo. (Freire, 2005, p. 191).

Assim, Freire(2005) transmite a ideia da educação bancária como mistificadora da realidade, que nega o diálogo e é assistencialista e dominadora. Desconsidera o homem como ser histórico, sendo em sua prática, imobilista , isoladora, individualista e reacionária, portanto desumana. Ao contrário da educação problematizadora que é desmistificadora e parte da dialogicidade, de cunho crítico e propulsora da práxis. Uma educação ,então, pautada na ação dialógica , em detrimento da educação bancária, que possibilita aos educandos a se perceberem como sujeitos protagonistas de seu próprio processo histórico em busca de sua libertação, proporcionando , segundo Freire, aos educandos e educadores aprenderem simultaneamente , mediatizados pela práxis, juntos, na busca de um saber libertador, contraposta a educação bancária que é antidialógica e coisifica o homem, em vista da educação dialógica que se torna instrumento de transformação utilizados pelos homens em comunhão.

Embalados neste movimento teórico, os educandos do curso de Pedagogia da terra, se manifestam nos corredores da Universidade, na turma a qual se transforma em objeto de pesquisa neste trabalho, dialogam incessantemente, a partir dessas ideias, que sustentam os ideários da classe trabalhadora. A teoria, passa a dialogar, dentro e fora da Universidade, com uma prática de estudos, de trabalho e de militância, e se concretizar a partir da dinâmica de vida dos que fazem parte dessa experiência.

## 1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-POLÍTICO-IDEOLÓGICOS

A teoria e prática se relaciona entre si, pois não há prática sem teoria, assim como não há teoria que não se expresse e se relacione concretamente com a prática, estabelecendo assim, uma relação dialética, proporcionando um movimento que se transforma e se explicita em uma realidade.

A produção do conhecimento não se configura neutra, por isso está em disputa, assim como pontua Camacho (2014), à vista disso, pode-se afirmar sobre a sua intencionalidade, considerando-se aqui, a produção do conhecimento científico, como sendo um instrumento de um território imaterial. Diante disso, a necessidade de compreender a dinâmica que envolve a quem se destina uma produção de conhecimento, para que se possa entender, a que fração essa produção está a serviço.

A exemplo desta ideia, citada acima, evidencia-se os territórios materiais e imateriais que se encontram em disputa. Uma vez aqui delimitado, este território material, lugar onde se produz e reproduz a vida, e imateriais, o campo da produção do conhecimento envolvidos pela teoria, política e ideologia, a de se abrir o debate paradigmático pontuado por Camacho(2013), uma vez que ele, aparece como um procedimento metodológico e um método de análise, que vai sustentar a direção que se pretende fluir, em conjunto com os pensamentos, correntes, experiências, caminho pelo qual se fundi os processos coletivos de produção do conhecimento.

Então, os elementos teóricos, políticos e ideológicos , são temas que se destacam e se evidenciam em disputa, ultrapassando a produção do conhecimento e se relacionando diretamente com o campo teórico e prático, ou seja, práxis.

## 1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO DEBATE PARADGMÁTICO

Paradigma da questão agrária e Paradigma do capitalismo agrário, são conceitos muito pertinentes para discutir o conceito de Educação do Campo, como luta territorial, pois, a considerar, o segundo paradigma como instrumento do

capitalismo, e o entendimento de que o paradigma da questão agrária, está em consonância e vinculada às ideias de emancipação da classe camponesa.

Para discorrer sobre a discussão da Educação do Campo a partir do conceito territorial é impossível ignorar o conceito que gira em torno do Capitalismo Agrário, pois são questões que envolvem os povos do campo e, principalmente quando fala-se em Educação do Campo, é, talvez, uma lista extremamente necessária, ou seja, se torna imprescindível para a classe trabalhadora compreender como este paradigma se comporta politicamente, como se desvela teoricamente e, como se destaca perante uma ideologia que se materializa sistematicamente. Para tal é preciso entender como isso se desvela no campo e dá a luz a uma proposta de construção de um novo Paradigma.

A discussão em torno do paradigma do capitalismo agrário, nasce com autores franceses, tendo seu fundador Henri Mendras(1967) que trouxe uma base e fundamentação, para subsidiar teóricos que seguem em defesa do paradigma do capitalismo agrário, e que, acolhem o fim do campesinato numa perspectiva liberal. Já Lamarche (1993) para o Brasil, traz contribuições e subsídios para teóricos orgânicos que defendem a agricultura familiar. (apud, CAMACHO, 2014).

Fernandes (2006) e Camacho (2019), trazem esses dois paradigmas que norteiam as pesquisas a respeito de campo, que segundo eles, é de suma importância para a construção de um debate a cerca da Educação do Campo, são eles o paradigma da questão agrária (PQA) e o paradigma do capitalismo agrário (PCA).

A partir daí salienta as diferenças entre estes, na qual, o PQA se constitui na tentativa de superação do capitalismo . Sendo que no PQA , a questão agrária está ligada ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo e percebe a possível solução da demanda agrária na superação do mesmo, desenvolvendo políticas na luta contra o capital. E no PCA, segundo Fernandes, “ a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital”.(FERNANDES,2006,p.37).

Uma forma de interpretar e debater a cerca da questão agrária, emanando uma forma didática, propositiva de análise da realidade que vem explicitar as

relações que se estabelecem no PCA e no PQA, sendo que a primeira defende as cercas do agronegócio quanto a segunda segue em defesa da agricultura familiar.

Pensar em uma discussão teórica em torno desses paradigmas, é perceber a urgência em compreensão, de como se comportam e se configuram, visualizando a quem servem e a que dinâmica social pertencem.

O Paradigma do Capitalismo Agrário, traz um debate central nos problemas conjunturais, com uma proposta de integração do Capital, em detrimento de um debate que dê conta de responder às necessidades do campesinato. A considerar essa linha de ideias, e o que não se pode negar, é que, este, se torna um debate que se encontra em constante disputa, seja ele, no universo dos territórios materiais ou imateriais, assim como por exemplo, na academia, bem como pontua Camacho(2014), “por meio de conflitos teórico, político e ideológico entre diferentes paradigmas, sendo assim a necessidade do debate acadêmico”.

O neoliberalismo, por meio da academia, passa a realizar leituras, segundo Camacho (2014), sobre a agricultura familiar, pontuando a visão e ideia de que esses sujeitos passem a fazer parte das chamadas cadeias produtivas do agronegócio, se tornando empreendedores deste setor, formando assim, uma agricultura capitalista em escala menor, o que vem acumular para um afastamento da designação do termo de campones, pois há uma ressignificação do que seria estes sujeitos diante dessa nova dinâmica estrutural, ou seja, uma concepção neoliberal de agricultura familiar em detrimento de uma concepção de campones num sentido revolucionário, no qual se esboçaria por parte de debates mais profundos, o que acarreta em uma convivência harmoniosa entre a agricultura camponesa e agricultura capitalista.

É importante observar que há nessa dinâmica, a tentativa de naturalizar o agronegócio e o latifúndio, e assim, partir do pressuposto da não existência de classes sociais e, com isso, negar os conflitos existentes nessas esferas, é o que aponta Fernandes (2009), e constata-se distinções paradigmáticas entre movimentos de mesma estrutura, ou seja, alguns movimentos passam a aderir ao paradigma da agricultura familiar e, por outro lado, movimentos ligados a Via

Campesina, como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST<sup>3</sup>), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA<sup>4</sup>), Comissão Pastoral da Terra (CPT<sup>5</sup>), Pastoral da Juventude Rural (PJR<sup>6</sup>) e Movimento das Mulheres Camponesas (MMC<sup>7</sup>), passam a discutir o campesinato, a partir da luta de classes, ou seja, considerando o campones trabalhador, evidenciando uma falsa perspectiva revolucionária.

Camacho (2014), chama a atenção para a importância de compreender que essas estruturas do PCA, se camuflam, misturando com dinâmicas de um discurso e tendências de defesa de uma agricultura familiar, omitindo assim, as estruturas do agronegócio, gerando divergências e convergências nessa discussão paradigmática, mantendo uma pauta por parte do PCA, apenas de manutenção de políticas públicas como forma de inclusão, sem uma lógica de debate de emancipação da sociedade.

A considerar esses fatores, para Fernandes (2009), nos instiga a uma análise através do método para a compreensão da dinâmica do Paradigma do Capitalismo Agrário, sobre as esferas do modo de vida camponês, ou seja,

---

3 - O MST, (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), surge na década de 1980. Especificamente, em 1984, com a contribuição da Comissão Pastoral da Terra (CPT), realiza-se, o primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais, em Cascavel-PR, lugar onde foi fundado o Movimento. A luta do MST, estapola as cercas do latifúndio, trabalhando para combater toda e qualquer forma de injustiça, é um movimento que busca a emancipação territorial, tanto ao que compete a conquista da terra quanto aquela que diz respeito a emancipação da educação.

4 - O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), surge em 1996. É constituído por famílias camponesas, cujo objetivo é o resgate da identidade do povo camponês, bem como a soberania alimentar do país. Trabalham pela defesa da reforma agrária e do combate ao êxodo rural, lutando por um projeto popular Brasileiro.

5 - A CPT (Comissão Pastoral da Terra) é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com vínculo à Comissão Episcopal. Ela nasce em 1975, em um encontro da Pastoral da Amazônia que fora realizado em Goiânia, no período da ditadura militar, sob a influência a situação de crueldade de trabalhadores rurais, peões, indígenas, diante disso, surge no intuito de fortalecimento de agentes pastorais que atuam no meio rural.

6 - A Pastoral da Juventude Rural (PJR) está diretamente ligada à Comissão Episcopal Pastoral para a Juventude da CNBB. A PJR, trabalha em torno da juventude camponesa no Brasil. Sua atuação está presente a pastorais da igreja e movimentos sociais do campo. O seu intuito reside em evangelizar a juventude, bem como, trabalhar a conscientização de jovens militantes para a transformação social e construção de um projeto popular camponês.

7 - Um movimento camponês feminista, é a característica do Movimento de Mulheres camponesas (MMC), que começa a se delinear na década de 1980, se materializando em 2004, traz consigo particularidades que buscam a valorização das mulheres no campo.

mensurar sob qual óptica se analisa a questão do campesinato é de extrema importância para se prever a dinâmica que se instala sobre ele, pois irá instaurar pontos de partida e de análises diferenciadas, uma vez que, a concluir o camponês como ponto de inspeção, a partir de uma discussão neoliberal, é visualizar o modo de produção capitalista, é interpretá-lo como intocável e insuperável, criando a solução na dissolução do arcaico e que prioriza uma estrutura econômica em detrimento da passividade dos sujeitos.

Thomaz Junior (2003) apud Camacho (2014), pontuam a necessidade de fortalecimento da luta contra o capital, em suas formas políticas, científicas e ideológicas, mesmo mediante a este sistema capitalista, utilizando essas estruturas de forma consciente, enquanto camponês que está imerso em estruturas que distoam de processos que necessitam de superação.

Na lógica do Paradigma do Capitalismo Agrário, reside a inexistência de afronta ao capital, perpetuando a sua coerência, a considerar essa dinâmica camponesa, na qual, se camufla a diferença de classe, ou seja, uma deturpação de classe camponesa, diante disso, Fernandes (2009), caracteriza esses camponeses como parte que se encontram em processo de empobrecimento que resistem a essa dinâmica e se incorporando a ideologia dominante como camponeses excluídos, pontuando assim uma diferenciação social, econômica e política.

Para o processo do PCA, Camacho(2014), afirma a predominância de territorialização do capital no território camponês, ou seja, da monopolização territorial do capital de empresas do agronegócio, que sustenta a subordinação de renda ao capital e integrando os povos camponeses à cadeia produtiva, o que vai ao encontro do conceito expresso como integração camponesa ao capital, pois exprime uma intencionalidade sobre esses povos, os recriando à subordinação de uma lógica capitalista, na qual, exclui a autonomia enquanto classe camponesa.

A lógica do PCA vai se recriando e criando aspectos diferenciados que a permite reproduzir suas condições de produção, ou seja, cria mecanismos de se reproduzem, com fim de perpetuar uma lógica de estrutura dominante. O seu fundamento se conforma em manter o sujeito no campo para reproduzir-se diante desse campesinato integrado, desvelando assim uma intencionalidade nesse processo.

Considerando que esses preceitos que circulam em torno PCA, como instrumentos da classe dominante, é de extrema importância, a compreensão de sua dinâmica para a classe camponesa, para tentar visualizar as suas formas estruturais, se tornando imprescindível observar que são discussões que se encontram em constante disputa, o que se transporta para uma disputa do saber como fonte de poder, diante disso, considera-se assim, a necessidade de evidenciar como esse processo se transborda nas esferas da Educação do Campo, como instrumento de poder da classe dominante, em detrimento da classe camponesa.

As estruturas do PCA se apropriam dos mecanismos de produção do conhecimento, sob argumentos institucionalizados que incorporam o debate da Educação do Campo, numa performance superficial de realidades, utilizando desse discurso para manutenção de subalternidade dos povos camponeses, o que se configura numa necessidade e mecanismo de subsistência da lógica capitalista.

Segundo CAMACHO(2014), a manutenção do PCA na Educação do Campo se concretiza a partir do financiamento dessa educação por parte de instituições e ou agentes que operam para a lógica capitalista, na qual se fortalece a partir do desprezo dos movimentos sociais, utilizando como instrumento de domínio, a ideologia do agronegócio que é inculcada nesses sujeitos, ou seja, o opressor se utiliza de mecanismos ideológicos para transformar camponeses, que combatem a luta pela terra, a abraçar a uma ideologia dominante que transborda um pensamento burguês.

Essa institucionalização do processo de formação, a considerar o PCA, traz consigo intencionalidades seguindo e se apropriando de discursos de uma proposta que seria da Educação do Campo, numa perspectiva revolucionária, porém com um cunho completamente distorcido, assim como pontua Camacho(2014), quando afirma que, esse mecanismo discursivo, nada mais é do que propor uma integração do e no processo produtivo, com a função de manter a subalternidade camponesa, pensando a propriedade como uma micro-empresa e resignificando a Educação do Campo, preparando esses sujeitos para novas profissões rurais, ou seja, inovar, empreender e romper com as tradições.

Esse mecanismo expresso no PCA, serve para acabar com a ideia de um modo de vida e classe social, forjando um sujeito moderno e integrado ao mercado,



com isso, um dos objetivos do Paradigma do Capitalismo, nesse processo de formação, a que se propõe, a ruptura entre terra, família e agricultura, assim dizendo, um aparato que se lança a destruir um tripé que é essencial para a classe camponesa, terra, família e trabalho.

O fortalecimento da agricultura familiar se concretiza em detrimento de classe camponesa, formando sujeitos que vivenciam relações camponesas, porém na esfera teórica trabalha o conceito desse agricultor familiar, ou seja, no paradigma do capital a uma exclusão do termo camponês, da sua negação, fortalecem um conceito que afasta esses sujeitos do processo como agentes cotidianos. Então Camacho (2014), chama a atenção para a importância de pensar qual é a relação que se preestabelece nesse conceito, compreender a sua dinâmica e quais implicações relacionais esse discurso compete.

O projeto pedagógico do PCA tem as suas particularidades e se torna celebre o entendimento que gira em torno desta proposta, pois traz conceitos novos de características já existentes, defendendo a ideia de se pensar a agricultura para além do trabalho da agricultura familiar, nesse caso, apresenta um processo de coisificação e resignificação desse conceito como instrumento de perpetuação da lógica capitalista, ou seja, a agricultura familiar vira sinônimo de agronegócio, conceitos esses que se fundem, dialogam entre eles, e não se conflituam, carregam uma ideia de desenvolvimento e, excluem aqui, a dicotomia entre agricultura familiar e agricultura empresarial, sendo assim, os conflitos existentes entre o campesinato e o agronegócio, são negados por essa lógica do capitalismo, em prejuízo aos movimentos sociais.

As pedagogias hegemônicas e neoliberais fazem o uso de discursos que desvinculam os sujeitos de suas organizações, ou seja, promovem uma desassociação desses trabalhadores, de organizações de classe, fornecendo o isolamento, a subordinação e a precarização desses sujeitos, ou melhor, propiciando uma lógica individualista e a destruição de consciência de classe.

A Educação se apresenta incompatível com as premissas do PCA, pois representa a exclusão dos camponeses, por isso a importância de se pensar como combater o latifúndio e o agronegócio, para o fortalecimento do modelo popular de agricultura, baseado na produção camponesa, é essa a indagação evidenciada por

Caldart (2012), que se monta à crítica a esse modelo de produção e reprodução hegemônica.

A dinâmica do projeto pedagógico do PCA está estritamente ligado ao agronegócio, pois é um projeto que entra na disputa pela Educação do Campo e pela escola do campo, com o intuito de suprir sua demanda econômica, social, ideológica e política, forjando sujeitos que abasteçam o seu processo produtivo, uma dinâmica, que também se dá dentro das instituições públicas que se tornam instrumentos de reprodução da ideologia dominante.

Depois de traçar alguns elementos constitutivos do Paradigma do Capitalismo Agrário, é de suma importância, mais uma vez, reforçar e adentrarmos na discussão do que vem a ser o Paradigma da Questão Agrária, que se constitui em uma categoria de análise muito necessária para os camponeses e, portanto camponato, pois é um elemento que se contrapõe ao PCA, que é o paradigma da ideologia dominante.

Como é um conceito que está em disputa, pode-se constatar as diferenciadas leituras que giram em torno dele, pois como já abordamos anteriormente, o ponto de vista de quem aborda este tema está estritamente ligado e entrelaçado a prismas teóricos políticos e ideológicos.

Para se avançar na discussão do PQA, necessita-se compreender a perspectiva teórica, política e ideológica de problemas estruturais a respeito da questão agrária, compreender os agentes que detêm a posse da terra e como a estrutura de distribuição da terra é organizada.

No Brasil visualizamos setores que representam as organizações, sindicatos e agricultura camponesas, e também, algumas que não se apresentam especificamente camponistas, que conseguiram diversas conquistas territoriais, sendo responsáveis pela expansão de assentamentos no país e, que vem representar os movimentos sociais camponeses. Nessa perspectiva, dentro dessa representatividade, que foi sendo construída, também, no campo das Universidades com a existência dos pressupostos que dialogam com conceitos defendidos pela a classe camponesa.

A interpretação contemporânea a partir do camponato é pontuada por Camacho (2013), a partir de três grupos principais, sendo eles, distintos pelos

clássicos do PQA, a partir de uma tendência Marxista, com uma tendência proletária, elencada por Lenin e Kautsky, na qual o campesinato é destruído pela diferenciação social que transforma o camponês em capitalista, ou seja, a integração transforma o sujeito camponês em um sujeito latifundiário e capitalista, que levaria a extinção do campesinato, aqui então, observa-se que são fundadores de uma corrente que pensa o fim do campesinato, a partir das relações capitalistas do campo.

Uma visão moderna e fazendo a leitura do fim do campesinato com um viés liberal, na qual, o campesinato se torna uma economia de mercado e ou proletarizado. Esse fenômeno, ocorre a partir da vertente do Paradigma do Capitalismo Agrário, sob a óptica liberalista de interpretação da realidade.

No terceiro grupo, o campesinato configura e se re-configura a partir das garras do capitalismo transformando o camponês em pequenos latifundiários, isto é, são possibilidades existentes e que dependem de mediações entre os sujeitos com a estrutura do sistema capitalista, diante disso, se configura discussões das tendências campesinistas.

