



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SERGIO DA SILVA PEREIRA

A MÍSTICA COMO PRÁTICA ARTÍSTICA, POLÍTICA E PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES: a práxis nas
licenciaturas em educação do campo

Dourados
2025

SERGIO DA SILVA PEREIRA

A MÍSTICA COMO PRÁTICA ARTÍSTICA, POLÍTICA E PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES: a práxis nas
licenciaturas em educação do campo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão

Dourados

2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sergio da Silva Pereira

A Mística como prática artística, política e pedagógica na formação inicial de educadoras e educadores: a práxis nas licenciaturas em educação do campo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas. Dourados, 12 de dezembro de 2025.

Orientadora

Dr.^a Andréia Nunes Militão
Universidade Federal da Grande Dourados

Examinador

Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados

Examinadora

Dr.^a Juliana Diniz Gutierrez Borges
Universidade Federal da Grande Dourados

Examinador

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco

Examinador

Dr. José Ernandi Mendes
Universidade Estadual do Ceará

Dedico este trabalho a Hermenegildo Inocência Pereira (*in memoriam*), uma pessoa que colocou grande parte de sua vida a serviço da luta pela Reforma Agrária, de 1985 a 2022 (ano de seu falecimento) foi um militante, uma liderança e um exemplo de resistência e firmeza nos propósitos. Na luta pela educação nos assentamentos e acampamentos teve reconhecida sua sugestão para que a escola do Assentamento Taquaral em Corumbá-MS se chamasse Monte Azul. **Do ponto onde estávamos se via ao longe o Monte Jacadigo, como se olhássemos para o futuro, para o caminho da utopia.**

A Mística contida naquele homem imprimia nos sentimentos e sentidos os desafios futuros e as vitórias passadas.

Todo reconhecimento e gratidão a Hermenegildo, *Menê*, como conhecido nos Movimentos Sociais e Sindicais, pelos exemplos e lições e porque além de ser um grande mestre político foi um grande pai.

AGRADECIMENTOS

Toda gratidão às companheiras e companheiros da Educação do Campo, aos pobres da terra, às autoras e autores da história. Às minhas educadoras e educadores que durante a longa trajetória de formação me conduziram. Agradeço a todas minhas educandas e educandos que me ensinaram as maiores lições sobre Educação do Campo. À classe trabalhadora camponesa, aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, à CPT e à UFGD.

Agradeço à minha orientadora professora Dra. Andréia Nunes Militão por ter acreditado na minha proposta de pesquisa e por ter me direcionado com muita sabedoria nesse processo. Ao meu supervisor no Doutorado Sanduíche – PDSE na Universidade Católica de Temuco no Chile, professor Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, a orientação na fundamentação teórica e na metodologia da minha tese. À CAPES que me proporcionou as bolsas de permanência e a bolsa do doutorado sanduíche PDSE. Agradeço grandemente aos membros da banca Dr. Fábio Perboni; Dr.^a Juliana Diniz Gutierrez Borges; Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda; Dr. José Ernandi Mendes.

Todo reconhecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu da Faculdade de Educação FAED / UFGD, ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF.

Agradeço a paciência da minha família pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse estudar. À companheira Raquel Alves de Carvalho, filhotes Rafael de Moraes Santos Silva Pereira e Anne Carvalho Carballeira, à minha mãe Maria da Silva Pereira.

Reconhecimento à comunidade do Assentamento Taquaral e todos e todas que apoiam a criação da Escola Família Agrícola Agroecológica do Pantanal. À Escola Municipal Rural de Ensino Integral Monte Azul e à Prefeitura Municipal de Corumbá que me apoiaram com o afastamento para estudos.

Agradeço a Deus por todas essas pessoas que me ajudaram a seguir, e por aquelas aqui não referidas, que são inúmeras, colegas de curso e de trabalho, amigas e amigos, familiares, recebam meus agradecimentos.

Flores em botões **(Sob sussurros de Neruda)**

Nas tardes cinzentas de inverno e entre as espacialidades temporais das outras estações.
Nos canteiros que seguem as ruas, nas breves varandas dos prédios e nos largos espaços do campo.
Repousam as flores em bulbos, hastes e variedades simbióticas.
Guardadas, entorno das cinturas e nos depósitos de espera.
Adormecidas em caules de latão.
Sem visitas de abelhas ou borboletas.
Elas estão fechadas como se fossem um casulo antivegetal.

Posicionam-se como adversárias da primavera.
Silenciadora de pássaros e céu aberto.
Guardam dentro de si uma semente que estranhamente cresce para dentro da terra.
Suas folhas e caule perfuram o solo e o fruto, dorme necrófilo a metros do chão.
Quando não, brotam em material flamejante que logo se fenece em fumaça e carvão.
Seus semeadores são os sectários, entupidos de certas certezas indizíveis.
Repito, são semeadas, flores artificiais, botões guardados de estanho, latão, enxofre e não.
O “não” é sua natureza, não-natural.

Flores que fenecem a esperança, flores do mal.
Nem moscas as visitam, senão, quando desabrocham no peito de um qualquer.
Preparam o terreno da peste, da fome, da dor, sectários não sabem o nome...
Não querem saber a história, nem vivem a dor de outras dores.
Tampouco reconhecem amores, vampirizam as forças do povo e espalham seu sangue nas ruas, nas fábricas, nos campos, nas águas, nas florestas e nas favelas.
Do livro sagrado retiram trechos de seletiva necrofilia, reconfiguram o ser.
A palavra bendita justifica a ordem maldita de suas ações.
As flores de fato sobre-esperam, subvertem a ordem na desordem da lógica real.
Como flores de plástico nos cumes das montanhas gerais.

Inverossímil mensagem espalhada como uma gripe em secreção.
Expulsam dos pulmões o fumo de grito de fogo, de seu rasgo no ar, de perto, de longe.
Sua covarde palavra ceifadora.

Meu repúdio e resistência, minha força em palavras e atos.

Contra tudo o que retira a vida e busca impedir nossas primaveras...
Os verões, outonos e os doce invernos de nascerem.
Como um novo dia em que mulheres, homens, crianças e jovens, senhoras e senhores dos mais variados gêneros, cores e origens possam ter o direito, de *ser mais*.

Sergio Pereira, 17 de julho de 2024. Temuco, Chile.

RESUMO

PEREIRA, Sergio da Silva. **A Mística como prática artística, política e pedagógica na formação inicial de educadoras e educadores: a práxis nas licenciaturas em Educação do Campo.** 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

Esta pesquisa inseriu-se na linha de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados e teve financiamento da CAPES. O problema de pesquisa se propôs a analisar de que maneira a Mística, como ação artística/política e pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais, ligados à luta pela Reforma Agrária, é compreendida e utilizada como elemento de formação identitária no cotidiano das Licenciaturas em Educação do Campo de três universidades Federais brasileiras no processo de formação de educadoras e educadores do campo. A tese foca sua análise na compreensão de educandas/os, educadoras/es e documentos sobre a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, no interior dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de maneira a identificar e compreender quais paradigmas, posições político-pedagógicas e epistemológicas estão sendo adotados nos processos de formação nas universidades pesquisadas, e, assim, propor a partir da análise crítica e dialógica um possível alinhamento ou realinhamento com as diretrizes, processos de construção de identidade e perspectivas da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais na formação das educadoras e educadores do campo. O método do Materialismo Histórico e Dialético foi a corrente filosófica numa abordagem qualitativa deste trabalho; utilizamos como ferramentas metodológicas a coleta de dados com três grupos focais e análise de documentos, revisão de literatura através de um levantamento e análise de teses, dissertações e artigos científicos sobre o tema Mística na Formação docente da Educação do Campo. A bússola epistemológica deste trabalho aponta em direção à perspectiva dos teóricos que estão inseridos no âmbito da Educação do Campo, alinhados ao Paradigma da Questão Agrária de Tendência Camponesa, sendo seu maior expoente teórico o Educador Paulo Freire, alinhada coerentemente ao posicionamento filosófico proposto. Este estudo também objetivou dar continuidade no processo de pesquisa iniciado no mestrado, de maneira a fortalecer a formação docente camponesa numa perspectiva libertadora de uma Pedagogia do Oprimido e uma Educação do Campo de base revolucionária.

Palavras-chave: identidade; formação docente; paradigma camponês; práticas artísticas, mística de luta.

ABSTRACT

This research was part of the Education, Teacher Training, and Educational Practices line of the Graduate Program in Education (Master's and Doctorate) at the Federal University of Grande Dourados and was funded by CAPES. The research problem aimed to analyze how *Mística*, as an artistic/political and pedagogical action of Social and Union Movements connected to the struggle for Agrarian Reform, is understood and used as an element of identity formation in the daily life of Rural Education undergraduate programs at three Brazilian Federal Universities in the process of training rural educators. The thesis focuses its analysis on the understanding of students, educators, and documents regarding the *Mística* of Rural Social and Union Movements within the Rural Education degree programs, in order to identify and understand which paradigms, political-pedagogical positions, and epistemological perspectives are being adopted in the training processes at the universities studied. Based on this, it proposes—through critical and dialogical analysis—a possible alignment or realignment with the guidelines, identity-building processes, and perspectives of Rural Education and Social Movements in the training of rural educators. The method of Historical and Dialectical Materialism served as the philosophical foundation for this qualitative study. As methodological tools, we used data collection with three focus groups and document analysis, as well as a literature review through the survey and analysis of theses, dissertations, and scientific articles on the theme of *Mística* in teacher education within Rural Education. The epistemological compass of this work points toward the perspective of theorists situated within the field of Rural Education, aligned with the Agrarian Question Paradigm from a Peasant Perspective, whose greatest theoretical exponent is the educator Paulo Freire, coherently aligned with the philosophical stance adopted. This study also aimed to continue the research process initiated during the master's degree, in order to strengthen peasant teacher education from a liberating perspective grounded in a Pedagogy of the Oppressed and a revolutionary-based Rural Education.

Keywords: identity; teacher education; peasant paradigm; artistic practices; *mística* of struggle.

RESUMEN

Esta investigación se inscribe en la línea de Educación, Formación de Profesores y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación (Maestría y Doctorado) de la Universidad Federal de Grande Dourados y contó con financiamiento de la CAPES. El problema de investigación se propuso analizar de qué manera la Mística, como acción artística, política y pedagógica de los Movimientos Sociales y Sindicales vinculados a la lucha por la Reforma Agraria, es comprendida y utilizada como elemento de formación identitaria en el cotidiano de las Licenciaturas en Educación del Campo de tres universidades federales brasileñas, en el proceso de formación de educadoras y educadores del campo. La tesis centra su análisis en la comprensión de estudiantes, docentes y documentos acerca de la Mística de los Movimientos Sociales y Sindicales del Campo, en el interior de los cursos de Licenciatura en Educación del Campo, con el fin de identificar y comprender qué paradigmas, posiciones político-pedagógicas y perspectivas epistemológicas están siendo adoptados en los procesos formativos de las universidades investigadas. A partir de ello, busca proponer —mediante un análisis crítico y dialógico— un posible alineamiento o realineamiento con las directrices, los procesos de construcción identitaria y las perspectivas de la Educación del Campo y de los Movimientos Sociales en la formación de educadoras y educadores del campo. El método del Materialismo Histórico y Dialéctico constituyó la corriente filosófica que orientó este trabajo, desarrollado bajo un enfoque cualitativo. Se utilizaron como herramientas metodológicas la recolección de datos mediante tres grupos focales y el análisis documental, además de una revisión de literatura basada en el levantamiento y análisis de tesis, disertaciones y artículos científicos sobre el tema de la Mística en la formación docente en la Educación del Campo. La brújula epistemológica de este estudio se orienta hacia la perspectiva de los teóricos insertos en el ámbito de la Educación del Campo, alineados con el Paradigma de la Cuestión Agraria de Tendencia Campesina, cuyo mayor exponente teórico es el educador Paulo Freire, en coherencia con el posicionamiento filosófico adoptado. Este estudio también tuvo como objetivo dar continuidad al proceso de investigación iniciado en la maestría, con miras a fortalecer la formación docente campesina desde una perspectiva liberadora, fundamentada en una Pedagogía del Oprimido y en una Educación del Campo de base revolucionaria.

Palabras clave: identidad; formación docente; paradigma campesino; prácticas artísticas; mística de lucha.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mística AND Educação do Campo.....	79
Gráfico 2 – Artigos com Relação Direta Mística e Educação de Campo.....	81
Gráfico 3 – Os trabalhos classificados por região	101
Gráfico 4 – Os trabalhos classificados por ano	101
Gráfico 5 – Os trabalhos classificados por região e gênero	102
Gráfico 6 – Os trabalhos classificados por relação e temporalidade.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pedagogia da Mística: As Experiências do MST	82
Quadro 2 – O Simbolismo do MST na Marcha em a Mística: Espaço Itinerante de Formação Humana.....	83
Quadro 3 – Mística e Identidade Sem Terra: uma Análise de Discurso Crítica Multimodal no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	84
Quadro 4 – A Educação e a Mística No/Do MST: Percurso Ético-Político-Educativo na Construção de Saberes e de um Povo Político Emancipado	85
Quadro 5 – Territorialidades do Mistério: A Mística no Acampamento Pedagógico da Juventude Oziel Alves Pereira – MST	86
Quadro 6 – A Mística no Contexto do Movimento da Educação do Campo.....	88
Quadro 7 – Educação do Campo, Mística e Movimentos Sociais: Compartilhando Saberes nas Oficinas de Berimbau e Percussão	88
Quadro 8 – A Mística na Licenciatura em Educação do Campo: Imagens, Tempos, Espaços e Experiências	90
Quadro 9 – A Escola Mandala Educação do Campo, Práxis e Mística	91
Quadro 10 – Educação do Campo e Formação de Educadoras (es): Projetos e Práxis em Tempos de Pandemia na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Brasil	92
Quadro 11 – A Mística na Formação Via Alternância: A Experiência da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues - EFAR	93
Quadro 12 – Arte, Cultura, Religiosidade e Identidade: O Caminho da Mística das EFAs do Sul e a Escola Família Agrícola de Vale do Sol/RS.....	94
Quadro 13 – Artigos com relação direta ao tema Mística e Educação do Campo	97
Quadro 14 – Além da Terra: A Dimensão Sociopolítica do Projeto Educativo do MST	103
Quadro 15 – O Processo Formativo-Educativo dos Trabalhadores Rurais do MST/SE: A Prática Pedagógica dos Monitores-Professores	104
Quadro 16 – O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Trajetórias de Educadores e Lideranças	105
Quadro 17 – A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo	106

Quadro 18 – Representações Sociais das Práticas Artísticas na Atuação de Professores do Campo.....	108
Quadro 19 – Uma Tese-Formação? Mística, Fraternuras e Utopias da Humana Docência Freireana.....	109
Quadro 20 - A Dimensão Educativa da Mística Sem Terra: A Experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”.....	111
Quadro 21 – As Atividades Culturais na Proposta Educativa dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do MST-PR.....	112
Quadro 22 – Pedagogia do MST e Epistemologia da Mística: Uma Gramática	113
Quadro 23 – Gêneros Discursivos de Arte, Cultura e Educação na Mística do MST: Pesquisa-Ação AZMT de Limoeiro do Norte Ceará	115
Quadro 24 – A Mística como Princípio Constitutivo do Comum no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	117
Quadro 25 – Ensino Religioso (Re)Visitado a partir da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Contribuições de Base Epistemológica.....	118
Quadro 26 – Teses com relação direta ao tema Mística na Educação do Campo..	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pedagogia da Mística: As Experiências do MST	82
Figura 2 – O Simbolismo do MST na Marcha em a Mística: Espaço Itinerante de Formação Humana	83
Figura 3 – Mística e Identidade Sem Terra: uma Análise de Discurso Crítica Multimodal no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	84
Figura 4 – A Educação e a Mística No/Do MST: Percurso Ético-Político-Educativo na Construção de Saberes e de um Povo Político Emancipado.....	85
Figura 5 – Territorialidades do Mistério: A Mística no Acampamento Pedagógico da Juventude Oziel Alves Pereira – MST	86
Figura 6 – A Mística no Contexto do Movimento da Educação do Campo.....	88
Figura 7 – Educação do Campo, Mística e Movimentos Sociais: Compartilhando Saberes nas Oficinas de Berimbau e Percussão	89
Figura 8 – A Mística na Licenciatura em Educação do Campo: Imagens, Tempos, Espaços e Experiências.....	90
Figura 9 – A Escola Mandala Educação do Campo, Práxis e Mística.....	91
Figura 10 – Educação do Campo e Formação de Educadoras(es): Projetos e Práxis em Tempos de Pandemia na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Brasil.....	92
Figura 11 – A Mística na Formação Via Alternância: A Experiência da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues - EFAR.....	93
Figura 12 – Arte, Cultura, Religiosidade e Identidade: O Caminho da Mística das EFAs do Sul e a Escola Família Agrícola de Vale do Sol/RS	94
Figura 13 – Nuvem de palavras dos títulos de artigos	95
Figura 14 – Nuvem de palavras de 12 resumos dos artigos científicos	96
Figura 15 – Nuvem de palavras obtida a partir das palavras-chave dos artigos	97
Figura 16 – Além da Terra: A Dimensão Sociopolítica do Projeto Educativo do MST	103
Figura 17 – O Processo Formativo-Educativo dos Trabalhadores Rurais do MST/SE: A Prática Pedagógica dos Monitores-Professores.....	104
Figura 18 – O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Trajetórias de Educadores e Lideranças.....	105

Figura 19 – A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo	107
Figura 20 – Representações Sociais das Práticas Artísticas na Atuação de Professores do Campo	108
Figura 21 – Uma Tese-Formação? Mística, Fraternuras e Utopias da Humana Docência Freireana.....	110
Figura 22 – A Dimensão Educativa da Mística Sem Terra: A Experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”.....	111
Figura 23 – As Atividades Culturais na Proposta Educativa dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do MST-PR	112
Figura 24 – Pedagogia do MST e Epistemologia da Mística: Uma Gramática	114
Figura 25 – Gêneros Discursivos de Arte, Cultura e Educação na Mística do MST: Pesquisa-Ação AZMT de Limoeiro do Norte Ceará	116
Figura 26 – A Mística como Princípio Constitutivo do Comum no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	117
Figura 27 – Ensino Religioso (Re)Visitado a partir da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Contribuições de Base Epistemológica.....	119
Figura 28 – Macro História da luta de classes dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo	125
Figura 29 – A Pedagogia da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo	126
Figura 30 – Mística durante reunião em Assentamento da Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul	203
Figura 31 – Mística performática durante o VI Congresso Nacional do MST	204
Figura 32 – 1ª Ocupação MST Ceará (Ceará, 25 maio 1989).....	209
Figura 33 – Caderno de formação política da CPT	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CH	Centro de Humanidades
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FAED	Faculdade de Educação
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FETAG/PB	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Paraíba
FETRAF/SUL	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
LEDUC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PCA	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PIB	Produto Interno Bruto
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Parceria Público Privada
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PQRA	Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUPRA	Superintendência da Reforma Agrária
TFP	Tradição Família Propriedade
TI	Terra Indígena
UDR	União Democrática Ruralista
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	A MÍSTICA	26
1.2	CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO LIBERTADORA: IDENTIDADES, CONFLITOS, HISTÓRIA E ESPERANÇAR.....	21
1.3	O QUE NÃO É A MÍSTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO	31
1.4	A MÍSTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO: POSSÍVEL FUNDAMENTO DAS LEDUCS.....	32
1.5	A MÍSTICA NO FORTALECIMENTO DA LUTA DE CLASSES NO CAMPO	34
1.6	DISPUTA PARADIGMÁTICA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PARADIGMA EDUCACIONAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO	41
2.1	O PARADIGMA EDUCACIONAL CAMPONÊS: ESPAÇOS EPISTEMOLÓGICOS EM CONFLITO	50
2.2	MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FAZER LIBERTADOR	61
3.1	CONTEXTOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES UFGD, UFCG E UFFS.....	69
3.2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	76
3.2.1	Metodologia do Estado do Conhecimento	76
3.2.2	Artigos que relacionam diretamente a Mística à Educação do Campo	81
3.2.3	Análise da nuvem de palavras dos títulos de artigos	95
3.2.4	Relação geral de artigos relacionados e não relacionados ao tema Mística e Educação do Campo.....	97
3.2.5	Análise sobre a produção de Teses e Dissertações	100
3.2.6	Apresentação das nuvens de palavras relacionadas aos resumos das teses pesquisadas	103
3.2.7	Apresentação das nuvens de palavras relacionadas aos resumos das dissertações pesquisadas.....	110

3.2.8	Classificação de teses e dissertações com temas ligados direta e indiretamente à Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo	120
3.2.9	Mapas conceituais	124
4	OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR NO LATIFÚNDIO EPISTEMOLÓGICO	128
4.1	IMAGINAÇÃO, ESPERANÇA E PAIXÃO	130
4.1.1	A Filosofia Libertadora como bússola epistemológica	131
4.2	A MATERIALIZAÇÃO DA UTOPIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO POR DENTRO DA UNIVERSIDADE	136
4.3	A MÍSTICA COMO FORÇA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO FRENTE AO PARADIGMA NEOLIBERAL	140
4.4	PROFESSORA E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O LEGADO DA LUTA E A REFLEXÃO DA TRANSMUTAÇÃO EM EDUCADORA E EDUCADOR UNIVERSITÁRIO	148
4.5	A MÍSTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPÍRITO, EMANCIPAÇÃO E SUBSTÂNCIA DA REFORMA AGRÁRIA	154
4.6	A METAMORFOSE DO LATIFÚNDIO ARCAICO EM AGRONEGÓCIO: A LUTA DE CLASSES AVANÇA NA CONQUISTA DAS SUBJETIVIDADES PELA EDUCAÇÃO E CULTURA	164
4.7	AUTORIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA INSEPARÁVEL COM A REFORMA AGRÁRIA	167
5	DO ALTO DA COLINA E DE DENTRO DO VALE: VOZES, DOCUMENTOS E IMAGENS DA REALIDADE MATERIAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	173
5.1	PPC DAS LICENCIATURAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MÍSTICA NA CONSTRUÇÃO POLÍTICA DO DOCUMENTO	173
5.1.1	O PPC da LEDUC da FAIND/UFGD	177
5.1.2	O PPC da LECAMPO da UFCG	183
5.1.3	O PPC da LEDOC UFFS	188
5.2	GRUPO FOCAL	195
5.2.1	Educadoras e Educadores da LECAMPO da UFCG em Sumé-PB	195

5.2.2	Grupo Focal das Educandas e Educandos da LECAMPO da UFCG em Sumé-PB	208
5.2.3	Grupo Focal das Educandas e Educandos da LEDUC da FAIND/UFGD-MS	217
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
	REFERÊNCIAS	230

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar de que maneira a Mística como práxis¹ artística, política, e pedagógica pode ser determinante na identidade dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, compreendida e utilizada, ou não, nas práticas pedagógicas dos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo das Universidades Federais, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na perspectiva das educadoras(es), educandas(os), agentes da Comissão Pastoral da Terra e militantes de Movimentos Sociais e Sindicais do Campo ligados direta ou indiretamente aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

No 1º capítulo desta tese, denominado “Caminhos para uma Educação do Campo Libertadora: Identidades, Conflitos, História e Esperançar”, abordamos as motivações para a pesquisa, uma breve contextualização do lugar de fala do pesquisador, uma apresentação histórica das políticas públicas que viabilizaram que a Educação do Campo se tornasse um paradigma que se capilarizou no país como um todo, atendendo as mais variadas esferas educacionais com o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO. Tratamos da questão histórica da luta de classes, e de como se construiu o processo de autoria da Educação do Campo, e como, nessa linha do tempo, a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo se fortaleceram. Dialeticamente apontamos do que não se trata essa perspectiva da Mística, para que possamos alertar a leitora ou leitor sobre algumas confusões etimológicas e epistêmicas que acontecem costumeiramente. Nesse sentido,

¹ Para Paulo Freire, a educação se justifica como compreensão, reflexão e ação perante a realidade, de modo a escavar o ethos vivido para, se necessário, transformá-lo, nortear o que imprime sentido à prática de ensinar. Assim, os atos de ler e escrever significam não apenas codificar e decodificar palavras e frases, mas, sobretudo, profundos processos de leitura do mundo, da vida, da sociedade, todos passíveis de serem superados, recriados e transformados. Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia. Assim, linguagem, pensamento e ação podem conduzir o homem à construção de uma história em que ele figure como sujeito e protagonista, de maneira a batalhar em prol de uma sociedade sem dominantes e dominados, na humildade ontológica que nos faz todos iguais e irmanados no embate por valor e dignidade. Daí o combate à ignorância e a busca da sabedoria, historicamente construída pelo e para o homem, pela e para a mulher. Dessa maneira, a prática pedagógica só faz sentido se vislumbrar um novo amanhã e se contribuir para a construção de um novo ser humano. [...] A *práxis* educativa deve assumir um caráter crítico reflexivo e integrar os conteúdos curriculares com as problemáticas atuais, de modo a potencializar o processo de aquisição do saber, de aprendizagem. Não qualquer saber, mas aquele que instrumentalize o educando para assumir-se como sujeito da própria história, da história de sua comunidade e da história de seu povo (CORREIA, BOMFIM, 2008, p.56;62). (grifo nosso).

apontamos para a importância desse elemento, a Mística, na formatação da proposta que chegou às universidades, como um desdobramento do enfrentamento na luta de classes e na proposição de uma Pedagogia do Oprimido em construção. Trazemos também a relação conflituosa entre paradigmas operantes na sociedade e na universidade, a Educação Urbanizadora versus a Educação do Campo e os riscos enfrentados com as adaptações e adequações.