O campesinato se configura como permanente na corrente teórica das tendências campesinistas, que conduz como categoria de análise o materialismo histórico dialético, que vai buscar compreender a realidade através do conflito, da contradição e da coexistência de relações capitalistas e não capitalistas. Evidencia-se, o conceito de Rolo, Ramos (2012), que o materialismo histórico dialético é compreendido como

as relações constitutivas, necessárias, entre as formas concretas de existência de uma sociedade e as formas de consciência social que essa sociedade produz. A forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem. O conjunto das relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (Rolo, Ramos, p.155, 2012)

O processo de recriação do campesinato é abordado com um enfoque dialético, quando pontua o conflito como instrumento que a reproduz, pois o campesinato é um modo de vida que está inserido num processo contraditório das relações do modo de produção da vida, numa estrutura regida pelo modelo capitalista que subordina os povos camponeses, ou seja, no capitalismo há um processo de propriedade industrial e de propriedade latifundiária, instaurado sob a égide do agronegócio que subordina o camponês através de uma autonomia relativa à lógica do capital, e ao mesmo tempo permite sua existência, que corrobora para sua expansão.

Da perspectiva de uma leitura marxista do campesinato, se estabelece um movimento desigual, contraditório e combinado, quando se tem a territorialização do capital, na qual, ele vai se desenvolver de forma plena, monopolizando, expropriando e proletarizando os povos camponeses, e a monopolização do território pelo capital, quando o capital se reproduz por meio de produção não capitalista, subordinando o camponês ao capital.

Abordar a perspectiva do paradigma da questão agrária é visualizá-lo sob a óptica da práxis do campesinato e compreendê-lo como classe social, modo de vida e forma de produção. É pressuposto, assim como vem explicitar Shanin (2005) e Marques (2008) apud, Camacho (2014), que quando analisa-se a classe camponesa, considera-se, por suposto, que está carregado de intencionalidades se centrando tanto nas esferas políticas quanto analíticas, pois o conceito de camponês carrega sua complexidade histórica, vinculados à disputas teóricas, travadas sobre sua interpretação, pois circula em torno do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo.

Os primeiros debates sobre classe camponesa surge através de Marx que traz uma análise sobre a realidade, empreendendo uma interpretação de campesinato na conjuntura francesa, no qual, aborda a consciência de classe como inexistentes, apresentando uma dinâmica em que as relações do campesinato não acontecia pela forma em que reproduziam a vida, por isso, a formação da consciência de classe, se tornava inviável corrobora para a impossibilidade de uma organização política. Essas ideias, condicionava esses sujeitos a uma interpretação que Marx vai chamar de classe em si, o que se distoa de classe para

si, na qual, é adquirida no processo de luta, envolta à dimensão política, salienta-se aqui portanto, que essa leitura se trata de um enfoque conjuntural e que em nenhum momento o autor explicitaria a impossibilidade histórica da constituição de classe social por parte do campesinato.

Um conceito muito importante quando fala-se de classe camponesa é a cotação dessa classe em si, que vem expressar a divisão de classes sobre o modo de produção capitalista, ou seja, essa classificação procede sob a circunstância de modelos de produção diferenciados, ela se expressa em uma identidade e organização de classe, em outras palavras, consciência de classe.

As especificidades do campesinato enquanto classe social se concretiza na reprodução da vida camponesa que é a forma de produção e reprodução da vida, sendo essa, não capitalista, o que demanda a consciência de classe de uma forma de resistência ao capitalismo, de resistência às formas de opressão e dominação, ou seja, a terra se transforma em meio de trabalho e não de exploração, aqui não há a alienação no trabalho.

As nuances que se esboçam entre o operário e o trabalhador assalariado se encontram no fato de, o primeiro é despossuído dos meios de produção e diante disso necessita vender a sua força de trabalho para sua subsistência, dessa forma, proletariado e burguesia dependem um do outro para sua manutenção, por meio de dois pares dialéticos capital x trabalho, quanto ao camponês, tem a terra como meio de produzir a vida e, com isso, não vende a sua força de trabalho, pois detém os meios de produção para a produção e reprodução de sua vida.

A desterritorialização proporcionada aos povos camponeses, se multiplica em condições de enfrentamento desses povos, que são subjulgados pelo capitalismo, assim dizendo, a provável perda do seu modo de produção e reprodução da vida os impulsionam a lutar, contra essa situação de opressão, o que Camacho (2014), vem apontar, denominando como classes territoriais.

Relacionar o tema território com conflitos e formas de resistências desses sujeitos imersos nesses territórios é, também, pontuar uma educação que é a materialização e imaterialização do território concreto, ou seja, não tem como falar de Educação do Campo se ela não for relacionada com o território, pois falar dela

pressupõe a necessidade de evidenciar a luta territorial, que acontece num determinado território, através dos sujeitos que dela fazem parte.

Quando se fala em território nos referimos a um lugar da materialização da vida, e não existe a possibilidade de construir uma Educação do Campo onde existe o latifúndio, o êxodo rural, a monocultura, o trabalho escravo, pois são elementos que estão presentes nessas culturas da reprodução do modo de vida capitalista e que distoam das necessidades e ideias dos povos camponeses.

## **CAPÍTULO 2. TERRITÓRIO COMO ANÁLISE DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Compreender, até aqui, os instrumentos de análise, que os Movimentos sociais pautam como uma educação necessária para os povos do campo, que considere todas as suas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, bem como, os conceitos que as circundam, tornando uma camada legítima para o processo de luta ao qual estão inseridos, se faz de extrema importância para que se possa incorporar novas visões e ideias a respeito dessa Educação do Campo.

A Educação do Campo, nasce das demandas dos movimentos camponeses com objetivo de se forjar políticas educacionais, para as áreas de reforma agrária. Contudo, para uma melhor compreensão, de um contexto mais amplo de onde essa educação eclode, local, no qual ela acontece e se contextualiza, se torna indispensável uma análise que é a realizada por Fernandes (2006), e que retomada aqui, busca uma definição para apurar o que vem a ser este “Campo”.

O autor faz uma descrição, que por sinal, muito significativa a considerar o Campo como território, na qual, aponta para os territórios imateriais como sendo aqueles que se referem ao campo de pesquisas em Educação do Campo, pois são processos referentes ao conhecimento que, por sua vez, contribuem com o desenvolvimento dos territórios materiais que diz respeito ao espaço de vida.

Ainda segundo o autor, pensar o campo como setor da economia é reduzi-lo, a um “significado setorial” que o compreende apenas como “espaço de produção de mercadorias”. No entanto, pensá-lo como território, estaríamos compreendendo-o em toda sua complexidade, bem como, “espaço de vida”, onde se dão as dimensões da vida humana. O autor, analisa campo como território e o percebe como parte integrada que se completa em suas complexidades, suas peculiaridades, ou seja, diz que é no território que se dão as relações sociais :

Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí a ênfase na contração do Campo. Por que o Campo é ponto

de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário. (FERNANDES, 2006, p.30).

Aqui a necessidade de compreender todo esse debate que ocorrera à época em que se disputava uma Educação do Campo, como política pública, agora, instituída, porém não superada, por isso, retoma-se aqui, a importância dessa discussão ancorada sob a perspectiva de um debate paradigmático, como categoria da Educação do Campo, assim como defende Camacho (2014).

Evidenciar e compreender a Educação do Campo, a partir dos entraves que se estabelece no campo empírico, no campo da produção do conhecimento, considerando, nessa discussão, que os territórios imateriais, são aqueles que estão no campo do conhecimento, se apresentando em disputa e diante disso, se justifica necessidade desse debate.

A considerar toda essa lógica citada acima, evidencia-se as ideias que se discutiam à época, a respeito de território, se ancorando, também, em conceitos e interpretações atuais, contemporâneas, elencadas por Camacho (2014), ponderando a importância desse debate, que é permeado por questões teóricas, políticas e ideológicas, esboçando o embate paradigmático como instrumento no campo de disputa e de modelos interpretativos, a partir da leitura de mundo, dos sujeitos que dele faz parte.

Segundo Camacho (2014), a partir das questões dos paradigmas pode-se compreender como as classes sociais se organizam para defender seus interesses, tanto as classes hegemônicas capitalistas e suas frações, quanto as subalternas, operárias e camponesas, também possibilitará entender como o Estado, por meio do governo e de políticas públicas, agem defendendo alguns interesses de classes.

A Educação do Campo, é carregada de princípios que envolvem as questões agrárias, portanto, construída pelos movimentos camponeses com base na autonomia dos territórios materiais e imateriais. Já a Educação rural, é norteada por princípios do capitalismo agrário, no qual não considera os camponeses responsáveis pelo processo de construção de suas próprias histórias. “Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população



camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiárias e ou usuários”.(FERNANDES, 2006,p.37)(CAMACHO, 2017).

Fernandes acrescenta ainda, que na Educação do Campo, o desenvolvimento e educação são inseparáveis, e que perceber o campo como território é visualizar uma educação que deve ser pensada para seu desenvolvimento. Ao contrário da educação rural que tem o desenvolvimento como somente um tema a ser estudado e reduz o rural à relação social do campo, pensando a educação calcada no modelo de desenvolvimento que predomina, no qual o agronegócio:

A Educação na Reforma Agrária refere -se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla sem sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Temos então, uma educação do Campo que pauta valores dos movimentos sociais, no contexto da Reforma Agrária e, que questiona o modelo de educação rural que, por sua vez , expressa os interesses da classe dominante com base no modo de produção capitalista, assim sendo, uma educação do campo, que dá um sustentáculo para o contexto dos povos camponeses, se constituindo em um novo paradigma norteador das práticas pedagógicas que vem contemplar a educação que os trabalhadores e trabalhadoras do campo buscam.

Compreender o conceito de Territorialidade em sua perspectiva ampla, ou seja, em sua totalidade é essencial visualizarmos as suas frações, então as suas peculiaridades para, então, compreendermos a sua totalidade.

Assim, a compreensão da relação entre o geral, o singular e o específico, a partir do materialismo dialético, permite articular a diversidade do campo sem a perda da totalidade social, constituindo-se em uma proposta que busca estabelecer a relação dialética entre a totalidade-mundo e as diversidades/especificidades locais dos sujeitos (CAMACHO, 2017), pois é

no lugar onde esses educandos vivem que as relações globais se tornam concretas, ou seja, “a totalidade, enquanto abstração, empiriza-se no local” .

Camacho (2014) afirma sobre a importância de compreendermos o que o latifúndio, a monocultura, o êxodo rural, os agrotóxicos, a grilagem, o trabalho escravo, são elementos que se contrapõem à Educação do Campo. Segundo o autor, o trabalho se configura em um conceito primordial para entendermos a produção do espaço e do território, pois por meio do trabalho o ser humano modifica e transforma a natureza e, portanto, o seu território, antes para a sobrevivência e, posteriormente, para acumular e lucrar através da divisão social do trabalho e a modificação e transformação das relações sociais, com o modo de produção capitalista, nonde o ser humano é desumanizado e coisificado.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DE PARADIGMA À POLÍTICA PÚBLICA INSTITUÍDA

A necessidade de explicitar a importância de compreender as concepções que perpassaram o curso de Pedagogia da Terra, Turma Salete Strozak, em especial, no caso, a Educação do Campo que se configurou uma concepção que permeou, sustentando todo o processo de ensino aprendizagem e de formação, tendo em vista, que o curso se trata de um estudo voltado para educadores do campo, isto posto, está portanto a relevância de concernir a respeito da intencionalidade desta concepção e dos demais que os circundam. Vale ressaltar que à época da discussão em torno de um curso de Pedagogia da Terra, a Educação do Campo, estava em construção, estava em disputa, se constituindo em um novo paradigma da educação, pois havia uma constatação e negação, e antagonização da Educação Rural, portanto estava se delineando um novo paradigma.

Para elucidar tais ponderações coloca-se em evidência, através de um diálogo, pontos de vista de alguns autores, trazendo à tona, discussões acerca do surgimento da ideia de Educação do Campo e sua conceituação e da caracterização do conceito de Educação Rural, sob o ponto de vista dos povos do campo.

## 2.2 EDUCAÇÃO RURAL

O conceito de Educação Rural sempre foi mencionado para mascarar, e deturpar a verdadeira educação que os povos do campo necessitam. Assim como alude a *Primeira Conferência Nacional : Por uma Educação Básica do Campo*:

... a ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes... os fora de lugar. As espécies em extinção... reduzir a educação rural à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos... imagem deformada da educação rural e do povo do campo está inserida na falta de um projeto de desenvolvimento que atenda a seus reais interesses . (ARROYO,1999, p. 7 e 8).

É uma crítica que se faz a Educação Rural tratada de forma precária, em prejuízo das camadas as quais ela é oferecida, pois não condiz e nem respeita as necessidades dos povos do campo, desvaloriza e desconsidera suas identidades e suas condições sociopolítica, econômica e culturais.

A Educação Rural, segundo as discussões dadas nesta mesma conferência, subtende-se a uma educação urbana e imposta aos povos do campo. Uma Educação que não respeita e não valoriza os sujeitos como responsáveis por suas próprias histórias, ou seja, como sujeito histórico.

É constatado, também, em uma crítica feita por Arroyo (1999), na palestra da *Primeira Conferência Nacional* , afirmando que em nossa história domina a imagem de que a escola no campo , tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras, e que essa concepção simplista da educação passa uma imagem de que para a escolinha rural qualquer coisa serve. O autor julga essa visão do campo e da educação como negativa, afirmando que a escola rural tem

que dar conta da educação básica<sup>8</sup> como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo.

Dessa forma, as discussões seguem para constatar que esse modelo de Educação Rural é imposta aos sujeitos do campo, calcada de valores, adapta conteúdos e saberes totalmente desvinculados das realidades do povo camponês e que faz, assim como pontua Caldart (2002, p. 26,28), “ *a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam*”. Uma educação, segundo a autora, preconceituosa que é calcada e oferecida aos camponeses como graça, doação ou esmola, assim como assegura a autora, nesta mesma obra, dizendo que “ *como direito não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória e muito menos como mercadoria*”.

Uma educação desrespeitosa que não valoriza as especificidades, os saberes, a cultura e história dos povos do campo. É o que traz a leitura que diz:

Assim, a educação direcionada para o espaço rural sempre teve a intenção de difundir os interesses dominantes. Sempre foi uma escola adestradora e não emancipatória. Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça isolada de classes multiseriadas. Esta escola que estava no campo não era uma escola do campo, uma escola do território camponês. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. (CAMACHO, 2014, p. 325)

Com essas leituras e interpretações do que seria essa Educação que estava sendo oferecida para os povos camponeses, na Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo que aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998, ficou estabelecida a necessidade dos movimentos sociais do campo e dos estudiosos dessa área discutirem sobre a Educação do Campo, procurando fazer uma crítica ao que existe até o momento e tentar propor ou sistematizar o que poderia vir a ser uma pedagogia transformadora, que seja voltada aos valores e interesses do povo camponês.

---

8 Entende por Educação do Campo aquela que se dá em todos os níveis, desde a alfabetização à superior a que é voltada a todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, ou seja, a mulher, o homem, a família que trabalha na terra, os camponeses.

Naquele texto base é apresentada a seguinte crítica:

...a educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje... O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. ( Caldart, 2000 p. 28 e 29).

Diante da proposta de uma Educação do campo, não basta apenas ter escolas no campo , mas os povos do campo precisam de uma educação que seja construída com os povos do campo<sup>9</sup>, por isso *do* campo. Toda essa discussão serve de embasamento teórico para que se faça a crítica aquela atual forma de pensar a educação dos povos do campo e se reelabore uma crítica que dê outro sentido a essa educação, ideia esta que se inicia a partir dos movimentos sociais do campo.

Nesse sentido há uma identificação com CALDART (2000) quando reconhece que esse movimento social que existe no campo, produz um movimento de sujeitos sociais que estão vivenciando tensões, lutas, e criando novas organizações. É nesse contexto que está, também, sendo pensada uma nova escola para o campo. Porém, não apenas uma escola formal que oferte a Educação Básica, mas, que chegue ao campo, também, a Universidade.

Ao que parece, se torna verdade, quando surge pelo Brasil a fora as primeiras ofertas de Ensino Superior para os militantes dos movimentos sociais do campo. Trata-se de um Projeto Político de Formação em nível superior que é demanda dos movimentos sociais, mas, é também, esforço de criar políticas públicas na conjuntura do Brasil dos anos 2000.

### 2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na *Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, ocorrida de 27 a 31 de julho de 1998, no município de Luziânia, começa-se a

---

<sup>9</sup> Aqui povos do campo serão mencionados para se referir as denominações realizadas por Camacho, quando se refere: "Povos do Campo, das Águas e das Florestas".

perceber a necessidade, também, de “substituir” o termo rural pelo campo, sendo constatado que o primeiro é uma conotação utilizada em detrimento da segunda. O que se constata no texto base (1999) desta mesma conferência :

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural ( Kolling, Nery e Molina, 1999 p. 26).

Portanto um “jeito” novo de conceituar a educação do camponês. Uma definição, digamos que recente, à época, forjada e construída pelas necessidades inevitáveis de uma realidade, assim como afirma Fernandes, (2006, p.28) quando diz que: “o conceito de Educação do Campo não existia há dez anos”. E que segundo Souza (2008), vem ganhando espaço e dando um novo sentido relacionado ao campo e ao camponês e, tentando acabar com a visão deturpada dos povos do campo como atrasados, aja vista, que os povos camponeses tem suas concepções e vínculos que, do ponto de vista da luta, fortalece essencialmente sua classe enquanto lutadores, educadores camponeses, em contraposição à visão errônea, que segundo a autora, muitas das vezes eclode, de que o campo é lugar de atraso e arcaico.

A ideia de Educação do Campo é uma conquista que nasceu através de lutas, surge pelas necessidades das classes trabalhadoras (camponeses) de ter uma Educação que seja construída com os povos do campo. É broto de lutas por terra o que faz “ a realidade que deu origem a este movimento *por uma educação*, seja de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigual, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes”. (CALDART, 2002, p.29).

Compreender o conceito de Educação do Campo, é visualizar uma educação que considere aos interesses e necessidades sócio, políticos e econômicos dos povos do campo, levando em conta suas experiências vividas como sujeitos sócio históricos; uma educação que proporcione aos sujeitos a agirem, participando e falando, “pois a palavra, como comportamento humano, significativa do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”.(Cf. Freire, 2005). Que possibilite-os a ter voz ativa e controle sobre a construção de suas próprias histórias, contribuindo para o fortalecimento da luta e cultura dos povos do campo. Do mesmo modo ressalva-se que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. (CALDART, 2000, p. 66).

Uma perspectiva nesse modelo de educação que tende a tornar esses atores sujeitos de suas histórias e de seu destino, que pontua uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Que seja consolidada a partir de políticas públicas, porém com os mesmos sujeitos que ela reivindica. Uma Educação que considere o contexto do campo, bem como suas especificidades, que se dá em seu determinado tempo, espaço, meio ambiente, que pondere seu jeito de viver e trabalhar, suas culturas, necessidades, ou seja, no e do campo. Assim,

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos”... Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à

cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (CALDART ,2002, p. 16, 19 e 20). (grifo do autor).

Nesse sentido, Freire (2005), diz que através de uma educação que tem como princípio a *prática da liberdade*, possibilitará aos dominados (oprimidos), meios para que se apropriem do uso da “palavra” como instrumento de emancipação, para se libertarem das garras dos dominadores (opressores) que faz o uso da mesma para manter o domínio sobre os oprimidos, o que vai ao encontro das ideias de Caldart (2002) quando afirma que: ... o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação.

Pontuando as esferas das políticas públicas, ao que concerne à Educação Do Campo, Caldart (2002), aponta em seu texto, o que vem contribuir para e na construção da identidade dessa educação, que essas direções necessitam abarcar e expressar o contexto e entendimento da necessidade de se partir, também, de uma construção que abarcará o no e do campo, entendendo que, quando isso se concretizará, estar-se-á entendendo e levando em consideração os direitos a uma educação que dê conta de responder, a uma dinâmica de vida, de luta, de território que esteja em consonância com a cultura de um povo em sua perspectiva mais ampla, sendo assim, uma maneira de alcançar, o que a autora classifica como sendo a universalização de acesso de todo povo à educação.

Sendo assim, entende-se educação dos e para os povos do campo por aquela que proporcione, a esses atores sociais, uma formação humana, capaz de contribuir para que seus sujeitos tenham condições e sejam capazes de intervir em suas realidades. Uma educação que apresente uma intencionalidade que seja capaz de proporcionar uma formação complexa e que forme sujeitos consciêntes do espaço que ocupam, no meio em que vivem. Uma educação que em sua plenitude proporcione a esses sujeitos, a produzirem e reproduzirem suas vidas nos lugares em que vivem. Assim, os povos do campo necessitam de uma educação que paute seus interesses, aos seus processos socioculturais e econômicos, pois são sujeitos de direitos e devem ter suas diferenças históricas e culturais respeitadas e



consideradas para ter uma vida digna. Uma educação que respeite a identidade camponesa, bem como suas histórias e culturas, pois:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar o desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações... (CALDART,2002, p. 32).

Historicamente o povo que reside no campo, em sua maior parte, está fadado a um processo de opressão e marginalização socio-econômica-política e cultural, com suas identidades e culturas ignoradas, fato esse que foi denominado por Freire como “invasão cultural” o que, segundo ele, ocorre há séculos. Diante disso, entende-se que a luta é um instrumento que corroborará para a transformar esta realidade, tornando assim, a luta dos Movimentos Sociais uma luta legítima pela busca de mudança. A exemplo disso, pode-se visualizar o modelo de escola do MST que, segundo Caldart:

É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos. (CALDART,2000, p.60 e 61 )

Uma educação que vem sendo buscada, neste contexto, através de seus sujeitos sociais e da luta incessante dos mesmos, com o intuito de alcançar políticas públicas que a valorize em todas as suas dimensões.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. Continuaremos lutando pelo respeito, pela valorização profissional, e por melhores condições de trabalho e de formação para as educadoras e educadores do campo, conclamamos sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo do povo que vive no campo. ( KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002 p.19 ).

É o que foi reafirmado na Declaração de 2002, na *Conferência Por Uma Educação do Campo*, quando se discute uma educação que se vincula a todos os processos de formação, ou seja, uma educação que esteja preocupada com o projeto educativo em seu sentido mais amplo.

### **CAPÍTULO 3. PEDAGOGIA DA TERRA - UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: a gênese da Pedagogia da Terra- 1ª Turma de IJUÍ**

Para compreender o nome adotado em cursos voltados para os Movimentos Sociais, para Educadores do Campo, se faz necessário entender o contexto que se desenrola na sua execução. O Movimento, em específico aqui, o MST, estava pensando um curso de formação de professores, um curso de Pedagogia de cunho superior, e para isso, busca parcerias entre o INCRA e PRONERA, com uma Universidade particular, em Ijuí, município de Rio Grande do Sul, ou seja, uma instituição privada, o que se evidencia aqui o nascimento de um curso, antes mesmo de se discutir uma Formação diferenciada para os povos do campo, então, não foi o movimento que pensou a Pedagogia da Terra, foi o contexto que se delineou uma ideia, que fora forjada através de um contexto no qual os Educandos Camponeses estavam buscando superar.

Neste contexto, o nome da “terra” surge em meio a um termo discriminatório, em que turmas regulares de Ijuí, com o intuito de discriminar a turma, dos assentamentos, que ali estavam, a tratá-los como “os sem terra, da Pedagogia da Terra”, é o que pontua Álvarez, que acompanhou à época esse processo, ela afirma que se ouvia *“lá vem os Sem Terra, da Pedagogia da Terra”*, ou seja, nesta conjuntura, a turma adota este nome, assumindo como identidade, “o da Terra”, passando assim, a serem chamados, os cursos voltados para sujeitos Educadores, das áreas de reforma agrária, como Pedagogia da Terra.

#### **3.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: princípio estruturante da Pedagogia da Terra**

A Pedagogia da Terra, assim como a Pedagogia do Movimento, vai se apropriar do regime de alternância, que é dividir o tempo escola em tempo comunidade, o que se difere de uma Educação à distância, pois partindo dos princípios dessa dinâmica, tendo como base Paulo Freire, que as pessoas se

educam nas relações, as pessoas se educam em todos os espaços, não somente no espaço escolar, sendo assim, o tempo comunidade um instrumento de aprendizagem, local onde se concretiza o regime de alternância, local onde os educandos e educandas alternam o seu espaço como aprendiz, ou seja, alternando os espaços físicos onde se dá o processo educativo.

Para tentar compreender a Pedagogia da Alternância e assim a dinâmica da Pedagogia do Movimento é necessário entender como eclode esta primeira e suas peculiaridades. Diante disso, evidencia-se que a Pedagogia da Alternância é um modelo de ensino diferenciado, que vai ao encontro e considera as peculiaridades e necessidades de um determinado público para a formação, seja ela acadêmica ou não, ou seja, é uma dinâmica que corrobora com as particularidades de determinados públicos.

Há registros da sua primeira aparição datada em 1935, advinda de agricultores Franceses que se mostram insatisfeitos com a educação oferecida ao meio rural. No Brasil esses registros se configuram em 1969, no Estado do Espírito Santo, em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Vale ressaltar, que a discussão em torno deste modelo de educação está, ainda, pouco discutido na academia, foi o que pontuou um estudo realizado , pela Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, com uma análise reallizada sobre a temática, verificando trabalhos acadêmicos entre 1969 e 2006.

Uma Pedagogia que vincula o social e profissional, considerando e partindo do saber prévio dos educandos, pontuando matérias escolares que faz parte do contexto de vida desses sujeitos. A preocupação gira em torno de uma educação que parte dos contextos dos sujeitos do campo, porém, vale ressaltar que para a implantação do modelo de Alternância, há de se atentar, segundo Padre Umberto Pietro, fundador da Alternância no Brasil, no Espírito Santo, para os dois pilares meios, e dois elementos de pilares fins que, respectivamente, seriam: a formação integral; a discussão do desenvolvimento local sustentável; alternância enquanto método e a participação das famílias.

Gimont (1998), aponta que a triangulação professor- aluno- saber é insuficiente para uma Pedagogia a complexidade e aborda a importância de se pensar as Pedagogias das Alternâncias.

É importante ressaltar aqui, que a Pedagogia da Alternância se funde a outros processos educativos, como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e, a exemplo disso, temos a presença de Movimentos Sociais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que se ocupa de processos de Alternância, como instrumento da classe trabalhadora frente ao capital agrário.

Caldart (2012) pontua a respeito do esvaziamento da Pedagogia da Alternância em seus processos políticos e destaca em contrapartida a Pedagogia do Movimento, que além da formação profissional se preocupa com uma formação mais ampla compreendendo os indivíduos, que dela faz parte, como sujeitos revolucionários. Pensar sobre essa Pedagogia do Movimento é muito importante entender sob o ponto de vista de Caldart, que aponta uma pedagogia que é compreendida como a teoria e prática que se ocupa de uma formação humana, pontuando esse Movimento como sujeito educativo, e então sujeito pedagógico.

Afirmar o movimento social como sujeito pedagógico e a luta, e a sua organização, como matrizes formadoras não significa considerar que são pura positividade. Do mesmo modo que se afirma a dimensão formativa do trabalho e, ao mesmo tempo, se analisa a contradição presente nas formas históricas de trabalho (a alienação do trabalho assalariado capitalista, por exemplo), pode-se analisar o caráter deformador (em nossa concepção de formação) de formas de organização da luta social encontradas em alguns movimentos sociais, ou em determinadas situações dos próprios movimentos, que servem de base à compreensão de sua dimensão formadora. São exatamente as contradições que nos podem mostrar melhor o movimento da formação humana e como agir na educação dos trabalhadores, visando ao seu protagonismo efetivo no processo de refundação da sociedade. ( CALDART, 2012, p 552)

Entender a Pedagogia do Movimento, é visualizar a dinâmica de uma educação que questiona as estruturas sociais, que formula uma formação que nasce do processo de luta e, que faz dele um processo de formação nesse lugar e espaço de disputas. Uma educação forjada da cultura dos povos do campo, buscando construir a formação de sujeitos coletivos por meio de processos formativos. Para além da escola e do mercado, a Pedagogia do Movimento proporciona aos sujeitos, que dela faz parte, a dialogarem com a Práxis Pedagógica, ou seja, uma pedagogia

enriquecida com as ideias do materialismo histórico dialético, de Marx e Engels, quando visa a transformação das estruturas:

Pensando do ponto de vista da intencionalidade formativa, na práxis cabe o que aqui estamos identificando como diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a cultura, a luta social e a organização coletiva, todas inseridas no movimento da história, que se con-forma também em matriz formativa. E é a categoria da práxis que nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser vista isoladamente ou deve ser absolutizada em um processo educativo. ( CALDART, 2012, p. 551)

Um movimento voltado para a formação humana que está intimamente vinculado ao lugar de pertença dos sujeitos do campo, que expressa um modelo de educação coletiva, partindo da dinâmica da luta social, luta por terra, por trabalho e transformação social. E é assim que essa Pedagogia nasce, a partir do momento que esses sujeitos que fazem parte dela, percebem a necessidade de pensar uma educação que parta da luta e do anseio da classe trabalhadora, diante disso, se reflete que essa educação se constitui “estratégica” para uma formação desses sujeitos como protagonistas de seus próprios processos históricos, e que esses sujeitos possam lutar contra a Pedagogia do Capital:

A luta social não tem um objetivo em si mesma: não se luta por lutar ou porque lutar eduque. Luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta). ( CALDART, 2012, p. 552)

O curso de Pedagogia da Terra é o espaço que podemos visualizar essa dinâmica pontuada por Caldart (2012) por se tratar de um curso voltado para os sujeitos de movimentos sociais do campo, acampados e assentados, e com o objetivo de resguardar as particularidades destes sujeitos, em seus processos de formação, dentro da Universidade e fora dela.

Em se tratando de acompanhamento, no curso de Pedagogia da Terra, o papel da família dá lugar a um acompanhamento político militante, dos Dirigentes e Coordenadores, ou seja, é outra dinâmica de acompanhamento familiar no âmbito Universitário, quando essa pedagogia da Alternância dá lugar à Pedagogia do Movimento.

Quando um militante sai da Universidade, ele leva consigo um parecer, que consta como foi o seu desempenho enquanto Educando militante, no período que está na Universidade, esse relatório é entregue aos Coordenadores de suas instâncias e assim o educando pode ser avaliado de forma mais ampla, sendo esta dinâmica, também, aplicada quando esses educandos e educandas saem de sua comunidade para a Universidade.

É mister considerar que a militância não termina quando o educando e educanda estão na Universidade. É um processo que se dá em consonância com os estudos dentro e fora da instituição.

### 3.2 A TURMA DE PEDAGOGIA DA TERRA SALETE STROZAK FE/UFG: o percurso da construção de uma conquista, assinatura de um convênio INCRA/UFG

No final de 2005, começam as articulações dos movimentos sociais, bem como a Pastoral da Terra, em contato com professores amigos da FE/UFG<sup>10</sup> e, parceiros dos movimentos, para gerir a oferta de um curso voltado para Educadoras e Educadores vinculados à área da Reforma Agrária, com fim de acontecer nesta mesma instituição. Essa articulação se configura imprescindível para a soma de esforços em prol de conseguir e garantir a realização do mesmo.

Foi um processo árduo e longo que se arrastou pelo ano seguinte de 2006, sob processos no Ministério Público Federal em consonância como, por um lado, repúdios expressos contra o curso, inclusive com investidas da bancada ruralista no Congresso Nacional do Estado de Goiás, por outro lado, as contribuições

---

10 Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás.

e articulações realizadas pelas parcerias dos professores, amigos dos movimentos, dentro da própria Universidade.

Externamente, houve algum ruído contrário: alguns artigos na imprensa local, bem como o questionamento da constitucionalidade do projeto por parte do Ministério Público Federal de Goiás. Mas, tanto a direção nacional do INCRA, quanto a reitoria da UFG, foram firmes na defesa do projeto que, afinal, resultou aprovado, ainda que com um pequeno atraso em relação à proposta inicial. (Climaco, Coordenadora do curso, 2022)

O processo de pleito do curso e de suas discussões dentro da Universidade, foi acalorada, pois, assim como havia a presença de professorados que eram a favor da ideia do curso e que eram amigos dos Movimentos, a oposição também se expressara com afinco e se contrapunham a ideia de Movimentos Sociais dentro da Universidade, num curso específico voltado para esses sujeitos.

O curso estava previsto para iniciar em dezembro de 2006, porém só nesta data foi obtida a assinatura do convênio, fato este, que possibilitou o início do curso na presente data, sendo o mesmo iniciado apenas em Janeiro de 2007. Antes disso, registra-se um processo de luta que se estabeleceu para que, de fato, os Movimentos Sociais tivessem êxito com a realização do curso. A considerar as lutas, reivindicações, destaca-se aqueles que necessitaram permanecer acampados em frente a Universidade, fato este que, se materializou como forma de pressionar o ministério público e conseguirem conquistar o curso.

Depois da conquista do curso, a turma passa a travar outras lutas em busca da conquista de vários outros espaços dentro da Universidade.

Muitas lutas ocorreram para a conquista do curso, neste momento tiveram várias investidas da bancada ruralista do Estado de Goiás, com direito a uma comparação, do MST ao PCC, feita pelo, até então, Deputado Ronaldo Caiado.

Houveram muitas ocupações e reivindicações para que o curso ocorresse, inclusive, os sujeitos educandas e educandos do curso, acamparam na porta da Universidade para pressionar e reivindicar por essa conquista. Essas ocupações ocorreram, também fora da Universidade, em outros espaços, depois do início do curso, para garantir alguns outros direitos, como por exemplo, recursos para o



funcionamento do curso, no INCRA/GO. Com o projeto aprovado, firma-se o convênio com a instituição FE/UFG, INCRA e Via Campesina.

Então, no final de 2006 é assinado o convênio, depois de variadas negociações internas e externas. As inscrições do vestibular aconteceu de 8 a 12 de Janeiro de 2007, recepção dos educandos dia 16 de Janeiro e nos dias que precederam a chegada dos educandos, de 17 à 19 , foi oferecida, por parte da FE, através de solicitações por parte dos Movimentos, oficinas de Língua Portuguesa, a fim de contribuir na preparação para o vestibular, no qual ocorreu no dia 20 de Janeiro, sendo que dia 25 de Janeiro, a lista dos aprovados já estava disponível, com a aprovação de 64 de 68 inscritos, sendo que destes 64, tiveram duas desistências.

### 3.3 POR QUE SALETE STROZAK?

A turma de Pedagogia, recebe este nome em homenagem à Iraci Salete Strozak Espinoza, que era Educadora e Militante do setor de Educação do MST, sua militância se concretizava no acompanhamento das escolas dos assentados e acampados do movimento. Era descrita como uma militante muito dedicada e comprometida com a luta dos povos do campo e com a coletividade. Trabalhava incansavelmente para que a educação de qualidade se efetivasse na prática. Nascida em 22 de Dezembro de 1969, Iraci faleceu de forma muito trágica, no ano de 1997, em um acidente de ônibus, entre Larenjeiras do Sul e Cantagalo (PR), sendo este ocorrido quando retornava de suas últimas provas, com fim de conseguir a conclusão do 2º grau e iniciar o curso de Pedagogia Da Terra em Ijuí/RS. Strozak, deixou aos 27 anos, uma filha bebê de 40 dias e um filho de três anos.

Figura 4 - Iraci Salete Strozak



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra

Seu compromisso com a militância e sentimento de pertença é enaltecido em uma matéria publicada pelo MST (2022), que a explicita, também, como uma “educadora revolucionária hoje e sempre”. Nesta matéria, podemos ter acesso a uma entrevista que Salete concedeu à Bernardo Mançano Fernandes, em 1997, na qual Salete pontua sobre a educação do campo, no contexto da luta e faz uma leitura da educação para a época.

“Era uma companheira que não tinha preguiça de ir onde as famílias estavam, de ir de escola em escola, conversar com os professores, com os pais e ajudar a implementar a proposta de educação do MST. Quando as construções ainda eram de lona preta e as camas eram de tarimbadas e a sala de aula era um barracão de lona preta com mesas de bancos improvisados”, lembra Maria Izabel Greim, da coordenação estadual do MST no Rio Grande do Sul. (apud. MST, 2022)

O processo de escolha do nome da turma, se dá a partir de uma construção coletiva da turma, a qual se configura em uma forma de valorizar uma história, uma militância construída nas trincheiras de lutas dos Movimentos Sociais.

Figura 5 – Professora e Militante, Iraci Saete Strozak



Arquivos internos MST

## **CAPÍTULO 4. ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA**

O curso de Pedagogia da Terra, turma Salete Strozak, então, voltado para Educadoras e Educadores da Reforma agrária, foi a primeira turma da FE/UFG e fruto de um convênio realizado entre o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), Pronera (responsável por cobrir todas as despesas dos educandos como: transporte, hospedagem, alimentação e pagamento dos professores), FE/UFG (Faculdade de Educação da Universidade Federal De Goiás) e Via Campesina, na qual estava composta pelos vários movimentos sociais, dos quais se integram cinco, sendo eles: Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Pastoral da Juventude Rural (PJR); Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento Camponês Popular (MCP) sendo que, no decorrer do curso, este último passa a ser representado pelo MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), por motivos de rupturas por parte de alguns de seus militantes.

Vale ressaltar, quanto ao PRONERA, é que se configura em uma conquista da classe trabalhadora, pois, programas e projetos voltados para o povo que vive no campo, sempre foi ponto de reivindicações por parte dos Movimentos Sociais.

O PRONERA é fruto de pressão, reivindicações, por parte do Movimentos Sociais, o que corrobora para a sua criação em 1988. O

programa foi criado ainda no vigor da mística que permeava o conjunto do Movimento e da sociedade pelos massacres de Eldorado do Carajás e Corumbiara. Foi por meio da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. O Pronera traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados. (Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo, página MST, 2022).

Assim como pontua a matéria, no período entre 1998 até 2018, o programa ofertou 499 cursos com parceria de 94 instituições de ensino, contemplando 16.734

sujeitos, a considerar desde, a Educação de Jovens e Adultos, até pós-graduações. Estes dados vem reforçar a contribuição, do programa PRONERA, com o processo de emancipação, ao que tange a educação, dos povos que vivem no campo, a exemplo aqui, dos sujeitos que participaram dos cursos de Pedagogia da Terra e que foram contemplados pelo programa.

Pedagogia da Terra pois, ARROYO (2014), *“representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais, pela Reforma Agrária. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo”* é a denominação que caracteriza um curso de Pedagogia não regular, pois traz consigo peculiaridades que o difere de um curso comum, a considerar que é direcionado a populações do campo, ou seja, é um curso no qual os educandos e educandas, findaram o curso Licenciados em: Licenciatura Plena em Pedagogia, com ênfase em Turmas Iniciais, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Diploma este, que servirá para os militantes que fazem parte do curso, contribuir com sua comunidade e, para uma formação individual que se expressaria coletivamente, perante ao movimento dessa pedagogia, considerando o espaço que esses sujeitos ocupam na militância.

#### 4.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E TCC

Um curso que ofereceu uma formação diferenciada, pois direcionada a formação de educadores, das áreas de Reforma Agrária, sob demanda dos movimentos sociais, apresentando a mesma grade curricular de um curso regular, porém, em suas características o curso de Pedagogia da Terra se diferencia: 1) Na forma de organização das aulas que são ministradas em módulos sequenciais, ocorrendo durante o período das férias na Universidade, ou seja, em regime de alternância.; 2) Por ter uma identidade diretamente ligada aos movimentos sociais, este tem em sua coordenação geral do curso, a participação direta dos sujeitos sociais; 3) Um outro diferencial é a disciplina de TCC que é ministrada desde o início do curso, levando os educandos a pensar desde cedo seu projeto de monografia.