No 2º capítulo, denominado “Educação do Campo: O Paradigma Educacional dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo”, tratamos de como se deu o processo de sistematização da proposta da Educação do Campo e como o paradigma passou a ser consolidado, tornando-se política pública. Apresentamos também alguns desafios e conflitos nesse percurso, como a contradição de quem propôs e quem executa, as dificuldades com os perfis de professoras e professores que assumem os códigos de vaga e não são alinhados aos propósitos de uma educação que foi forjada como uma pedagogia *do* oprimido. No bojo dessa discussão segue a disputa por espaço, financiamento e por voz. Abordamos a questão de a universidade ser o estado e como se dão alguns conflitos nesse lugar. Trazemos nossa inquietação com a questão de pesquisa e discutimos sobre a tensão da ocupação, do que denominamos latifúndio epistemológico.

O 3º capítulo da tese denomina-se “A Educação do Campo e o Fazer Libertador” e é dedicado à metodologia. Nesse capítulo procuramos apresentar a perspectiva metodológica e filosófica que adotamos no trabalho, colocando os procedimentos e as técnicas adotadas a partir da lente do materialismo histórico-dialético (MHD) de como pretendemos investigar a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo nos cursos de LEDUC, organizando as categorias em acordo com a filosofia capaz de nos direcionar a uma reflexão que nos leve à totalidade.

O 4º capítulo, “Ocupar, Resistir e Produzir no Latifúndio Epistemológico”, pretende realizar uma imersão no método e procura relacionar o processo de investigação à luta de classes e como a fundamentação teórica do MHD pode oferecer direcionamentos capazes de apontar elucidações. Buscamos fundamentar o porquê da Educação do Campo ser uma educação revolucionária, construída a partir de uma Pedagogia *do* Oprimido, no sentido de Paulo Freire (2022). Trazemos também a fundamentação teórica sobre a Mística que tem como bússola epistemológica o pensamento de Ademar Bogo (2010), poeta e filósofo do MST. Para dialogar com o MHD numa leitura sobre a educação, trazemos Mario Alighiero Manacorda (2007),

autor, pesquisador e pedagogo italiano. Dada a complexidade do método e da orientação filosófica que se entrecruza com pensadores que se dedicaram à luta de classes, consideramos Manacorda uma referência importante para nossa tese, em razão do seu engajamento na luta por uma educação libertadora e revolucionária no século XX. Nesse capítulo de maior fôlego procuramos a imersão no método e a construção da base analítica para buscarmos as determinações e abstrações mais simples que nos levem às mais complexas, tecendo, através dos elementos encontrados nas categorias, uma crítica capaz de fornecer a luz necessária à análise dos dados.

No 5º capítulo, denominado “Do Alto da Colina e de dentro do Vale: Vozes, Documentos e Imagens da Realidade Material na Formação Educadoras e Educadores da Educação do Campo”, nos dedicamos à análise de documentos e aos dados recolhidos nos grupos focais realizados com educadoras/educadores universitários e educandas/educandos. A análise busca relacionar as informações obtidas com o diálogo e a análise de documentos em busca da totalidade. Compreendemos que a voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa é de fundamental importância para a averiguação das variáveis e estruturação das categorias.

1.1 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO LIBERTADORA: IDENTIDADES, CONFLITOS, HISTÓRIA E ESPERANÇAR

Minha trajetória no processo de desenvolvimento dessa práxis na perspectiva de Paulo Freire, fora de uma imersão orgânica, uma vivência que passou pela experiência de morar em barracos de lona, estudar em escolas de educação básica de pau a pique, escolas que ajudamos a construir com as comunidades nos acampamentos e assentamento Sem Terra de 1987 a 1995, utilizo o termo “ajudamos” por conta da participação da minha família no processo de organização dos acampamentos, ocupações, formação de educadoras e educadores, movimento sindical e educação popular. Minha mãe, professora Maria da Silva Pereira, na época a única pessoa com formação no ensino superior em pedagogia residente no acampamento, teve um papel importante na organização e formação docente no maior acampamento da reforma agrária situado Mato Grosso do Sul na década de 1980, o acampamento da Gleba Santo Inácio, que chegou a abrigar aproximadamente 900 famílias. E meu pai Hermenegildo Inocêncio Pereira (*in memoriam*) atuou como

liderança ligada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dourados e liderança no acampamento. Posteriormente, meu tio Devanir Inocência Pereira (*in memoriam*) foi liderança da educação popular e educador da Escola Municipal Rural Monte Azul no Assentamento Taquaral, que ainda era colega de escola do educador Sandro Roberto da Silva Pereira, meu irmão.

O processo de criação da Escola do Acampamento teve a participação efetiva da família, na organização política e nas ações práticas de construção dos barracões cobertos de palha e cercados de pau a pique. Essa escola abrigou aproximadamente 800 estudantes e funcionou como escola itinerante por alguns anos. Certo dia, no momento da escolha do nome da Escola, estava meu pai, Hermenegildo, mirando para uma longa estrada branca ladeada por centenas de barracos de lona e povoados por crianças, jovens, adultos e idosos. Uma paisagem que mais lembrava um quadro de Monet ocupado por Sem Terras, eu via essa cena ainda criança quase que pré-adolescente, sem entender muito do tamanho daquele homem e da imensidão daquele dia. Do ponto onde estávamos se via ao longe o Monte Jacadigo, como se olhássemos para o futuro, para o caminho da utopia. Hermenegildo, bradou, Monte Azul... O nome da escola tem que ser Monte Azul, assim olhando para o horizonte, foi sugerido o nome e referendado em voto popular e secreto, a escola do Assentamento Taquaral criada pelo povo.

Assentamento onde nossa família foi assentada da reforma agrária no ano de 1991, local em que passei pela formação do Ensino Fundamental 2, diga-se de passagem, sob uma forte influência da Educação Popular. Posteriormente ingressei em Escola Família Agrícola no ano de 1996 para cursar o ensino médio na cidade de Campo Grande-MS, nesta escola ajudei a criar o grupo "Poetas do Cerrado". Formado por estudantes do ensino médio - técnico em agropecuária, este grupo se dedicava à produção de arte camponesa, resistência artística e realização de Místicas.

No ano de 2003, conquistei uma vaga na universidade pública, um espaço que para nós Sem Terra poderia ser comparado a um latifúndio. Porém, um latifúndio epistemológico e, de alguma forma, mais distante de uma apropriação e assentamento nesse campo do que na terra de fato, pois nossas ferramentas de luta para o ingresso na universidade não eram suficientes. E, por nós camponeses, era percebido como uma realidade muito distante naquele momento, pensar em uma pós-graduação então, era algo mais distante ainda, nem estava no horizonte.

A universidade em questão e seu curso de Licenciatura em Música, em que ingressei por vestibular, provocou inúmeros momentos de estranhamento e incertezas de permanência e continuidade. Justamente por estar inserido numa perspectiva extremamente distante da Mística e da arte camponesa que nos compunha como artista e sujeito político, passei a compreender como e quão abismal era a possibilidade dialógica da universidade e seu *habitus* à práxis camponesa, sua cultura e seus saberes.

Nossas práticas da Mística em ações de luta pela reforma agrária nas escolas de educação básica dos acampamentos e assentamentos, manifestações exercidas em encontros, assembleias, romarias da terra, festivais de música e teatro construíram a minha identidade e práxis, na organicidade dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo; era o que compunham o ser social, político, pedagógico e artístico do sujeito camponês que adentrava ao universo da música erudita.

Colocar-se à frente de um modelo de educação que privilegiava os saberes eruditos da música conservatorial europeia em detrimento da educação popular e ao apagamento da Mística que havia sido a essência da formação identitária, artística, política, espiritual da existência e da resistência na reforma agrária nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo sempre causou muito incômodo.

Frente a todo esse processo de ensino aprendizagem que propunha implicitamente os valores culturais de uma elite econômica e intelectual — valores que nós Sem Terra sempre nos posicionamos contrariamente através da Educação Popular e das ações de enfrentamento político —, tínhamos um modelo de educação musical tradicionalista que privilegiava a técnica da música erudita europeia, exaltando sempre autores consagrados frente à negação da existência da cultura popular brasileira, diga-se uma negação velada, nas práticas musicais como elemento importante no currículo.

Deixemos claro que quando tecemos essa crítica estamos falando de 2003 a 2007. E, ao apontar que a cultura popular brasileira numa licenciatura em música está sendo afastada das práticas musicais, lê-se que autores brasileiros que seguem o *modus operandi* da música erudita europeia também se elitizam e se afastam das camadas populares e servem às elites econômicas e intelectuais, muitas vezes com releituras dessas manifestações. Tomam como matéria-prima a cultura popular, mas têm imensa dificuldade de retornarem às bases populares quando se vestem de roupas sociais para agradar os olhares e sobem ao palco para reger uma orquestra,

a fim de entreter aos ouvidos com seu virtuosismo, um público que compõe geralmente a classe média e alta.

Nesse universo encontrei, porém, sujeitos generosos que, compreendendo tal estranhamento, tiveram a sabedoria necessária para conduzir o ensino-aprendizagem adaptando didáticas criativas e humanizadas para que um camponês na academia de música passasse pelos difíceis quatro anos de faculdade. Rendo toda gratidão a essas professoras e professores. Mas, tecemos duras críticas ao modelo de ensino, que temos o receio de que essa perspectiva eurocêntrica possa vir a se reproduzir de alguma forma nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

Tal experiência despertou a curiosidade epistêmica quando passei a perceber que os Movimentos Sociais tinham avançado grandemente numa proposta de educação, conquistando políticas públicas fundamentais para consolidação do paradigma, propondo ao Estado a implementação da Educação do Campo e a institucionalizando por meio de normativas e diretrizes, fortalecendo o campo com a ação dos atores sociais e políticos através de programas como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. Fato que possibilitou que a Educação do Campo, como uma educação pensada pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, passasse a ocupar espaços do latifúndio epistemológico do Estado e da universidade.

Dentre as conquistas adquiridas por este movimento, é notório ressaltar, neste cenário, as seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Estas políticas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais (Santos; Silva, 2016, p. 137).

Trataremos com maior profundidade sobre as conquistas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em relação a essas políticas públicas, pois consideramos resultados dos processos de luta que são alimentados pela Mística dos Sem Terra. Nesse sentido, compreendemos como a materialização daquilo que era tido como uma ação cultural de uma utopia realizável, no sentido de Paulo Freire (2022). Refletiremos sobre o processo histórico de construção de propostas que vieram dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em seus encontros e

conferências que culminaram até mesmo numa Secretaria no MEC, fruto da luta alimentada pela Mística dos Sem Terra.

Os cursos de Pedagogia da Terra 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 reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (Arroyo, 2012, p. 362).

É necessário ressaltar que esse processo de disputa por território epistêmico e por espaços de poder tem sido tencionado pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo desde a década de 1950, e retomado com mais intensidade na década de 1980 com as primeiras ocupações de terra no momento de decadência da ditadura militar brasileira. Ali também se deram as construções de escolas itinerantes em acampamentos, contudo, depois da redemocratização do Brasil, a organicidade desses sujeitos Sem Terra tem se conectado a intelectuais tanto na academia quanto fora dela, dando fundamentação teórica à militância, tornando práxis seu projeto de ação contra-hegemônica.

A autoria da Educação do Campo é da classe trabalhadora camponesa, de seus intelectuais orgânicos e intelectuais parceiros, fato que deve ser compreendido como exemplo de construção coletiva popular, da luta de classes. Portanto, nessa luta há resistência de ambos os lados, daqueles que detêm o poder e a força contra aqueles e aquelas que têm a Mística da luta e da busca pela emancipação e libertação dos oprimidos.

Além disso, invertem os processos tradicionais de formulação de políticas vindas de cima para os setores populares vistos apenas como destinatários de políticas e não como autores-sujeitos políticos de políticas. Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado (Arroyo, 2012, p. 362).

O conflito posto nesse processo da práxis dos Movimentos Sem Terra e do *habitus* da universidade é enxergado nessa pesquisa como objeto a ser investigado. Como se dão os processos de resistência e permanência do paradigma da questão

agrária e a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em instituições historicamente avessas a essa perspectiva libertadora, sendo ocupadas por propostas de licenciaturas dedicadas à formação de educadoras e educadores da educação do campo? A importância desta pesquisa é fundamental para compreensão de como a universidade e a práxis dos Movimentos Sociais estão coexistindo e construindo seus processos formativos.

Entender a Mística dos Movimentos Sem Terra por si só é um imenso desafio, já investigado por outras e outros pesquisadores, conforme apontado no Estado do Conhecimento deste trabalho. E compreender como a Mística como princípio fundamental da Educação do Campo, na base dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, se integra na universidade é apontar para as condições desses cursos e a quem eles servem.

2 - A MÍSTICA

Tida como um dos elementos mais importantes na organicidade dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo ligados à luta pela reforma agrária, a Mística é um termo utilizado para representar uma cerimônia ritualística, simbólica, por vezes performática das situações cotidianas e momentos históricos destes sujeitos, mas não tão somente uma cerimônia, como veremos no decorrer deste trabalho, pois trata-se de uma prática de construção de identidades e catalizadora da práxis. Essa complexidade está presente em variados Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, e mesmo em comunidades que não estejam organizadas em movimentos sociais de luta pela terra, a Mística identitária, ou seja, o espírito que anima os processos de coletividade, de celebração da vida, do ânimo para se movimentar em busca de uma realidade sem exploração, ali também reside.

É necessário o alerta para a complexidade do tema, o processo de transmutação que anunciamos não coloca a Mística material distante do afeto e das subjetividades, mas a distancia do subjetivismo. “A mística precisa da arte, da beleza, da afetividade e do prazer. A imaginação, a esperança e a paixão são seus pilares de sustentação” (Bogo, 2010, p. 176).

Tomaremos como referência para se discutir a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Essa escolha se deu por conta da aproximação

desses movimentos com a Teologia da Libertação e com minha vivência com agentes, práticas e Místicas da CPT. Ressalta-se a informação de que atuo como pesquisador e agente da CPT e coordenador regional no Mato Grosso do Sul a desde o ano de 2024 até 2027. Sobretudo, é importante que se destaque que consideramos todos os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, desde aqueles com capilaridade nacional até os com atuações locais e regionais, como fundamentais na luta de classes pela construção do paradigma da Educação do Campo e suas identidades.

O MST² e a CPT³ seguem a Teologia da Libertação como orientação política e pedagógica, da qual iremos tratar mais adiante, como um processo de conexão dos ensinamentos teológicos com os processos de luta pela terra e por dignidade, a busca pela vida em abundância anunciada no evangelho era ressignificada nessas práticas.

Mas o que é a mística? Originariamente, podemos situá-la na ordem do religioso e este fato pode ser percebido como um dos vestígios mais evidentes do vínculo inicial que existiu entre o MST e a Igreja Católica, através da Pastoral da Terra. Nesse discurso religioso, a mística trata da relação do homem com Deus através da contemplação (Indursky, 2015, p. 111).

Durante o processo histórico de organização na luta de classes no campo houve uma ressignificação dessa prática e seus elementos. Os sujeitos ligados à luta pela Reforma Agrária também entendem que a Mística constitui elementos fundamentais na política, na educação, na cultura, na identidade, nos costumes, na

² Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados, nem exploradores (Caldart, 2001, p. 207). “Os setores progressistas da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECBC) tiveram um papel ímpar na formação do MST” (Nunes, 2014, p. 16).

³ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é uma organização não governamental ligada à Igreja Católica e a outras Igrejas cristãs que compartilham dos valores ligados à teologia da libertação, onde estas entidades fizeram a “opção pelos pobres”. A CPT é uma pastoral que articula ações políticas, sociais, filantrópicas, educacionais, espirituais e de denúncia no âmbito dos povos do campo. Teve papel fundamental na fundação do MST e busca pela erradicação do trabalho escravo no Brasil.[...] “a CPT nasce de uma iniciativa oficial, porque foi criada durante um encontro de bispos; (ii) os bispos que participaram do encontro eram sobretudo da Amazônia e do Centro-Oeste; (iii) apesar de ser fruto de uma iniciativa oficial de bispos católicos, desde sua fundação tem caráter ecumênico, trabalhando com membros das igrejas metodista e luterana, e autônomo, porque suas decisões não estão submetidas às deliberações/autorizações da CNBB” (Rolemberg, 2020, p. 55).

arte, no cuidado, nos saberes, na troca dos saberes, na organização, nos gritos de ordem, na marcha, na luta, na homenagem e lembrança dos mártires da luta, assim se constitui práxis. Há uma complexidade de significados da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, sua condição é espiritual, política, artística e pedagógica, representativa de subjetividades e objetividades dos povos do campo, das águas e das florestas onde os sujeitos constituem suas identidades individuais e coletivas. “A mística, neste entendimento, é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente” (Bogo, 2012, p. 475). Assim sendo, uma maneira de representar a vida camponesa é o preenchimento do cotidiano com a espiritualidade da luta, ela traz o encantamento, celebra a história e seu por vir.

Segundo Bogo (2012), a Mística pode ser compreendida a partir de três perspectivas: pelas religiões, a partir da espiritualidade que inter-relaciona os sujeitos nos processos psíquicos, verbais, estéticos que permeiam o mistério na mediação entre a metafísica e a vida concreta, assim se torna uma contemplação de uma prática insurgente; pelas ciências políticas, esse fenômeno é ligado ao carisma, a qualidades políticas e sociais que cada sujeito é dotado, de maneira que o impulsiona a mover-se pela coletividade; pelos Movimentos Populares que compreendem a Mística filosoficamente como expressão da cultura que move-se na história, de maneira que a marcha dos sujeitos se fortaleça na certeza da concretização da utopia, pela Mística os movimentos produzem subjetividades e as conduzem às objetividades da materialização das lutas. Sua perspectiva é uma resignificação da lógica advinda das religiões e das ciências políticas numa transmutação da metafísica para materialidade. Tomam como elementos fundantes as práticas verbais, a arte, a pedagogia do movimento, a organização social. “Sem Mística não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência” (Bogo, 2012, p. 478).

Tratar da Mística presente em um Movimento Social e/ou Sindical do Campo é algo de extrema necessidade para se manter a coesão do grupo e a utopia, segundo os camponeses e camponesas, intelectuais orgânicos, artistas populares, educadores e educadoras ligados à luta pela Reforma Agrária e à Educação do Campo. “As expressões *fazer a mística, precisamos de uma dose de mística, não podemos deixar a mística morrer*, são comuns entre os sujeitos que integram o Movimento” (Coelho, 2011, p. 327, grifos do autor).

Esta prática que também é pedagógica se refere ao ânimo, segundo o minidicionário contemporâneo da língua portuguesa Caudas Aulete, significa “alma, espírito, ou estado de espírito, vontade, determinação: ânimo para trabalhar [F.: *Do Lat. Animus*]” (Geiger, 2011, p. 51), dos sujeitos envolvidos na construção de um projeto politicamente engajado, que trazia em si a identidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

A Mística do MST é um dos princípios básicos da educação e um dos pilares pedagógicos. A realização da Mística alimenta, fortalece, dá esperança de viver e de lutar por Justiça assim como dignidade e resgate de valores aos participantes do Movimento. É por meio da Mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas (Comilo; Brandão, 2010, p. 2).

Compreendo ser necessária uma reflexão sobre a Mística a partir de três aspectos: o primeiro é o das religiões, no que tange à espiritualidade, o mistério, a metafísica, de onde surge a experiência do ritual e da contemplação, das reflexões e conexões do divino com o humano; o segundo é pelas ciências políticas, em que é analisado o carisma, as habilidades e as qualidades individuais de cada ser social, e como essas características são postas a serviço de um coletivo, de um bem comum, e de como essa Mística se liga a esse coletivo; o terceiro aspecto se dá a partir do prisma da organicidade dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em que a identificação ideológica e as orientações filosóficas fundamentam os aspectos ligados à Mística. Trazendo para o plano da organização e das expressões populares artísticas e performáticas, simbólicas e subjetivas que sejam capazes de alimentar um projeto de mudança significativa da realidade, é a matéria-prima da utopia, o caminhar em direção do *topos* (Bogo, 2012). A utopia de uma sociedade igualitária no campo, solidária e justa passa pela construção desse projeto, portanto, se o Movimento só se mantém por conta de sua Mística, que dirá a educação que esse grupo se propõe a pensar e efetivar.

Os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e entidades engajadas na luta pela Reforma Agrária passaram a formular uma estratégia de ação que se mostrava necessária para que este direito fosse posto em prática, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, em todas suas etapas. Contudo, não cabia qualquer educação, mas uma de maneira a respeitar a identidade dos seus sujeitos, buscando construir uma pedagogia capaz de manter a possibilidade das educandas e educandos

garantirem a permanência nos estudos. Dentre esses mecanismos está a pedagogia da alternância e a prática constante da Mística como ferramenta pedagógica específica dessa educação.

Destaca-se a importância das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Família Agrícolas (EFAs) que foram as primeiras instituições a reproduzir a experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil ainda na década de 1960.

[...] a experiência das casas familiares rurais CFRS, que tem a estruturação das licenciaturas em educação do campo por meio do modelo de alternância entre Tempo Comunidade / Tempo Escola, possa ser um bom exemplo que busca contribuir como modelo de formação que se contrapõe à lógica aplicacionista (Stival, 2022, p. 122).

Outras práticas foram desenvolvidas em momentos históricos na luta pela terra. Durante o processo de ocupações em acampamentos, a educação era pensada a partir de uma perspectiva da educação popular e de formação política para fortalecimento dos movimentos.

Duas experiências importantes estão na origem dessa escola no MST, os acampamentos da Encruzilhada Natalino, em 1978 e a Fazenda Anonni, em 1979, ambos localizados no Rio Grande do Sul, os quais foram fundamentais para constituição do próprio MST (Mariano; Gehrke, 2021, p. 99).

Os acampamentos de Sem Terra se espalhavam pelo Brasil como um território de não lugar, de condições de sobrevivência precárias. Mas, mesmo sob essas condições, os movimentos passaram a desenvolver as experiências de educação popular voltadas à alfabetização de adultos e para séries iniciais com as crianças e adolescentes. As escolas eram itinerantes porque o acampamento variavelmente mudava-se de lugar por conta das reintegrações de posse e dos despejos que os Sem Terra sofriam.

Nesses espaços e condições, a Educação do Campo passou a ser formatada como uma pedagogia do oprimido, com a necessidade da formação de educadoras e educadores que dialogassem com a realidade dos camponeses e camponesas Sem Terra. É possível afirmar que se há uma influência massiva no Brasil na proposição de um sistema de educação sob a intensa fundamentação teórica de Paulo Freire, essa foi a experiência, materializada e tornada política pública inicialmente com o

PRONERA/INCRA/MDA, no período de 1998 a 2011, quando foram realizados 320 cursos envolvendo 82 instituições e 38 organizações sociais com a participação de 161.894 educandas(os), nas mais variadas áreas e nos níveis de educação fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio e ensino superior (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019).

2.1 O QUE NÃO É A MÍSTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO

Compreender a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo como um dos princípios fundamentais da educação do campo e da luta pela Reforma agrária passa por se cercar de elementos que estruturam esse pensamento, buscando a totalidade, assim trataremos de discutir o que não é a Mística nessa perspectiva.

A Mística escapa ao modo do pensamento mágico, pensamento esse analisado por Freire (1980a) ao se referir que a América Latina contém inúmeras culturas camponesas neste estágio, aspecto que dificulta um desvelamento material do mundo, provocando uma abstração ilusória da realidade. Assim, o pensamento percebe a realidade concreta e objetiva, contudo, não é capaz de compreendê-la de maneira concreta diante da natureza e do mundo histórico social, e carece de uma explicação mágica e fantasiosa para compreensão dos fenômenos ou dos objetos.

A etimologia da palavra mística certamente se incorpora nessa tradição do pensamento mágico camponês que por vezes se utiliza culturalmente de tradições, benzimentos e crendices que não encontram base na ciência. Contudo, não tratamos deste aspecto da etimologia, dado ao fato que não estamos lidando com elementos míticos apartados da realidade material, mas de uma ressignificação de algo que os movimentos sociais e sindicais do campo construíram em sua práxis.

Nesse sentido, a Mística não está no pensamento mágico, ela se concretiza nas representações materiais que têm seu lastro nas relações subjetivas e objetivas da vida camponesa. A Mística não trata de fantasmas quando lembra seus militantes assassinados na luta, mas de mártires que tombaram nas ocupações e espaços de resistência pela Reforma Agrária, quando um canto ecoa numa reunião de educadoras e educadores Sem Terras, e esse canto ressalta a educação como um direito fundamental daquele povo. Ela não está falando de uma espera por um ideal

fantasioso que um dia virá e divinamente mudará a realidade. Assim, a Mística dos Sem Terra como o processo político, cultural, pedagógico e reflexivo, potencialmente é capaz de levar o sujeito a admirar sua realidade proporcionando um afastamento e observação de sua ação individual e coletiva. “A Mística como aquele motor secreto, um fogo interior, que empurra os militantes no seguimento da luta. Dá unidade às práticas dos oprimidos; é o cimento que os une” (Comerlatto, 2010, p. 78).

Estamos lidando aqui com elementos de uma Pedagogia do Oprimido, com um processo de libertação do sujeito que através da arte contida na Mística cria mecanismos que realizam possibilidades de conexão com elementos intersubjetivos e objetivos da identidade de luta camponesa, de compreensão do campo como espaço de vida e respeito pelos princípios da educação do campo. Assim, a arte e seus elementos são capazes de provocar o encantamento, ou pelo menos o estranhamento gerador de curiosidade epistêmica. Pela sua ação de representatividade e expressividade, o sujeito se impele a refletir de maneira consciente nas inter-relações entre natureza e sociedade. “Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento (Freire, 1980a, p. 33).

2.2 A MÍSTICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO: POSSÍVEL FUNDAMENTO DAS LEDUCS

Antes que possamos nos aprofundar nas discussões sobre o objetivo deste capítulo, é importante reafirmarmos que o que chamamos de Mística, quando tratamos deste termo relacionado aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, é um termo em transmutação de sua origem etimológica religiosa e mítica. É preciso esse cuidado, dada a proposição de se trabalhar sob a luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) a palavra que carrega seus signos e significados. E, nesse caso, o processo histórico a ressignificou numa direção que a coloca mais próxima de Marx que de Hegel, contudo, em processo de dialética.

O termo mística remete a mistério e é relacionado às religiões e práticas exotéricas que a princípio não se relaciona com o Materialismo Histórico e Dialético. Na América Latina na década de 1960, a partir do Concílio Vaticano II, com o surgimento da Teologia da Libertação, uma teologia que orientava e dava preferência

aos pobres, no ano de 1975 fez ser criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade ligada à Igreja Católica que “[...] desde sua fundação tem caráter ecumênico, trabalhando com membros das igrejas metodista e luterana, e autônomo, porque suas decisões não estão submetidas às deliberações/autorizações da CNBB, mas de suas assembleias periódicas” (Rolemberg, 2020, p. 55).

Essa entidade organizava as comunidades eclesiais de base (CEB), que por sua vez tinham imensa capilaridade no país. Dessa forma, a CPT passou a apoiar as comunidades que sofriam ataques violentos do latifúndio, que eram expostas em muitos casos ao trabalho análogo à escravidão, à insegurança alimentar, de saúde e educação. A CPT prestava e até hoje presta apoio em forma de assessoria, deixando o protagonismo aos povos e movimentos sociais do campo. Conforme é colocado em seu lema de missão: “A CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo” (CPT, 2024).

Da relação desta entidade com os sindicatos de trabalhadores rurais, intelectuais, políticos e principalmente arrendatários, meeiros e boias-frias, em 1984 foi organizado um encontro de povos do campo que resultou na criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país (MST, 2024).

Portanto, o MST advindo dessa aproximação com a CPT e movimentos sindicais camponeses absorveu elementos de sua espiritualidade e transmutou a mística religiosa, numa Mística material e espiritual, que através de suas representações artísticas, políticas e pedagógicas passou a orientar as ações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em busca da Reforma Agrária e de uma educação que pudesse subsidiar a luta e oferecer uma teoria capaz de dar elementos que fundamentassem epistemologicamente a emancipação da classe trabalhadora do campo, das águas e das florestas rumo a práxis.

A história do Cristo e dos Santos Mártires, que era pregada pelos padres e freiras da CPT às comunidades, era espelhada nos mártires da luta pela Reforma

Agrária. O êxodo do povo de Moisés era ressignificado na marcha dos Sem Terra às margens das rodovias, às beiras das cercas do latifúndio. Desse modo, o povo passou, através da pedagogia da mística religiosa, a ressignificar uma Mística concreta, afinal, seus mártires eram os companheiros e companheiras de caminhada, vizinhos de barracos de lona. A Mística transmutou-se e deixou de ter uma natureza fundamentada apenas na metafísica, agora ela é concreta.

As ações históricas que ecoam nos atos ritualizados da mística dizem respeito às táticas de enfrentamento pelo movimento camponês ao projeto agrário do sistema mundo-capitalista para o acesso à terra, confrontadas, por sua vez, por atos de violência por parte dos grandes proprietários. [...] Um outro elemento que se constitui uma regra no jogo de linguagem 'Mística dos Sem Terra' é que as celebrações não acontecem como um drama ritual a ser 'representado' pelo(a)s Sem Terra para serem assistidos por curiosos. Trata-se de uma vivência mística e não de uma representação, pois todos os participantes compartilham de uma experiência conjunta. São, por isso, parte constitutiva do jogo tanto os considerados tradicionalmente como 'atores' e 'plateia', todos vivenciam uma ação coletiva (Alencar, 2015, p. 86-87).

Entendemos a dificuldade de se tratar desta transmutação e da complexidade da análise da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, visto que ela é tida por esses sujeitos como uma gama de processos que podem ser representados em manifestações artísticas das mais variadas formas, linguagens e estéticas; podem ser identificadas em posturas e comportamentos políticos coletivos e individuais; além de serem carregadas nas práticas pedagógicas destes movimentos.

Se fosse possível resumir o significado do termo Mística dos Movimentos Sociais Sem Terra, diríamos que seria a alma destes sujeitos em movimento. Portanto, não é possível resumir, dada a complexidade do que seria a alma, no sentido de ânimo, força, identidade, amor, solidariedade, esperança, utopia etc. (Bogo, 2010).

2.3 A MÍSTICA NO FORTALECIMENTO DA LUTA DE CLASSES NO CAMPO

A luta de classes no campo tem na década de 1950 um importante avanço com o movimento de Educação Popular, que resultou no crescimento do sindicalismo rural e urbano no Brasil, contudo, com enorme destaque para o Nordeste brasileiro. A organização de base e a mobilização da classe trabalhadora com movimentos como as Ligas Camponesas passaram a organizar a luta por Reforma Agrária e conquista

de direitos. Todos os processos de construção identitária como as manifestações populares, a arte, a cantoria, as rezas, passaram a contribuir para organização política, as subjetividades do povo, “numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas” (Freire, 1980b, p. 16) passaram a mover as bases oprimidas frente a ordem violenta e exploradora do latifúndio e oligarquias que se perpetuavam no país.

É conveniente mencionar, a este propósito, o esforço de crescimento do sindicalismo rural e urbano, iniciado no momento em que Almino Afonso era ministro do trabalho, e que continuou depois. Em 12 meses foram criados mais de 1.300 sindicatos rurais; as grandes greves dos trabalhadores agrícolas de Pernambuco, em 1951, - a primeira reuniu 85.000 grevistas e a segunda 230.000 -, podem dar uma ideia de sua importância. Por outra parte, a SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária) triunfou - apesar da brevidade de sua existência -, agrupando as classes camponesas para a defesa de seus interesses, provocando uma importante repercussão política (Freire, 1980b, p. 16-17).

A ocupação do Latifúndio Epistemológico por parte dos povos do campo, das águas e das florestas tem em seu processo histórico uma série de enfrentamentos e disputas que antecedem a criação da terminologia Educação do Campo, ou seja, vem antes da virada do século XXI. As tentativas de expansão do processo de alfabetização em massa iniciadas no governo de João Goulart em 1964 pelo educador Paulo Freire (1992, p. 126), que propunha e coordenava o “Programa Nacional de Alfabetização para Adultos, que vinha ao encontro dos interesses das camadas secularmente marginalizados da escola”, foram severamente atacadas e paralisadas, como se a alfabetização fosse considerada um instrumento de doutrinação comunista.

O grande vazio da educação e do acesso aos direitos humanos no Brasil provocado e negligenciado por governos elitistas, sectários e ditadores sofreu, nos poucos momentos de tentativas de democratização e acesso a tais direitos, a violência estrutural e física por parte das forças repressivas, frente ao povo, aos intelectuais e aos políticos adversários. Contudo, esse processo não se deu de maneira passiva por parte do povo e dos movimentos sociais e até por parte de alguns militares progressistas na década de 1960, que buscavam melhores condições de trabalho e dignidade. O Brasil sofreu com o Golpe Militar de 1º de abril de 1964 seu maior revés histórico, perdeu a oportunidade de erradicar o analfabetismo e realizar a reforma agrária, fomos golpeados pelos militares, pela imprensa hegemônica, pelos

empresários, latifundiários e até por grande parte da Igreja Católica, mas nunca silenciados totalmente, o país vivia uma efervescência política.

Greves, inclusive de marinheiros e sargentos do Exército Nacional; organização do campesinato sobretudo nas Ligas Camponesas; movimentos de educação e cultura popular; intenção de reforma agrária nos *latifúndios improdutivos*; legislação social para os(as) trabalhadores(as) rurais; discursos incontidos e inflamados dos participantes do poder em suas várias instâncias, inclusive nos palanques públicos de rua; um Programa Nacional de Alfabetização para Adultos, que vinha ao encontro dos interesses das camadas secularmente marginalizados da escola; o pedido de exoneração do ministro da Fazenda, Carvalho Pinto, que conseguia, de alguma forma, amainar as iras da direita, deflagraram, entre outros motivos, o golpe militar (Freire, 1992, p. 126).

Toda demanda de políticas públicas represada colocou o país por 21 anos numa condição precária de desenvolvimento humano, ou melhor, numa condição de desumanização. Os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo surgiam e se fortaleciam apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidades sindicais, partidos políticos, universidades e engajamento da classe trabalhadora na luta por reforma agrária. No bojo dessas demandas represadas estava a educação que se forjou nos acampamentos de lona preta e passou a tomar lugar de destaque na preocupação pela formação dos sujeitos que deveriam, através da Reforma Agrária popular, revolucionar os meios de produção no campo. Portanto, a Educação do Campo nasce de uma intenção e uma Mística revolucionária, de permanência nos territórios, de organização e mudança de realidade material. Contudo, seu desafio é tanto quanto difícil a entrada no latifúndio territorial. A educação rural e a educação urbanizadora alinhadas ao paradigma do capitalismo agrário buscaram e buscam se impor de todas as formas, principalmente com suas ferramentas burocráticas e seu sistema tradicionalmente hegemônico e bancário. Há, portanto, o conflito de classes mesmo na educação, e a universidade não está fora deste conflito.

Manacorda (2007) chama atenção ao trazer a preocupação de Marx (1957) sobre a dificuldade inicial de se propor uma educação de condição revolucionária. Há uma estreita relação da sociedade reacionária e os sistemas educativos, pois essa relação pressupõe um condicionamento recíproco. O alerta de Marx é para uma vigilância constante, que obviamente não pode ser simplificada a análise sobre a estrutura e superestrutura. Em Marx não há simplificações, alerta o autor, mas, chama

a atenção para que não se confie demais na proposição de uma educação revolucionária com a certeza de que ela por si só modificará a realidade concreta. Mas, reforça a necessidade de não perder a esperança e que não se permaneça na inércia aguardando a revolução acontecer para depois se modificar a educação, lançando-se numa poça de pessimismo e dormência. A educação, portanto, se apresenta como uma ferramenta importante de mudança de sociedade e conectada a outras lutas tem potencial, de fato, revolucionário.

A forma mais precisa em que ele determina esta relação é, ao mesmo tempo, a mais genérica: que o modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida, ou ainda mais em geral, que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência (Manacorda, 2007, p. 103).

A estrutura social e política de um Movimento Social Sem Terra tem na Mística de seus sujeitos a liga de um novo tecido social, que se contrapõe paradigmaticamente à sociedade de classes do capitalismo; sua proposição mira na construção de um ser social que diverge da lógica onde o ser humano é algoz do ser humano. A luta pela reforma agrária não é, ou não deveria ser, segundo os movimentos, apenas uma reestruturação fundiária, que por si só já seria muito melhor que a lógica do capitalismo agrário baseada na concentração de terras e capital. Dessa forma, na busca por modificar os meios de produção da vida material, desalienando o sujeito da exploração e enfrentando a divisão do trabalho, na busca do ser onilateral que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo preparam a festa, e ninguém prepara uma festa coletiva para ficar fora dela. “A revolução é a festa, as lutas são os preparativos” (Bogo, 2010, p. 227).

As décadas de 1980 e 1990 representam um período decisivo para o avanço da luta dos Movimentos Sociais Sem Terra; a saída do país de um período autoritário provocado pela ditadura civil-militar colocava os camponeses e camponesas em movimento. A crise econômica e o avanço da dita “Revolução Verde”, decisão do governo militar que mantinha o Brasil na mesma estrutura agrária do latifúndio e se aprofundava no paradigma do capitalismo agrário, agora acentuava a expulsão dos posseiros, boias-frias, meeiros e pequenos arrendatários dos territórios e das grandes áreas de produção agropecuária dominada pelo latifúndio (Serra *et al.*, 2016).

A eleição indireta de Tancredo Neves trouxe uma esperança imensa aos povos

do campo, e com sua morte assumiu o vice José Sarney que logo em seguida, no ano de 1985, anunciou o Plano de Reforma Agrária que pretendia assentar 1,4 milhão de famílias. A promessa do governo fortaleceu a organização do MST e da CPT, dessa forma surgiram outros movimentos locais com os sindicatos de trabalhadores rurais. Entretanto, por influência do *lobby* dos ruralistas da União Democrática Ruralista (UDR) o número de famílias assentadas foi somente 82.689, apenas 5,9% da meta do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) (1985-1989) (Zimmerman, 2010).

O conflito de classes tinha do outro lado a temida UDR, organização liderada pelo senhor Ronaldo Caiado que presidia a entidade entre 1986 e 1989. Este senhor viria a ser Deputado Federal, candidato à Presidência da República, e atualmente Governador do Estado de Goiás. A UDR, nesse período, passou a agir junto ao poder judiciário, às bancadas, aos governos estaduais, municipais e principalmente no governo federal, para que o Plano de Reforma Agrária não viesse a ser implantado.

Nos dedicaremos mais adiante no capítulo sobre análise documental e semiótica a um estudo mais aprofundado sobre a influência da UDR na contraposição ao projeto de reforma agrária e emancipação da classe trabalhadora no campo no Brasil, circunstância essa que futuramente viria se desdobrar em processos de resistência por parte da classe trabalhadora e constituição dialética da educação do campo, como contraposição aos aperfeiçoamentos do latifúndio até chegar ao modelo do agronegócio.

Os poderes econômico, jurídico, político e de truculência da UDR, mancomunados com setores importantes do Estado e da sociedade, contribuíram decisivamente para que imensas massas de trabalhadoras e trabalhadores — que tinham se aglomerado em acampamentos de Sem Terra a partir da organização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, esperançados com a promessa do governo federal — ficassem anos vivendo em condições subumanas, sem ter sido realizada a sonhada reforma agrária.

Compreendo a Educação do Campo como uma educação a partir de uma perspectiva da Pedagogia do Oprimido, a preposição *do* de Educação *do* Campo não é uma simples conexão de um substantivo núcleo do sujeito com outro substantivo de complemento nominal. Essa preposição “de” + artigo “o” = *do* é pertencimento, tem uma relação profunda com a Educação Libertadora, quando os oprimidos propõem sua educação não é *para*, mas *do* oprimido. A ação das educadoras e educadores Sem Terra para manter a educação acontecendo enquanto o povo aguardava o

Estado realizar a reforma agrária formatou essa experiência, organicamente com as lideranças e o povo acampado.

Em meio à luta de classes no campo, a ação violenta do Estado — apoiado pela UDR e por uma bancada conservadora de deputados e senadores, aliados ao sistema judiciário lento para os direitos dos camponeses e ágil na defesa do capitalismo agrário —, unido ao latifúndio, iniciou uma repressão severa sobre os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, tanto na negação dos direitos à Reforma Agrária e a outros direitos humanos quanto na ação direta da polícia sobre os Sem Terra. Uma das formas de manter a força e o ânimo desses sujeitos foi com a nutrição da Mística, mantendo assim em movimento a esperança pela conquista da terra e por direitos. “A mística não apenas embala o sonho, como faz locomover-se, graças a nossa esperança de vê-lo realizado” (Bogo, 2010, p. 299).

Os conflitos por terra sempre foram graves no Brasil. Segundo o levantamento do Caderno de Conflitos da CPT, de 1985 a 2005 foram assassinadas 1.260 pessoas envolvidas em conflitos pela terra. O massacre de Eldorado dos Carajás no Estado do Pará, sob o governo de Almir Gabriel (PSDB), marcou o movimento de luta pela terra de maneira tal que foi definido o dia 17 de abril como o dia Nacional de luta pela Reforma Agrária e dia Internacional das Lutas Camponesas (Zimmerman, 2010).

A partir desses eventos extremos, com a divulgação das imagens do massacre onde ocorreram inúmeras execuções sumárias, o governo federal sentiu-se pressionado pela comunidade internacional e pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e entidades parceiras a enfrentar os interesses da UDR e passar a cumprir o dever constitucional de desapropriação de terras improdutivas para fins de reforma agrária.

Um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, em julho de 1997, sob forte influência de sua Mística, o MST promoveu o 1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA, 1997), evento que marcou o início do processo de formatação da proposta de Educação do Campo que temos hoje.

O ‘1º (sic) Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária’ (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O ‘*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*’, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento (Munarim, 2008, p. 59).

A luta pela Reforma Agrária e por uma Educação do Campo ganhava naquele momento histórico — inserida na realidade dialética em que os Sem Terra se encontravam, ao ter sua humanidade roubada nas sequentes chacinas e na vocação desumanizadora da violência dos opressores que em sua ação desumanizante também se desumanizavam, e se lançavam junto a suas vítimas na “distorção da vocação do *ser mais*” (Freire, 2022, p. 40) — a mais poderosa energia advinda de sua Mística.

A mística do MST não é ideológica, utópica ou alienadora. Ela reflete e responde às experiências vividas dos acampamentos e assentamentos, escolas e liderança do MST. Ela não segue um caminho transcendental, mas se baseia nas experiências da luta, resistência e redistribuição de terra entre seus membros. Ela ajuda a antecipar debates sobre materialismo histórico em correntes marxistas (Mcgeoch, 2018, p. 192).

As representações artísticas, os poemas, as canções, as chamadas dos mártires, a estética dos cenários dos eventos, as entradas das bandeiras e os gritos de ordem impulsionavam dentro de cada militante o ânimo necessário para construir o movimento que se tornou o paradigma da Educação do Campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PARADIGMA EDUCACIONAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO

A Educação do Campo passou a ser sistematizada em seu formato atual nas décadas de 1980 e 1990. Esse movimento trouxe, dos Sem terras, da CPT e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, heranças da educação popular e das lições da Teologia da Libertação, seguindo a Pedagogia do Oprimido, o que tornou possível a educação nas escolas itinerantes dos acampamentos Sem Terra. Heranças essas que podemos situar mais longínquas, mas que tomaram a força da grande massa de sem terras na década de 1980 como uma proposta pedagógica específica para os povos do campo, trazendo em sua gênese uma fundamentação radical de uma filosofia libertadora, em seus aspectos, políticos, pedagógicos, identitários e artísticos, amplamente discutidos e postos em prática pelas trabalhadoras e trabalhadores do campo, que tinham uma demanda crescente nas escolas itinerantes dos acampamentos provisórios e nos assentamentos da Reforma Agrária.

Processo histórico que culminou na proposta construída pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, dentre eles o MST e entidades aliadas ligadas à Teologia da Libertação, universidades, uma ação efetiva da teoria freiriana, sendo práxis, segundo Roseli Caldart.

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (Caldart, 2012, p. 263).

Assim, esta educação em todas suas esferas foi constituída de maneira a estruturar em si uma Mística identitária. Sua Pedagogia do Oprimido, de certa maneira, nasceu das experiências não formais, como as de alfabetização de adultos nos projetos dos sindicatos, nas fábricas, nos acampamentos; para estruturas educacionais formais, a normatização da Educação Básica do Campo, depois com a Educação do Campo.

A conquista dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e seus aliados passou a ocupar espaço nas políticas públicas com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), administrado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (do qual trataremos em mais detalhes

adiante), ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas veio se regulamentar, consolidar e ampliar a partir de 2002 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tomando capilaridade e financiamento para implantação de cursos superiores, capacitação de educadoras e educadores, EJA, com turmas específicas e projetos limitados a uma turma. Porém, o sucesso foi tão grande que mais pessoas se engajaram na solicitação pela ampliação, o que resultou numa Secretaria no MEC para tratar da Educação do Campo, SECAD, que mais adiante se tornaria SECADI. Outros programas como o PROCAMPO surgiram para viabilizar a criação de cursos específicos com oferta de códigos de vaga, e o PRONACAMPO responsável por financiar estrutura e infraestrutura para a educação do campo nos mais variados níveis. Ressaltamos que detalharemos mais sobre esses programas adiante, dada a importância histórica dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e seus aliados no desenvolvimento dessas políticas públicas.

Por isso, os sujeitos do campo quando reivindicam um dado projeto educativo o fazem sob uma perspectiva política demarcada em favor do povo camponês e de seus anseios coletivos. O Projeto Político Pedagógico para a formação, em nível superior, de educadores do campo, vem sendo formulado desde as primeiras reflexões acumuladas no período de preparação e realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (I CONEC), realizada em 1998; passando pela criação e execução dos cursos de Pedagogia da Terra pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), até desembocar na conquista do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (Ferreira; Molina, 2014, p. 133).

Fato que ao garantir a abertura de concursos de provas e títulos para 600 educadoras e educadores do campo, a nível universitário, abriu-se uma possibilidade de acesso dos profissionais ligados à luta pela educação do campo e a reforma agrária. Assim, esses sujeitos poderiam se tornar docentes federais. Contudo, o grande senão era a quantidade de educadoras e educadores do campo, das águas e das florestas habilitados, oriundos desses grupos e ligados de alguma forma à luta pela terra e sua identidade política, artística e pedagógica e sua Mística.

Entendemos que o processo histórico passa por avanços e recuos, os povos do campo, das águas e das florestas tiveram historicamente seu direito de acesso à educação dificultado, quando não, negado pelo Estado. E o Estado não é um entidade neutra e isenta de ideologia, pelo contrário, o Estado capitalista é produzido por

sujeitos que ascendem de processos políticos, ora por meios golpistas, ora democráticos, todavia, tendem a manter o *status quo* e a manutenção do poder nas mãos da classe dominante economicamente: “O poder do Estado também se consolida no consenso, no âmbito dos ‘significados compartilhados’, de visões de mundo que podem ser articuladas com concepções politicamente dominantes” (Ezpeleta; Rockwell, 1983, p. 71).⁴

Os níveis de analfabetismo ainda são assustadores no campo, quanto mais uma formação em nível superior, com pós-graduação, para se candidatarem a 600 vagas no ensino superior. Portanto, quando adentra a universidade, a educação do campo passa a ser regida pela educação urbana, ela sai do chão dos acampamentos e assentamentos para o campus universitário, é um latifúndio conquistado pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e cultivado por urbanos.

Com a abertura de “quarenta e dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Leduc), com diferentes habilitações, foram implantados em várias regiões brasileiras, a partir do edital nº 02/2012, de 31 de agosto” (Pereira; Mateiro, 2019, p. 493). Portanto, cabe questionar: qual era a Mística presente nesses sujeitos que vinham de outras realidades completamente diferentes? Pode-se inferir que a grande maioria dos aprovados e aprovadas nos concursos não tinha vivência ou pertencimento com a pedagogia da Mística dos Movimentos pela Reforma Agrária. Afirmamos isso com base nos dados de que menos de 1% da população rural tenha chegado ao término do ensino superior, tampouco ascendido à pós-graduação, que geralmente dá possibilidades maiores de acesso à grande parte das vagas de docentes nas universidades (Pereira, 2018).

O estranhamento seria inevitável, uma proposta *dos* oprimidos adentrar e ser executada na universidade. Obviamente que havia sujeitos que estavam ligados aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que ajudaram a sistematizar a proposta e adentraram nos cursos superiores da Educação do Campo como educadoras/es universitárias/os, mas a maioria dos sujeitos que ingressaram nos concursos não tiveram envolvimento com a luta da Reforma Agrária e sua Mística, antes de

⁴ “el poder estatal también se consolida en el consenso, en el terreno de los ‘sentidos compartidos’, de las concepciones del mundo articulables a las concepciones políticamente dominantes” (Ezpeleta; Rockwell, 1983, p. 71).

assumirem seus códigos de vaga. A construção do paradigma da educação do campo passou por essa contradição, uma proposta dos camponeses executada por urbanos, formados a partir de uma perspectiva da educação urbana (Pereira, 2018).

Ferreira e Molina (2014) abordam o perfil do professor formado nas LEDUC para atuar nas escolas do campo e inquerem o leitor sobre tal condição: “a discussão que ora estamos travando sugere os seguintes questionamentos: sob quais perspectivas de conhecimento o professor ensina? Sob que perspectiva se realiza o trabalho docente?” (p. 134). Sigamos, então, no mesmo sentido, mas trazendo para a realidade da educadora e/ou educador universitário que forma esse sujeito que irá atuar nas escolas do campo. Quais perspectivas de conhecimento e relação a educadora e o educador universitário levam para sala de aula para propor um processo de formação a educandas e educandos do campo, das águas e das florestas?

As autoras afirmam que tais respostas requerem um respaldo no processo histórico, já que a produção do conhecimento e a pedagogia são resultantes deste processo e a compreensão dos encontros e desencontros, erros e acertos podem ser verificados ao longo da história (Ferreira; Molina, 2014). Alertamos, portanto, que os educadores universitários que assumiram os códigos de vaga nas LEDUC desde a criação dos 44 cursos regulares traziam suas bagagens acadêmicas, suas perspectivas políticas, estéticas, sociais e culturais e adentraram um universo epistemológico com uma proposta completamente diferente da que eles foram formados.

A reconstrução da atividade docente mexe com valores criados e conservados pelo meio de produção material em que aquele sujeito sempre esteve inserido. Ele veio de uma universidade tradicional, fruto de um sistema educacional eurocêntrico, com suas tradições e burocracias. “Comungamos com a assertiva de que o conhecimento não corresponde imediatamente à reprodução da realidade, mas, de modo elementar, corresponde ao produto de elaboração do material que, no processo de conhecimento, o sujeito se defronta” (Ferreira; Molina, 2014, p. 135).