#### 4.1.1 COORDENADORAS DO CURSO

A coordenação do curso foi formada por duas professoras da Faculdade de Educação, sendo elas: Professora Dr walderês Nunes Loureiro e Prof Dr Arlene Carvalho de Assis Clímaco e, as representantes, dos movimentos (Via Campesina), dos docentes e educandos, e do colegiado do mesmo.

A Coordenação do curso se instalou, enquanto secretaria, em uma sala no mesmo prédio da instituição da Faculdade de Educação, especificamente na sala 243. As atividades foram conduzidas pelas coordenadoras em conjunto com as parcerias do convênio, que alí se estabelecia.

Além da participação nas instâncias, elas tinham a tarefa de acompanhar o curso, se concentrando em tomadas de decisões em todos os momentos, seja quando os educandos estão em período de aula presencial e ou à distância. Assim, quando os educandos se encontravam em seus Tempos Comunidades, a coordenação, entre reuniões e negociações, se vinculava a medidas burocráticas de notas, frequências e organicidade para a etapa posterior.

#### 4.1.2 INÍCIO DO CURSO E NÚCLEO LIVRE

No dia 16 de Janeiro de 2007, os educandos, entre reuniões e organizações internas, alojados nas dependências da Faculdade de Educação, já tem a tarefa de escolher as disciplinas que comporá o Núcleo Livre daquele módulo.

Nas discussões a cerca das escolhas dos núcleos livres, aconteciam da seguinte forma: a coordenação do curso oferecia as disciplinas encaminhadas por vários professores e, os educandos solicitavam as demandas já discutidas nos Nbs, assim, ocorriam as votações nos núcleos de base e os educandos escolhiam as que estavam em oferta.

Oficialmente, o curso teve início em 26 de janeiro de 2007, com a abertura de uma mística que inaugura a primeira etapa do curso, com a presença da Via Campesina, Movimentos Sociais e algumas autoridades acadêmicas, dá-se início a uma aula inaugural, realizada pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo.

#### 4.1.3 ESTRUTURA DO COLEGIADO

No curso foi constituído um colegiado, composto por duas professoras da Universidade: Profas. Walderês Nunes Loureiro e Arlene Carvalho de Assis Clímaco; representantes dos Movimentos Sociais: Pe. Giuseppe Chiarini e Rosana Fernandes; dos docentes: Antônio César de Oliveira e Francisco Hudson Lustosa e dos educandos, sendo estes com poder deliberativo sobre o curso.

Como no curso tiveram duas turmas, sendo turma A e B, cada etapa seriam escolhidos dois educandos, turma A e B, para compor este quadro de colegiado, sendo estes, ocorrendo uma rotatividade com os demais educandos do curso, ou seja, são gestores do curso, que ficam responsáveis em levar os anseios e pautas demandadas da turma que fora discutida nos Nbs, com isso, as demandas da turma são repassadas à coordenação que, juntamente, com a turma trabalha e discute as possibilidades apresentadas para os problemas destacados.

Posteriormente, houve a necessidade de delegar, substituindo dois professores, por não possuírem mais vínculos com a Universidade, ficando então eleitas as Profas. Maria Margarida Machado e Andréia Ferreira da Silva, como representantes titulares e o Prof. Antônio César de Oliveira, como suplente.

#### 4.1.4 TURMA INTERMEDIARIA

Vale ressaltar que a oferta de vagas para ingresso no curso de Pedagogia da Terra, era de 80 educandos, sendo que, apenas haviam se matriculado um

quantitativo de 62 educandos, diante disto, é proposto e realizado um segundo vestibular. Então, nos meses de Março e Abril organiza-se um segundo vestibular.

A ideia que se expressou na prática, foi de uma turma intermediária que aconteceria em maio e junho, para que em Julho, todos os educandos pudessem realizar, em conjunto, a segunda etapa juntos, diante disso, de 18 candidatos, apenas 15 foram aprovados e matriculados. Sendo assim, os educandos frequentando o primeiro módulo, enquanto turma intermediária, entre 30/04/ 2007 e 26/05/07.

Toda a grade apresentada na primeira etapa, da primeira turma, seria aplicada para a turma intermediária, de modo que, quando acontecesse a segunda etapa, todos os educandos da turma intermediária, estariam em contato com todas as disciplinas oferecidas à primeira turma, ou seja, todos os professores que haviam ministrado alguma disciplina para a primeira turma, assim o fez, para com a turma intermediária.

#### 4.1.5 MONITORIA DA TURMA

Cada etapa se inicia com a organização do tempo comunidade seguinte, vislumbrando as dificuldades enfrentadas no Tempo Comunidade, do módulo anterior, e assim, traçar a monitoria, (assim chamada de tutoria pelo Pronera), seguinte. Quanto aos monitores, funcionavam a fim de garantir um subsídio dos educandos para o cumprimento das atividades do Tempo Comunidade, bem como, eram os responsáveis por recolher as passagens dos colegas nos encontros para serem ressarcidos, a posteriori e também, enviar os trabalhos via correio.

concluimos que um monitor deve dedicar-se a esta tarefa cerca de 12 horas semanais, que ele não é um professor particular, mas que lhe cabe intermediar as dúvidas entre o colega e os professores, bem como organizar o encontro e ler todos os textos antes, a fim de ajudar os colegas quando enfim chegar o momento da discussão.(discussões verbais internas do curso)



Eram os próprios educandos escolhidos e denominados para atender alunos, por região, sendo que estes, recebiam uma verba para conseguirem realizar a tarefa, sendo realizados os encontros por área, a fim de contribuir neste período à distância. Os critérios para realizar a monitoria era a disponibilidade de tempo para se comunicarem com educandos e coordenação do curso. Vale destacar, que esta atribuição de monitoria não seria fixa, podendo haver trocas no decorrer das etapas.

Esta estratégia fora acionada para amenizar as dificuldades dos educandos para entrega dos trabalhos do Tempo Comunidade. Esse processo de acompanhamento e avaliação desses períodos se concretizavam de grande valia para constatarem as dificuldades, a fim de encontrar soluções para os problemas identificados. Nesta dinâmica, foram detectados alguns problemas, como atraso com o auxílio para a monitoria, como também, alguns pontos positivos que contribuíam para a elaboração dos trabalhos à distância.

A dinâmica de condução das atividades à distância foram tecidas antecipadamente, no intuito de se adiantar a quaisquer eventualidades, diante disso, através de reuniões foram analisados e evidenciados os mapeamentos circunstanciais, fator este, fundamental para o andamento deste acompanhamento. Para tanto, foi realizada um mapeamento geográfico a fim de identificar a disponibilidade de monitores/ tutores, para tal empreita.

A princípio, esta monitoria ocorreria individualmente, ou seja, a monitoria ficaria responsável em se encontrar com cada educando daquele determinado grupo, porém, constata-se que seria mais viável esse encontro ocorrer de forma coletiva, em que todos se reunissem com seus monitores. Como a monitoria/ tutoria se justifica como instrumento de facilitar para os trabalhos do TC, a plausibilidade de tais encontros se concretizarem coletivamente.

#### 4.1.6 SEMINÁRIO FINAL

Todo final de etapa era realizado um seminário, no qual se discutia e avaliava o andamento da etapa, sendo um processo coletivo, envolvendo a coordenação do curso, em conjunto com representantes dos movimentos sociais, professores e

educandos e, também, para escolha e sugestões de disciplinas de Núcleo Livre para o próximo módulo. Neste momento, os educandos apresentavam uma avaliação interna, realizada pelos próprios educandos, também, um momento em que realizavam o planejamento para a etapa seguinte. A Coordenação, também, realizava a sua avaliação e apresentava as pautas específicas de reuniões com os professores e encaminhamentos, para o andamento da etapa seguinte. Nessas discussões, eram definidas as datas para entregas de trabalho.

#### 4.1.7 FALTA DE VERBA E INFRAESTRUTURA

Problemas como a falta de verba, que desse conta de toda uma infraestrutura, como por exemplo, dos alojamentos acabam se esbarrando no percurso, diante disso, a UFG, em meio a parceria, abre condições para que os educandos pudessem se alojar na própria Universidade, sendo daí fixado o curso para acontecer no período de férias dos cursos regulares, que ficou para Julho, Janeiro e Fevereiro. Com isso, o alojamento se deliberou nas dependências da própria FE/UFG, com os educandos ocupando as salas de aulas como dormitórios, com colchões espalhados pelo chão, como camas.

Figura 6 – Alojamento feminino (sala de aula)



Figura 7 – Alojamento masculino (sala de aula)



Arquivo pessoal

Destaca-se aqui, que os educandos da turma intermediária, sendo compostos em número reduzido, e cursando as disciplinas outrora já aplicadas à primeira turma, em período Universitário em que ocorriam aulas letivas para cursos regulares, tiveram a necessidade de se hospedar em locais organizados pelos Movimentos Sociais, pois dadas as circunstâncias, não o seria possível nas dependências da Universidade.

Os entraves estabelecidos com a falta de recursos, permaneceu sondando o andamento das etapas, com isso, ao que concerne a alimentação, vale ressaltar que, ela ocorreu constantemente, em boa parte do processo, negociado através de licitações. Diante disso, cada etapa era conduzida, o processo de alimentação, de forma diferente, sendo que nas últimas etapas, conseguiu-se negociar para que a alimentação se realizasse nas dependências do RU.

Inicialmente, a infra estrutura ao que concerne aos chuveiros não respondeu a demanda que ali se expressava, diante disso, de maneira improvisada, no pátio da Universidade, instalou-se alguns banheiros para que respondesse as necessidades dos educandos. Até que em etapa posterior, já haveria a oferta de mais chuveiros nos banheiros da Universidade, sanando assim, a realidade que ali demandava.

Os espaços como salas de informática, lavanderias da casa dos estudantes, biblioteca, foram garantidos igualmente aos educandos deste curso, assim como eram para os educandos de cursos regulares. O andar térreo ficou à disposição para aulas e alojamentos, mini-auditório, recursos midiáticos. Vale ressaltar, ainda, que foi disponibilizado para turma um ramal telefônico e computadores com acesso à internet, que se instalava na Secretaria do curso, em todas as etapas. Observa-se, aqui, que problemas de infra-estrutura foram algumas questões enfrentadas tanto pela turma quanto pela coordenação, que buscavam soluções a todo momento, sempre que surgia um demanda.

#### 4.1.8 ENCERRAMENTOS DAS ETAPAS

Os encerramentos das etapas sempre aconteciam com uma mística que abria a noite cultural, sendo estes, momentos de trazer elementos que reverenciavam aquele momento considerado tão importante para os povos camponeses, na qual, a abertura de um curso que significara mais que um instrumento de luta da classe trabalhadora. O ato de plantar uma árvore, no pátio da Universidade, sela uma conquista coletiva e simboliza muito mais que uma abertura de um curso, é a expressão mais nítida de uma ocupação e conquista da Universidade, através da luta pela terra.

Quanto ao encerramento da turma intermediária, também houve atividade especial que contou com presenças de representantes dos Movimentos Sociais, Via Campesina, PRONERA, representado pela Superintendente Mércia Jamile Jabour. Assim os educandos realizaram uma avaliação do módulo e encaminhamentos realizados pelas Coordenadoras do curso .

Estes momentos de confraternizações e encerramentos eram sempre acompanhados pelas coordenadoras do curso, professores, representantes de vários segmentos de dentro da Universidade, representantes dos Movimentos Sociais e Via Campesina e familiares dos educandos.

## 4.2 ENTRE A REGULARIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E A ESPECIFICIDADE DA TURMA SALETE STROZAK

O curso de Pedagogia da Terra funcionou em momentos de alternância, ou seja, em módulos. Por isso, as aulas aconteceram nos períodos de férias dos cursos regulares, sendo nos meses de janeiro, fevereiro e julho, tendo então, aulas presenciais e não presenciais, sendo esta última intitulada de tempo comunidade.

As aulas presenciais eram compostas por um total de 8 h/ aulas diárias de segunda a sexta-feira, e 4 horas aos sábados. No Tempo Comunidade haviam as atividades que eram acompanhadas à distância e a carga horária se modificava de acordo com o desenvolvimento do curso.

Figura 8 - Sala de aula



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra.

No curso de Pedagogia da Terra os educandos mantêm uma organização interna, própria dos movimentos, tanto no alojamento ( que estruturalmente funciona nas dependências da Universidade, na qual ocupamos as próprias salas de aula como tal) , quanto no dia-a-dia , em sala e atividades extra sala.

O curso de Pedagogia da Terra se expressou numa Pedagogia do Movimento que pontua os sujeitos que dela fazem parte, como protagonista do seu próprio processo histórico. A dinâmica de organização permitia todos os educandos a participarem ativamente nas tomadas de decisões que permearam o curso, desde currículo a logística e infra-estrutura.

A organização se deu através dos Núcleos de Bases<sup>11</sup>, donde eram distribuídas tarefas entre cada um dos integrantes dos nb's, com o propósito de ter um bom funcionamento interno do curso.

Os Núcleos de Base (NB's) permite uma organização interna que dê conta de toda a dinâmica cotidiana, em que cada núcleo, tem uma pessoa vinculada a cada equipe existente. Assim, as equipes que dispunham eram infra-estrutura, mística, disciplina, memória, ciranda, animação e cultura, comunicação, esporte e lazer, finanças e saúde. Vale ressaltar que toda forma que se difere do normal, ou seja, que não é comum e nem dissolvida na sociedade em geral, causa estranheza. Porém, destaca-se que esse formato, mesmo que contrariando a forma cotidiana de gerir as coisas, foi um formato muito admirado nos corredores da Universidade, causando admiração por parte de muitos e ponderações, tais como: *"olha só, os sem terra são organizados, né"* (falas que eram ouvidas pelos corredores da Universidade).

Assim, na avaliação elaborada no final de cada módulo, também ocorre as auto avaliações, a fim de balancear o funcionamento dos Nbs, como também o desempenho individual e coletivo.

O curso de Pedagogia da Terra , inicialmente, foi composto por oito Núcleos de Base, sendo eles: Cora Coralina, Josué de Castro, Keno, Paulo Freire, Rosa Luxemburgo, Salete Strozak, Sepé Tiaraju e Margarida Alves, terminando o curso com apenas sete, pois por motivos internos, foi destituído o NB Josué de Castro, no qual, os integrantes do mesmo foram distribuídos entre os demais.

---

<sup>11</sup> Núcleos de Base: faz parte da organicidade interna do MST que foi partilhada no curso de Pedagogia da Terra, na qual, é uma forma de delimitar um grupo, entretando se tratando de um curso formal, isso significa que a turma se subdividiu grupos, sendo eles determinados pelas quantidades de tarefas que se tem naquele determinado espaço, no qual cada pessoa de um grupo ficaria responsável por uma tarefa que mais tarde comporão as equipes de trabalho.

Cada NB era composto por dois coordenadores, que compunham a coordenação. Sendo que cada integrante de cada nb, formavam as equipes de trabalho que eram, um por nb de cada função, sendo elas: disciplina, saúde, comunicação, animação e cultura, esporte e lazer, finanças, infraestrutura e mística.

Os nb's tinham por função discutir todos os assuntos referentes ao funcionamento interno diário do curso, e os coordenadores levavam os anseios, bem como propostas, e discussões feitas nos nb's para serem encaminhadas à coordenação geral no curso da Universidade. Cada dia era coordenado por um coordenador da sala A e um da sala B, estes tinham a função, também, de fazer os encaminhamentos necessários no decorrer do dia. Como se percebe, uma organização interna do MST, que se expressa em todos os espaços que ocupam, para que os sujeitos que dela fazem parte, possam e tenham condições de conduzir os processos nos quais estão inseridos.

Pensar no modo de conduzir processos, em especial o que se configurou nos moldes do curso de Pedagogia da Terra é pensar o espaço desse curso como um espaço de luta. A ocupação da Universidade UFG/FE, do Estado de Goiás, da turma de 2007, se deu através de muitas lutas.

Quando os educandos do curso de Pedagogia Da Terra, acampam na frente da Universidade e a ocupam, eles estavam se utilizando de um tempo de luta, um tempo de reivindicações para ocuparem um espaço, que se transforma em um território de luta, território do saber, território de conquista para a Classe Trabalhadora.

“Ocupamos a Faculdade de Educação para conquistar um direito nosso, direito que é nosso, e assim podemos mostrar para a academia que somos camponeses e temos a nossa Pedagogia, e somos inseridos na luta e temos compromisso com a nossa formação”. (Galvão, 2021 estudante)

Quando se trata da ocupação de espaço, no tempo do curso de Pedagogia da Terra, salienta-se que os educandos mantém uma organização interna própria dos movimentos, tanto no alojamento ( que estruturalmente funciona

nas dependências da Universidade, na qual ocuparam as próprias salas de aula), como no dia-a-dia, no decorrer da estadia nas dependências da instituição.

O espaço ocupado mediante a intencionalidade da luta diária no curso, expressa uma territorialidade dos povos camponeses, territorialidade essa, que se evidencia nas salas de aula como alojamento, nas roupas estendidas nos varais, improvisados nas dependências da Universidade, na mística que tira a cor opaca pastel das paredes da Universidade, a tornando bandeiras coloridas repletas de signos, símbolos e identidade do povo da luta, do povo que luta, num processo de construção coletiva de saberes em que partilhamos a alegria da vida e também as dores das percas.

Figura 9 – Bandeiras dos Movimentos no patio da Universidade Federal.



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra.



Figura 10 – Comemoração do aniversário da companheira e educanda Judite.



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra

Figura 11 - Momento em que os Educandos se reúnem para dar forças a uma companheira, que havia perdido o seu filho de 12 anos, enquanto estava estudando.



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra

Vale ser destacado as atividades extra-sala que ocorriam através de filmes, intervalos, seminários, noite culturais, estudos individuais e coletivos. Também contam como as horas de estudo que estropolam a sala de aula, aquelas que ocorrem com o intuito de dar andamento ao funcionamento do curso, para atender as atividades que são voltadas para organização interna, que incluem as reuniões, núcleos de estudos que ocorrem no período noturno, como também pensar a mística diária e organização de infra-estrutura.

Um outro ritual diário que merece destaque é a mística dos povos da Terra, no qual cada nb ficava responsável por um dia e, que acontece em um momento em que se reuniam pela manhã que era o chamado, tempo formatura, onde era realizada as conferências de cada nb, e assim, são expostos os elementos do campo, para a apresentação das místicas.

Figura 12 – Mística matinal.



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra.

Um outro elemento importante que marca a característica de organicidade, de territorialidade, é a Ciranda Infantil, que é levada para dentro da

Universidade, funcionava em uma sala de aula, na qual as crianças dos educandos e educandas do curso, ficavam enquanto seus pais e mães estudavam. Obviamente, as crianças estavam presentes, não somente nesta sala, mas por todos os ambientes da instituição neste período, porém havia uma sala destinada para o funcionamento da Ciranda.

Figura 13 - Ciranda Infantil



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra

Figura 14 - Atividades na Ciranda Infantil.



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra.

O curso oferecia as mesmas disciplinas que um curso normal e, ofertava também, as disciplinas dos núcleos livres, sendo que, as discussões do currículo ocorreram a partir da base para a Universidade, por meio da Coordenação do Setor de Educação do MST, em conjunto com representantes da Via Campesina, aqui a marca, portanto, da luta pelo espaço no território do saber.

Pensar neste espaço e o discutir sob o ponto de vista de um coletivo que expressa suas lutas, carregadas de intensionalidades é referir a territorialidade, um lugar onde esboçam lutas e se constitui em um espaço político. O curso de Pedagogia da Terra, expressa na Educação do Campo, se concretiza a partir da necessidade de legitimar um território no qual é um espaço de produção e reprodução da vida, neste caso, reprodução do saber.