Estar agora na Educação do Campo é colocar-se numa relação dialética, onde o sujeito é confrontado por uma proposta de educação revolucionária dentro da ordem sistêmica, onde Movimentos Sociais e Sindicais do Campo desenharam seus caminhos, onde estendem suas bandeiras de luta, onde cantam seus lamentos e alegrias, imprimindo sua identidade nos corredores das universidades e em suas

práticas populares. Dessa maneira, apontamos para necessidade de se buscar compreender como essa relação com a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo faz o diálogo com o fazer pedagógico das LEDUC. Não é possível romantizar a Educação do Campo como se fosse uma proposta maravilhosa que é aceita por todos na universidade. Entender dessa forma é realizar a mesma leitura sobre a ocupação de um latifúndio pelo MST onde não há relação de conflito entre o capitalismo agrário e o movimento, guardadas as suas devidas proporções.

Não é possível separar a universidade do Estado. Por mais autonomia que estas entidades tenham, as políticas públicas são disputadas dentro do Estado com seus sistemas e mecanismos de controle, os recursos e as prioridades, o que exige uma vigilância permanente dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em relação à Reforma Agrária e a Educação do Campo. São inegáveis os resultados positivos que o paradigma tem tido no campo da promoção de políticas públicas nos últimos 25 anos, ocupar esse latifúndio foi fundamental.

As políticas ⁵estatais sucessivas sustentam e delimitam a instituição escolar. Sua intencionalidade se traduz em normas que governam e unificam sua organização e atividades. O Estado define o conteúdo da tarefa central, atribui funções; ordena, separa e hierarquiza o espaço para diferenciar tarefas e, dessa forma, define — idealmente — as relações sociais. Implicitamente permeando tudo isso, estabelece sistemas de controle (Ezpeleta; Rockwell, 1983, pp. 73-74).

Foi um imenso desafio contemplar as demandas dos movimentos e sua Mística, frente a um modelo epistemológico novo, no qual os sujeitos traziam consigo velhas amarras institucionais e acadêmicas. Assim deram-se disputas na formulação destes currículos, na efetivação das práticas pedagógicas que se acirraram muito nos últimos anos. É perceptível que uma área tão sensível como a da Educação do Campo e sua relação com os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo na questão agrária no Brasil seja vista como ameaça a sistemas conservadores e mantenedores do *status*

⁵ Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control (Ezpeleta; Rockwell, 1983, p. 73-74).

quo. “Assim como o Estado, a universidade é também um espaço em disputa. Disputam-se o conhecimento, a pesquisa e as ideologias. A educação superior é um *locus* privilegiado deste embate teórico e prático” (Molina, 2012, p. 473).

O protagonismo e pioneirismo teve seu preço, e todo processo de formação nos últimos 25 anos tem passado por essa relação dialética e dialógica, os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo a ocupar espaços para além dos territórios de produção de alimentos, e passou a enfrentar dificuldades nessas relações paradigmáticas, burocráticas e epistemológicas nas universidades. Haverá, por certo, a resistência dos sujeitos que não assumem uma pedagogia libertadora.

Entendemos que um dos pressupostos do distanciamento ou mesmo negação da Educação do Campo e sua Mística, por sujeitos inseridos na territorialidade camponesa, é que esses sujeitos sequer conhecem os paradigmas ligados a essa linha. Muitos docentes e gestores não tiveram oportunidade, em seus processos formativos, do contato com a práxis da Educação Popular e da Educação do Campo; outros a conhecem e negam por posicionamento ideológico colonizado, ou pelo opressor em si hospedado, conforme declara Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (2005, p. 30-31).

Historicamente, a organicidade dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo sempre esteve distante do cotidiano urbano da maioria dessas pessoas, e nos últimos anos a propaganda negativa relacionada a esses movimentos tem distanciado e interditado o conhecimento e o debate sobre as causas progressistas. Fato que torna mais necessária a formação docente ligada a uma pedagogia libertadora para que faça mudar a realidade aterradora de formação. Vejamos os dados da última pesquisa PQRA:

Em 2008, a Pesquisa Sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária (PQRA) levantou dados de 804.867 famílias assentadas entre 1985 e 2008. [...] A maior deficiência, porém está no ensino médio e superior, os dados são alarmantes: ‘7,24% cursavam o Ensino Médio, e 5,23% concluíram’, no ensino superior incompleto os dados apontavam ‘0,77% e apenas 0,51% concluíram’ (Pereira, 2018, p. 68).

A partir dessa premissa produzimos a problematização. Sabendo que educadoras e educadores universitários, formadores de futuras educadoras e educadores inseridos na Mística camponesa necessitam construir uma prática pedagógica dialógica com os saberes acadêmicos e os saberes populares, advindos dos povos do campo, de maneira que haja a práxis das educandas e educandos, propomos a seguinte questão:

Como a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo está presente e se manifesta enquanto prática artística, política, pedagógica e identitária nos cursos de licenciatura em Educação do Campo da UFGD, UFFS, UFCG, e qual sua importância nos documentos, práticas e percepções dos atores envolvidos direta ou indiretamente com o paradigma da Educação do Campo?

Para ajudar a responder essa questão e outras reflexões contaremos como bússola epistemológica com o pensamento de Paulo Freire, pelo fato deste educador ser a base da práxis dos sujeitos envolvidos nos Movimentos Sociais e entidades que constituíram e formataram o processo de elaboração da proposta de Educação do Campo em vigor no Brasil.

Ao refletir sobre as práticas educativas, Paulo Freire trata sobre a posição política do educador, de como ele necessita estar inserido ideologicamente em um projeto pedagógico; critica a neutralidade e a considera impossível em sua obra. Assim, discorre sobre os elementos essenciais de um projeto pedagógico: “métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado” (Freire, 1997, p. 81). Portanto, é possível fazer a relação do que Freire chama de utopia e sonho impregnado com a Mística, ao observarmos a Educação do Campo, uma educação *dos* Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que se coloca em serviço do outro, que impulsiona o ânimo e é comburentemente que coloca a sociedade em movimento.

Em resumo: a chave para compreensão da *mística* como operador conceitual nesse mundo está na maneira como ela define a relação com o outro (*otherness*) e embaralha a distinção espírito/matéria. Ela é pensada e vivida em ações concretas de *serviço* e se dá na fronteira do outro, que não deve ser apagada durante o curso da ação (Mitidiero, 2008, p. 59).

Entendemos, portanto, que a territorialização da Educação do Campo é resultado da luta de classes e que o conflito entre as classes se estabelece na escola e na universidade. E que o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) é uma ferramenta do mercado, e presente como um agente na educação, de modo a transformar o camponês em agricultor familiar empreendedor, alinhando-o ao mercado e desmobilizando o conflito que levaria à luta de classes.

O possível apagamento da identidade camponesa, com o desaparecimento da Mística, pode ser um sintoma da inserção do PCA no território camponês. “No Paradigma do Capitalismo Agrário não existe essa abordagem, pois neste paradigma não existe o **conflito de classes**” (Camacho, 2014, p. 116) (grifos do autor), e o Paradigma da Questão Agrária (PQA) se propõe a provocar a resistência a esse modelo de cooptação e adaptação ao sistema neoliberal, por meio do qual se desvela uma articulação de mecanismos que buscam mudar o conceito e a identidade do sujeito camponês, para o sujeito agricultor familiar empreendedor, tornando este como um apêndice do mercado.

Não iremos nos aprofundar na pormenorização do debate sobre o PQA, que apresenta uma profícua discussão de tendências que podem ser acessadas em Camacho (2014). Mas, objetivamos com esse trabalho dialogar sobre a efetividade da política pública, olhando para a Mística e compreendendo o fenômeno na Educação do Campo e os efeitos que a disputa paradigmática apresenta no território camponês, ou no território da agricultura familiar, conforme se apresentem as perspectivas de identidade e alinhamento ideológico.

As demandas de estômago, consideradas urgentes, levou os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e as entidades ligadas à luta pela Reforma Agrária a exigir do Estado as garantias pela especificidade da Educação do Campo. “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 39).

Ao assumir o papel de protagonismo em construir uma proposta de educação, trazendo suas marcas políticas, identitárias e ideológicas, os movimentos passaram a criar tensões nos mecanismos de produção, formalização e implantação de políticas públicas. A legitimidade dessa autoria muitas vezes é questionada nesses processos, conforme podemos perceber nas palavras de Miguel G. Arroyo (2012, p. 362):

Os movimentos sociais, ao se afirmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente-educador não apenas do campo, mas de toda a educação básica. [...] A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política.

Sabendo que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e entidades ligadas a eles conseguiram de certa forma propor uma política pública que foi efetivada em forma de lei pelo Estado, podemos compreender também que o processo de ocupação deste espaço dentro da universidade provocou constante tensão. Analisar, portanto, como se constrói a Mística dos sujeitos é trazer para o debate essa disputa por espaços, por currículo, por tendências pedagógicas para um meio científico e civilizado.

A ocupação, em parte, do latifúndio epistemológico da universidade foi uma conquista imensurável pelos Sem Terra e demais entidades envolvidas no processo. Nas últimas décadas, os avanços têm sido significativos. O paradigma posto na Educação do Campo reforça a ideia de decolonização da universidade, com seus sujeitos produtores de saberes no centro da discussão sobre o que e de que forma merece ser estudado pela academia.

As condições da proposta, construída pelo povo camponês, trazem elementos que buscam desnaturalizar o padrão de poder. Ela ocupa espaços dantes concentrados na hegemonia da ciência, vista a partir do prisma europeu e do norte global, da classe dominante, quando traz para universidade uma proposta vinda da classe trabalhadora.

Não podemos separar a construção do paradigma da Educação do Campo e todo seu processo histórico da luta de classes do campo no Brasil. Sinalizamos que houve algumas condições favoráveis à criação deste paradigma, a ascensão de governos progressistas e o avanço nas organizações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no início dos anos 2000, além da transição do modelo de organização da burguesia fundiária, que saía do antigo latifúndio com práticas de tecnologias tradicionais para o avanço dos meios de produção e busca de negócios para comercialização de *commodities*. Assim, neste não lugar do latifúndio antigo e a implantação do Agronegócio, a Educação do Campo avançou.

Conforme análise do próprio Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com o período de transição que tem sido compreendido como da crise do latifúndio à consolidação do Agronegócio. Foi, aliás, esse período, de certa fragilidade da aliança das classes dominantes, que possibilitou o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo. (Molina; Hage, 2015, p. 132)

Os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo entendem que a Educação do Campo exige uma relação direta com a Mística camponesa, que seus sujeitos de alguma forma podem vivenciar essa realidade e estar dispostos a ressignificar suas subjetividades, por vezes academicistas, e desse modo fortalecerem sua presença na universidade, nos códigos de vagas conquistados pelos povos do campo, a partir de suas lutas e historicidade. Contudo, é uma tarefa complexa construir a relação dialógica entre os saberes populares e o rito academicista, mesmo nas Licenciaturas em Educação do Campo. Evandro Costa de Medeiros (2002) ressalta sua preocupação com o fortalecimento das práticas pedagógicas do MST:

Entendo serem esses os principais desafios postos à da mística como um instrumento pedagógico a serviço da formação política dos militantes Sem Terra e como elemento que pode contribuir para o fortalecimento e a ampliação da concepção de educação que o MST resgata como orientadora de prática pedagógica: a educação na perspectiva da formação humana (Medeiros, 2002, p. 206).

Portanto, buscar compreender o que acontece nas universidades pesquisadas e com realidades tão diversas — com olhar especial para o Mato Grosso do Sul, um estado marcado pela concentração fundiária e opressão aos povos do campo, em especial aos indígenas, situados e “sitiados” na região da Grande Dourados e Cone Sul do Estado —, em relação à prática da Mística nos cursos de Educação do Campo, é de fundamental importância para o fortalecimento destes cursos, surgidos a partir da organização e luta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo.

3.1 O PARADIGMA EDUCACIONAL CAMPONÊS: ESPAÇOS EPISTEMOLÓGICOS EM CONFLITO

Não bastasse o histórico distanciamento da educação formal com os povos do campo, das águas e das florestas no projeto colonialista liberal reacionário de país, inaugura-se no Brasil uma perseguição aos movimentos de alfabetização e educação

popular pela nefasta ditadura militar de 1964. Esse movimento reacionário e ignóbil se une à ação do latifúndio num constante esvaziamento dos territórios através das políticas de financiamento tecnológico aos grandes latifundiários, com violência, negação de acesso aos direitos fundamentais de educação, saúde, crédito e Reforma Agrária. Dessa forma, o capitalismo agrário tem se aprofundado na reação às iniciativas de construção de uma práxis educacional libertadora, uma condição imposta aos povos camponeses que dialeticamente se enfrenta no interior das universidades e nos territórios.

A realidade material é a mola mestra da Educação do Campo. A pedagogia da Mística de Luta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo passa a organizar os processos de educação a partir da criação das primeiras escolas de pau-a-pique em acampamentos de Sem Terra na década de 1980 e 1990. A escolarização é uma necessidade material que os movimentos assumem como condição inseparável da luta pela Reforma Agrária. No MST e na CPT estão os sujeitos em destaque desse processo. O analfabetismo e o analfabetismo funcional são um sério problema enfrentado na luta pela terra, fato que precariza os processos de organização, capacidade técnica e dificuldades de se aprofundar nas teorias que venham oferecer metodologias de análise e ação, que ajudem a fundamentar a mudança da sociedade e dos meios de produção material e intelectual.

A criação de escolas itinerantes, quando havia condições de acampados, carecia de educadoras e educadores formados numa perspectiva libertadora. Os movimentos passaram a promover formações em serviço, cursos de ensino básico em módulos, normal, médio, de magistério e pedagogia da terra em regime de alternância. Os movimentos, entidades e intelectuais orgânicos passaram a modelar o que viria a ser organizada como Educação do Campo. Sua origem vem da Educação Popular com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e da pedagogia da Mística presente nos movimentos e na CPT. “Desde uma ‘turma de alfabetizando’ até uma instituição ampla de criação de uma ‘proposta de educação popular’, o que se almejava era a constituição e a consolidação de coletivos igualados e igualitários tanto quanto possível, em sua vocação de pensar, de dizer e de decidir” (Brandão, 2019, p. 26).

Enquanto a luta pela terra e pela Educação do Campo ganhava capilaridade e se fortalecia no campo brasileiro no final da ditadura e transição para o período democrático, o Paradigma do Capitalismo Agrário arcaico do latifúndio e as políticas governamentais de esvaziamento dos territórios fechavam escolas no campo,

implementavam um modelo de educação urbanizadora; o MST apresentava as contradições das relações sociais e econômicas no campo enfrentando o projeto neoliberal assumido pela burguesia agrária no espaço onde ela é mais forte e arraigada, nos municípios.

O MST (2011), ao lançar a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas, destacou que mais de 24 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas no meio rural desde 2002 e que dados do Censo Escolar do mesmo ano identificaram 107.432. Porém, em 2009, esse número reduziu para 83.036, indicando o fechamento de 24.396 escolas, das quais 22.179 eram municipais. A referida Campanha coloca em destaque um fator estrutural da sociedade brasileira, ou seja: a existência de dois projetos para o Brasil, sendo um do agronegócio e outro da classe trabalhadora. O fechamento das escolas atenderia à ideologia de que o campo está ‘esvaziado’ e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos. (Souza, 2012, p. 751).

A Educação do Campo como um paradigma que vem sendo construído pelas classes populares do campo, intelectuais orgânicos, entidades, atores e atrizes políticas, movimentos sociais e sindicais do campo, pensada como uma educação libertadora, progressista, de condição revolucionária, feita pelo povo, não para eles, se coloca frente a setores importantes na promoção do ensino superior junto as universidades federais. Esse movimento ocupou espaços dantes majoritariamente alinhados ao *habitus* cristalizado no conservadorismo da academia, que por sua vez tem historicamente servido mais à educação urbanizadora e/ou ruralista. No que tange os povos do campo, tais setores buscam adaptar a proposta da Educação do Campo a um *modus operandi* da academia com seus valores, subjetividades, status e práticas elitistas que se contrapõem a uma proposta de Educação Popular, assim, está posta no campo da educação a luta de classes.

[...] a *educação do campo* foi instaurada e se apresenta como uma prática definidamente política e vocacionalmente socialista, com predomínio de imaginários, ideologias e propostas de cunho marxista, o que a diferencia bastante de modalidades de educação colocadas aqui. A *educação do campo* retoma a classe social e a luta de classes como categorias e processos fundadores da análise da sociedade e, especialmente, do capitalismo. E, claro, de sua ação pedagógica (Brandão, 2019, p. 22).

A ocupação de territórios e a postura de enfrentamento ao modelo liberal e neoliberal de sociedade capitalista coloca os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em uma posição de protagonismo na história brasileira da luta de classes de imensa relevância na práxis. A necessidade de acesso aos meios científicos de conhecimento pelos povos do campo, das águas e das florestas não poderia mais se limitar à formação básica, à alfabetização, ou mesmo aos cursos técnicos, havia necessidade material de formação de educadoras e educadores nas graduações e pós-graduações. As condições históricas nos avanços e recuos da luta de classes eram favoráveis no início dos anos 2000.

O processo de décadas de experiências, organização, articulação e reivindicações chega ao Ensino Superior Público e Gratuito como uma política pública conquistada a preço de luta. Conquista essa que se estabelece nas universidades com a criação de cursos permanentes, financiamento e fortalecimento do paradigma. Contudo, esse espaço também é entendido pelos camponeses, indígenas e quilombolas como um espaço de disputa e estranhamento, afinal a universidade historicamente não foi pensada para os povos do campo, o que denominamos de uma necessidade de ocupação do latifúndio epistemológico.

As educadoras e educadores formados nos cursos de Pedagogia da Terra no ano de 1998 já apontavam essa perspectiva, esse curso foi resultado da articulação do MST e das Universidades: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Pará (UFPA), e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) com turmas do PRONERA.

O latifúndio do saber cercado durante quinhentos anos de história agora foi diminuído mesmo que numa pequena dimensão, mas para os educadores e as educadoras da Reforma Agrária que concluíram o curso de Pedagogia será uma semente que com certeza germinará e dará muitos frutos (Cadernos do ITERRA, 2002, p. 36).

Os estranhamentos provocados pelos saberes populares e os saberes científicos entre os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e as Universidades lançaram as sementes e nos apontam algumas categorias importantes na análise dessa ocupação do latifúndio epistemológico, ou latifúndio do saber como destacou o coletivo que construiu o setor de educação e no coletivo pedagógico do ITERRA

(2002). Mas, essa ocupação não se deu unilateralmente pelos Sem Terra na Academia, senão por conta da proposta de política pública, houve uma inserção dos sujeitos da academia nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo num processo complexo. Nessa complexidade, a Mística como prática pedagógica se insere como elemento das identidades e diversidades culturais do Brasil.

A partir desta perspectiva podemos buscar elementos que se tangenciam e se convergem para as mesmas direções, formando assim a rede de saberes que podem ser observados na interculturalidade. O pensamento eurocêntrico hegemônico na universidade é paradoxalmente diverso em si, não existe uma única ciência colonialista, mas uma gama de correntes que as constrói.

No coração desse *dever-ser*, dessa política de propostas, aparece o processo cultural na sua imbricação de correntes eruditas, correntes criadoras personalizadas, correntes da indústria e do comércio dos bens simbólicos e correntes de expressão popular. Se o projeto educacional brasileiro fosse realmente democrático, se ele quisesse penetrar, de fato, na riqueza da sociedade civil, ele promoveria a um plano prioritário tudo quanto significasse, na *cultura erudita* (universitária ou não), um dobrar-se atento à vida e à expressão do povo; e, igualmente, tudo quanto fosse uma reflexão sobre as possibilidades, ou as imposturas, veiculadas pela indústria e pelo comércio cultural. Friso as duas direções: uma, de acolhimento e entendimento profundo das manifestações e aspirações populares; outra, de controle e de crítica, ou, positivamente, de orientação das mensagens veiculadas pelos meios que atingem a massa da população. A principal ação do projeto educador, tal como se revela admiravelmente na teoria e na prática de Paulo Freire, é levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. Essa *consciência* é o verdadeiro vestibular das Ciências do Homem, das Ciências da Natureza, das Artes e das Letras. Sem ela, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação (Bosi, 1992, p. 340).

A Educação do Campo, a partir da pedagogia na Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, carrega as manifestações e aspirações populares como sugere Bosi (1992) na proposta de construção de um projeto de universidade. O movimento que surgiu das experiências camponesas no trajeto de luta pela Reforma Agrária passa a ser um paradigma e se torna uma corrente na educação brasileira.

Para seguirmos caminhando com o ânimo necessário rumo à mudança do paradigma educacional na formação de professoras e professores, educadoras e educadores, na universidade e na formação continuada, é fundamental reconhecer os

avanços que tivemos nas últimas décadas. A classe trabalhadora de origem camponesa, indígena e quilombola unida a setores progressistas da academia conquistou os 42 cursos de licenciatura em Educação do Campo, conforme já apontamos anteriormente, e as sementes lançadas nos cursos de Pedagogia da Terra passaram a dar frutos da maneira como previa o coletivo da primeira turma do PRONERA. O processo histórico de luta e conquista de políticas públicas tem resultado no crescente aumento da participação dos povos do campo, das águas e das florestas nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo, conforme podemos observar no aumento exponencial da produção científica.

A crescente produção de dissertações e teses em Educação do Campo tem, portanto, relação com os resultados do PRONERA, conforme apontado pela II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015). Essa pesquisa identificou a realização de 320 cursos pelo PRONERA, no período de 1998 a 2011, envolvendo 82 instituições. Foram 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental, 9 cursos de nível médio e 54 cursos de nível superior. No referido período, foram identificadas 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias sobre o PRONERA. Somando-se produções em vídeos, apostilas, textos, músicas, artigos etc., totalizam-se 5.920 produções (Souza, 2020, p.16).

Porém, a dialética nos obriga a analisar a condição de reação do sistema educacional neoliberal com seu esqueleto e alma positivista. Estamos no processo de luta de classes. Os avanços e recuos na Educação do Campo estão em movimento, as reações adversas se dão em várias esferas. O fechamento de escolas do campo tem sido um dos fatores importantes no recuo das políticas públicas nos municípios. A dificuldade de se substituir professoras e professores que replicam a educação rural ou a educação urbanizadora por docentes formados nas Licenciaturas em Educação do Campo tem sido outro desafio. O reconhecimento da validade dos cursos e a abertura de concursos ou provas de processo seletivo específico hoje são pautas de enfrentamento dos Movimentos Sociais e das Universidades que buscam ampliar os espaços de atuação de seus egressos.

3.2 DISPUTA PARADIGMÁTICA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, no sentido de construção de um projeto *dos* povos do campo, indígenas e quilombolas, veio para se colocar em contraposição à Tendência

Ruralista e à Tendência Urbanizadora, historicamente opressora dos povos do campo. A ruralista buscava uma alfabetização dos povos do campo para que, de alguma maneira, eles pudessem exercer as atividades agrícolas com mais eficácia. Era uma tendência que visava uma melhoria da mão de obra para servir aos latifundiários. A tendência urbanizadora negava a necessidade de uma educação que tratasse dos aspectos da vida camponesa, ainda que estes fossem técnicos, como pensado na ruralista. Ela fortalecia a visão de que os povos do campo deveriam se preparar para a inevitável migração aos centros urbanos, como de fato aconteceu no Brasil (Carvalho, 2016). “Assim, a população rural reduziu sua participação na população total de 68%, em 1950, para 17% em 2010, segundo os diversos Censos Demográficos do IBGE” (Mattei, 2014, p. 73). Consideramos que essa tendência, a educação urbanizadora, é um dos maiores desafios à consolidação da Educação do Campo nos territórios, pois ela se retroalimenta das perspectivas neoliberais e tem se alinhado ao paradigma do capitalismo agrário, reforçando valores e implementando currículos alinhados ao agronegócio em sistemas educacionais que atendam os povos do campo, das águas e das florestas.

Os aspectos culturais, políticos e espirituais, no sentido do ânimo dos Sem Terra, com a Educação do Campo, romperam com um pensamento historicamente ligado ao colonialismo brasileiro. Não só a educação buscou a libertação de amarras pedagógicas ligadas a uma tendência ruralista neoliberal, mas tentou romper com um discurso escravocrata explorador e opressor que uma elite econômica (se é que se pode chamar de elite os sujeitos ligados ao latifúndio e à opressão) manteve conservada durante séculos no Brasil.

Pesquisar a Mística em três cursos de licenciatura em Educação do Campo, divididas nas regiões Centro-Oeste, Sul e Nordeste do país, é lançar um olhar para a própria essência desses cursos e buscar compreender como as relações dialógicas se constituem para a construção da práxis artística, política e pedagógicas, identidades, epistemologias e pertencimentos no fazer acadêmico. Dessa forma, como metodologia, a educação do campo nasceu no chão da escola de acampamentos, assentamentos da Reforma Agrária, aldeias e quilombos, por meio de ações e práticas pedagógicas dos sujeitos camponeses; busca formar educadoras e educadores adentrando as universidades, intentando fortalecer a cultura camponesa sem desmerecer o saber científico (Paula, 2020).

As ações políticas e pedagógicas produzidas pelas dinâmicas advindas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo conquistaram os códigos de vagas para os cursos das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Contudo, esse território na universidade encontra-se em disputa, de certa maneira, agravada pelo momento de embate nas relações ideológicas, tanto no âmbito pessoal quanto institucional.

A Educação do Campo e seus desafios diários certamente já obtiveram muitos resultados positivos, conforme aponta a pesquisa (ver Brito; Molina, 2019). Porém, a ocupação, a resistência e a produção deste território se dará pelo acesso e manutenção dos sujeitos Sem Terra com suas identidades e subjetividades na universidade. De fato, é imprescindível que esse acesso e permanência não se deem apenas nas graduações, mas se ampliem para as pós-graduações e *a posteriori* que os sujeitos camponeses, indígenas e quilombolas possam participar dos processos seletivos para docentes das universidades. A pesquisa hoje se faz necessária como uma das muitas ferramentas para que esse projeto se mantenha no ideário utópico dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, para que um dia a formação de educadoras e educadores do campo seja feita também por educadoras e educadores de ensino superior *do* campo.

Um dos fatores pelos quais decidimos pela escolha do objeto da pesquisa foi justamente a necessidade de conhecer como a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo se transmuta de uma condição metafísica — advinda de setores da Igreja Católica, Igreja Luterana, Igreja Batista e Igreja Presbiteriana, sob a influência da Teologia da Libertação — para a materialidade da luta pela Reforma Agrária, dentro dos cursos de formação de educadoras e educadores da Educação do Campo.

3.3 MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os avanços do neoliberalismo, com roupagens cada vez mais eficazes em retirar direitos e afastar da classe trabalhadora as possibilidades de protagonismo, colocam uma roupa nova num corpo carcomido, aumentando o abismo social em que o povo é submetido. Assim, o neoliberalismo se aperfeiçoa e financia golpes, desregulamenta sistemas e ajusta normativas e leis de acordo com o interesse do mercado. Não basta controlar a economia, buscam controlar os pensamentos e aprofundar a ideologia dominante. “Tem-se a compreensão de que a disputa de

projetos se dá para além dos espaços normativos, mas dependem destas mudanças para abrir espaços para o avanço das concepções mercadológicas” (Militão, 2021, p. 160).

Há um consórcio de entidades ligadas ao projeto neoliberal de educação que se instalou no interior dos governos, há o interesse pelo domínio do financiamento estatal, mas não apenas isso. Tal consórcio que conta com Fundações como a Leman e reúne esses sujeitos num movimento denominado “Compromisso pela Educação” (Militão, 2021), expande seus tentáculos mesmo nos governos progressistas e dificulta todas as possibilidades de reação movidas pelas entidades progressistas, sindicatos e movimentos sociais.

A disputa por espaços de poder de decisão na universidade, pelo destino dos financiamentos de pesquisas, e mesmo pela epistemologia proposta pelos movimentos e os enfrentamentos que por vezes são declarados e por vezes velados, concorre para ação-reflexão-ação da Educação do Campo. O que e como se ensinar a partir de um paradigma popular, de maneira a superar valores e preceitos deveras arraigados pelos séculos de opressão e colonização e agora aprimorado modernamente pelo aprisionamento ideológico neoliberal. Os mitos necessitam de espaço para se manterem no lugar e servir aos mesmos senhores.

A falsa ‘admiração’ não pode conduzir à autêntica práxis, pois é a pura expectativa das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios, massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas (Freire, 2022, p. 187-188)

A Mística dos povos do campo, das águas e das florestas, como elemento ideológico, identitário e animador das ações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que se engendra por essa educação específica, vem como elemento marcante de destaque no rompimento desta falsa admiração apontada por Freire. Mas, exatamente por conta deste destaque, suspeita-se que de alguma maneira não seja recebida e compreendida como uma prioridade por parte de professoras e professores universitários das Licenciaturas em Educação do Campo. De certa forma, alguns entre estes sujeitos que não se identificam como educadoras e educadores do campo progressistas de tendência libertadora, consequentemente, não assumem o caráter político pedagógico que a Educação do Campo traz em sua condição, assim não se identificam e nem reverberam também a sua Mística.

Se as ideologias se traduzem como uma concepção de mundo e se manifestam implicitamente nas atividades econômicas, políticas, culturais, etc., ou seja, através de todas as manifestações da vida humana, individual e/ou coletiva, então pode-se também afirmar que a mística é em si uma forma através da qual se materializa a manifestação de ideologias (Medeiros, 2002, p. 156).

Há também o pressuposto de que alguns educandos camponeses, quilombolas e indígenas fortaleçam o campo reacionário tensionando o espaço territorial do saber e do poder nessas universidades, transmutando-se de sujeitos para objetos, pois, de alguma maneira, isso os torna isentos de responsabilidade com o projeto de engajamento que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo trazem com sua práxis. Vivemos, portanto, a contradição, oprimido / hospedeiro do opressor (Freire, 2022).

A Mística entra nesse jogo como elemento de força para os sujeitos ligados à identidade de luta dos Movimentos, pois, nos momentos de performance, ela revela forças que estão trabalhando na construção e desconstrução de subjetividades que regem o mundo real.

O conceito se aproxima do mistério do sentido de viver e, por isso, a mística impulsiona a luta das mulheres. É a arte da reflexão acerca das dificuldades e o ânimo das lutas cotidianas. É a transformação de olhares e de concepções de mundos. É a tradução de um inédito-viável que vislumbra no horizonte perspectivas de mudança de vida e no cotidiano de luta das mulheres (Andrioli; Frantz, 2022, p. 42).

As relações de gênero, por exemplo, têm tomado grande parte das expressões nas Místicas dos Movimentos, e o patriarcado é colocado como responsável pela violência contra as mulheres, em especial às mulheres camponesas, que têm seu sofrimento ampliado pelo isolamento estrutural que o campo produz, em muitos casos. “São mais de 30 anos de existência do MST e muito já se avançou nas relações de gênero, porém muito ainda há a fazer, já que o patriarcado há séculos consolidou seus paradigmas” (Silvério, 2021, p. 38).

Lidar com questões estruturais como o machismo tem causado muita tensão no meio universitário. Porém, a resistência é um caminho sem volta, cada vez mais as mulheres e as pessoas que contemplam a diversidade sexual ocupam os espaços das Místicas performáticas e constroem uma Mística individual de resistência, que ao

se ligar ao outro forma a Mística coletiva, provocando um mecanismo de tensão e reflexão para resolução da problemática. A prática da Mística fortalece a luta contra o machismo e o patriarcado. A radicalidade nessa posição busca o caminho da discussão e análise de posturas, conforme podemos observar nas palavras de Paulo Freire.

A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, o engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (Freire, 2022, p. 34).

Refletir e dialogar de maneira que seja práxis sobre o pressuposto de uma descaracterização da Educação do Campo, por conta do pragmatismo acadêmico tradicional, é de alguma forma romper com algumas cercas do latifúndio epistemológico e mostrar uma resistência a partir da pesquisa. Inferimos que analisar a Mística das Educadoras/es e Educandas/os, advinda dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo ligados aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das universidades pesquisadas, nos trará dados capazes em alguma medida, para fundamentar a resistência por uma educação revolucionária, cuja identidade seja baseada nos sujeitos do campo, seus saberes e sua cultura.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FAZER LIBERTADOR

A metodologia utilizada nessa pesquisa tem como bússola epistemológica e filosófica a perspectiva do método do materialismo histórico-dialético (MHD), e a territorialização dos princípios do pensamento de Paulo Freire, e a práxis de sua Pedagogia do Oprimido, a partir de uma abordagem qualitativa. O desafio do trabalho é compreender, descrever e analisar os fenômenos subjetivos que a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo traz para a dinâmica da Educação do Campo e identificar suas objetificações e produção de materialidades.

A perspectiva metodológica que temos adotado exige uma ênfase no rigor nos processos de observação, análise de documentos, na construção da escuta e promoção cuidadosa do diálogo, para que daí possamos construir ou reconstruir a percepção e as perspectivas dos autores e atores da Educação do Campo presentes na instituição universidade, nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e nas entidades aliadas no que tange à prática e à teoria da Mística e todo seu potencial artístico, político e pedagógico. Sendo práxis, nos posicionamos diante deste desafio alinhados ao pensamento de Freitas (1994) que segue:

No entanto, o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, das contradições presentes na prática e de suas possibilidades de superação. Desta forma, procuramos nos separar da perspectiva fenomenológica que enfatiza o estudo das percepções e representações dos sujeitos, da mesma forma que nos separamos da perspectiva positivista. Ambas, por métodos diferentes, permanecem ao nível das representações (Freitas, 1994, p. 66, grifos do autor).

Ao anunciarmos o método do materialismo histórico-dialético como forma de conduzir a pesquisa, compreendemos a complexidade e os desafios que nos propomos. Porém, com a perspectiva de leitura a partir do sul global, com autoras e autores que nos fornecem elementos das bases marxianas e nos inserem no processo de desvelamento metodológico desse que fazer, no exercício de situar nosso trabalho ao método, compreendendo o caminho a ser percorrido e no desvelamento das determinações, categorias, particularidades e totalidade do objeto, propomos construir um argumento capaz de tecer a tese.

É importante para essa pesquisa explorar o conceito de dialética, e partimos da concepção de Hegel, apontada por Freitas (1994), que trata a dialética em seu

caráter particular, a finitude das coisas, onde as ideias se fecham e se determinam no entendimento. É um pôr-se frente a frente com sua afirmação e negação, até que se negue tal negação. A reflexão tem a natureza de avançar para além de uma determinação isolada. O “ir-além”, referido por Hegel (*apud* Freitas, 1994), é a imanência de uma unilateralidade e redução a partir da análise das determinações que se apresentam como a supressão de si mesmo. “O [elemento] dialético forma, pois, alma motriz do progresso científico” (Freitas, 1994, p. 71).

Um elemento de difícil compreensão na dialética é seu movimento positivo e de negação, de ocupação e abstração, um vazio que não é vazio simplesmente, mas uma determinação do processo, em que se elimina o negativo, através da negação da negação, dado ao fato deste nada contido na negação ser um resultado de um trabalho de reflexão e contraposição. A unidade que se chega, portanto, é resultado de uma abstração racional, a chegar a uma unidade advinda de diversas determinações até o pensamento concreto, a filosofia não trabalha com suposições ou devaneios abstratos, é uma história de diversas determinações que em sua finitude reconhece uma natureza de pensamentos reunidos em conjuntos infinitos.

Há uma dificuldade bastante grande em se abordar a dialética como método de pensamento, à medida que ela rejeita qualquer formalismo em sua própria exposição. A dialética parece algo que só pode ser vivenciado, daí a dificuldade de uma apresentação ‘formal’ sobre ela e, também, a dificuldade para apreendê-la. [...] Ao contrário da lógica formal, a lógica dialética não pode prescindir de um conteúdo concreto, apesar de ser necessário, para compreendê-la, como diz Marx, colocar a dialética de Hegel de ponta cabeça, por sua característica idealista. [...] do ponto de vista materialista dialético de Marx, já não é conveniente e, em rigor, já não é sequer possível tratar este método ‘materialista dialético’ independentemente de um ‘objeto concreto’ (Freitas, 1994, p. 70-71).

O método para os camponeses pode ser apresentado como uma maneira de caminhar, cada passo a se trilhar na construção de uma roça das letras. Fazer a transmutação do abstrato ao concreto exigido pelo materialismo histórico-dialético é compreender as lições do empírico, daquilo que nos é passado na vivência, observação, manutenção e modificação da natureza, de maneira racional, no ato de reflexão, na passagem de um estágio de utopia, de plano, projeto, construção mental, da nossa Mística transmutada com “M” maiúsculo, para o ocupar território, semear,

cultivar, cultivar, colher e servir, assim sair do abstrato ao concreto, admitindo o fundamento da dialética de perspectiva marxista, a filosofia materialista.

No plano conceitual, o primeiro momento é o da 'representação' do empírico (o movimento do concreto-empírico ao abstrato) e uma representação é, para Marx, um ato cognitivo inicial, confuso e caótico. Não é em si o conhecimento, mas o início do conhecimento que ganha corpo a partir de determinações abstratas que, analiticamente, permitem formular conceitos simples. Para Marx, a representação é apenas um primeiro passo no mundo conceitual. É pelo caminho das determinações abstratas e dos conceitos simples que o processo de abstração se desenvolve progressivamente (movimento do abstrato ao concreto-pensado). A essência da abstração consiste em tomar, provisoriamente, uma parte destacada do todo. Neste sentido, o momento da abstração parte da representação, enquanto todo sincrético, e chega à determinação abstrata, está clara, apesar de simples. [...] Segundo Marx, ainda que partamos das representações seremos forçados, pela via da análise, a encontrar os conceitos mais simples, das determinações abstratas mais elementares. A partir dessas determinações mais simples é que se construirá uma totalidade rica em determinações e relações numerosas (Freitas, 1994, p. 71-72).

Os princípios filosóficos que perpassam a epistemologia aqui adotada pretendem se fundamentar na ciência como objeto e construir uma relação entre filosofia e a ciência no sentido de uma Pedagogia do Oprimido (Freire, 2022). O rigor na busca por uma bússola epistemológica, filosófica e científica para lidar com as materialidades, contidas na singularidade, particularidade, universalidade e superação da contradição, se torna viável a partir de uma práxis libertadora. A epistemologia da pesquisa e seus exercícios concretos se fazem possíveis a partir da busca por instrumentos analíticos na filosofia (Gamboa, 2007).

A superação de uma perspectiva idealista de uma visão ilusória hegeliana de que a concepção do real como resultado do pensamento que se absorve de si, procede de si, move-se por si, é uma inversão do mundo da metafísica como base para construção do concreto. Seguimos na perspectiva de Marx pela transmutação dessa lógica, a partir da realidade material abstraímos o mundo e com nossa reflexão produzimos a Mística material, a matéria-prima da utopia, no sentido de movimento rumo ao *topos*. O movimento, portanto, não está no pensamento que delimita a natureza do concreto, mas a condição real que nos processos de subjetividade e objetividade constrói por meio das determinações o entendimento do concreto e a possibilidade real de mudança.

Realizemos uma analogia sobre o exemplo que Marx (2008, p. 257) traz sobre o método da economia política, porém, olhando para o nosso objeto. Ao analisarmos os cursos das LEDUC delimitados nessa pesquisa, caso comecemos pela distinção de seus docentes, discentes e técnicos, territórios de atuação, meios de produção econômica e características sociais e culturais, passaremos a ingressar uma analítica relação caótica, uma reversão analítica perigosa. Desta forma, em algum momento teremos que fazer o caminho inverso, “esse movimento, todavia, se bem analisado seria um método falso”. [...] “Parece mais correto começar pelo que há de concreto, real nos dados” (Marx, 2008, p. 258).

Nesse caso, os cursos e os sujeitos seriam a abstração, se deixarmos de lado a historicidade e a luta de classes no campo, a relação de opressor e oprimido, e de negação estrutural do acesso aos bens de direito, dos direitos humanos, aos povos do campo, das águas e das florestas; ao subtrair aquilo que conceituamos como latifúndio epistemológico da academia em sua formatação histórica, em que se dedicou ao atendimento e formação da classe dominante, na estrutura do Estado e das elites econômicas; ao abstrairmos os motivos pelos quais o Estado negou e nega a Reforma Agrária e descontinua ou continua com as políticas públicas de ingresso e permanência destes povos nas universidades, e depois na negação ou na aceitação dos formados nos espaços para a atuação nos sistemas educacionais públicos no território; ao não compreendermos a Reforma Agrária como práxis dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo como uma luta para mudança estrutural da sociedade, e da Educação do Campo como paradigma do protagonismo desses movimentos, ou seu inverso, como determinação inicial da nossa análise, partindo por este caminho metodológico, chegaríamos a uma

[...] representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria[mos] analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria[mos] a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar[mos] as determinações mais simples (Marx, 2008, p. 258).

Marx (2008) aponta que agora, seguindo o caminho inverso de toda a estrutura analisada, até chegar ao objeto de onde partimos, passaremos a encontrar uma “rica totalidade de determinações e relações diversas [...] Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos” (p. 258), dão origem à totalidade,

se elevando do simples ao complexo. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso” (p. 258).

Analisar os dados históricos, empíricos, estruturais, infraestruturais, superestruturais, artísticos, políticos, identitários e pedagógicos da Educação do Campo, portanto, desde seus elementos isolados, depois fixados, abstraídos e passando a se conectar, há uma rede de determinações concretas entendidas através da síntese, surgida dessa reflexão na dialética.

Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida e, também da intuição e da representação [...] As determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento [...] As categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto menos desenvolvido tem podido se realizar sem haver estabelecido ainda a relação mais complexa, que se acha expressa mentalmente na categoria concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada (Marx, 2008, p. 258-260).

Necessitamos de uma filosofia para interpretar a realidade, porém, não qualquer filosofia que adiante possa vir a justificar sistemas de submissão e opressão na formação de educadoras e educadores camponeses, indígenas e quilombolas, através de seus mecanismos idealistas que racionalizados por quem oprime justifica por si a opressão e garante sua imutabilidade. Carecemos de uma filosofia pensada pelos pobres, pelos excluídos, pelos esfarrapados da terra, onde a bússola epistemológica aponte para o sul global; pela periferia que se coloca a pensar sua realidade, sua educação. Compreendemos que a Educação do Campo se fundamenta filosoficamente nesses princípios, como nos aponta Enrique Dussel, filósofo da *liberación*.

A filosofia ⁶não pensa sobre filosofia quando é verdadeiramente filosofia e não sofisma ou ideologia. Não pensa sobre textos filosóficos e, se o faz, é

6

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre su propia realidad parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. Lo cierto es que pareciera que la Filosofía ha surgido siempre en la periferia, como necesidad de pensarse a sí misma ante el centro y ante la exterioridad total, o simplemente ante el futuro de liberación (Dussel, 1996, p. 15).

apenas como propedêutica pedagógica para se munir de categorias interpretativas. A filosofia pensa sobre o não-filosófico: a realidade. Mas, por ser uma reflexão sobre a sua própria realidade, parte do que já é, do seu próprio mundo, do seu sistema, da sua espacialidade. A verdade é que parece que a filosofia sempre emergiu na periferia, como uma necessidade de pensar sobre si mesma em relação ao centro e à exterioridade total, ou simplesmente em relação ao futuro da libertação (Dussel, 1996, p. 15).

O desafio metodológico passa também por explicar a transmutação da mística ligada à espiritualidade, força que moveu e move a CPT e esteve presente na gênese do MST, que por sua vez passou a ressignificar os elementos da espiritualidade, transmutando a mística espiritual em uma Mística que está mais ligada à materialidade, às lutas por terra, educação, saúde, trabalho e dignidade. Contudo, há uma linha tênue, pois, esses princípios também perpassam pela missão pastoral da CPT. O que se diferencia é que a CPT não é um movimento social e sim uma entidade ligada à Igreja Católica e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além de outras denominações religiosas que se alinham à Teologia da Libertação, como alas da Igreja Luterana, Batista e Presbiteriana. Então, o que de fato é a Mística para a CPT e o que é a Mística para o MST e para os outros Movimentos Sociais e Sindicais do Campo? E como esse elemento se constitui com seus atores sociais e chega até a Educação do Campo?

Para buscar as respostas dessas e outras questões pertinentes à investigação utilizaremos, como técnica para coleta de dados, a análise de documentos e a expressão e percepção dos sujeitos selecionados para pesquisa através do grupo focal. A relação dos sujeitos que se envolvem no processo de criação, apresentação e construção de identidades a partir da Mística, pedagogicamente, favorece a escolha desta técnica.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

A técnica do grupo focal pode ser utilizada de maneira híbrida numa pesquisa, portanto, recorreremos a esse pressuposto para incrementar o trabalho com mais uma técnica, a análise de documentos. A CPT e o MST Nacional possuem um importante acervo digital de livre consulta, e dentre esses documentos há fotografias, cadernos de cânticos, panfletos litúrgicos, jornais e cartilhas pedagógicas produzidas para trabalhadores Sem Terra em que a mensagem formativa estava ligada intrinsecamente à mensagem do evangelho de Jesus Cristo, materiais fundamentados na Teologia da Libertação, fotografias de momentos em que se realizavam as Místicas performáticas, as Místicas espirituais e políticas. A análise desses documentos foi um achado da pesquisa e a consideramos fundamental para compreendermos a configuração da transmutação da mística espiritual para a Mística de condição material, dado o fato de muitas vezes essas cartilhas serem os poucos materiais didáticos em um acampamento Sem Terra na década de 1980. Portanto, podemos inferir que houve uma grande influência dessa linguagem na formatação daquilo que viria a ser chamada Educação do Campo e futuramente chegar até as universidades.

O uso de imagens de fotografias, de ilustrações das cartilhas, decoração de fachadas nas faculdades será uma técnica complementar ao grupo focal, de maneira a captar a percepção objetiva de quem produziu a imagem, contrapô-la na relação dialética aos discursos e documentos, revelando, reafirmando ou negando discursos eternizados na captura da imagem. O retrato sempre estará no passado e olhar para ele é obter um certificado de um momento que não se repetirá jamais da mesma forma. Para pesquisa essa técnica exerce uma importante contribuição, desde que contextualizada e adotadas todas as precauções éticas, (Weller, Bassalo, 2011).

Se toda foto é um registro de algo ou alguém em determinado tempo e lugar, toda foto traz em si uma trajetória única. Toda foto está marcada por uma intenção de ação, seja ela oriunda do próprio fotógrafo, ou demandada por outros, e, após sua materialização, revelada ou impressa, é também marcada pelos sentimentos que provocou, as memórias que fez emergir, os lugares que ocupou. Na foto, o tempo é atemporal, pois tomado foto o instante recortado, marcado, registrado, pode ser visto em outros tempos, com outros olhos e olhares (Weller, Bassalo, 2011, p. 298-299).

O público-alvo da pesquisa será de trabalhadoras e trabalhadores da Educação do Campo, estudantes, agentes da CPT e militantes de Movimentos Sociais e

Sindicais do Campo que estejam envolvidos com a universidade pesquisada. Compreendemos que esses grupos e a técnica são adequados devido ao envolvimento e aos elementos ancorados no cotidiano (Gatti, 2005). O tecido social constituído por militantes, agentes, estudantes e trabalhadoras/es da Educação do Campo, tendo o olhar a partir da técnica do grupo focal, nos dá possibilidade de abordar e observar o comportamento e as perspectivas do micro e macrosociológico, dando assim mais elementos para análise que permitam compreender as particularidades do tecido social e, ao mesmo tempo, ter uma leitura das implicações políticas, pedagógicas, econômicas e artísticas estudadas no todo e nos detalhes (Gomes, 2005).

O uso da técnica do grupo focal é fundamental por provocar uma relação dialógica entre educandas, educandos, educadoras, educadores, sindicalistas, sindicalizados, agentes e militantes, de maneira a fornecer dados significativos sobre as percepções de como a Mística aparece em suas vidas. “O grupo focal deve ser usado quando o pesquisador busca entender os sentidos produzidos, negociados, aceitos e ou rejeitados, via interação dos integrantes do grupo” (Miranda; Silva, 2018, p. 39).

O *modus operandi* da construção de uma Mística performática é bem próximo da metodologia utilizada no grupo focal, a construção coletiva, as decisões do grupo, a percepção do individual no todo e do todo no individual, a lógica do diálogo comunitário em que um sustenta, contrapõe e sugere o que o outro pode realizar. “A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (Gondim, 2003, p. 151).

O registro dos diálogos realizados no grupo focal foi feito por audiovisual, com câmera fotográfica profissional, equipada com microfone direcional, utilizada tanto na captação de fotografia quanto de filmagens, e utilizamos como suporte o aparelho celular, garantindo assim a segurança do registro. Todo procedimento foi realizado em ambiente fechado, de maneira a evitar interrupções; o convite para participação na pesquisa foi feito a um número de 6 a 10 pessoas, sendo apresentado o termo de livre esclarecimento e consentimento. As/os participantes ocuparam variadas posições diferentes na sociedade, sejam educandas e/ou educandos, educadoras e/ou educadores, sindicalistas e/ou sindicalizados, militantes, agentes ou demais trabalhadores envolvidos com a universidade pesquisada, por relação direta ou

indireta, alguns casos por estarem sendo atendidas/os por algum projeto de pesquisa ou extensão, o convite foi feito de maneira a deixar claro que a participação é voluntária e o anonimato é garantido.

4.1 CONTEXTOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES UFGD, UFCG E UFFS

Analizamos as LEDUC de instituições de três regiões brasileiras em três Estados. No Centro-Oeste o estado do Mato Grosso do Sul com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na região Nordeste a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no campus de Sumé no estado da Paraíba, e na região Sul a Universidade Federal da Fronteira Sul no campus de Laranjeiras do Sul no estado do Paraná. As três licenciaturas analisadas foram constituídas a partir da implementação promovida pelo PROCAMPO, programa que se tornou um marco no fortalecimento da Educação do Campo pelo país, conforme iremos detalhar mais adiante nesse trabalho. Contudo, essa política pública tem inúmeras experiências que foram construindo o paradigma, nessas experiências podemos identificar a partir das análises de documentos históricos — como as cartilhas do MST e da CPT, dos movimentos sindicais do campo entre outros — o protagonismo na construção de uma educação popular. A Mística de luta desses sujeitos foi decisiva na implementação do que se institucionalizou hoje como regulamentação, e, principalmente, nos movimentos que desembocaram na criação destes cursos.

A UFGD, uma das universidades escolhidas para análise, se distingue por ter iniciado sua experiência com os povos do campo, das águas e das florestas pela Licenciatura Indígena – *Teko Arandu*, curso que motivou a comunidade acadêmica e os movimentos sociais reivindicarem a criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND):

Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2012, a qual aloca dois cursos: a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, desde o ano de 2006, e a Licenciatura em Educação do Campo – LEDUC, que teve início em 2013 (Barbosa, 2020, p. 62).

A FAIND/UFGD conta com duas Licenciaturas dedicadas aos povos do campo: a LEDUC com Habilitação em Ciências Humanas, Ciências da Natureza; e o *Teko*

Arandú com quatro Licenciaturas com Habilitação em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

A região onde está localizada a UFGD tem uma das maiores concentrações de povos indígenas do Mato Grosso do Sul e do Brasil, a região da Grande Dourados e municípios circunvizinhos como Caarapó, Amambai, Laguna Carapã, entre outros que compõem os territórios demarcados como Terra Indígena (TI) e áreas de conflito, denominadas retomadas.