Figura 15 – Educandos do curso de Pedagogia da Terra.



Arquivo do curso de Pedagogia da Terra.

Evidenciar as temporalidades nessa concepção social é perceber como a identidade se comporta e se transforma com o tempo e espaço emergidos nela, ou seja, o espaço da Universidade se manifesta para os povos do campo, quando ocupados pelos seus signos, símbolos e suas identidades, lugar que expressam suas temporalidades e territorialidades, e assim, legitimam o que pensam e pontuam enquanto coletivo pertencente a uma classe social.

## **CAPÍTULO 5. A PRODUÇÃO DE SABERES DA E NA TURMA SALETE STROZAK - UMA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: particularidades de um coletivo**

O aspecto do conhecimento, experiência de vida, vivências coletivas aparecem como aspectos centrais no processo que tivemos no curso de Pedagogia da Terra, colaborando, assim, com às experiências de vida, de formação pessoal, coletiva e social.

A formação acadêmica vem acrescentar à uma consciência de classe que, também, se forja dentro dos movimentos sociais, validando o conhecimento prévio daquele grupo, proporcionando um alicerce, ao que tange, a reorganização de ideias já tidas como absolutas, sendo assim, pondera-se a importância do papel do professor neste processo.

Tanto experiências de de vida mesmo, de conhecimento, de formação pessoal, quanto formação coletiva e também a questão de de consciência, né? Embora já tinha essa consciência, antes do curso e aí a gente conseguiu avançar esse pensamento pro campo da educação do campo, da ciência, né ou seja, antigamente tínhamos só argumentos sem uma base ideológica teórica, com nossos relacionamentos de opiniões pessoais e tal, daí o curso permitiu ter ter um embasamento mais teórico em relação as questões que eu já pensava antes né? Questões que já tinha como, postura que já tinha anterior né? Então eu pude reforçar com conhecimento científico, conhecimento mais votado pro do lado da ciência e com embasamento teórico de pensadores aí, daí, também a importância de professores que tiveram esse papel na nossa formação. (Amorim, educando, 2021)

Assim as divergências de ideias que brotavam no percurso do curso é apontado como fatores que acrescentavam para o aprendizado, para a luta cotidiana e para um processo de formação mais que coletivo, humano.

muito aprendizado de uma vivência intensa na turma de muitos e bons debates, mística, amizades, festas, né? E todas as contradições que vivemos durante o período, todas elas foram lembranças muito fortes, sendo todas elas acumulo para um aprendizado, pois o curso não foi apenas um curso normal que cada um vai por sua conta o concluindo e depois tem um

diploma. O curso foi também, um processo de formação de vivências muito importante pra todos nós que participamos, de modo que carregamos lembranças muito fortes e, sem dúvida, a Pedagogia da Terra Turma Salet Strozak deixou marcas muito importantes na minha vida e no meu processo de formação humana (Masioli, educanda, 2021)

O aprendizado, a vivência coletiva, aparece em todo o percurso do curso como sendo instrumentos muito importantes, bem como os ensinamentos que a academia proporciona, enquanto instituição.

Como uma das coordenadoras do curso, e como professora do curso regular de Pedagogia da UFG, vejo a realização do projeto como algo desafiante em todos os seus momentos: de sua idealização à realização de cada módulo. Uma certeza esteve sempre conosco: acreditamos e lutamos, ao longo de nossa vida profissional, pelo direito de todos à educação e, como tal, encaramos a tarefa de contribuir para a formação de professores. Entretanto, o grau de diversidade das experiências de vida e de estudos dos alunos (se comparados aos alunos dos cursos regulares) na maioria, de origem rural, com relações regidas predominantemente pela informalidade e por pautas políticas dos movimentos, por vezes nos desafiaram ante os procedimentos formais e burocráticos exigidos pela instituição universitária. Apesar dos inúmeros desafios, incluindo o de conviver com os problemas pessoais dos alunos, dada a proximidade física propiciada pelo alojamento na própria faculdade, avalio como extremamente rica a experiência: foi uma grande alegria ver alunas e alunos elaborando seus TCCs, demonstrando seu imenso crescimento no campo acadêmico. E, para nós, a reafirmação de que, se as oportunidades são oferecidas, a resposta é sempre positiva, embora alguns tenham ficado pelo caminho. Aliás, como ocorre também nos cursos regulares. (Clímaco, Coordenadora do curso, 2022)

A sensação que se estabelece é que, neste curso os educandos se remetem a um evento em que conseguiram se expressar, enquanto movimentos sociais, dentro do curso de Pedagogia da Terra, o que se evidencia no cotidiano em que realizavam, o dia a dia, mantendo uma organização que possibilitava vivenciar, comemorar os símbolos e signos dos Movimentos dentro da Universidade, ou seja, conseguiram se movimentar enquanto movimento dentro da instituição. Sobre o vínculo dessa experiência, entre o que ficou marcado no aprendizado, ao que concerne a teoria e prática, fica em evidência que,

as nossas vivências das convivências nos "diversos" espaços coletivos com toda a turma: almoços e jantas no RU (restaurante universitário), onde a gente comia no bandeirão, mas expressava as energias do coração, principalmente, com aquelas pessoas (colegas/amigas/amigos) de mais afincos, etc; as noites culturais...Assim como, também, nossas reuniões "pedagógicas"/avaliações de "crítica e autocrítica", nos fazendo evoluir politicamente com maturidade profissional e, inteligência emocional, sendo assim, não apenas um mero professor/ uma mera professora, mas excelente profissional da educação, militante humanista, com habilidades para qualquer intervenção necessária, independente das circunstâncias, e se, no Campo ou na Cidade... mesmo sendo um curso voltado às necessidades de assentamentos de Reforma Agrária...Entre inúmeras outras coisas mais, inviáveis de se relatar aqui, numa simples questão, conhecer e conviver com cada professor/professora daquela instituição, que se disponibilizou à dedicar seu tempo à nos ensinar o que sabiam, revelou que, igualmente, sentiram prazer nesse ofício, pois ao passo que esse movimento recíproco acontecia, também, esse "corpo docente", e coordenação dessa turma, (qual "batizamos" de Salete Strozak, como hábito nosso - de Movimentos Sociais - de dar nomes em tudo que fazemos, em homenagem à militantes "que já se foram", que nos deixaram legados positivos à militância como um todo)... (Galvão, educanda, 2021)

A aprendizagem, segundo os educandos, extrapolam as dependências da instituição, aparecendo como papel importante nas lembranças dos educandos, bem como, os pensamentos que envolvem a Pedagogia de Paulo Freire. O senso de coletividade, bem como a vontade e busca de transformação de suas realidades, é latente e comumente citado pelos educandos como um dos princípios e sentimentos que remetem-los quando pensam a respeito do que o curso foi capaz de proporcionar depois destes longos onze anos.

Foi uma aprendizagem para além da sala de aula, pautada na Pedagogia Freireana e nossos Professores eram não só os Mestres que ministravam os conteúdos em sala de aula, mas seres humanos incríveis que em sua maioria construíram relações de amizade e muito respeito por nossas lutas como pessoas oriundas do campo que de outra forma, jamais estariam cursando Ensino Superior numa Universidade Pública. Carregamos conosco a vontade de ser coletivo e continuar lutando por justiça social, através da conquista de direitos pelos menos favorecidos por acesso a uma Educação de qualidade e ao Ensino Superior que historicamente nos foi negado. (Domingos, educanda, 2021)



As experiências coletivas são expressas de forma significativa, o papel dos Movimentos Sociais nesse processo, de possibilitar uma formação política e social é muito significativo para a luta dos povos do campo. A Universidade, por mais que apresenta um viés burocrático, a medida em que contribui para uma formação e partilha de um processo teórico sistematizado, garante a contribuição no processo da formação desses sujeitos.

## 5.1 O CURSO E A PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No decorrer dos questionários aplicados nesta pesquisa, também, estava a necessidade de compreender se a prática, vivenciada dentro do cotidiano da Universidade, abordou algum acúmulo para a Educação do Campo. Vale ressaltar, de antemão, que a Educação do Campo aqui abordada, nesta questão, não se limita à sala de aula e ou a instituição escolar, ou ainda, às escolas do campo seja de acampamentos e ou assentamentos, mas, também, uma Educação do Campo de forma mais ampla, ou seja, que extrapola os muros escolares, sendo assim, a sua aplicabilidade interpretada no âmbito da vida política e social que direta ou indiretamente, aparece ligada ao cotidiano de luta dos povos do campo.

Diante dessa leitura, pode-se perceber os aprendizados que eclodiram dentro do curso, ecoando no cotidiano dos sujeitos que do curso fizeram parte, contribuindo para um trabalho, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, envolto no processo de militância.

...no meu caso quando eu saí do meu curso eu fui trabalhar na assistência técnica, passei a integrar uma equipe de assessoria técnica social ambiental né? Que era lá no município de Unaí, no estado de Minas Gerais, sendo coordenado pelo MST do DF em torno. E aí fui trabalhar diretamente com assentamentos da reforma agrária, alguns ligados ao MST outros ligados a sindicatos e outros ligado a associações sem vínculos com outras entidades, e aí me proporcionou muito muita e muita integração, principalmente nas metodologias de trabalhar com com o público né? Com

os assentados e alguns casos até acampados também. E aí essa questão do desconhecimento relacionado a educação de campo foi muito positiva. Porque eu passei a integrar essa equipe e aí sim mais com o trabalho voltado mais social né? No meu caso, como fui contratado como técnico social embora já tinham uma equipe multidisciplinar, com outros profissionais, sendo técnicos em agropecuária, agrônomos, veterinários, pessoal da ambiental. Fazer parte dessa equipe multidisciplinar foi importante porque aí eu levei os conhecimentos que a gente tinha adquirido da educação do campo, por que a maioria das pessoas, eram pessoas que vinham de fora e eram profissionais que vieram de outras realidades e aí a minha formação ajudou muito pra gente conseguir conciliar essas equipes e fazer um bom trabalho né? Baseado em metodologias voltada pro aprendizado e pra assistência, acompanhamento, assessoria das famílias assentadas lá na região. (Amorim, educando, 2021)

Por outro lado, evidencia-se aquela realidade, em que os sujeitos do curso, aparecem diretamente ligados e imersos na Educação do Campo dentro do ambiente escolar, diante disso, os aprendizados que se esboçaram dentro da Universidade se expressam claramente no cotidiano desses sujeitos, que trabalham em escolas do campo, sejam assentados e ou acampados.

o curso foi muito importante pra minha prática, porque educação do campo, tudo isso que eu vivo hoje, como eu trabalho, convivo uma comunidade, o trabalho numa escola do campo é muito reflexo que eu aprendi no curso que me trouxe muitos aprendizados. O curso, contribuiu muito pra prática que eu tenho hoje, né? Então, o curso pra mim, ele trouxe muito acúmulo de conhecimento, de aprendizagem que hoje eu trago pra onde eu trabalho, pra comunidade onde eu faço parte. Então a educação que eu vivo é muito da educação do campo, devo ao curso que contribuiu pra trazer tudo isso, tudo que aprendi, pra minha prática. (Jesus, educanda, 2021)

Fica em evidência aquela realidade em que sujeitos tiveram seu primeiro contato com a Educação do Campo, no curso, sendo que neste processo, esse contato com os conceitos trabalhados na Universidade, aparece como um acúmulo de aprendizado e conhecimentos na area da Educação do Campo, que até então, para alguns, eram superficiais, por outro lado, há uma constatação da prematuridade da Universidade ao que concerne à Educação do Campo, a considerar que à época era uma discussão, que se pautava, ainda em construção também, para os Movimentos Sociais, porém salienta-se que houve uma grande contribuição dos

Movimentos Sociais para com a Universidade, ao que tange a discussão sobre a Educação do Campo naquele processo.

Particularmente meu contato com a Educação do Campo foi através dos Movimentos Sociais. Na Universidade ficou mais claro que existem direitos, diretrizes e políticas públicas para a Educação do Campo que antes ainda eram meio confusas para alguns de nós. O que ficou claro naquela troca de saberes é que a Universidade, apesar de todo conhecimento acumulado, ainda estava engatinhando no que tange à Educação do Campo, uma vez que era um tema novo a ser discutido e com isso, os Movimentos Sociais contribuíram muito, pois somos os agentes criadores e sujeitos que na luta a constroem de acordo com sua realidade. (Domingos, educanda, 2021)

A coletividade, a possibilidade de um curso com sujeitos de vários Movimentos Sociais, de várias partes do país, cada um com seu acúmulo e que coletivamente sendo compartilhado, o encontro da teoria com uma realidade dos povos do campo, aparece como um processo de aprendizagem que se somou à uma prática cotidiana.

...penso que a presença, no curso, dos educandos e educandas vindos de diferentes territórios, de diferentes práticas sociais se juntando, né? Com com todo os professores, os estudos sistematizados, os diferentes autores, obviamente, foi muito importante, né? Porque eu acho que qualificou o conteúdo do curso e ao qualificar o conteúdo do curso, o debate político, com pés na realidade eu acho que isso contribuiu muito pra educação do campo pra todos e todas que participamos, seja estarmos envolvidos no campo ou em outras práticas no movimento social. Porque o estudo, o conhecimento, foi encontrando, né? A materialidade na nossa realidade, com essa possibilidade da gente melhorar a nossa prática, a nossa práxis política seja no chão da escola ou seja na organização social nossos diferentes territórios.(Masioli, educanda, 2021)

O estudo constante que faz parte das trincheiras de luta pela terra, que se expressa no cotidiano de uma militância que, busca argumentos para conhecer o chão no qual pisa, busca se inteirar da dinâmica que os envolve, nesse cenário, o curso potencializou, em geral, o espírito de compromisso para com a Educação do Campo que ali se gestava.

## 5.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO

Uma das essencialidades que necessitam ponderações, reside em apontar qual é o papel do curso, enquanto processo de formação política, social, coletiva e pessoal, dessa forma, é notável que, nas narrativas dos entrevistados ficou presente a transformação que tiveram em suas vidas por entrar em uma Universidade e concluir um curso superior. A formação política, para a grande maioria, já se fazia presente em suas vidas, por exercerem essa experiência dentro de um contexto que os Movimentos Sociais possibilitam, somada com suas práticas pessoais que se concretizavam.

O curso em si melhorou minha vida como ser humano. A formação política que já era acúmulo das nossas organizações foi muito importante para os debates em sala de aula que somados aos conteúdos científicos nos conduziram à construção de novos saberes, uma vez que fomos uma das primeiras turmas do PRONERA e enquanto turma tivemos papel fundamental para que essa política pública fosse estendida a mais pessoas no país, já que demos certo e provamos que somos capazes. (Domingos, educanda, 2021)

O processo de leitura de formação política, assim como coletiva, se concretizou no cotidiano do curso, se expressando no processo de organização interna, por parte dos Movimentos Sociais que se expressaram de forma específica dentro do curso, ou seja, a forma com que conduziam o processo organizativo, nas trincheiras da luta, foi levado e executado dentro da Universidade, de modo que, conseguiam se dividir em núcleos de base, com as suas coordenações, realizando assembléias, estudos e seminários nos tempos denominados “livres”.

As escolhas, por parte dos educandos, dos núcleos livres, que se dara de forma coletiva, a partir dos anseios de formação política, sob demanda de um coletivo, enquanto movimento, vivenciando a mística, a ciranda infantil, se expressou em um processo muito importante para os educandos que fizeram parte do curso, pois tinham ali, a possibilidade de viver um cotidiano do contexto de vida que levaram para dentro da Universidade.

O processo da formação foi extraordinário. Porque além do do programa, do curso em si, do cronograma do curso da pedagogia com todos os seus conteúdos, nós desenvolvemos um processo de organização da turma com núcleos de base, coordenação, assembleias. A gente tinha outros estudos complementares, de seminários aos sábados, fins de semana, temas que nós fomos elegendo como importante. Os cursos que nós escolhemos dos núcleos alternativos, que a gente foi indicando pra fazer, que interessava ao nossa formação, a melhorar a nossa prática. Então tínhamos toda uma dinâmica de mística, de ciranda infantil de processo de sistematização do curso que foi um processo extraordinário de aprendizado, de vivências e de vivências de militantes de diferentes partes, de diferentes movimentos. (Masioli, educanda, 2021)

A formação política, social e pessoal se expressa de maneira diversa, sendo que no curso haviam educandos de vários Movimentos Sociais, com vastas experiências de vida, política e social. Educandos que já estavam inseridos em seus movimentos e que já possuíam um conhecimento dentro do movimento, que já havia participado de vários momentos de formações políticas, cursos articulados pelos movimentos, momentos de discussão em torno do processo de luta e, que quando entram no Universo acadêmico, já o faz com certa maturidade e maior possibilidade de condensar e processar os conhecimentos ali vinculados.

...na verdade assim reforçou aquilo que eu já vinha vivenciando antes. Eu entrei no MST no final de noventa e sete, e até dois mil e sete quando começou o curso eu já tinha passado por um leque de processo de formação política, uma vasta experiência dentro do movimento. Eu fiz o curso de magistério pelo movimento lá na Uniterra, Rio Grande do Sul e participei de várias outras formações e inclusive, dei informação também. Então, assim, na verdade se reforçou essa questão que eu já vivenciava antes, e pude adquirir mais conhecimento e consequentemente contribuir melhor, com o movimento do qual eu faço parte, que é o MST, e teve muitas vivências positivas e algumas negativas mas que podem também ser convertidas em lições. (Amorim, educando, 2021)

Também neste processo há de se destacar as dificuldades que apareceram, que são pontuadas, pela falta de pertença, de alguns dos educandos, ao movimento que faz parte. A desistência, por parte dos educandos, foi realidade no curso e pontuada como uma das questões, assim também, ponderam e questionam a

respeito de educandos que, depois do curso, se desvincularam de seus movimentos não atribuindo um retorno à sua comunidade.

Aqui é o caso por exemplo do perfil da turma que é uma turma com pessoas de cinco movimentos sociais diferentes, e nem todos os movimentos conseguiram se relacionar bem com os seus estudantes que foram indicados pro curso né? Tanto que durante o curso mesmo muitas pessoas abandonaram seus movimentos, foram morar na cidade ou em outras comunidades, outras pessoas assim que terminou o curso, já acharam um jeito de se desvincular com os movimentos sociais e passaram aí a viver a vida aí fora dos movimentos sociais né? Foram prestar concurso, foram prestar serviços pra prefeituras...(Jesus, educanda, 2021)

Existe um sentimento de pertença e de responsabilidade, entre a militância, para com os seus Movimentos Sociais. Quando se tem uma militância inserida e engajada nesse processo de luta, no processo do movimento, pode-se visualizar militantes comprometidos com a causa, militantes que tem um processo de consciência do lugar que ocupam, que se visualizam como protagonistas de seu próprio processo histórico e que tem consciência do seu papel social e político, dentro de suas instâncias.

O curso de Pedagogia da Terra, assim como dito outrora, foi direcionado para sujeitos que são ligados a area da Reforma Agrária, portanto, que tinham vínculo com o campo. De certa forma, quanto a seleção destes, ocorreu por indicações de seus Movimentos, sendo que, nesta dinâmica esperava-se que quando esses educandos findassem este curso, pudessem, de alguma forma, contribuir em suas comunidades e ou movimentos.

Esse quadro de estudantes, que eram ligados pela pertença à seus movimentos, foi massivamente presente no curso, por outro lado, de forma mais reduzida, educandos que haviam recém entrado em seus movimentos e que se apresentavam um tanto quanto imaturos, quanto a pertença, e outros educandos, que não apresentavam vínculo algum o que, segundo análise interna, se tornou um desafio.