Dourados é a cidade onde se situa a UFGD, circundada por duas aldeias urbanas. Com uma extensão de 3.475 ha, as aldeias Bororó e Jaguapirú possuem aproximadamente 16.000 pessoas e em seu entorno crescentes áreas de retomadas indígenas envolvidas em constante conflito fundiário e social (Oliveira; Oliveira, 2019).

É importante essa contextualização, visto que a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) está sob a administração da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) que foi criada a partir da articulação de lideranças indígenas, educadoras/es e/ou professoras/es ligadas/os à causa dos povos do campo, das águas e das florestas.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (Viver com Sabedoria), desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), foi construído e trazido a universidade, em 2005, pelas mãos dos professores e lideranças indígenas Guarani e Kaiowá, por meio de seus movimentos organizados, Aty Guassu e Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá (Ufgd, 2023, p. 7).

Elegemos a FAIND/UFGD para nossa pesquisa por conta de ser o território de práticas interculturais, lutas políticas e interações identitárias marcantes entre camponeses e indígenas, e por ter em sua gênese a proximidade com a Educação do Campo. Sendo criada em 2005, a partir do desmembramento da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a primeira experiência com camponeses surgiu em 2008 na Educação do Campo com o PRONERA, na região de Dourados- MS, com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no qual colaram grau 56 educadores ligados aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, oriundos de acampamentos, assentamentos, comunidades tradicionais, aldeias, entre outros espaços (UFGD, 2023, p. 9).

É importante ressaltar uma característica nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Ciências da Natureza da Faculdade

Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), que é a grande presença de estudantes Guarani, Kaiowá, Kadiwéu e Terena, fato que desafia a abordagem metodológica e o foco desta pesquisa, já que ousamos investigar a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, e a Mística dos povos originários do Brasil central é uma outra perspectiva. Mas, há uma apropriação das Místicas tanto de indígenas para camponesas e camponeses quanto de camponesas e camponeses para indígenas, pois esses sujeitos dividem as mesmas salas de aula, o mesmo alojamento, os mesmos espaços de manifestação da Mística no curso de formação de educadoras e educadores. Portanto, mesmo não enveredando para a Mística indígena, iremos tratar de como acontece essa interação dos povos do campo brasileiro dentro desta faculdade, suas relações e trocas de saberes e práticas de coletividade.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) no *Campus* Sumé, está localizada na região Nordeste no território posicionado no semiárido brasileiro. E tem o histórico da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em sua gênese. Conforme apontado do documento PPC, a universidade tem dialogado através do Centro de Humanidades (CH), desde a década de 1970, com o mundo rural brasileiro e principalmente com o nordestino, intermediando situações de conflito e violência contra os povos camponeses, ajudando a organizar processos de formação junto aos movimentos e ONGs com foco na sustentabilidade dos agricultores familiares daquele território. “Havia uma intensa atividade de assessoria dos professores do CH aos sindicatos rurais e à própria Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Paraíba (FETAG-PB)” (Ufcg, 2011, p. 10).

A criação da UFCG Campus Sumé veio contemplar uma antiga reivindicação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que era a existência de uma instituição pública voltada à formação de educadoras e educadores, além de ter o complexo desenvolvimento técnico e científico próximo da realidade do Semiárido, dado o fato de antes não haver nenhuma instituição de ensino superior no território (Ufcg, 2011).

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Laranjeiras do Sul se distingue por ser uma instituição presente nos três estados da região Sul – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e, por ser o primeiro Campus situado dentro de um Assentamento da Reforma Agrária. Traz também, uma característica comum à UFGD e UFCG, a participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no processo

de sua criação. A partir de 2006 houve uma unificação das lutas, esperanças pela sinalização positiva do então governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da movimentação das forças sociais na fronteira com o Paraguai e a Argentina no sentido de estabelecer com o Mercosul uma interrelação na produção científica.

Os movimentos sociais de então assumiram a discussão com o Ministério da Educação (MEC) na frente de diálogo. O “Movimento passou a ser coordenado pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – Fetraf–Sul/ CUT e pela Via Campesina” (UFFS, 2020, p. 10).

A análise dos documentos foi de fundamental importância para entender como o processo de organização da classe trabalhadora nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo se tornou indispensável para criação das LEDUC nas universidades. A escolha pelo método do materialismo histórico-dialético se baseou nessa tradição da luta de classes que os povos do campo, em especial os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, têm tramado nas últimas quatro décadas.

Entendemos que as técnicas e instrumentos de coleta de dados carecem de cautela e rigor científico e metodológico para irem além das impressões ou das obviedades que o olhar humano tende a lançar para uma pesquisa, desta forma ousamos imergir na perspectiva marxiana para buscar as respostas que essa investigação se propõe.

[...] a questão da relação dialética entre a singularidade, particularidade e universalidade, na perspectiva marxiana, está necessariamente ligada a uma questão ético-política a de como se pode conhecer a realidade humana para transformá-la. Num lance de imediatismo de pensamento esse ‘como se pode conhecer a realidade’ poderia ser considerado dentro de uma perspectiva meramente lógico-epistemológica. No entanto, se se ultrapassar esse primeiro momento de imediatismo do pensamento, é possível notar-se que, para conhecer essa realidade, não basta estar nela como uma garantia de já conhecê-la, pois se estaria permanecendo no mero nível da obviedade, já que a realidade não se limita ao imediatamente dado, pensado ou sentido. [...] essa obviedade impede qualquer pensamento mais elaborado, necessário para uma reflexão crítica sobre essa realidade a fim de conhecê-la desde suas raízes até suas manifestações, o que, por sua vez, impede uma efetiva atuação sobre essa realidade no sentido de transformá-la (Oliveira, 2005, p. 9).

Os caminhos propostos na pesquisa em tela trazem a responsabilidade de um aprofundamento teórico-metodológico imenso. Compreendo a necessidade deste processo dada a complexidade do estudo sobre a transmutação da mística espiritual

em Mística material e como se dão a singularidade, a particularidade e a universalidade nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das universidades pesquisadas.

Busquei construir o percurso metodológico apontando para uma direção que ultrapasse as doutrinas positivistas que insistem em negar outras realidades fora dos fatos, fatos que se colocam como retratos inertes na história para serem analisados formalmente, mas intentamos construir um processo de análise da inter-relação do objeto concreto. A forte influência da cultura europeia nos processos científicos tem levado a humanidade a repensar tais perspectivas filosóficas e procedimentos metodológicos.

O lugar de onde fala e a aproximação das problemáticas na Educação do Campo de meu ser como pesquisador reforça a resistência e enfrentamento à perspectiva do positivismo, portanto, anuncio que não há neutralidade possível, mas de uma curiosidade epistemológica fundamental para compreender processos complexos que exigem do pesquisador uma associação que esteja ligada fortemente “com a intuição e a imaginação. Não falo aqui de uma imaginação sonhadora, mas de uma imaginação impregnada pelo domínio de sua área de estudos” (Gatti, 2007, p. 60). Assim, não há afastamento do objeto, senão aprofundamento epistemológico para anunciar o método e a partir da filosofia analisar os dados obtidos na investigação, propondo uma ação dialógica com os sujeitos inseridos nos processos da particularidade da Educação do Campo.

Educação é área de conhecimento e a área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica, junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação. Notemos que a reflexão sobre o social, amplamente compreendido, ou o político, faz-se na Sociologia, na Economia Política, na Filosofia, dentro das diferentes tradições de reflexão e pesquisa que dentro desses campos se construíram. Aí também se fazem as investigações de base para validação de suas hipóteses, suas teorias, abordagem ou seus métodos (Gatti, 2007, p. 61).

Percebi a necessidade de provocar uma problematização sobre como se dá a prática da Mística nas Faculdades investigadas e analisadas neste trabalho. A curiosidade epistemológica despertada pela observação dos fenômenos me levou à

imersão na realidade concreta destes espaços formadores, sob indicadores que apontam para a contradição que é colocada no interior das universidades, sob os conflitos entre a classe média e a classe trabalhadora, ou mesmo, na confusão instaurada quanto à ocupação destes lugares. A busca por uma mediação sobre esses processos políticos, econômicos, sociais e culturais que a Mística expressa passa pelo ato de que problematizar “não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” (Freire, 2022, p. 229).

Observar e analisar os processos presentes na Mística Sem Terra na Educação do Campo nos cursos superiores de três importantes regiões do Brasil pode nos proporcionar um panorama sobre alguns fatores que promovem a divisão da classe trabalhadora camponesa, indígena e quilombola. Estes espaços hospedam em si uma variedade de sujeitos de perspectivas ideológicas, epistemológicas, ontológicas e políticas distintas. Foi imenso o labor de se explicar a Mística neste contexto, contudo, o desafio deste trabalho ultrapassa uma mera descrição do fenômeno, mas aponta sua trajetória histórica e dialética na construção de um paradigma educacional com potencialidades capazes de revolucionar a educação brasileira se compreendida como processo que possa ser readequado a outras realidades populares periféricas — trataremos desta potencialidade mais adiante.

A Mística não imprime apenas a identidade da Educação do Campo, ela age como “cimento” dos processos políticos, pedagógicos e artísticos dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. Ela atua como uma liga, mas como uma liga que se constrói, ou melhor, se cultiva. Como apontam Kolling *et al.* (2012, p. 508), “[...] o cultivo da mística e de padrões de cultura e convivência que valorizem os valores de igualdade, justiça e solidariedade”. Portanto, é cultura no sentido de se cultivar, de tornar-se roça em mutirão.

O *modus operandi* das elites dominadoras se utiliza de seus mecanismos de poder, que por vezes podem estar hospedados no interior da burocracia universitária, na ação antidialógica de um/a professor/a reproduzidor/a da educação bancária (Freire, 2022), em processos que dificultem ou inviabilizem a permanência ou o acesso de estudantes camponeses, indígenas ou quilombolas que residam distantes das universidades, através da efetiva execução da Pedagogia da Alternância, ou mesmo em se desenhar um código de vaga para concursos do magistério superior de maneira a dificultar ou impedir sujeitos oriundos dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo a ascender aos espaços de poder na universidade. Assim, ao negar ou enfraquecer a

Mística, se fortalece a divisão e mantém os oprimidos em sua condição individual e isolada de ser menos. “Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores necessariamente a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão” (Freire, 2022, p. 234).

Compreendo que os processos de análise e os instrumentos de coleta de dados adotados carece de elementos encontrados no processo da luta de classes, da preocupação em observar os aspectos da singularidade dos sujeitos e de como se constrói sua Mística individual e como ela se conecta na particularidade do coletivo. Dessa maneira, a partir da perspectiva da totalidade podemos compreender como a Educação do Campo chega à sua universalidade, e o método do materialismo histórico-dialético, a partir de uma perspectiva da pedagogia do oprimido, me levou a uma análise criteriosa das categorias desenvolvidas.

A análise dos dados se deu a partir da interpretação das tendências e padrões, ou contradições que pudessem aparecer, buscando encontrar os possíveis consensos nos discursos do grupo focal. O registro dos grupos focais se deu por filmagem e gravação de áudio, permanecendo todos os arquivos sob posse do pesquisador.

A análise de conteúdo das cartilhas históricas se deu a partir da interpretação e percepção baseada na semiótica das imagens e dos discursos contidos nos documentos, cruzando essas informações com os dados surgidos nos grupos focais. Nessa perspectiva construí um detalhamento dos dados e dos discursos dos grupos focais de cada uma das regiões do Brasil pesquisadas.

O desfecho primário da compreensão do panorama de como as universidades de três regiões distintas do Brasil, que tiveram seus cursos de Licenciatura em Educação do Campo pesquisados, apresentam suas percepções sobre a importância da Mística em processos identitários de formação de educadoras e educadores do campo. A análise aponta alguns importantes aspectos de como a Educação do Campo pensada e criada pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo permanece e se desenvolve dentro das universidades e com quais características identitárias, artísticas, políticas e pedagógicas se situa após 25 anos de criação do termo Educação do Campo.

Como desfecho secundário busquei a compreensão histórica e crítica dos processos que envolvem o Paradigma da Educação do Campo nas universidades divididas pelas três regiões do Brasil. Dessa forma, analisei a relação dialética entre os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, autores e proponentes das Políticas

Públicas executadas pelo Estado, e de como se deu e dá a dialogicidade com todo o complexo da Universidade em determinados aspectos. E, através da análise das categorias e percepções e discursos dos sujeitos, busquei compreender como se apresentam através da pesquisa em seu movimento histórico e dialético elementos para a construção desta tese.

4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste tópico realizo a análise de artigos científicos, teses e dissertações levantados e organizados num banco de dados que apresento a seguir em quadros detalhados. O objetivo foi analisar como o campo da produção científica tem se desenvolvido nos aspectos que tange à práxis da Mística nas Licenciaturas em Educação do Campo, contudo, ao direcionar o foco a essa especificidade, a busca estaria deveras limitada, dificultando ainda mais o universo da investigação pela relação que a Mística exerce na Educação do Campo, desse modo, optei por estudar os artigos, teses e dissertações que tratavam dos processos formativos na Educação do Campo, seja em nível superior ou na educação básica, inclusive analisei artigos que tratam da educação popular informal, já que para além de investigar as Licenciaturas em Educação do Campo, compreendo que seja necessário pesquisar as concepções de Mística em variados processos educativos.

4.2.1 Metodologia do Estado do Conhecimento

Optei pela busca em língua portuguesa e produção nacional, foram selecionados trabalhos que tratam da Mística na Educação do Campo com os seguintes descritores booleano: Mística AND Educação do Campo, Educação do Campo OR Mística, nas plataformas Scielo Brasil, Portal de Periódicos da CAPES para artigos científicos. Porém, encontrados poucos resultados de publicações sobre o tema pesquisado, dessa forma passei a investigar através do Google Acadêmico as revistas científicas dedicadas à Educação do Campo que possivelmente ainda não estejam indexadas nas plataformas supracitadas. As análises sobre as produções de teses e dissertações se deram no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os resultados encontrados apontam artigos que tratam diretamente dos temas ligados à pesquisa dessa tese, e outros trabalhos apresentam assuntos ligados à Mística na Educação do Campo, de maneira periférica. Foram selecionados materiais para leitura completa de acordo com essa relação direta. Os mesmos procedimentos adotados para o levantamento e análise de teses e dissertações que tiveram os dados apresentados e analisados separadamente, contudo, a análise completa se deu em trabalhos diretamente ligados ao tema da Mística na Educação do Campo em processos formais.

Dada a complexidade da Mística na Educação do Campo e as possíveis produções sobre o tema, foi fundamental investigar as perspectivas, análises e produção de conhecimento sobre o tema; há que se buscar um afastamento do cotidiano da pesquisa, o qual está deveras minado de certezas, crenças e saberes sobre o tema, para que tais predisposições de dados possam ser evitados, antes mesmo que a pesquisa se inicie de fato (Morosini, 2015).

O recorte temporal ficou estabelecido entre os anos 2000 e 2024, utilizei esse espaço de tempo por conta do processo histórico que envolveu o Movimento pela Educação do Campo, processo esse que desembocou no PRONERA no final da década de 1990 e início dos anos 2000. A partir desse período começaram a surgir, de maneira mais robusta, os primeiros trabalhos resultantes da reivindicação por políticas públicas do movimento de consolidação do paradigma. Assim, o paradigma da Educação do Campo passou a se estabelecer, e em 2002 passou a ser política pública de Estado, com a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Brasil, 2002).

A busca pela compreensão sobre a produção científica ligada à área da Educação do Campo e suas especificidades, entre elas a Mística como elemento na formação docente, se fez necessária de maneira ampla. Conforme foi constatado na busca cuidadosa por produções científicas, há uma carência de intelectuais dedicadas e dedicados a pesquisar tais elementos na área. Dessa forma, há maior possibilidade de compreender o panorama, ou estado do conhecimento das pesquisas sobre a Mística como elemento essencial para formação docente na Educação do Campo foi ampliar o espectro de formato de produção de conhecimento para revistas ainda não indexadas ao Portal de Periódicos da CAPES e do Scielo Brasil.

Realizei o levantamento de maneira a encontrar relações diretas e indiretas com a Mística na Educação do Campo como critérios de objeto de pesquisa.

Inicialmente foi selecionado o *corpus* de análise com a leitura dos títulos dos trabalhos, posteriormente as palavras-chave e na sequência os resumos. As leituras dos textos considerados como relação direta foram realizadas de maneira integral e produzida uma breve síntese e nuvem de palavras que será apresentada adiante, e textos considerados como relação indireta, ou seja, aqueles que tratam da Educação do Campo e suas particularidades, tendo a Mística como elemento marginal da análise, passou por leitura completa, mas não será apresentada a análise escrita.

A leitura e análise destes trabalhos me posicionou frente à produção do paradigma e apontou perspectivas diversas sobre o tema, afirmando aspectos que compreendi como fundamentais e alertou para necessidade de um aprofundamento teórico, metodológico, político e histórico da Mística na Educação do Campo. A lacuna de pesquisas sobre uma práxis como a Mística, fundamental para a pedagogia dos Movimentos Sociais e Sindicais no Campo, remete a uma responsabilidade ímpar, de maneira que o rigor científico e posicionamento filosófico e político possa vir a contribuir de alguma maneira para o paradigma da Educação do Campo.

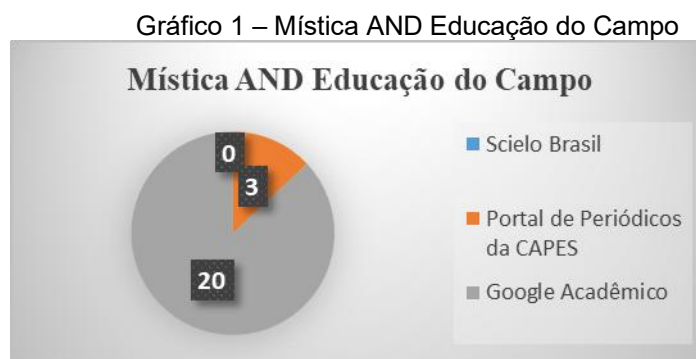
Nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Os resultados das buscas na plataforma SciELO Brasil foram de 0 artigo, no Portal de Periódicos da CAPES 4 artigos, sendo 3 ligados diretamente ao descritor Mística AND Educação do Campo. A pesquisa pelo descritor Educação do Campo OR Mística resultou em 32.935 artigos, contudo, os resultados não traziam em seus conteúdos uma relação direta ou mesmo periférica da Educação do Campo com a Mística. Foram analisados os resumos dos primeiros 50 trabalhos e estes não apresentaram o termo Mística nem no título, no resumo ou nas palavras-chave, fato que reiterou a constatação da pouca produção científica na relação que objetiva essa pesquisa.

Segui na busca por artigos em revistas científicas ligadas à Educação do Campo, Movimentos Sociais e Teologia da Libertação que possivelmente não estivessem indexadas às plataformas pesquisadas anteriormente. Utilizei, então, a busca através do Google Acadêmico, e foram encontrados mais 12 artigos ligados

diretamente ao tema Mística e 8 que tratam da Educação do Campo e formação de militância com a análise periférica sobre a Mística.

No Gráfico 1, é possível visualizar a quantidade de artigos encontrados nas plataformas pesquisadas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Passei, então, a realizar uma busca criteriosa por artigos que relacionassem a Educação do Campo com o estudo da prática da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, mesmo que esses trabalhos não tivessem o foco principal sobre a Mística, mas que pudessem oferecer quais perspectivas e qual importância esses pesquisadores e pesquisadoras dedicavam ao estudo que essa prática tem no processo educacional.

O paradigma da Educação do Campo está em expansão e tem se dedicado à produção científica e à consolidação da área. É possível afirmar esse fato, como podemos observar nos dados sobre a Pedagogia da Alternância, um elemento fundante do paradigma da Educação do Campo, onde foram encontrados no portal de periódicos da CAPES apresentou 383 textos com referência ao descritor Pedagogia da Alternância e 24 artigos no SciELO Brasil, e a imensa maioria dos artigos estão de fato ligados a essa especificidade. É compreensível que a Pedagogia da Alternância tenha tido esse destaque, pois está na origem e nos princípios dos cursos superiores da Educação do Campo, no cotidiano. Contudo, considero que a Mística também está, mas com outra dinâmica, de difícil análise, dessa forma, é possível inferir que ao se distanciar da pesquisa sobre a Mística nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, corre-se o risco de não compreendermos os processos de fortalecimento ou enfraquecimento do paradigma.

É possível inferir brevemente alguns pressupostos sobre tal diferença na produção de trabalhos científicos: como o de que a Mística não surge na academia,

ela chega à academia a partir da ação dos movimentos e seus sujeitos, ocupa espaços formais na sua informalidade e expressividade. E, até que muitas e muitos Sem Terras, ou muitos e muitas intelectuais orgânicos ligados à luta pela terra assumam a Educação do Campo como área de pesquisa, não teremos uma produção acadêmica significativa sobre a Mística. “É por meio da Mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas” (Comilo; Brandão, 2010, p. 2). Outra inferência é que: analisar esses elementos pouco tangíveis apresente imensa dificuldade teórico-metodológica, desestimulando pesquisadoras/es recém formados a propor uma investigação sobre um elemento subjetivo e pouco palpável, que se pode confundir com um subjetivismo religioso, portanto, assim, ganhe pouca atenção da objetivação acadêmica.

Deveras, a Educação do Campo tem se firmado como paradigma recentemente, seus intelectuais orgânicos estão em lento processo de ascensão à academia e tratar de algo tão específico do público camponês exige uma aproximação de quem vive a Mística com quem produz o conhecimento e expressa em textos acadêmicos que possam ser acessados nas plataformas digitais.

Há de se compreender que a Educação do Campo, paradigma que vem sendo construído pela militância dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, pelas educadoras e educadores universitários e da educação básica, das Escolas Família Agrícola, pelos educandos e educandas de graduações e pós-graduações e, principalmente, pelo povo camponês, tendo a Mística como elemento identitário, artístico, político e cultural, é levada à submissão em revistas científicas por sujeitos que passaram a ocupar os espaços dessa produção há pouco tempo. A grande expansão da Educação do Campo no ensino superior se deu a partir do ano 2013, houve um grande avanço na abertura de cursos regulares nas LEDUC, e o mesmo avanço ainda não se deu nos níveis de Pós-Graduação na área. “Portanto, ao apontar a mística como campo simbólico, estamos diante de algo subjetivo que não foi transmitido pela licenciatura em si; o movimento é justamente ao contrário, a mística veio com o licenciando como parte integradora daquilo que ele é” (Piatti; Silva, 2021, p. 186). É preciso, portanto, que essas/es licenciandas/os passem a produzir mais investigações e publicações a respeito daquilo que são, de maneira a fortalecer a formação de educadores e educadoras do Campo.

A verificação na ferramenta de busca do Google Acadêmico confirma que há uma produção de artigos de revistas que ainda não estão indexadas às plataformas

do Portal de Periódicos da CAPES e do SciELO Brasil, fato que aponta para uma consolidação do paradigma e mostram seu crescimento, entretanto, há uma necessidade de investigação sobre a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo nas Licenciaturas em Educação do Campo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Passaremos a uma análise dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico que têm uma relação direta da Mística com a Educação do Campo. A seleção desses artigos levou em consideração a leitura de títulos, palavras-chave e resumos de todos artigos de maneira a filtrar aqueles mais próximos ao interesse dessa pesquisa. Para compreensão da relevância dos temas abordados nos utilizamos da ferramenta Nuvem de Palavras, disponível gratuitamente no site: wordart.com/create. Apresentarei a imagem após o quadro e em seguida a breve análise do artigo.

4.2.2 Artigos que relacionam diretamente a Mística à Educação do Campo

Os autores Nascimento e Martins (2008) abordam na análise do artigo (Quadro 1) uma perspectiva filosófica advinda da Teologia da Libertação e do pensamento do educador Paulo Freire. Trazendo uma reflexão sobre a origem da Pedagogia da Mística e da busca do ser mais que provoca nos sujeitos um encontro com si mesmos, com o outro e com Deus. Os elementos que a Mística oferece, segundo o texto, são formas de dar voz aos clamores dos pobres, é um elemento de fundamental importância na comunicação e nos processos educativos.

Podemos observar na Figura 1 o destaque dos termos Movimento, MST e Mística na nuvem de palavras onde foi aplicado a ferramenta de seleção de relevância. Submetemos o título, resumo e palavras-chave do artigo, a partir da repetição dos

assassinado pela polícia em 17 abril de 1996 em Eldorado dos Carajás-PA, onde tombaram 21 pessoas e deixaram dezenas de feridos.

O tema da violência contra os movimentos aparece em praticamente todos artigos aqui analisados e podemos compreender que a Mística faz essa relação subjetiva do martírio do Cristo sacrificado com a objetividade das vidas tiradas pelo Estado e pela burguesia agrária na luta pela dignidade humana, pela Reforma Agrária e todos os direitos que devem acompanhar essa política pública. A Mística analisada no trabalho reforça o aspecto da memória, da organização dos processos de luta e reafirmação das identidades, do fortalecimento do ser juventude camponesa em formação e da construção do projeto de uma Educação para o trabalho, capaz de promover a emancipação material e intelectual.