...dentro do movimento que eu faço parte quanto nos outros movimentos, houve muito oportunismo por parte de lideranças, pessoas que nunca pisaram no assentamento, não conhecia acampamento, não conhecia nenhuma realidade sociais foram indicado e acabou parando aí no nosso meio, né? Pra poder de uma forma facilitada a ter um diploma, né? Ter um curso superior e sem nenhum compromisso com os movimentos. Eu vi muito isso, né? E tanto que depois que retornaram pras suas bases, depois da formação continuaram levando a vida que já levava antes, sem nenhum vínculo com os movimentos, embora podemos observar alguns que manteve a postura de defender, os nossos pensamentos, de defender a democracia, a educação do campo, ter o posicionamento político mais firme em relação a questões da realidade do nosso país...(Meira, educanda, 2021)

A troca de experiência, de vivenciar um coletivo, aparece como um processo muito rico enquanto formação política e social. O compromisso, enquanto ser social e militante é muito esperado, um dos objetivos a ser alcançados por parte dos Movimentos Sociais, espera-se a devolutiva, daquele conhecimento ali adquirido e condensado, aspira-se que todo esse processo de aprendizado seja compartilhado, de alguma forma, para com a comunidade, porém, é reconhecido que as vezes as vidas das pessoas, por mais que estejam engajados com a causa, possa tomar outros rumos, e que assim sendo, o que não as impedem de fazer a diferença por onde vá, que participar de um processo de formação coletiva e social como foi este curso, dê condições para que estas pessoas que dele fizeram parte, mesmo sem vínculo com os Movimentos, contribuam de uma forma significativa com a comunidade a qual está inserida ou inserido.

...tudo isso nós vivenciamos no curso, com outros militantes de outras organizações então esse aprendizado de toda riqueza que cada um trazia de suas experiências, de suas vivências foi muito bonito. Então o curso teve uma formação humana, no dia a dia, muito importante onde vivemos e partilhamos de muitas alegrias, de muitas festas, de muito compromisso. Então era um compromisso grande que a militância tinha com o processo da formação, né aproveitar essa oportunidade de estar na universidade e pra buscar o melhor, do conhecimento, do debate... foi muito forte esse processo, que contribuiu extraordinariamente na nossa formação política, social, coletiva e pessoal, todo mundo saiu muito melhor enquanto ser humano, do que quando entramos no curso. Seguramente a nossa prática política melhorou. Embora que no caminho da vida, algumas pessoas talvez por algumas circunstância não esteja mais diretamente vinculada, mas muitos seguem trabalhando na educação, na escola, né? Mesmo que tenha saído por outros caminhos essa formação fica, em cada um desse sujeito

social que teve essa oportunidade de vivenciar essa experiência. (Masioli, educanda, 2021)

O processo de aprendizagem que se esboçou no curso, foi explícito como uma experiência muito positiva para os Movimentos Sociais, pautando a formação humana que se concretizou de forma coletiva, uma formação que possibilitou um acúmulo para a prática política de militantes, que hoje, direta ou indiretamente, em sua grande maioria, trabalham comprometidos com a transformação do meio em que vivem.

### 5.3 AUTONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Um outro caminho que é percorrido e inevitável, situa-se em assimilar os limites e avanços sobre a autonomia dos Movimentos Sociais, enquanto formação política, coletiva e pessoal, no processo do curso. Quanto aos limites pontuados sob a perspectiva dessa autonomia dos Movimentos Sociais, o que há de se considerar, sob o ponto de vista de alguns educandos é, a evasão da militância depois da conclusão do curso, daquele retorno que é esperado pela comunidade e não acontece. Esse fator surge como um ponto crucial, como limites, tanto dos movimentos quanto da Universidade, a ser superado. Vale ressaltar que a indicação é que essa falta de pertença, ocorre pelo nível de consciência dos sujeitos em relação ao seu papel e lugar social, o que em outras abordagens há o consenso de que a vida apenas leva outras direções e que essa contribuição se somará, em geral, independente da comunidade que aqueles sujeitos estarão inseridos.

Eu por exemplo, eu fui uma das pessoas que continuei militando de forma direta no movimento. Embora seja tarefas mais específicas da assistência técnica mas era uma entidade ligada ao movimento e coordenado pelo movimento inclusive, um projeto ligado ao movimento. Eu vi poucas pessoas que continuaram tendo desempenho em nossas escolas de bases, dentro das comunidades, nos assentamentos, mas boa parte do pessoal



acabou optando por outros caminhos. Aproveitando que já tinham um curso, um diploma de curso superior então optou por correr atrás da vida pessoal, de benefícios próprios, apostando mais na carreira pessoal e individual. Então eu particularmente, vejo que o maior aproveitamento que teve foi dessa questão de possibilitar que as pessoas desenvolvessem uma consciência de classe mais voltada pra nossa realidade, né? Mas de forma geral sim em relação aos frutos colhidos depois foram muito poucos, pessoa que voltou lá pro movimento que indicaram, que lutaram pra poder fazer com que o curso acontecesse. Na realidade não julgo, né, de terem optado sair do movimento, sair da escola, que optou pela carreira pessoal, ao invés vez da luta coletiva, mas esse fato é uma coisa que deve ser levado em consideração. Tanto pela universidade quanto pelos movimentos e de forma geral. (Amorim, educando, 2021)

Assim constata-se educandos, na qual a vida tomou outros rumos, e que pode-se perceber no tom e conteúdo de suas ideias, o poder do nível de consciência, maturidade política de um processo coletivo, arraigado em seu cotidiano. Por mais que a bússola tenha apontado outras rotas, esses sujeitos carregam consigo, o sentimento de coletividade, os aprendizados que, tanto foram compartilhados por sujeitos da luta, esses sujeitos, que mesmo “sozinhos”, ainda continuam lutando, atuando e se indignando com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, ou seja, são educandos que apresentam um nível de consciência de seu lugar no mundo.

O processo de formação dentro da Universidade, sobretudo aquele que se vive coletivamente, todo aquele processo,

... foi muito importante como um todo em minha vida, eu diria, na maioria de todas as vidas envolvidas naquela formação. Todas elas, digo, todas as vidas ali presentes... Não apenas estudantes da turma mas, também, e principalmente, corpo docente e coordenações - tanto de turma e de curso, quanto de Movimentos Sociais que ali participaram - de alguma maneira tiraram algum aprendizado que lhes servirão de base para seus processos futuros ao prosseguir com suas rotinas que, inclusive, jamais foram e/ou serão as mesmas, se comparadas ao q vivíamos antes da formação dessa turma. Mentes mais abertas, consciências expandidas, visão de mundo... Do micro ao macro; do indivíduo ao coletivo, do pessoal ao social, do profissional ao voluntário... Até mesmo sentimentos como empatia, etc, foram mais aflorados e desenvolvidos, pelo menos, em minha vida!!!... O ego, Freudiano, esvariou-se, dando lugar ao sentimento de pertencimento às causas coletivas humanistas... Ao mesmo tempo que, aqui, em minha "vidinha medíocre", assumindo o concurso público, para cuidar de minha família e minha saúde, tive que sentir, literalmente, na pele que mudanças sociais profundas desde na educação de qualidade às nossas crianças ao mais obscuro submundo das injustiças sociais nas estruturas políticas que

regem esse país, esse planeta, não se consegue realizar sozinha. Como se refere o ditado popular que "uma andorinha só não faz um verão" acontecer... É fato que, de todas as lições aprendidas, a mais forte foi que, excepcionalmente, como SERES HUMANOS que somos, só seremos mais humanos se pensarmos, sentirmos e agirmos como, e para, coletividade. Em prol de uma HUMANIDADE MELHOR!!!... E, claro, nada foi em vão, ou foi bênção ou foi lição!!!...(Galvão, educanda, 2021)

O acompanhamento de seus educandos, pelos Movimentos Sociais, sempre foi uma meta, porém realizada com muitos limites. Almeja-se o acompanhamento durante o curso, sendo este realizado com mais êxito, por parte dos Movimentos, e o acompanhamento após o curso, no Tempo Comunidade, ou seja, momento aquele que o Educando volta para sua comunidade e ou atividades diversas da militância. Então,

eu acho que os limites que acontecem não é em relação a Universidade muitas vezes os limites são em relações ao próprio movimento. Os movimentos, relacionados ao processo de acompanhamento dos educandos, especialmente nos tempos comunidades, de estar inseridos em tarefas concretas, de melhorar este acompanhamento. Isso contribui significativamente no processo da formação, no que você é, e no processo seu de aprendizado. Embora a maioria estavam bem inseridos, mas sempre tem aqui e acolá, um ou outro, que de fato não tinha um vínculo muito mais orgânico no seu movimento, embora era do movimento mas faltava, acho que esse acompanhamento mais sistemático, com mais intencionalidade de cada movimento com seus educandos no curso.(Masioli, educanda, 2021)

Os Movimentos sociais tiveram papel muito importante em todo o processo do curso, a começar pelo início da execução, na qual cada Movimento, que participou do desenvolvimento, indicou os militantes que realizariam o processo seletivo, pleiteando uma vaga no curso de Pedagogia. Essa indicação acontecia sob os propósitos e necessidades de cada Movimento.

Sob demanda dos Movimentos, a partir de suas solicitações, em diálogo com a Universidade, há a necessidade de um curso preparatório, antes do processo seletivo, para os educandos inscritos no vestibular, o que fora cedido e realizado, a fim de contribuir no processo do vestibular.

...penso que bastante importante foi que cada movimento social que participou dessa chamada, desse curso, desse edital de um curso em que todos os movimentos indicaram os seus militantes de acordo com as demandas e as necessidades da organização. Nos preparamos, fizemos um cursinho preparatório e todo mundo fez o vestibular, então acho que isso também vai implementando essa autonomia importante do movimento de indicar a partir das demandas e das necessidades e de cada movimento. (Masioli, educanda, 2021)

A autonomia dos Movimentos no processo do curso, ao que tange a formação política, social e pessoal, já aparece ponderada como uma luta para se conseguir o financiamento do PRONERA, e através dessa luta, o projeto do curso foi parar na mesa da Universidade, sendo assim, o curso, nada mais é, antes de tudo, fruto da luta dos Movimentos Sociais.

No processo do curso, o diálogo entre os Movimentos e Coordenação, foi conduzido de forma absoluta, às demandas, anseios, problemas que surgiam, eram discutidos, de forma a buscar soluções imediatas.

E durante todo o curso, foi um esforço enorme de constituir uma coordenação dos diferentes movimentos pra fazer o debate, pra acompanhar pra ir podendo fazer diálogo dos possíveis problemas que fossem aparecendo. Então eu acho assim que teve avanços importantes, da gente, dos movimentos tomar pra si o curso como uma conquista. Então pra esse curso está sendo, está no currículo da Universidade, ele antes, é um conquista dos movimentos da nossa luta, do financiamento do PRONERA. (Masioli, educanda, 2021)

O diálogo entre Coordenação do curso e Movimentos Sociais aparece como sendo um processo de trocas, um aprendendo com o outro, sendo uma Coordenação que se destacou por ter professoras envolvidas com a causa, com os Movimentos, o que facilitou o diálogo e resolução de demandas que apareciam.

No decorrer do curso os movimentos e a direção do curso também foi pautando diferentes questões que interessavam o movimento. No processo da formação, nos horários, na dinâmica. Que a universidade também foi aprendendo. E tivemos a sorte da coordenação do curso ser composta por professoras comprometidas com a educação, com uma uma educação

crítica, libertadora, a gente sempre manteve esse diálogo com a própria Universidade, mesmo o curso sendo em período de férias da Universidade. (Lima, educanda, 2021)

Assim fica constatado, a dinâmica desta parceria, em outra fala quando pontua:

Dentro dos limites dos movimentos, o que ficou claro como avanço para os movimentos é o diálogo constante com a Coordenação do Curso, que representavam as Universidades e tinham grande receptividade às nossas pautas, assim, conseguíamos proporcionar momentos significativos de formação política da nossa turma dentro da Universidade com a presença dos representantes das nossas organizações. (Domingos, educanda, 2021)

Um exemplo a ser destacado, dentro dos limites que o curso encontrou pelo caminho é o fator financiamento. Em vários momentos a turma ficou sem recurso, por conta da verba destinada para o PRONERA custear o andamento do curso, valor que não cobriria a realidade do curso, diante disso, a turma passou por vários problemas de infra estrutura, a exemplo disso os dormitórios que foram postos de maneira improvisada, nas dependências das salas de aula. A contabilizar a sorte de mãos dadas com as parcerias que foram estabelecidas de forma bastante sólida, conseguiram dar andamento em todas as etapas a custas de vários improvisos e empenho da Coordenação do curso, reitoria da Universidade, professores e outros amigos dos Movimentos.

Os limites que encontramos em nossa trajetória enquanto turma ainda prevalecem sendo o grande calcanhar de Aquiles para todos os cursos do programa espalhados pelos país que é a questão orçamentária, uma vez que no nosso caso, sequer tivemos moradia para passarmos o tempo de descanso. Ficamos literalmente hospedados na própria Universidade e isso afetava muito o descanso e o desenvolvimento nas diversas atividades proporcionadas pelos movimentos, pois sendo uma turma composta por sujeitos de diferentes idades e regiões do país, nem sempre a convivência coletiva era tão afetuosa, pois enquanto alguns queriam descansar, a juventude tinha muita energia para gastar! (Domingos, educanda, 2021)

Um dos limites aparentes mora no preconceito que os Educandos passaram à época com a investida da bancada ruralista e com o apoio de muitos veículos de comunicação locais, de Goiânia, deixou os Movimentos Sociais em evidência, e diante disso, esse peso foi sentido nos corredores da própria Universidade, tanto por parte de professores que eram avessos aos Movimentos quanto os próprios educandos de cursos regulares, quando pouco se encontravam com a turma de Pedagogia da Terra.

tinha muito preconceito e muita pressão porque diziam que a Universidade estava tomada dos Sem Terras, então muito próprio dos preconceitos que existe, mas eu acho que teve esses avanços importantes, de manter a autonomia da avaliação, da condução dos movimentos. (Nunes, educanda, 2021)

O destaque dado, ao fator preconceito, vivido pelos educandos do curso de Pedagogia da Terra, segue em evidência, pois foi fato consumado e vivenciado por toda a turma.

penso que tivemos muitas dificuldades de relacionamento com o pessoal da Faculdade de Educação, externo ao nosso processo, que não entendia o que acontecia ali e, também, não procuravam pesquisar, estudar à respeito, para compreender a importância de estarmos ali, enquanto Movimentos Sociais; houveram situações desconcertantes, de atitudes equivocadas de estudantes tanto de nossa turma, quanto de outros cursos ditos "regulares" que não se superavam em seus processos individuais de maturidade política e não aceitavam os acontecimentos ali existentes. (Galvão, educanda, 2021)

Sem dúvidas, fica a ideia de que a partir da luta, da organização e do processo de aglutinar dos Movimentos Sociais, já se constitui em um processo autônomo, por si só. A forma de conduzir os processos de formação que se deu dentro do curso foi um sinal evidente disto. As parcerias foram muito significativas em todos os processos e possibilitou o andamento do curso. Esbarrar em problemas

cotidianos é esperado, pois são sujeitos diferentes que ocupam um lugar, como os “diferentes”.

#### 5.4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

No decorrer da pesquisa, foi de vital relevância trazer à tona como foi a gestação da produção do conhecimento no percurso do curso, diante disso a pertinência de saber como os educandos do curso de Pedagogia da Terra avaliam, à época e o que trariam de acúmulo para o agora.

Para a militância caracterizada como orgânica, esse processo de produção do conhecimento, dentro da Universidade, vem somar com os aprendizados que ocorrem no processo de formação, que se dá no percurso da luta, pois são militantes que vem de um processo de formação militante, que leem, que estudam, que buscam conhecimentos e está, constantemente, em busca de se atualizar, de entender o território em que estão inseridos.

Os Movimentos Sociais, em geral, esboçam essa preocupação com a formação de consciência desses sujeitos, Arroyo (2012,p.366) “*constrõem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes*”, ou seja, já sendo a sua própria dinâmica, de existência ter esse fim, de conscientização de sujeitos de seu lugar no mundo e de poder aglutinar coletivamente com pautas de causas sociais.

há mais de dez anos que já estava no movimento, e vou para o curso de Pedagogia de outros cursos, de outros outros momentos de formação, da luta em si, ou seja, são vários períodos acampado, depois assentado e sempre na militância, então de certa forma, o curso reforçou aí o conhecimento que eu já vinha adquirindo antes, então não foi aquela questão impactante, pois eu cheguei, no curso e me deparei com a realidade totalmente familiar que eu conhecia, então eu já me relacionava com os movimentos sociais, com a luta dos clássicos e já estava familiarizado com a questão da pedagogia Sem Terra, já tinha me familiarizado com a questão teórica de Paulo Freire, da pedagogia da autonomia, então, pra mim não foi tão impactante, na verdade só reforçou aquilo que eu já vinha antes cultivando, ou seja, possibilitou que eu

aperfeiçoasse mais meus conhecimentos, minha formação que eu já vinha adquirindo antes da do curso. (Amorim, educando, 2021)

Esse processo de formação dentro da Universidade, aparece como sendo um momento de trocas de conhecimentos, saberes, e que veio somar para a ação de educandos em seus vários espaços de vida. Assim, também, explicita essa partilha de forma conjunta e mútua, entre todos os sujeitos que participaram do processo, seja direta ou indiretamente.

Nada foi desperdiçado e o que aprendemos ficou acumulado contribuindo para nossa atuação como educadores em todos os espaços que estamos. O conhecimento crítico é o mais significativo, pois a Universidade muitas vezes desconhece a realidade dos povos do campo e juntos, foi possível construir pontes e estabelecer diálogos que possibilitaram uma maior apreensão dos conteúdos acadêmicos sem negar os saberes acumulados pela nossa cultura e vivência coletiva, na comunidade de base enfim, aprendemos mas também ensinamos. (Domingos, educanda, 2021)

Para além dos conteúdos que os educandos compartilharam no percurso do curso, no caso, tidos como muito expressivos, o processo de organização da turma é visto como uma marcha muito marcante, pois ali, os Movimentos conduziram e geriram o curso, em seu processo pleno, com a forma que organizam as lutas no cotidiano, com o seu jeito de organizar os processos, presentes nos momentos políticos, nas místicas, nas sistematizações do curso, por exemplo. O compromisso com os estudos e com o processo, também, é marca saliente nas entrevistas.

... penso que o processo do curso, foi bastante intenso, do ponto de vista, dos conteúdos, do curso propriamente dito, mas, também, do processo organizativo. Essa engenharia organizada da turma, mantendo essa dinâmica de condução do próprio curso, como um autor em organização de tudo que era o debate, a participação e o comprometimento com o processo do aprendizado é algo bastante importante da época e serve pra o atual também. Então toda essa esse compromisso, que foi com o estudo, que com as pesquisas, com os TCCs e com todo o processo que vivenciamos, é algo importante que quando nós estamos falando da produção do conhecimento não é apenas adentrar nos livro, mas toda essa dinâmica política, organizativa da turma, da organização das místicas, da

sistematização do próprio processo do curso, tudo isso, gera um processo de conhecimento extraordinário. Assim diferentemente eu imagino das turmas normais da Universidade, né? (Masioli, educanda, 2021)

Assim, também salienta:

E esse acúmulo, vamos dizer assim, hoje a gente vai ver que os movimentos continuam firmes, mantendo o estudo, que é muito importante, do dirigente, dos militantes... acessar esse direito enquanto classe trabalhadora, mas ao mesmo tempo, não é o simples fato de acessar, mas que este estudo, este conhecimento, ele fortaleça não só como sujeito social e político individual, mas que ele fortaleça a nossa luta e a resistência nos nossos territórios né? E que todo sujeitos que tem essa oportunidade obviamente vai tendo um processo de formação da consciência muito mais crítica diante da realidade que vive buscando mecanismo concretos pra alterar essa realidade. (Rodrigues, educanda, 2021)

O estudo, o processo de produção de conhecimento é encarado como um instrumento no processo de luta por um mundo melhor e de enfrentamento. Esse processo de produção do conhecimento já é um instrumento da classe trabalhadora, dos Movimentos Sociais de se inteirar de uma dinâmica opressora, e estrategicamente entender e intervir, de forma coletiva, sobre essa condição, ou seja, o estudo e a produção do conhecimento é mais que um instrumento individual, ele se configura em um instrumento coletivo de formação de consciência.

## 5.5 LIMITES E AVANÇOS

No bojo destas questões, vale a abordagem dos limites e avanços, entre a parceria da Universidade, Pronera e Movimentos Sociais, que acontece no curso, como uma análise de grande importância para uma reflexão do processo.

A conquista do PRONERA, enquanto programa nas áreas da Reforma Agrária, foi explícito em vários momentos de pesquisa, como ponto de avanço dos Movimentos Sociais.



A luta em busca de uma educação que respeite os povos do campo, foi ímpar para que os cursos na área de Reforma Agrária acontecessem. Esse passo de ocupar a Universidade, ocupar as salas de aula, ocupar o conhecimento proporcionado pela academia, somente pode ser analisado, sob a égide do avanço para a classe trabalhadora. As parcerias, que se somaram à esse processo é explícita como uma conquista imensurável para que lograssem êxito em todo o processo do curso.

...penso que os avanços são muito importantes, dos movimentos sociais fazer essa luta e conquistar o PRONERA, como um programa de financiamento, para os cursos da educação do campo, isso foi um grande avanço dos movimentos, o que proporcionou aos movimentos entrar pra dentro da Universidade, ocupar este latifúndio do saber, foi muito importante também, a gente fazer a defesa da Universidade pública gratuita, de qualidade, pro conjunto da classe, pra classe trabalhadora, tivemos muitos avanços nessa parceria que foram importantes, os nossos cursos foi rompendo barreiras, entrando pra dentro das Universidades, encontrando os reitores encontrando professores progressistas, comprometidos, que assumiram os projetos em conjunto com a coordenação do curso. Então acho que muitos avanços importantes em fortalecer essa relação das instituições e dos movimentos sociais, na defesa da educação, da Universidade pública, enfim, foi bastante importante. (Masioli, educanda, 2021)

Aqui reforça-se a questão da dificuldade com os recursos, um dos limites que a turma enfrentou, que se destaca como um dos maiores entraves que percorreu durante todo o processo do curso. Assim,

...obviamente que sempre nesses processos a gente tinha dificuldades, às vezes a parcela, o recurso não saía, atrasava, aí era toda essa luta que a gente tinha que fazer como organização, com pressão ao INCRA, ao PRONERA, durante todo o curso nós tivemos diferentes momentos, mudar etapa ou começar etapa praticamente sem os recursos e fazer toda essa pressão pra liberar os recursos então, sempre foi essa pressão. Em relação aos recursos a liberação de recurso insuficiente, às vezes até de elaborar o projeto até o recurso sair, os tempos, os recursos já eram menos, as coisas todas caras. Então sempre foi muito essa relação importante e tensa ao mesmo tempo, né? De respeito entre os movimentos e a Universidade, mas de pressão concreta pra manter, pra concluir, pra começar e terminar cada etapa, nós conquistamos nas diferentes Universidades e com o nosso curso também não foi diferente. (Heck, educanda, 2021)

Quanto aos avanços já destacados outrora e evidenciado, mais uma vez, quando se refere as parcerias que foram ímpar para que todo o processo de formação dos educandos se concretizasse. Essas parcerias foram fundamentais para garantir todo o processo. Nesse sentido, destaca-se o papel dos Movimentos Sociais como figura central a reivindicar, junto ao INCRA, sempre que foi necessário, para garantir esse direito.

...Então acho bastante importante essa clareza do papel de cada um, os movimentos desse curso sempre teve clareza disso, que o curso era uma conquista e literalmente a Universidade era o lugar pra iniciar o curso. Os movimentos sociais sempre nessa relação mútua com a Universidade, com as parceiras que estavam ali se somando nessa construção, mas fazendo pressão junto ao governo na figura do Incra, pra ter os recursos em tempo hábil para o curso acontecer cada etapa até a conclusão do curso. Então acho que sempre foi muito importante essa relação que que permitiu que o curso acontecesse. Eu acho a gente consolidando parcerias importantes, com diferentes instituições nesse país. Porque os movimentos tem bastante clareza do seu papel, vai pra essa luta, pra essa disputa, mas com clareza, com autonomia e com todo esse acúmulo da nossa luta histórica em defesa da Universidade e da educação, da Universidade pública, de qualidade gratuita. Então penso que tivemos muito mais avanços, e que os limites são próprios desse processo, e que vai se dando ao longo do desenvolvimento de cada curso, ou de cada etapa, como foi o nosso caso. (Masioli, educanda, 2021)

Reforçando alguns limites que aparecem destacados pela turma, mais uma vez, a respeito do financiamento que estava em desarmonia com as necessidades do curso, assim como o processo de burocratização para liberação de recursos para o andamento do curso.

Um outro fator, que aparece como limites, reside na imaturidade que a Universidade apresentou pela falta de conhecimento das especificidades dos povos do campo, sendo aqui, também, apontado como avanço a partir da parceria que se estabeleceu para com a Universidade e o fato de não terem medido esforços em apreender e compreender as dinâmicas que envolviam o curso e as peculiaridades dos grupos que ali estavam, ou seja, a Universidade, também, aprendeu muito com os povos que ali estavam naquele curso. Ressalva-se, também, o preconceito e

discriminação, já pontuado em vários momentos, que foi muito latente à época, sofrido pelos Movimentos Sociais dentro da Universidade.

Limites foi o pouco orçamento para o curso e a falta de conhecimento que a Universidade tinha à época tanto da Educação do Campo quanto da realidade dos sujeitos inseridos nessa política pública que é o PRONERA e sua funcionalidade, muitas vezes atropelando o conhecimento acumulado pelos Movimentos Sociais, que não só a vivenciam na prática, como também a constroem e reconstroem ao longo dos tempos. Um ponto negativo que ficou marcado para nós quanto Movimentos Sociais Camponeses foi a discriminação que sofremos por parte de alguns agentes públicos que desconheciam nossas lutas e as desconsideravam como legítimas. Esses confrontos, mesmo que pequenos, muitas vezes afetaram nossa convivência e conseqüentemente nosso aprendizado, uma vez que tentaram nos diminuir quanto sujeitos de direitos, nos tratando como incapazes, em vez de dialogar para compreender que viemos de um sistema de exclusão e se tivermos os mesmos mecanismos, nas mesmas circunstâncias e condições, somos capazes como qualquer outra pessoa. (Domingos, educanda, 2021)

A imaturidade, dos agentes que participaram do curso, isso inclui os que de forma direta e indireta que ali estavam, contribui para uma leitura de alguns limites que a turma passou, sendo guiada aqui, nesta leitura, como falta de conhecimento da realidade, das singularidades que se expressou no curso o que, em muitos aspectos, a posteriori, se transformou em uma leitura delineada no campo de avanços, pois, a exemplo disto, muitos educandos que aprenderam e tiveram aquele espaço como formação política, como, também, professores que a turma conseguiu perceber mudanças de postura, no sentido positivo, em relação aos Movimentos Sociais.

... Mas, alguns alunos não estavam preparados pra essa nossa pra essa realidade de vivência coletiva, de ter que compartilhar quarto, ter que compartilhar tarefas do dia a dia...professor por exemplo, que nunca tiveram que lidar com a situação que a mãe leva o filho pra escola, leva pra sala de aula. Então a situação em que o professor às vezes não reconhecia, que a gente se colocasse em primeiro lugar, então nós conseguimos conquistar o apoio de muitos professores, que antes não tinham nenhum vínculo ou tinha o vínculo muito pouco, mas que acabou reforçando a relação com os movimentos sociais. (Amorim, educando, 2021)

A conquista do curso surge como um avanço, mais uma vez, o processo de como os educandos se organizaram durante o percurso, também. Aqui é reforçado um dos limites que já foi explicitado que é a respeito da ambientação, de maneira geral, ou seja, tanto por parte dos educandos quanto pela Universidade.

eu considero mais avanço do que limite porque só da gente ter conseguido organizar e se colocar em prática no curso, voltado pra agricultores familiares, na area da reforma agrária, dentro de uma Universidade Pública Federal, que, aparentemente, é conservadora, foi uma vitória muito grande uma conquista muito importante, embora a gente teve essa dificuldade de adaptação por parte tanto dos estudantes quanto de alguns educadores, por não entender a realidade, nossas vivências e tudo mais...mas de forma geral, acho que foi muito positivo. (Gonçalves, educando, 2021)

A Universidade por sua vez teve que quebrar alguns protocolos, porque eles não estavam acostumados a lidar com movimentos sociais, com alunos que criam, que participavam das decisões e acabou cedendo muito e foi um aprendizado muito grande.(Rodrigues, educanda, 2021)

Vale destacar que a Universidade, por muitas vezes, durante todo o percurso, se mostrou flexível cedendo e reavaliando, sempre, sobre as ponderações realizadas pelos Movimentos Sociais. Em todos os momentos, todas as instâncias, os Movimentos se posicionavam, no intuito de conduzir toda a dinâmica do curso. Quanto às especificidades da turma é pontuada como uma particularidade que fora muito respeitada neste processo de discussões e decisões que abarcavam o curso.

## 5.6 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Trazer uma reflexão em torno da importância da formação de educadores do Campo é evidente aqui, no intuito de marcar, o viés condutor destas ideias explicitas até aqui, como forma de explanar suas intencionalidades, ou seja, seus modos de produzir e reproduzir-se.

A compreensão do território, por parte do Educador do Campo, é de suma importância para se alcançar uma educação com o viés da Educação do Campo, isso possibilita reconhecer a habilidade, o potencial dos sujeitos que ali produz e reproduz a sua vida. Um educador do campo, necessita ter essa visão, esse entendimento, por isso, a luta por educadores que sejam do campo, pois mais que um educador que conheça e reconheça essa realidade, ele precisa fazer parte dela, assim poder contribuir de forma mais incisiva.

a formação dos educadores do campo é fundamental. Primeiro porque um educador tem que compreender o território aonde está, olhar pra esses sujeitos, como sujeitos que tem todo um potencial, uma cultura, um conhecimento, tudo é muito importante pro educador, porque senão chega numa escola do campo, não conhece os processos históricos, a luta, a resistência daquele território, enfim. Então tem que ter essa formação pra poder de fato fortalecer o projeto da agricultura camponesa, dos povos quilombolas, indígenas, pescadores, enfim, porque no geral a educação acaba também historicamente, tendo esse preconceito e esse tabu contra tudo que é bom é da cidade, que o campo é o atraso e não é isso, é um lugar de vida. (Masioli, educanda, 2021)

O papel dos Movimentos Sociais para os povos do campo, é de transformação, sendo extremamente importante ter a consciência da importância do seu papel na formação de Educadores do Campo, que por sua vez, atuantes nas escolas do campo, também, são de extrema importância para o avanço no processo de transformação social.

Transmutar e elevar o papel da escola, o papel dos agentes envolvidos no processo de educação dos povos do campo, somente acontece, quando se tem educadores compromissados e imersos no cotidiano desses povos. Esses educadores necessitam produzir e reproduzir-se nessa realidade em que estão, pois não terão condições de intervir, de forma plena nessas comunidades, se não conhecerem o território em que estão, sendo assim, não basta residir apenas, esses educadores necessitam de uma formação que dê condições de uma contribuição crítica e política, que consiga trazer reflexões para essas comunidades, a fim de fortalecer a produção e reprodução de vida desses sujeitos.

Os movimentos sociais que lutam, que constroem, tem nas lutas concretas ressignificando o papel do campo e dos povos do campo. E a escola tem um papel importante nas comunidades. E pra que esse papel seja cumprido é preciso que exista educadores e educadoras preparados com essa consciência política, crítica que valorize e que potencialize esse território que essa escola, seja essa escola viva que potencializa, reconheça e que de fato, fortaleça a resistência dos povos do campo, de modo que a formação é fundamental pra que esse processo, pra que a educação seja essa força pra avançar na resistência dos povos do campo. Então a escola e a educação do campo cumpre um papel fundamental na resistência dos sujeitos que ali vivem, com todo o seu potencial criativo, com seu potencial de construir um outro projeto de sociedade, de agricultura, de produzir alimentos saudáveis, agroecológicos, e de potencializar essa autoestima e esse valor, que tem os sujeitos do campo como guardiões e guardiãs da Agrobiodiversidade de cuidado com a mãe Terra. (Masioli, educanda, 2021)

Os Movimentos Sociais, bem como, o seu papel enquanto propulsor de transformar e ressignificar, aparece evidente. A importância do educador do campo que vive a sua realidade, também se faz em destaque, assim, visualiza-se um educador que é um sujeito de seu próprio processo histórico, que tem condições e gera situações que transforma e redefine a sua realidade.

É de extrema importância o Educador conhecer as Diretrizes que regem a Educação do Campo e valorizar sua conquista. Mais importante ainda é compreender que a mesma só foi possível graças a atuação dos movimentos sociais, ter a certeza que somos agentes construtores dessa política pública que para além da sala de aula, transforma vidas. Essa formação nos oportuniza conhecer, construir e defender uma Educação plural, inclusiva e significativa. Saber que pode ser um diferencial na construção do conhecimento e administração de conteúdos pautados na realidade do educando somente quem conhece Educação do campo é capaz de fazer. (Domingos, educanda, 2021)

Pondera-se que outras realidades, na qual se explicita a militância orgânica, é constatada:

não é só escola que é considerado educação do campo né, existe várias outras frentes de atuações, de troca de conhecimentos, experiências que também pode ser considerada, né? Por exemplo quando eu fui lá pra Minas, pra trabalhar na assistência técnica, lá eu consegui desenvolver a educação do campo, com as metodologias que aprendi da educação do

campo, tanto que no terceiro ano eu já me tornei coordenador de equipe e depois coordenador do projeto em si e a essas questões pro campo foi fundamental. A formação, a educação do campo que a gente conseguiu é implementar na prática aí as nossas metodologias, a questão das metodologias participativas, do reconhecer o conhecimento que as pessoas já tinham, de colocar as equipes pra dialogar entre si, e com a realidade também local... (Amorim, educando, 2021)

Vale destacar que os processos e momentos de formação dos povos do campo está para além das salas de aulas e escolas, assim, destaca-se, também, a importância dos Movimentos Sociais na dinâmica de formar sujeitos políticos e críticos que atuem como um educador social, diante disso, evidencia-se que o processo de formação é muito mais complexo, é uma formação política, assim como definida por Gorgen (2014,p.58,59), “que dê sentido estratégico e transformador na direção de um novo modelo de sociedade que atenda aos interesses das classes trabalhadoras” (gorgen, 2014,p. 58,59), nesse sentido, os processos não formais, resgatam e reforçam a visão de uma escola que esboça traços de uma educação popular.

## 5.7 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A dinâmica de uma educação não formal, aparece na realidade de alguns educandos do curso de Pedagogia da Terra, são educandos que se configuram como militância e intelectuais orgânicos nos Movimentos Sociais, que atuam como formadores nos espaços de formação política.

Na verdade mesmo depois do curso de pedagogia eu nunca estive numa sala de aula, numa escola. Mas desde sempre, desde que eu fiz o curso, eu sempre fui e estou envolvida no setor de formação do movimento e os aprendizados da pedagogia tem servido muito pra todo o processo organizativo nos territórios e dos processos de formação de base, de lideranças, de dirigentes quais eu tenho envolvido, ajudando a coordenar. Estou aqui no nosso centro de formação no Mato Grosso, participando do

coletivo de formação do movimento a nível estadual e nacional e contribuindo na formação da Via Campesina a nível de América do Sul. Contribuindo na realização de diferentes escolas de formação de jovens, de lideranças, de mulheres de modo que, o curso tem servido na minha vida e na minha práxis política pedagógica diariamente pra poder desenvolver o processo organizativo e formativo no movimento e na via campesina. (Masioli, educanda, 2021)

Ainda sobre o processo de educação não formal:

Eu não tô vinculado a nenhuma sala de aula, fiquei ... fiquei focado mais na questão da assistência técnica aí pelo movimento, pelo INCRA, e aí esse foi o meu trabalho que eu fiz na área de campo, e na parte da educação também, nesse período, também, ministrei palestras, em assentamentos, em equipes, em projetos e em acampamentos também, mas aí eu desde então eu voltei, início de dois mil e dezessete eu voltei pro meu assentamento, e participo com frequência de reuniões, de grupos políticos, do grupo de cooperativas e de produção, mas em sala de aula eu não atuei desde então. (Amorim, educando, 2021)

Encontra-se, também, companheiros e companheiras diretamente vinculados em salas de aula, assim como pontua Lima (educanda, 2021), *“Já estou 15 anos na sala de aula ensinando valores e lutar para um mundo melhor”*, ou ainda:

Sim. Desde dois mil e onze eu trabalho numa escola indígena, e aí esse ano eu estou com na coordenação pedagógica. Então assim, já saí da faculdade e fui direto pra escola. Algo novo né? Ainda é uma realidade nova que é a educação indígena. Mas algo que a gente está conseguindo desenvolver bem. (Gonçalves, educando, 2021)

Salienta-se que, os educandos do curso de Pedagogia da Terra, em sua grande maioria, assumiram funções dentro de sala de aula, ou coordenando processos, seja como professores em sala de aula, como orientadores educacionais, e vale evidenciar que, os relatos que se estabelecem e se sobrepõem é do



compromisso em contribuir com valores para construir um mundo melhor, ou seja, em seus discursos, pode-se perceber, a intenção de educar para a transformação.

## CONSIDERAÇÕES

É fato que a Educação do Campo nasce da luta pela terra, se constata uma marcha dessa Educação que acontece ao lado de uma marcha pela terra. Essa preocupação é válida, a princípio, a fim de resolver demandas para com a educação de crianças Sem Terra, no bojo da luta pela terra, o que a posteriori se condensa a uma necessidade de formação mais ampla, uma formação política, econômica e social, ou seja, essa inquietação ganha destaque, ao passo que, por se preocupar com uma formação humana de Sem Terras, a fim de que compreendam a conjuntura de sua própria realidade.

Uma formação que se fortalece, na conjuntura da luta pela terra, na criação do Setor de Educação, com o surgimento de escolas técnicas, com cursos reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação e cultura), encontros nacionais de educação, são fatores que impulsionam o avanço e várias conquistas, em torna da educação que começa a ser construída no MST.

Os cadernos da educação do MST, assim como os boletins, dão ideia de como foi pensada, gestada e conduzido todo o processo de construção da Educação Sem Terra. Sem dúvidas, um material que condensa o pensamento político e social da Classe Trabalhadora, em relação a educação que se pretendia para os povos do campo. Por meio desses materiais, também fica compreendido e evidente que a luta pela terra passa a andar de mãos dadas com a luta pela educação, mas não uma educação qualquer.

Discutir a educação do campo sob a perspectiva do território, nos deu elementos para compreender como esse campo, em que essa educação é forjada, está imerso em processos contraditórios e de conceitos que necessitam ser compreendidos e abraçados por esses sujeitos que vivem no campo e lutam por uma educação que seja do campo.

Ao interpretarmos as disputas paradigmáticas, segundo Camacho (2014), observamos que o PCA está para o capitalismo e considera a inexistência da questão agrária; defende uma transformação do campesinato e agricultor familiar, o que acarreta a leitura de seu fim enquanto agricultor camponês; os agricultores

familiares se transformam em capitalistas em um pequeno agronegócio; reflete que as desigualdades existentes necessitam superação através da competitividade, ação para sua subsistência, delegando a problemática para o próprio sujeito, tendo como centro do seu debate a inclusão aos mercados capitalistas, visualizando o agricultor e o agronegócio como complementos e não como antagônicos.