O texto relata o memorial que os Sem Terra instalaram no local do massacre em Eldorado dos Carajás, troncos queimados de castanheiras. Esses ícones permanecem no território como marcos de uma Mística permanente e tocante para aqueles que a vivem e passam pelo território. Os mártires e heróis, assim tratados no artigo em relação aos que perderam a vida pela terra, se tornaram expressões da organicidade do movimento e se destaca neste e em outros trabalhos que a perseguição, atentados e as mortes no campo afetam diretamente os trabalhadores e trabalhadoras pela violência e medo, mas por outro lado introjetam na Mística dos movimentos a força e a coragem de continuar, para o que o sangue derramado não seja em vão. Dessa forma, podemos compreender que a Reforma Agrária e a Educação do Campo, materializadas em políticas públicas de assentamentos de terra e cursos permanentes de Educação do Campo são resultados de uma luta travada por décadas e a custo de sangue.

Baldotto e Morila (2020) trazem a perspectiva histórica da Mística no contexto das lutas pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo com uma análise a partir da lógica litúrgica (Quadro 6), mas não apenas numa identidade religiosa, mas como uma prática pedagógica de produção de subjetividades, posicionando a CPT como uma entidade fundamental no processo histórico, por ter trazido da Teologia da Libertação a leitura revolucionária do evangelho e da aproximação com a luta de classes.

A Mística na Reforma Agrária e na Educação do Campo é apresentada como uma práxis globalizante a serviço da coletividade, que se baseia nas manifestações culturais como expressões identitárias dos movimentos populares, e essas

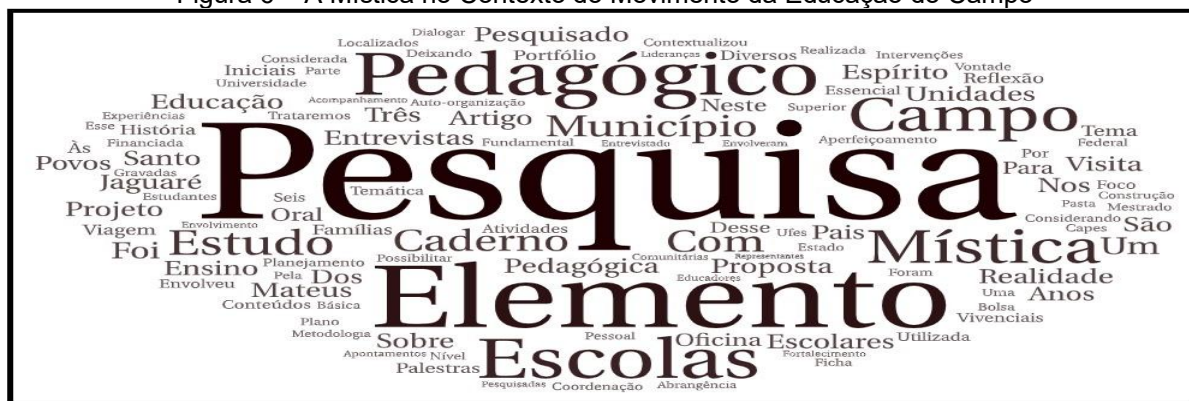
manifestações retroalimentam o espírito de luta e organização, dessa forma a Mística ganha características próprias de cada local e cultura onde é celebrada.

Quadro 6 – A Mística no Contexto do Movimento da Educação do Campo

2020	A Mística no Contexto do Movimento da Educação do Campo	BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira	Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020 DOI:10.47456/krkr.v3i4.32027	Mística. Elemento Pedagógico. Educação do Campo. Proposta Pedagógica.
-------------	---	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 – A Mística no Contexto do Movimento da Educação do Campo



Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença no cotidiano foi destacada no trabalho, os ornamentos, a estética, os processos coletivos de construção da Mística e os elementos da cultura popular de maneira a fortalecer o protagonismo e a motivação de propor uma Educação do Campo na Reforma Agrária e da busca pela justiça social. Nesse sentido, o papel pedagógico da Mística foi apresentado como um processo de cultivo da memória e da identidade da cultura de um povo e sua história.

Quadro 7 – Educação do Campo, Mística e Movimentos Sociais: Compartilhando Saberes nas Oficinas de Berimbau e Percussão

2021	Educação do Campo, Mística e Movimentos Sociais: Compartilhando Saberes nas Oficinas de Berimbau e Percussão	MOURA, Silvia Adriane Tavares de; GOMES, Eliana Costa; ALMEIDA, Gabriela Rodrigues de	RELPE - Revista Leituras em Pedagogia e Educação Arrais (TO), v. 4, n. 1, p. 24-40, e-ISSN: 2447-6293, 2021	Educação do campo; Movimentos sociais; Saberes Populares; Mística; Povos do campo.
-------------	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.3.1 Análise da nuvem de palavras de 12 resumos dos artigos científicos

Com a utilização desse instrumento pôde-se destacar nos 12 resumos analisados os termos caros a essa pesquisa de doutorado. Compreendo que a repetição dos termos não se dá por simples argumentação da retórica, mas pela necessidade do tratamento do termo e por sua importância no texto. Não é à toa que o destaque da palavra Mística, Campo, Educação, Formação, MST, Movimento, Sem Terra, Escola, Pesquisa e Processo aparecem relacionados de maneira relevante nos artigos. Essa relação se aproxima deveras do que buscamos interpretar durante nossa pesquisa, assim, o Estado do Conhecimento ajuda a imantar a ponta da agulha da bússola epistemológica em direção a uma perspectiva do Sul global, de uma Pedagogia do Oprimido (Freire, 2022).

Figura 14 – Nuvem de palavras de 12 resumos dos artigos científicos



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.3.2 Análise da nuvem de palavras obtida a partir das palavras-chave dos artigos

A análise na triangulação dos elementos título, resumo e palavras-chave dos 12 artigos relacionados na pesquisa, por serem considerados de relação direta da Mística com a Educação do Campo, reforça o posicionamento que adotei ao eleger a importância da Mística no processo de organização, mobilização e proposição da Educação do Campo. O conteúdo dos artigos também nos trouxe elementos importantes observados na realização de nossa pesquisa, como a relação que a Mística traz com a identidade dos povos em seus territórios e seu processo histórico de surgimento e a relação direta com a Teologia da Libertação.

			VASCONCELOS, Tereza Sandra Loiola.		
4.	2023	A Mística na formação via alternância: a experiência da escola família agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR.	ALVES, Ricardo Pereira.	Periferia, v. 15, p. 1-18, 2023, e74673.	Escola Família Agrícola; Alternância; Mística; Sentidos e Significados.
5.	2018	Mística e identidade Sem Terra: uma análise de discurso crítica multimodal no movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	BONFIM, Marco Antonio Lima do.	v. 5 n. 2 (2018): <u>Revista</u> <u>Colineares</u> .	Análise de Discurso Crítica multimodal, Identidade Sem Terra, Mística, MST.
6.	2021	A Mística na licenciatura em educação do campo: imagens, tempos, espaços e experiências	PIATTI, Célia Beatriz; SILVA, Jucelia Souza da	Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 1, p. 179- 197, jan./mar. 2021 ISSN 2179-8427. DOI 10.4025/image ns educ.v 11i1.50069.	Mística; Educação; Imagens.
7.	2019	Territorialidades do mistério: a Mística no acampamento pedagógico da juventude Oziel Alves Pereira – MST	SILVA, Hiran Possas Jerônimo da Silva e.	Revista Humanidades e Inovação v.6, n.14 – 2019	Mística. Território. Educação do Campo.
8.	2020	A Mística no contexto do movimento da Educação do Campo	BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; MORILA, Ailton Pereira	Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020. DOI: 10.47456/krkr.v 3i4.32027.	Mística. Elemento Pedagógico. Educação do Campo. Proposta Pedagógica.
9.	2022	Educação do Campo e formação de educadoras (es): projetos e práxis em tempos de pandemia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil	BOGO, Maria Nalva Rodrigues Araujo; FERREIRA, Maria Jucilene Lima; CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira.	Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 598-616, maio/ago. 2022. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72139 >.	Educação do Campo. Formação de Educadoras (es). Projeto. Práxis.
10.	2021	A educação e a Mística no/do MST: percurso ético-político-educativo na construção de	FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA,	Revista Pedagógica; Vol 23, (Ano 2021)	Mística. Educação emancipatória.

		saberes e de um povo político emancipado	André Gustavo Ferreira da		MST. Formação humana.
11.	2021	Arte, cultura, religiosidade e identidade: o caminho da Mística das EFAS do Sul e a escola família agrícola de Vale do Sol/RS	OLIVEIRA, Monique Aline Arabites de; GOMES, Antonio Carlos	Ágora (St. Cruz Sul, Online), v.23, n.2, p. 144- 164, julho-agosto, 2021. ISSN 1982-6737.	Mística, Escola Família Agrícola de Vale do Sol, Educação do Campo, luta social.
12.	2021	Educação do Campo, Mística e movimentos sociais: compartilhando saberes nas oficinas de berimbau e percussão	MOURA, Silvia Adriane Tavares de; GOMES, Eliana Costa; ALMEIDA, Gabriela Rodrigues de	RELPE - Revista Leituras em Pedagogia e Educação Arrais (TO), v. 4, n. 1, p. 24-40, e-ISSN: 2447-6293, 2021	Educação do campo; Movimentos sociais; Saberes Populares; Mística; Povos do campo.
Artigos com relação indireta ao tema Mística e Educação do Campo					
13.	2011	Metáforas da luta pela terra: a Mística do MST.	PINTO, João Rodrigues.	Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943. Blumenau, v. 5, n. 3, p. 287-301, set./dez. 2011.	Mística. Metáfora. Movimento Sem Terra.
14.	2012	Notas sobre “marcha” e “mística” no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	ROSENO, Sonia Maria; CAMPOS, Rogério Cunha de	Revista Trabalho e Educação v. 21 n. 3 (2012): <u>DOSSIÊ DIVERSIDADE E LUTAS SOCIAIS NO CAMPO</u>	MST, Marcha, Mística.
15.	2019	O MST no front digital: a Mística como prática performativa e forma insurgente de luta política	AGUIAR, Janecleide Moura de	MOVIMENTOS SOCIAIS EM CENA • Rev. Bras. Estud. Presença 9 (4) • 2019 • https://doi.org/10.1590/2237-266091013 .	MST; Práticas Performativas; Tecnologias Digitais; Reforma Agrária; Mística.

16.	2020	Onde está o religioso? Mística e espiritualidade no político, no público e no secular	ROLEMBERG, Igor	Dossiê Espiritualidade nas Ciências Sociais • Relig. soc. 40 (03) • Sep-Dec 2020 • https://doi.org/10.1590/0100-85872020v40n3cap02 .	mística; espiritualidade; pastoral da terra; público; secular.
17.	2021	Relações entre saberes na educação do campo: a experiência da UFVJM	PEREIRA, Diogo Neves	Revista Brasileira de Educação do Campo. Brazilian Journal of Rural Education. ARTIGO/ARTÍCULO. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/ufv.br.ec.e9582	Educação do campo, relações entre saberes, interculturalidade
18.	2021	Rituais da Mística-Fronteiras borradas entre política e religião	CHAVES, Christine de Alencar	MANA 27(2): 1-33, 2021 – http://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2a205 .	Mística; Política; Religião; MST; Rituais.
19.	2021	Ritual, emoções e engajamento militante: a produção em ato da Mística na Romaria dos Mártires da Floresta em Nova Ipixuna/PA	ROLEMBERG, Igor	Rev. antropol. (São Paulo, Online) v. 64 n. 2: e186656 USP, 2021.	Ritual, emoções, engajamento, mobilização, mística.
20.	2022	Mística e marxismo	ROSSI, Rafael	Mística e Marxismo. Revista GESTO-Debate, 2(01-17)	Não apresentou.

Fonte: Elaborado pelo autor.

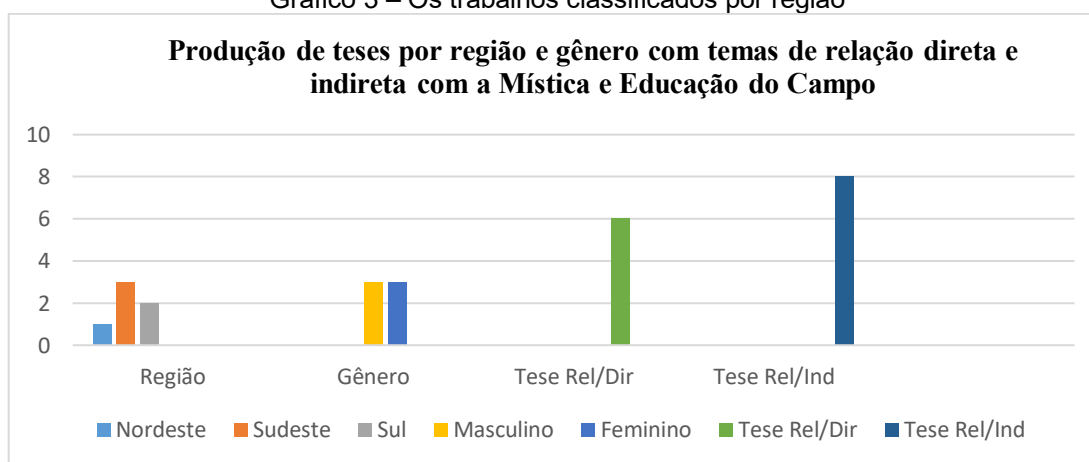
4.2.5 Análise sobre a produção de Teses e Dissertações

O percurso metodológico me levou a analisar a produção de teses e dissertações, realizando um estudo sobre os títulos, conteúdo dos resumos, palavras-

chave, produção por região e recorte temporal. A plataforma escolhida como repositório de pesquisa foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A investigação objetivou encontrar abordagens que estivessem relacionadas direta ou indiretamente ao objeto da pesquisa em tela, esse processo se deu após a análise das nuvens de palavras de títulos, resumos e palavra-chave, havendo a intercorrência dos termos correlatos a nossa pesquisa, foi feita leitura de sumário e posterior classificação.

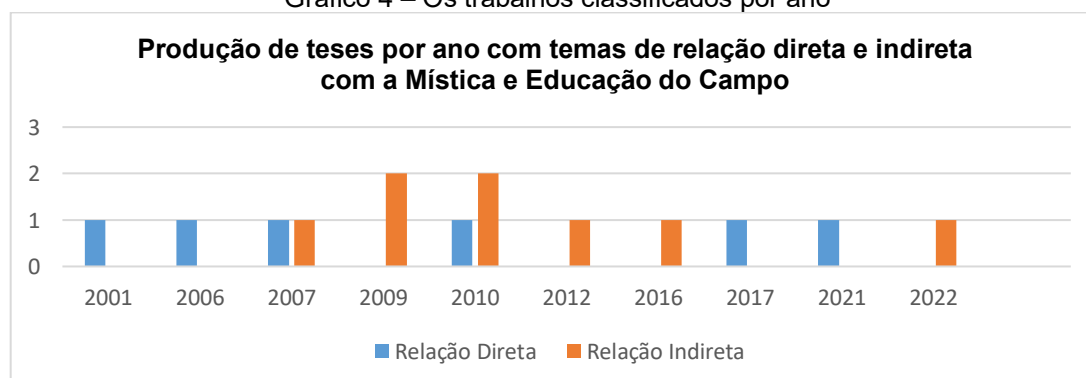
Após categorização dos trabalhos de acordo com o delineamento da pesquisa, através da análise dos títulos, resumos, palavras-chave e sumário, classifiquei seis (6) teses e seis (6) dissertações que considere alinhadas diretamente ao tema deste trabalho e realizei uma leitura flutuante destes textos; e em oito (8) teses e cinco (5) dissertações, cujos temas atravessam transversalmente nosso trabalho, realizei a leitura flutuante dos resumos, sumários e introduções para identificação e categorização.

Gráfico 3 – Os trabalhos classificados por região



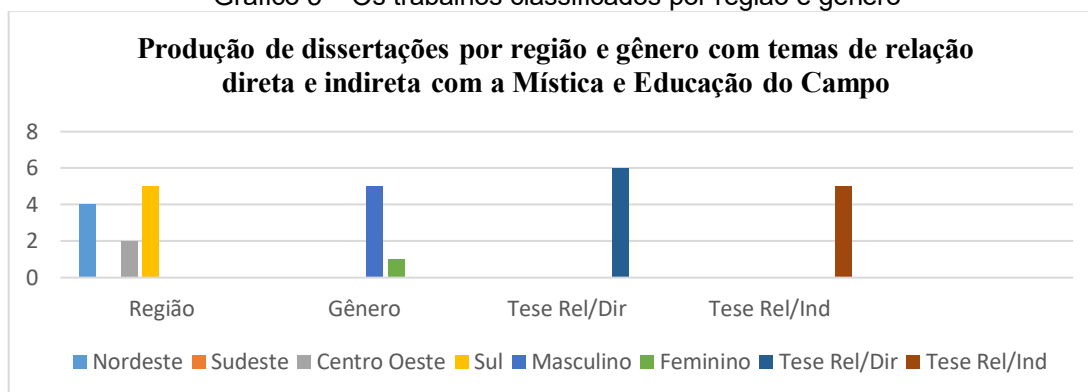
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 – Os trabalhos classificados por ano



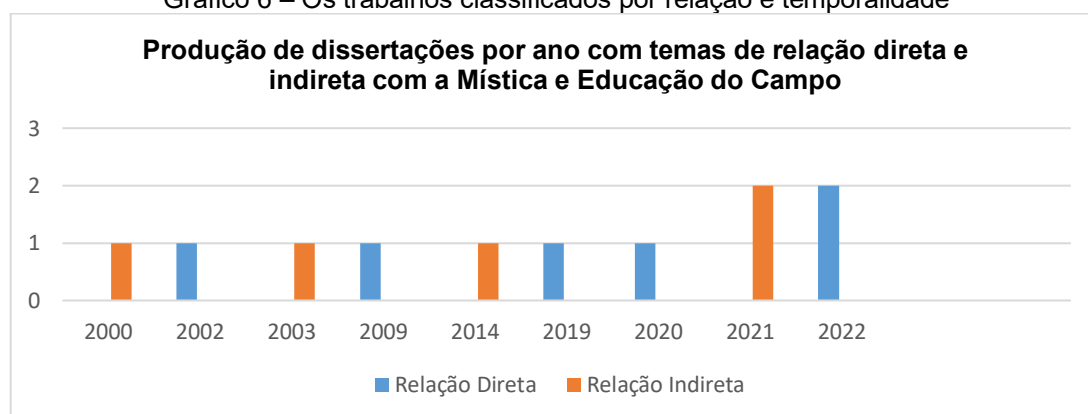
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 5 – Os trabalhos classificados por região e gênero



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 – Os trabalhos classificados por relação e temporalidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerei os resultados (Gráficos 3, 4, 5 e 6) pouco numerosos no universo de produção da Educação do Campo quando comparados à pesquisa sobre outra especificidade, como a Pedagogia da Alternância que resultou em um achado de 104 teses e 296 dissertações diretamente relacionadas à especificidade citada, encontradas no mesmo catálogo. Fato que motiva e desafia a investigação sobre a Mística como um processo da práxis, artística, político e pedagógica na Educação do Campo.

A pesquisa tem sinalizado para a direção que a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em seu processo histórico tem provocado nos processos formativos da transmutação da metafísica, trazida da religião na origem desses movimentos com a Teologia da Libertação em processos identitários da materialidade da formação docente, tendência que se apresentou na análise dos artigos e que passaremos a verificar nas teses e dissertações. A partir desse olhar criterioso traremos uma breve análise dos aspectos relacionados à Mística na Educação do

Dedica-se um capítulo para tratar da Mística e dos aspectos que a envolvem na construção da identidade, os elementos que foram ressignificados da Teologia da Libertação e constituíram o MST advindos da CPT e passaram a mobilizar trabalhadoras e trabalhadores a organizar os processos de luta por terra e educação. “Se você não tem mística você não faz educação, acho que a educação está além das questões concretas de saber ler, escrever, contar e calcular. Tem questões da vontade, de fazer com que as pessoas acreditem nos sonhos” (Santos, 2007, 129), palavras de uma trabalhadora entrevistada.

O texto aborda uma questão importante que é a relação da preservação da memória e dos valores de luta dos Sem Terra, apontando para a transmutação do sentido do exemplo da morte injusta sofrida pelos mártires da igreja, tendo Jesus Cristo como Ser maior, as mortes injustas sofridas pelos militantes que buscavam terra para trabalhar. O sentimento de lamentação é referenciado no texto como algo relevante na presença da Mística advinda da Teologia da Libertação e ressignificada nos movimentos sociais.

A tese de Comerlato (2010) trata da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo de maneira criteriosa e dedica sua tese à investigação do tema (Quadro 17), de maneira profunda e imersiva nas raízes históricas da prática da mística religiosa, desde a etimologia da palavra até seu processo de ressignificação, ou como transmutação como tratamos em nossa pesquisa, quando a mística deixa de ser um elemento mais ligado à metafísica e passa a encontrar outros significados histórico-materiais nos movimentos sociais.

Quadro 17 – A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo

2010	A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo	COMERLATTO, Giovani Vilmar	UFRGS PPGEdu	Mística, Dimensão pedagógica, Movimentos Sociais, MST.
-------------	--	----------------------------	-----------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 19 – A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo



Fonte: Elaborado pelo autor.

O autor aponta o caráter educativo da mística no MST, vai no mesmo sentido da literatura até aqui analisada, o de considerar essencial para o movimento a realização e a vivência da complexidade contida no fazer a Mística. Segundo o autor, o encontro com a Teologia da Libertação foi o responsável pela existência da CPT e posteriormente do MST, e o processo pedagógico desse movimento espalhou-se pelo país como uma força de motivação para os povos do campo que lutavam por Reforma Agrária e constantemente sofriam violências e assassinatos. A celebração dos mártires da terra aparece na análise como uma correlação subjetiva com os mártires da religião, a doutrina da igreja passa a ser ressignificada, mas não perde seu caráter místico de êxtase e paixão, podendo levar ao sacrifício da própria vida em busca de um ideal coletivo, mas que não deixa de ser individual, por conta do imersivo processo de reflexão e incorporação desses sentimentos que levam à busca pela utopia. Contudo, uma utopia contida no horizonte cujo o ser humano espiritual e histórico é capaz de alcançar, o trabalho não aponta a luta e o que a motiva, a Mística, como um idealismo inatingível, mas uma esperança palpável.

O autor trata da Mística alimentada. Sim, ela deve ser alimentada diariamente, portanto, nesse sentido a parte performática é apenas um momento da expressão coletiva, a alimentação referida está no âmbito da identidade, da renovação de valores e princípios, principalmente na reflexão e na ação. Fato que coloca os argumentos dos intelectuais de esquerda por terra, o autor comenta a resposta de Ademar Bogo (2003) ao lidar com a crítica de que a Mística era prática de quem via na religião uma fuga da realidade, que não conseguiam compreender a relação material e histórica. Assim, Bogo (2003) se refere a quem se encerra em suas teorias e se cerca de paredes acadêmicas se afastando do povo, de sua realidade cotidiana e suas

Interpretei que o tópico ressaltou a necessidade da realização e vivência da Mística como uma forma de apropriação dos elementos de organização coletiva de luta, uma forma de provocar a reflexão em direção à realização das utopias. Porém, há uma separação importante entre o fazer artístico e o fazer artístico da Mística, fato que sinaliza e nos acende um alerta em direção a uma observação mais criteriosa. Fazer a Mística é mais complexo, ela está ligada a uma pedagogia de materialização dos pensamentos e utopias dos movimentos.

O trabalho apresenta um aspecto fundamental para se observar, como a arte é o elemento que comunica a Mística, compreendemos que o texto reforça o caráter revolucionário da Educação do Campo contido na expressão da Mística. Realizar uma expressão artística numa prática coletiva dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo não necessariamente é uma ação para mudar a realidade da sociedade para se tornar Mística. “Eu fazia qualquer coisa, eu fazia teatro, eu fazia uma apresentação, eu fazia uma dinâmica, eu fazia uma mobilização. Mas não era mística. Sabe por quê? Mística usa a arte para falar da luta. Ela é luta. E você só entende isso quando você faz mística” (Carvalho, 2017, p. 172). Para ser Mística são necessários o engajamento e a consciência política sobre o fazer. Ao observarmos essa relação entre a prática, a consciência e as consequências desse fazer artístico que caminha para uma formação da educadora e educador do campo, que pode estar vinculado ou não aos processos políticos, artísticos e pedagógicos que a Mística nessas Licenciaturas pode ou não promover, considero, portanto, a leitura e análise da tese de suma importância para nosso trabalho, ajudou decisivamente para imantar a ponta da agulha de nossa bússola investigativa.

A tese de Silveira (2021) não se relaciona diretamente com as práticas da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, objetivo de nossa investigação, mas, considero importante sua leitura e recomendação desta, pela relação epistemológica essencial que o trabalho traz (Quadro 19).

Quadro 19 – Uma Tese-Formação? Mística, Fraternuras e Utopias da Humana Docência Freireana

2021	Uma Tese-Formação? Mística, Fraternuras e Utopias da Humana Docência Freireana	SILVEIRA, Melissa Noal da	UFSM PPGEdu	Mística. Utopia. Fraternura. Coauto(trans)formação com professores. Humana Docência Freireana. Círculos Dialógicos Investigativo- auto(trans)formativos.
-------------	---	------------------------------	----------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

importância na formação dos sujeitos Sem Terra na área das artes e das práticas culturais é imensa, dizemos isso concordando com a autora que em seu tópico conclui:

[...] constatamos que para este movimento social a mística não é vista como algo independente da construção histórica, assim como a educação, e nesse sentido observamos que a mística como parte das atividades culturais desenvolvidas nas escolas do MST, tem um papel de contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao mesmo tempo em que alimenta a consciência política dos educandos e das educandas (Cestille, 2009, p. 94).