Para pensar essa perspectiva do PCA e sua fixação nesses territórios é essencial visualizar o conceito de território, porém se atentar sob qual ótica analise-se, pois assim como pontuou Fabrini (2011), chamando a atenção para o olhar a partir das classes sociais e sob a égide do neoliberalismo. O pensamento neoliberal de território exclui o conflito de classe, tornando o território lugar de relações que vai projetar a lógica do capitalismo, ou seja, é um território que vai potencializar capacidade produtiva e ideia de desenvolvimento.

O projeto pedagógico hegemônico, portanto pedagogia do capital, esboça estratégias de dominação como instrumento a partir da subordinação e consentimento da sociedade, como meio de se perpetuar e se reproduzir social e economicamente, em outros termos, visualiza uma pedagogia hegemônica construída por seus agentes que formulam e difundem ideias e valores do projeto capitalista, criando uma falsa ideia de justiça social emanada por esses sujeitos, mantendo a exclusão, com uma falsa inclusão, contudo com a manutenção da subalternidade, num processo despolitizado com adaptações nessas relações.

Percebemos que o processo de transformação do campesinato, que se concretiza no PCA, é instigar possibilidades para que esses sujeitos passem a ser agricultores familiares, com ideia de busca pelo progresso através da modernidade, sendo delegado a visão de arcaico, sendo que o nascimento dessa ideia vai decretar o fim do campesinato, como classe social e modo de reprodução de vida. Assim o agricultor familiar é concebido como próspero e o camponês ao arcaico e ineficiente.

Ao interpretarmos as disputas paradigmáticas, segundo Camacho (2014), observamos que o PQA está para o proletariado e sua vertente defende a luta de classe; sendo que em alguns casos percebe-se uma defesa do fim do campesinato e de um proletariado; porém que se destaca por acreditar em uma

recriação e não seu fim; considera as disputas territoriais; abraça um modelo de desenvolvimento que é a favor da autonomia camponesa; reflete que a existência da desigualdade que mantém o campesinato em situação de subalternidade é resultado do modo de produção capitalista.

No Paradigma da Questão Agrária o debate gira em torno de questões estruturais e apresenta uma proposta de superação do Capitalismo com uma crítica da subordinação ao capital e da perda de autonomia do campesinato.

Ha uma discussão de manutenção de uma pauta por políticas públicas de ocupação de terra, da luta contra o capitalismo, luta contra o agronegócio e a favor do socialismo, postulando uma postura revolucionária de superação . No PQA existe uma relação dialética entre subordinação e resistência ao capital, ou seja, entende essa subordinação como parte do sistema e ponto de partida para a resistência.

O Campesinato se concretiza em uma classe social e não somente um setor da economia, a sua discussão em torno da sua existência enquanto classe social veio causar muitas teorias tanto por parte dos meios que servem a classe opressora como também fortaleceu a discussão e embasamento teórico, político e ideológico da classe oprimida e subalternizada, por esse modo de produção capitalista, essa pauta de discussão vem fortalecendo esse campesinato para o embate e resistência desse modelo e modo de opressão que reside no discurso da classe dominante.

Portanto, uma das principais divergências que pode-se observar entre o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário, reside em compreender que na tendência proletarista se destaca a relação capital trabalho, por outro lado, na tendência camponista se destaca a ênfase nas relações camponesas e no enfrentamento do campesinato contra o capital, ou seja, são duas leituras marxistas, uma com ênfase no proletariado e outra no campesinato. O que se apresenta na tendência do capitalismo agrário, habita uma defesa da metamorfose do campesinato, e agricultor familiar, inclusão do camponês ao mercado e, de outro lado a defesa do agronegócio como forma de desenvolvimento,

no qual o conflito de classes, a desigualdade, a luta e resistência do campesinato são considerados inexistentes.

Nos apropriarmos dos conceitos trabalhados por Camacho(2014), a respeito dos paradigmas, nos permite regressar em um tempo e realizar uma leitura apurada ao que concerne à Educação do Campo e o Campo, enquanto território.

É possível retomar a experiência do curso de Pedagogia da Terra, e perceber, através das categorias de análises, dos paradigmas, que aquela educação que estava se delineando dentro da Universidade é, a defendida nas esferas do paradigma da questão agrária, em contraposição da que ocorria nos corredores da instituição, nos cursos ditos “normais”, que carregara preceitos e características do paradigma do capitalismo agrário.

Vale destacar que os paradigmas apurados por Camacho(2014), são muito importantes para a classe trabalhadora, pois o autor faz uma leitura contemporânea, extremamente condensada, trazendo elementos indispensáveis para subsídio, e em defesa, da classe camponesa, uma análise demasiadamente imprescindível para compreendermos a realidade que se instala no campo.

A Educação do Campo é uma prática pedagógica que foi forjada num processo de luta camponesa, e que se transforma em instrumento da classe trabalhadora e camponesa, contra a expansão do agronegócio e a favor da emancipação política, econômica e social de sua classe.

Ao que tange ao processo de análise de dados, realizados com os educandos do curso de Pedagogia da Terra, fica evidente que, em sua grande maioria, esses educandos entram para a Universidade com uma bagagem coletiva extraordinária.

As experiências coletivas, sociais são instrumentos da classe trabalhadora, através dos Movimentos Sociais, de formação de consciência de classe, de consciência do seu lugar no mundo e do papel que exercem, enquanto indivíduos coletivos, imersos a meios sociais distintos. Essa formação política e social que os educandos levam para dentro da Universidade expressa as particularidades e especificidades de uma autonomia política que nasce, eclode da luta política, travada pelos Movimentos Sociais.

A academia, por sua vez, com todos os seus entraves burocráticos, quando ouve, recebe, aceita essas diferenças de sujeitos sociais que já possuem um

conhecimento prévio, já expressam uma pedagogia própria, somente adiciona a esse processo de uma formação acadêmica, que respeita as características dos povos que ali estão.

Vivenciar, coletivamente, os símbolos e signos dos Movimentos Sociais, expressando o seu cotidiano de vida, imersos no dia a dia da luta, dentro da Universidade, remete a um pensamento de que existiu, nessa experiência, um Movimento diferente dentro da Universidade, no qual, esses sujeitos vai para dentro desta instituição, exprimindo uma história, manifestando uma pedagogia própria enquanto Movimentos Sociais.

A teoria partilhada dentro da Universidade se funde a práxis dos povos do campo, através da Pedagogia do movimento, ou seja, esses sujeitos vivem a sua realidade, como aponta Masioli (2021), *“realidade que foi teorizada e ao mesmo tempo, podemos nos apropriar da teoria sistematizada pela humanidade para melhorar nossa ação política”*, isto posto, pode-se avançar acusando que dentro deste processo que ocorreu no curso, os conhecimentos foram mútuos, aprendemos com a academia, assim como os envolvidos neste processo, direta ou indiretamente, aprenderam com os sujeitos que carregam a sua Pedagogia, que já discutem e constroem a sua própria Educação do Campo.

A militância e o processo de luta, dos sujeitos que fazem parte de Movimentos Sociais, que estão inseridos organicamente, se constituem em processos de aprendizagens, políticas e sociais. Aqui, neste processo, a ideia e meta é forjar quadros, ou seja, militantes orgânicos e sujeitos críticos, capazes de realizar uma leitura de mundo e de um nível de consciência de seu lugar e papel na realidade em que vivem.

Nessa realidade, podemos observar uma militância comprometida com os processos de formação política e social fora dos muros escolares, como também, dentro deles. Essa realidade nos permite chegar a conclusão que existiu, neste caminho de formação dentro da Universidade, a dinâmica de reafirmar a formação de quadros, compromissados com a luta, que até no momento estão direta e indiretamente ligados a seus movimentos e comunidades, como também, temos educandos que estão em sala de aula, e que também se mostram comprometidos em fazer a diferença ao que tange a transformação da sua realidade, ou seja,

percebe-se uma preocupação em contribuir para uma educação que seja problematizadora e transformadora de sua realidade.

O ato de estudar já é instrumento presente no cotidiano dos sujeitos que fazem parte de Movimentos Sociais, pois como dito anteriormente, existe uma meta que é a de instruir politicamente e socialmente, seja acampados e assentados ou qualquer sujeito que esteja inserido na luta ou não.

Os sujeitos que fizeram parte do curso, em sua grande maioria, já entra para a Universidade com a experiência política e coletiva muito forte. A organização interna dos Movimentos Sociais, em especial do MST, é instrumento extremamente marcante que acaba se expressando de forma característica dentro da Universidade, questionada a princípio, pela instituição e posteriormente vista como singularidade que contribuiu, exageradamente no processo, amparando o dia a dia do curso.

Para pontuar os limites e avanços sobre a autonomia dos Movimentos Sociais, enquanto formação política, social e pessoal no processo do curso, poderia aqui elencar vários, porém é válido destacar, que lidar com a falta de pertença e de compromisso por parte de alguns militantes é corriqueiro dentro deste espaço e que carece um olhar especial, sob o ponto de vista, dos Movimentos Sociais. O fator acompanhamento, no Tempo Comunidade, por parte dos Movimentos é visto como um dos motivos dessa perda dentro da militância, somado a outro aspecto, a ser a falta de formação da consciência.

Por outro lado, há de se constatar que, dentro dessa dinâmica da vida, essa militância, que não se destaca, apenas atinge outro trajeto em suas vidas, e que, se direcionar para um caminho “diferente”, fora da militância, não seja um prenúncio de que esse sujeito não tenha um nível de consciência ou pertença a um Movimento, ou seja, são sujeitos que se constata um nível de consciência e preocupação com os valores vivenciados no processo do curso.

Um dos avanços que necessita destaque é a participação ativa, por parte dos Movimentos Sociais, em todas as etapas do curso, cada Movimento indicando a sua militância para a realização de seleção, indicação essa, que acontece sob a demanda dos Movimentos e Pastorais. Ter, por parte dos

Movimentos, as suas necessidades e propósitos ouvidos e considerados é uma forma clara da autonomia desses sujeitos.

O financiamento do PRONERA já se destaca como um avanço, que acontece sob um histórico de luta e pressão, realizada por parte dos Movimentos Sociais e que é considerada uma vitória da classe trabalhadora, por outro ângulo, ele aparece como um dos limites latentes, no processo de concretização do curso, pois com recursos que não contemplara a nossa realidade. A dificuldade para a realização de cada etapa foi presente do início ao fim, diante disso, poder contar com a parceria, nesses momentos, da Coordenação do curso, Universidade e professores foi primordial para que conseguíssemos realizar todas as etapas.

Um dos avanços que merece destaque é o diálogo entre Movimentos Sociais e Universidade, através da Coordenação do curso, que se conclui como sendo ímpar em todo o processo do curso, na qual as professoras que conduziram os processos, assim o fez em total parceria com os Movimentos Sociais, sempre, partindo das necessidades e considerando as peculiaridades nesse processo do curso.

Lidar com o preconceito não foi tarefa fácil, e cada curso que temos vamos nos fortalecendo para avançarmos quanto a isto. Pensar no tipo de preconceito latente, que ocorreu em nossa turma e várias outras, senão todas, que enfrentamos, pela discriminalização dos Movimentos Sociais, é uma tarefa a ser superada e combatida. A medida que vamos nos fortalecendo enquanto classe social, vamos nos calejando e entendendo que a força do argumento e informação é instrumento de enfrentamento.

Compreender a dinâmica de produção do conhecimento no decorrer do curso, vale destacar que boa parte dessa militância que entra pra Universidade, assim o faz com uma bagagem. Esse acúmulo de conhecimento que se vincula a esses sujeitos é de extrema relevância, pois são sujeitos que já trazem para dentro da Universidade todo um processo de formação política e social que, talvez, não se vê em cursos regulares. O movimento que acontece neste curso é uma troca de saberes em que todos os sujeitos envolvidos no processo, seja direta ou indiretamente, aprendem simultaneamente, ou seja, ocorrem trocas de conhecimentos e saberes, neste percurso.



Falar em produção do conhecimento é entender que ele estava presente na própria organização dos educandos, na gestão do curso realizada pelos Movimentos Sociais, presentes na mística, ciranda infantil, nos tempos de estudo para além da sala de aula, o estudo mantido nos momentos ditos “vagos”, para nos inteirarmos da conjuntura política e compreender o chão que estávamos a pisar.

Esta pesquisa nos proporcionou a refletir sobre os limites e avanços entre parceria com a Universidade, PRONERA e Movimentos Sociais, dessa forma, em um primeiro momento o PRONERA é tido como um dos avanços que se deve destaque para os povos do campo, pois é um programa que garante a formação superior na área de Reforma Agrária. Um outro avanço a que devemos destaque é o ato de ocupar a Universidade, ocupar esse latifúndio do saber que é proporcionado pela academia. A Universidade, por conseguinte, por mais que seja rodeada de termos burocráticos, foi nela que conseguimos a parceria que nos permitiu concluir a todas as etapas, com todos os problemas, com todos os entraves que enfrentamos devido, o curto recurso e ou mesmo a falta dele.

A formação acadêmica é muito importante para a formação de educadores do campo, dar suporte teórico e preparar esses sujeitos para atuarem nas áreas em que vivem, ou seja, em que produz e reproduz a sua vida, é essencial. Os Movimentos Sociais tem uma constante preocupação de além de trabalhar para garantir este direito, afirmar que esses educadores sejam formadores críticos, problematizadores e conscientes de seus lugares no mundo, educadores que sejam capazes de ler a sua realidade, de poder intervir em seu cotidiano e transformar a sua realidade.

Neste trabalho, que não pretendeu trazer à tona respostas acabadas, e sim compreender processos, fica evidente no contato com os educandos da Turma Salete Strozack, que passado esses onze anos depois do curso, toda a trajetória de luta para chegar ao curso, ainda se faz memória; trazem consigo a beleza da coletividade que tanto foi evidenciada no curso; pontuam o quão importante foi a teoria que, em sua maioria, conseguem lincar com a realidade em que vivem, facilitando para uma pedagogia cotidiana; percebem o curso de Pedagogia da Terra como um processo, também, de formação política e social, além da pessoal; rememoram a beleza da organização realizada no curso pelos Movimentos Sociais,

permitindo que se sentissem em casa; perceberam o curso como uma extensão de formação política, ou seja, são educandos que expressam o espírito de coletividade, resistência, luta e com uma consciência política de seu papel social, comprometidos com os valores vivenciados no curso, com uma formação e educação transformadora.

Neste trabalho fica a reflexão de que para pensar a importância da realidade material, na construção do conhecimento, exige discutir o conceito de conhecimento, porém, não dissociado da realidade material. Diante disso, se faz necessário analisar o conhecimento que faz parte de nosso cotidiano: como esse conhecimento se forja? Como, ao se desvelar, ele se comporta e interage dentro das relações de produção e reprodução da vida? Como se dá esse conhecimento dentro das estruturas da nossa realidade material?

A ciência surge num momento histórico específico, se impõe como verdade, questionando a visão de universo orgânico e espiritual, deslegitimando o saber comum. Compartilhamos relações nas quais o Capital se valeu dessa ciência, estabelecendo relações mediatizadas pelo capitalismo, ou seja, a ciência surge e faz mediação entre capitalismo e sociedade. O conhecimento está sobre o controle das classes dominantes, melhor dizendo, uma forma de controle exercido pelas classes abastadas. Isto posto, evidencia-se a existência de um processo diferente que pede uma nova leitura da nossa realidade, na qual a ciência produzida pelas relações sociais.

No dicionário do Campo, Rollo (2012), nos apresenta, e o que observamos na prática, um conhecimento que se dá a partir das peculiaridades individuais de cada ser humano, ou seja, determinado pelas suas características culturais a que esses indivíduos estão inseridos, também expõe um conhecimento limitado na individualidade do objeto, ou seja, percebe-se formas tradicionais e ou forjadas na luta cotidiana, de produção do conhecimento, vinculadas a cultura e modo de produzir e reproduzir a vida, específicos, que se dão de forma coletiva e autônoma, mediada pela realidade concreta.

É o que podemos observar no modo de organização do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) ao que concerne a sua articulação no resgate do “poder da palavra” citada por Brandão (2006), para a classe trabalhadora, que

visualiza a necessidade de pensar a palavra de forma coletiva, que vai ao encontro da desigualdade, pautando a solidariedade, para os “desgarrados da terra”, assim como aponta Chico Buarque, em sua música Levantados do Chão.

A mística se torna outro exemplo, pois carregada de elementos dos povos do campo, que não se esgota na composição material, nos objetos, mas eles se caracterizam símbolos de uma cultura. Existe um conhecimento como matéria-prima de uma cultura. Toda matéria se desenvolve segundo um princípio. A terra, por exemplo, não é só terra, ela nesse caso, é carregada de significados e saberes de um povo e que estão inseridos num processo, numa cultura. Perceber esses conhecimentos e ter consciência desse saber, é olhar ao redor para além do que está se vendo, ou seja, uma visão orgânica é necessária, pois ela se mostra entrelaçada e completa, do ponto de vista dos significados e saberes que alí estão evidenciados. Diante disso, e o que pode-se verificar no conhecimento para Marx, que se concretiza na produção e reprodução da vida, a partir do trabalho, da cultura, da linguagem, da história humana que se constrói.

Os Movimentos Sociais são exemplos evidentes de espaços que buscam, em coletividade esse conhecimento, através de suas realidades e da realidade dos sujeitos que deles fazem parte, lutando pela legitimação desse saber, através de processos de formações de consciência, a fim de que os indivíduos possam se “conhecer e reconhecer” e dessa forma, se reconhecem conscientes do seu lugar no mundo, de seu lugar de discurso no mundo em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo**. 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3.

Boletim n.º 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cdem\\_bibl1t&pagfis=7138](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cdem_bibl1t&pagfis=7138)

Caderno n.º 1 da Educação do MST/ Setor de Educação, 1992. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cdem\\_bibl1t&pagfis=7138](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cdem_bibl1t&pagfis=7138)

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à Educação do Campo**. Campo-Território, v.15, p.81 - 105, 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio**. Revista NERA, v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. Revista NERA, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em Disputa na Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Geografia) –Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/14/dr/rodrigo\\_camacho.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

CAMPOS, João Carlos de; HENRIQUE, Paulo; KOLING, Edgar. *Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo*. MST, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/> . Acesso em: 20 abril. 2022.

FONTOURA, Antônio, Capítulo 3 O tempo Histórico in: **Teoria da História**. Curitiba: intersaberes, 2016.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª ed. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** . 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação: Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais (Tradução de Thierry de Burghgrave). *L'Alternance em Formation. 'MéthodePédagogique ou nouveau systèmeéducatif?' L'expérience de MaisonsFalimialesRurales'*. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, DeveloppementPersonnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998, pp. 51-66.

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART Roseli Salete. **Por uma educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo. 2002**. Coleção por uma educação do campo, nº 4.

MOLINA, Mônica Castagna (org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**.-Os caminhos da

pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais, 2006.

PALERMO, Luis Cláudio. Tempo e temporalidade: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico. In: **Temporalidades – Revista de História**, Edição 23, V. 9, N. 1 2017 (até a pag. 10).

Parecer nº 22/2020 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 08 de dezembro de 2020 (versão digital)

ROLO, Márcio; Ramos, Marise; ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p.155, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Políticas Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. Edu. Soc., vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez. 2008. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

TEIXEIRA, E. S; BERNANTT, M. L; TRINDADE G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

Temporada “**Tempo**” do Podcast 37 Graus <https://37grauspodcast.com/>

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**. 2ª de, Campinas, São Paulo: 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. (Capítulo 1 “Cultura”: p. 16-26); e capítulo 9 “Estruturas de sentimento”: p. 130-137.