Porém, a consideração não se estende ao texto, é possível inferir que há uma certa dificuldade em se tratar do tema e relacionar a Mística às atividades artísticas por parte de alguns setores da academia, fato importante que nos alerta para os cuidados metodológicos e epistemológicos que abordei em minha pesquisa. A dissertação de Cestille (2009) apresenta um cuidado metodológico e de fundamentação teórica criterioso, ao abordar os aspectos conceituais e históricos da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, dos conceitos de Cultura, mas, sentimos falta da mesma presença e importância dada à Mística, fato que não diminui em nada sua competência acadêmica e habilidade de pesquisa, mas temos a percepção de que a lente poderia ter focado mais nesse aspecto que é intrínseco à prática de atividades culturais na Educação do Campo.

O trabalho de Moura (2019) constrói um percurso teórico, histórico e metodológico importante a partir de uma pesquisa qualitativa, se utilizando de variados métodos humanísticos. Conforme ressalta o autor, sua pesquisa teve como campo o Centro de Formação Paulo Freire, coordenado pelo MST no estado do Pernambuco (Quadro 22).

Quadro 22 – Pedagogia do MST e Epistemologia da Mística: Uma Gramática

2019	Pedagogia do MST e Epistemologia da Mística: Uma Gramática. Simbólica da Formação de Militantes	MOURA, Ricelio Regis Barbosa Da Silva	UFPE - Centro Acadêmico do Agreste. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea	Movimento dos Sem Terra. Pedagogia do MST. Epistemologia da Mística.
-------------	---	---------------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

rumo ao processo revolucionário não violento, pois segue a ética cristã que se posiciona muitas vezes como mártir, mas não revida como algoz.

Assim, a dimensão da mística no Movimento deve-se por causa da grande influência da igreja na construção e apoio ao MST, bem como este movimento social na luta pela terra serviu-se dessa ancoragem e ressignificou, traduzindo-a, mediante, as tensões e especificidades de cada contexto que impele de justiça social, pertencimento de grupo e ressignificação individual e coletiva perante as lutas (Moura, 2019, p. 105).

Os rituais, a contemplação, a Música e a Poesia são postas em destaques no texto como elementos que promovem e provocam sentimentos de esperança, perseverança, companheirismo, lealdade, liberdade e pertença.

Alexandre Filho (2022) nos apresenta em seu trabalho a análise de uma espacialidade fundamental para a pesquisa da Educação do Campo e a relação da Mística nos processos formativos desses sujeitos, o acampamento (Quadro 23). A dissertação nos leva a identificar elementos basilares da luta pela Reforma Agrária e da ação do movimento, a violência como já foi relatada em outros trabalhos nesse capítulo e no decorrer da tese volta ganhar destaque na pesquisa de Alexandre Filho (2020). O Acampamento Zé Maria do Tomé, assim denominado é uma homenagem a uma liderança assassinada com 25 tiros, por pistoleiros a mando do agronegócio durante o processo de luta pela terra, contra a pulverização de agrotóxicos e expulsão de famílias de seus territórios.

Quadro 23 – Gêneros Discursivos de Arte, Cultura e Educação na Mística do MST: Pesquisa-Ação AZMT de Limoeiro do Norte Ceará

2020	Gêneros Discursivos de Arte, Cultura e Educação na Mística do MST: Pesquisa-Ação AZMT de Limoeiro do Norte Ceará	ALEXANDRE FILHO, Joao	UECE o Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central	AZMT. Gêneros discursivos. Identidade. Memória.
-------------	--	-----------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 25 – Gêneros Discursivos de Arte, Cultura e Educação na Mística do MST: Pesquisa-Ação AZMT de Limoeiro do Norte Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor.

A lembrança da presença, da coragem e do exemplo de Zé Maria do Tomé é celebrada nas Místicas do Acampamento, reforçando sempre a paixão pelo processo de luta e organização, conforme nos ressalta o autor. Sua pesquisa é qualitativa e adotou procedimentos da pesquisa-ação, realizando análise de documentos e utilização da semiótica das imagens e símbolos do MST.

O foco do trabalho está na discussão e análise sobre os gêneros discursivos que constroem a Mística como uma forma de elaboração da epistemologia contra-hegemônica, que anuncia um plano de enunciação (grafia do autor) ao redor da prática pedagogia que promove a transformação dos sujeitos, enche de sentidos e festa os momentos de celebração, mas é capaz de emocionar sobre o luto dos que se foram, cria laços fortes para organização e tem na arte uma liga capaz de unificar o coletivo do Acampamento.

O autor cita sua experiência como sujeito que se envolveu desde cedo com movimentos sociais e com a Teologia da Libertação, aponta a importância de práticas artísticas e formação nessas áreas, dando destaque para o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que tem contribuído sobremaneira para ajudar na preparação das Místicas e provocar reflexões e conhecimento técnico sobre o tema. Mas, deixa claro que a Mística não é uma peça de teatro, que a complexidade que a envolve vai para além dos palcos, é uma marca de identidade para a vida.

O trabalho realiza uma importante análise sobre os símbolos maiores do MST, a bandeira e o hino, colocando como elementos que unificam os sentimentos de pertença e organicidade no acampamento.

A dissertação apresentada por Silva (2022) é focada num aspecto prático importante do MST, um aspecto que até então não havíamos percebido de uma

autores deste levantamento) a resignificação do termo e da prática. Como denominamos a transmutação da Mística de natureza metafísica para uma Mística de caráter material.

Um ponto interessante do trabalho foi a abordagem sobre um dos porquês que a Igreja Católica se envolveu com a Teologia da Libertação. Segundo o autor, seria uma autocrítica da Igreja por conta do apoio dado ao Golpe Militar de 1964. Respeitosamente discordo do autor, mesmo porque naquele momento havia parte da Igreja contrária às barbaridades impetradas ao Brasil. Enfim, nosso objetivo nesse item não é apenas citar a produção bibliográfica, mas dialogar com ela, mesmo que pontualmente.

Silva (2022) faz uma análise importante dos Cadernos de Formação do MST, documentos analisados mais adiante. Como base para construção do Paradigma da Educação do Campo, esses Cadernos tiveram a contribuição das(os) intelectuais orgânicas(os) que apoiaram o MST na década de 1980, 1990 e 2000. Interessou a importância do material pela semiótica que o carrega, e, o simbolismo que fundamenta a práxis da Mística, e obviamente seu conteúdo teórico de imensa contribuição para Educação do Campo.

Silva (2022) foca sua pesquisa numa perspectiva de como o Ensino Religioso se relaciona com a Mística no bojo da Educação do Campo e na pedagogia do movimento (Quadro 25 e Figura 27). Realizei uma leitura atenciosa para interpretar alguns aspectos que pudessem orientar sobre a relação que levou a uma resignificação, ou transmutação da Mística. De fato, o autor aponta baseado na fundamentação teórica que aquilo que chamamos de Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo é uma herança da Teologia da Libertação, porém, não tinha essa terminologia ao ser adotada nos movimentos de massa.

Quadro 25 – Ensino Religioso (Re)Visitado a partir da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Contribuições de Base Epistemológica

2022	Ensino Religioso (Re)Visitado a partir da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Contribuições de Base Epistemológica	SILVA, Paulo Jorge da	UFPE PPGEC	ensino religioso; mística; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra (MST).
-------------	---	-----------------------	---------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 27 – Ensino Religioso (Re)Visitado a partir da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Contribuições de Base Epistemológica



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa apontou que o ritual era espelhado na metodologia da Igreja, e com o passar do tempo, com a ampliação das manifestações em eventos, ocupações, organização de processos políticos e pedagógicos mais sistematizados, deu-se o nome Mística, possivelmente por seus intelectuais orgânicos e lideranças, passando a ser adotado e denominado pelo movimento como um dos elementos mais importantes da luta de longa duração pela Reforma Agrária, Educação do Campo e mudança de sistema econômico rumo ao socialismo.

A Mística é colocada como forjadora da pedagogia do MST, Ocupar, Resistir e Produzir é apresentado como uma ordem que a Mística emite no peito de cada Sem Terra quando se rebela contra a ordem hegemônica do capital. Com entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e revisão bibliográfica, o autor disserta sobre o processo de retroalimentação da Mística e busca relacionar a herança da Teologia da Libertação com o Ensino Religioso nas escolas, porém com uma perspectiva ligada à práxis e a epistemologia assumida pelos bispos progressistas que enfrentaram a ditadura militar e fundaram a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o autor ressalta a importância das CEBs e destaca o martírio do bispo Oscar Romero em 24 de março de 1980 em San Salvador. O bispo é considerado um mártir da Igreja Católica e dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, pois foi morto enquanto realizava uma homilia da Teologia da Libertação.

O fim das escravidões é tratado por Silva (2022), a escravidão da alienação e o cuidado pedagógico do MST com a Mística para que ela não seja desvirtuada e se torne mistificadora de idealismos abstratos e metafísicos, nesse sentido, aponta que há uma vigilância pedagógica para que o movimento não se perca, pois sem a Mística material não há luta concreta, e mesmo nas aproximações possíveis com a religião

quando se diz que uma ofensa à dignidade humana, é uma ofensa a Deus, compreendo que nesse ponto está a natureza da transmutação, de maneira variável.

3.2.8 Classificação de teses e dissertações com temas ligados direta e indiretamente à Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo

Quadro 26 – Teses com relação direta ao tema Mística na Educação do Campo

Teses com relação direta ao tema Mística na Educação do Campo					
Ano		Título	Autor(a)	Universidade/ Programa de Pós-Graduação	Palavra-chave
1.	2001	Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST	NETO, Antonio Julio de Menezes	USP FEUSP	Movimento dos Sem-Terra; Movimentos Sociais. Rurais; Projeto Educacional.
2.	2006	O processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais do MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores	SOARES, Maria José Nascimento	UFRN PPPEDU	Formação-escolarização, monitores-professores, educação escolar do MST, prática pedagógica, processo diferenciado.
3.	2007	O projeto político pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores e lideranças	SANTOS, Ramofly Bicalho dos	UNICAMP Faculdade de Educação PPGE.	Não apresentou
4.	2010	A dimensão educativa da Mística na construção do MST como sujeito coletivo	COMERLATTO, Giovani Vilmar	UFRGS PPGEdu	Mística, Dimensão pedagógica, Movimentos Sociais, MST.
5.	2017	Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo	CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva	UFMG PPGEdu Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação	Práticas Artísticas. Práticas Pedagógicas. Educação do Campo. Representações Sociais.

6.	2021	Uma tese-formação? Mística, fraternuras e utopias da humana docência freireana	SILVEIRA, Melissa Noal da	UFSM PPGEdu	Mística. Utopia. Fraternura. Coauto(trans)-formação com professores. Humana Docência Freireana. Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.
Teses com relação indireta ao tema Mística na Educação do Campo					
1.	2007	A Mística da resistência: Culturas, histórias e imaginários rebeldes nos movimentos sociais latino-americanos	NETTO, Sebastião Leal Ferreira Varga	USP Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História Programa de Pós-Graduação em História Social	História da América, movimentos sociais, cultura política, zapatismo, história do tempo presente.
2.	2009	A educação do MST no contexto educacional brasileiro	D'AGOSTINI, Adriana	UFBA Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação brasileira, Educação do Campo, Educação do MST.
3.	2009	Educação do Campo: expressividade corporal na prática educativa	MACHADO, Carmem Sílvia	Universidade Tuiuti do Paraná UTP PPGEDU	Educação do Campo. Prática educativa. Expressividade corporal.
4.	2010	A Mística do MST como laço social	JUNIOR, Nadir Lara	PUC	Quatro discursos, psicanálise lacaniana, religião, política, MST.
5.	2010	A falta que faz a Mística: elementos para retomada no trabalho de base nos movimentos populares	GASPAR, Marco Aurélio Fernandes	USP Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho	Movimento popular, Movimento social, Comunidades Eclesiais de

					Base, Religiosidade popular, Mística, comunidade, lutas de classe.
6.	2012	A Mística no MST: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos	SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de	UNESP Faculdade de Ciências e Letras Programa De. Pós-Graduação Em Sociologia. Curso de Doutorado. Linha de Pesquisa: Sociedade Civil, Trabalho e Movimentos Sociais	Mística; MST; marxismo; consciência de classe.
7.	2016	Religiosidade e Mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular	ANDRIOLI, Liria Ângela	UNIJUÍ Programa de Pós-Graduação Em Educação nas Ciências	Mulheres Agricultoras. Identidade. Educação Popular. Religiosidade.
8.	2022	Educação e território: O protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na luta pela Educação do Campo no assentamento Roseli Nunes em Santana do Livramento/RS	FONTOURA, Mirieli da Silva	UFSM Centro de Ciências Naturais e Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia	MST. Educação do Campo. Território.
Dissertações com relação direta ao tema Mística na Educação do Campo					
	Ano	Título	Autor(a)	Universidade / Faculdade / Área	Palavra-chave
1.	2002	A dimensão educativa da <i>Mística</i> Sem Terra: a experiência da Escola Nacional "Florestan Fernandes"	MEDEIROS, Evandro Costa de	UFSC Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE-CED	(não apresentou)
2.	2009	As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de Nível Médio Integrados do MST-PR	Cestille, Jovana Aparecida	UTFPR	Educação do Campo. Educação Profissional.

					Educação e Cultura.
3.	2019	Pedagogia do MST e epistemologia da Mística: uma gramática simbólica da formação de militantes	MOURA, Ricelio Regis Barbosa Da Silva	UFPE - Centro Acadêmico do Agreste Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea	Movimento dos Sem Terra. Pedagogia do MST. Epistemologia da Mística.
4.	2020	Gêneros discursivos de arte, cultura e educação na Mística do MST: pesquisa-ação AZMT de Limoeiro do Norte Ceará	ALEXANDRE FILHO, Joao	UECE o Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central	AZMT. Gêneros discursivos. Identidade. Memória.
5.	2022	A Mística como princípio constitutivo do comum no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	SILVA, Pedro Almeida da	UFFS Campus Chapecó-SC. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Mística; Educação; Comum.
6.	2022	Ensino religioso (re)visitado a partir da Mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (mst): Contribuições de base epistemológica	SILVA, Paulo Jorge da	UFPE PPGE	Ensino religioso; mística; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
Dissertações com relação indireta ao tema Mística na Educação do Campo					
1.	2000	O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Ceará: um novo movimento social?	FREIRE, Maciel Elda Maria	UECE PPGE	Não informado
2.	2003	Movimento, comunicação e linguagem na Educação de Jovens e Adultos do MST	SILVA, Samuel Ramos da	UFSC Centro de Ciências da Educação - Ced Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE	Corporalidade, movimento humano, comunicação e língua, educação.
3.	2014	Escola família agrícola: a Pedagogia da Alternância em processo	ALBINO, Fabiana Cristina Personi	UFG Área de Concentração: Processos Educativos,	Pedagogia da alternância em Goiás. Técnico agrícola. Pedagogia do

				Linguagem e Tecnologias	Oprimido. Estado. Agricultor técnico.
4.	2021	A presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em processos formativos no contexto da licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	RAPOSO, Geizi Kelly Floriano	UFMS PPGEDU	Licenciatura, Formação, Movimentos Sociais.
5.	2021	O conteúdo camponês na Mística do MST	LASKOSKI, Paulo Alexandre	UNIOESTE Campus de Marechal Cândido Rondon – PR	Ramilândia; Assentamento 16 de Maio; Performance.

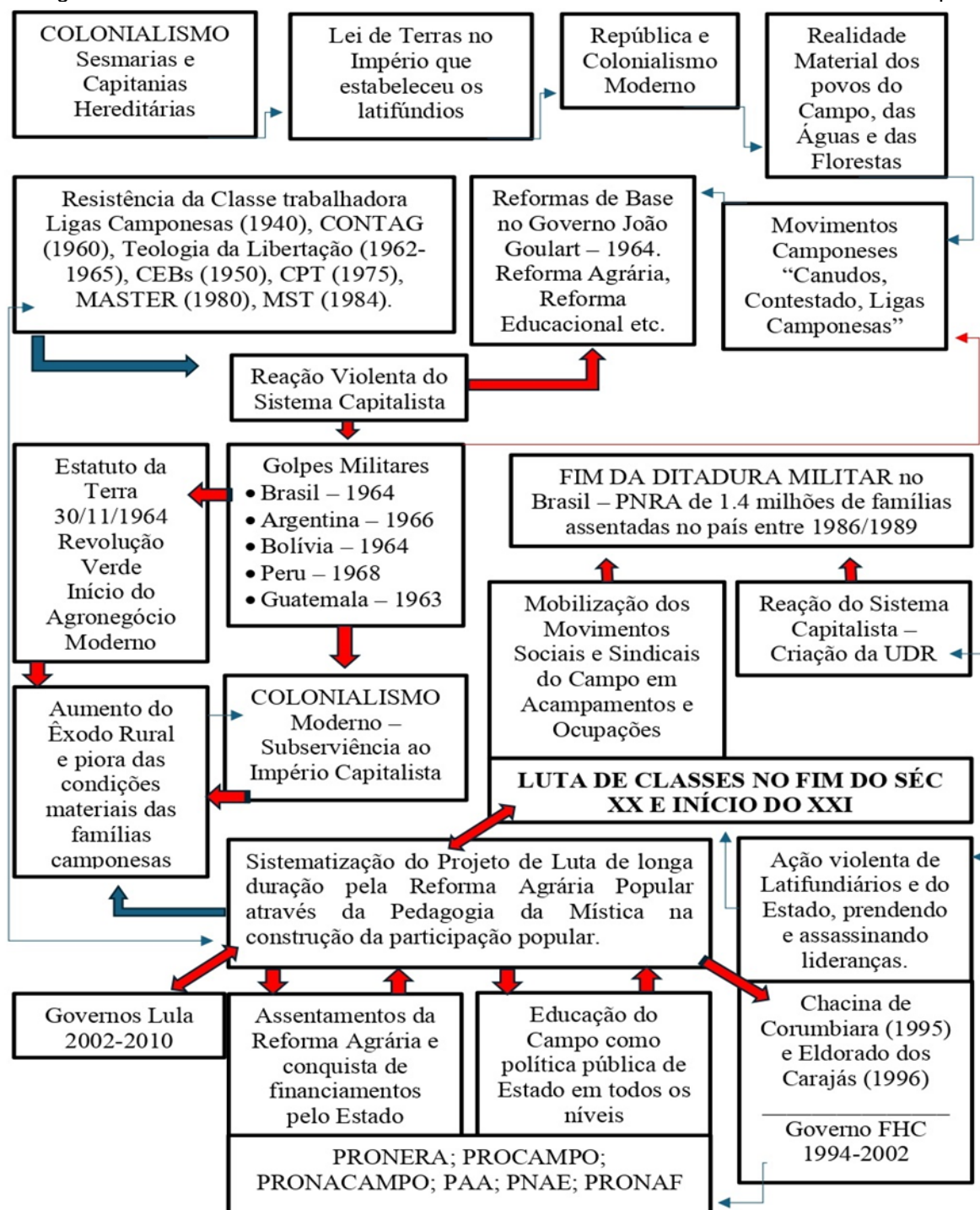
Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2.9 Mapas conceituais

Foram elaborados dois mapas conceituais sobre as categorias do MHD encontradas no decorrer da análise dos trabalhos do Estado do Conhecimento em tela, buscando construir um desenho sobre os processos históricos que levaram às condições materiais da conjuntura da Questão Agrária brasileira.

No primeiro mapa (Figura 28), o intuito é estabelecer as relações encontradas nas leituras dos artigos, dissertações e teses, sintetizando e organizando as categorias do Método do Materialismo Histórico e Dialético que se aplicam a esse trabalho, no sentido de orientar os rumos da fundamentação teórica e análise das condições materiais, a que os povos do campo, das águas e das florestas foram submetidos.

Figura 28 – Macro História da luta de classes dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo

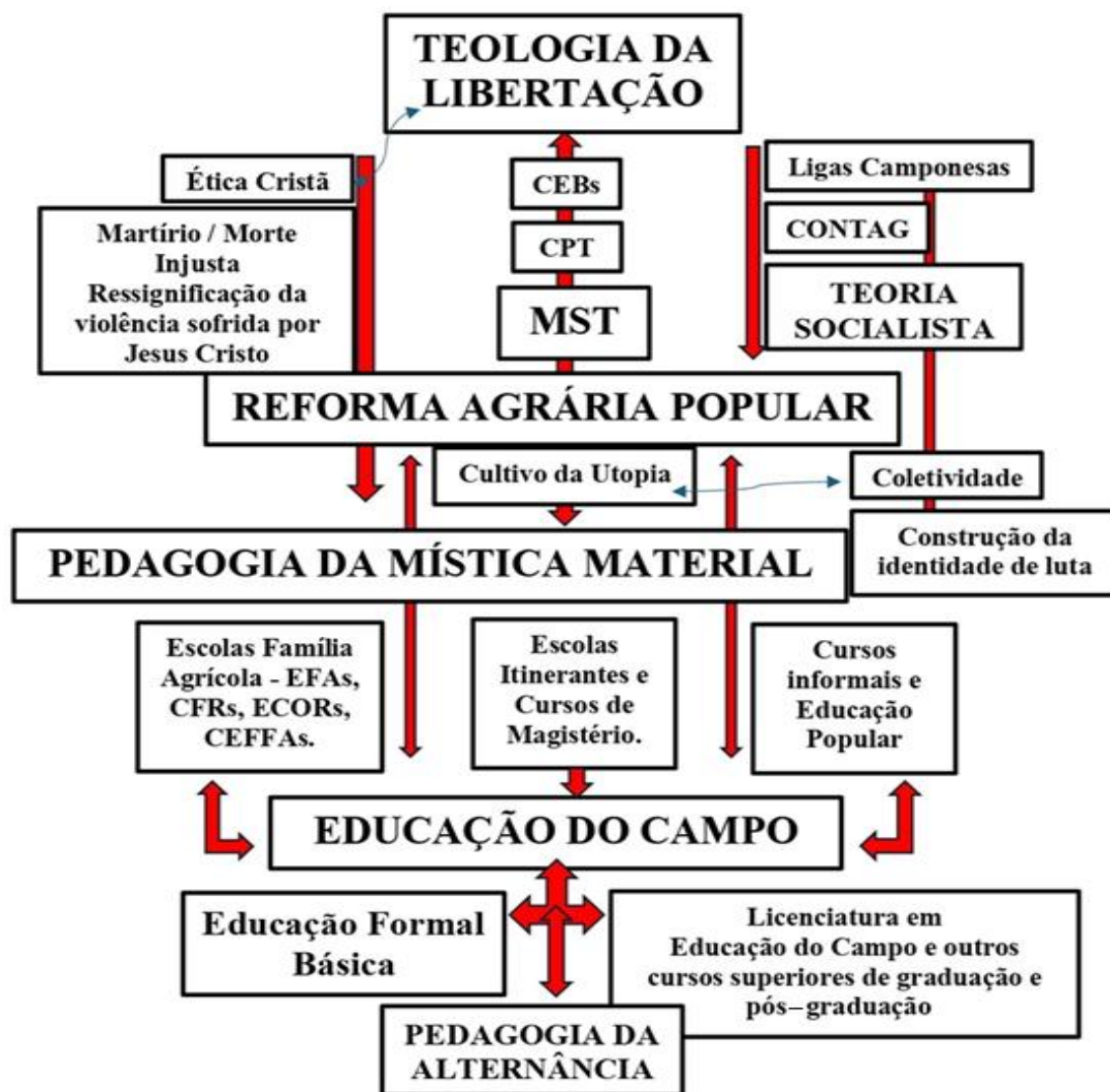


Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo mapa conceitual (Figura 29) trata da Pedagogia da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, o intuito é buscar a compreensão de como ocorreram os processos da natureza e da transmutação da Mística religiosa na Mística material dos movimentos, seus processos de origem na Teologia da Libertação até a ação contemporânea com a Reforma Agrária e a Educação do Campo, as ações e

reações que a violência do capitalismo tem promovido na sociedade brasileira do campo.

Figura 29 – A Pedagogia da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo



Fonte: Elaborado pelo autor.

A elaboração do Estado do Conhecimento foi um exercício de análise e aproximação do objeto. Durante o curso do doutorado em Educação, diversas disciplinas tinham como exigência a realização desse estudo. Foi um processo de amadurecimento e encontro com vozes de outras autoras e autores que nos alertaram a partir de suas análises sobre as possibilidades e desafios, principalmente nos aspectos que tangenciam a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo.

A preparação da fundamentação teórica foi fortalecida a partir da leitura desses trabalhos, fato que direcionou a ida ao campo, momento que carece de rigorosidade metodológica e epistêmica, essa fase exploratória de estudo, análise e cotejamento de resultados pôde apontar para os mapas conceituais que construí a partir da fundamentação teórica e da revisão e construção do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014, p. 161). Considero fundamental para essa pesquisa o diálogo, mesmo que a frio, com outros autores e autoras que dedicaram seus esforços para estudar a Mística e sua relação com a Educação do Campo e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo.

4 OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR NO LATIFÚNDIO EPISTEMOLÓGICO

A Educação do Campo é uma Educação de condição revolucionária, resultado de um processo histórico de luta onde a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo tem alimentado o espírito de luta e construção de um projeto societário, tendo a Reforma Agrária e a educação como meio de chegada a este projeto de sociedade, fortalecimento da identidade cultural dos povos do campo, das águas e das florestas e sua emancipação coletiva. “A mística não é um momento, é uma continuidade. É a satisfação que sentimos ao construir o caminho da felicidade, para os outros e para nós” (Bogo, 2010, p. 219).

No nível mais imediato, de luta pela transformação da sociedade brasileira no aqui e no agora, a palavra ‘revolução’ recebe um significado que não depende apenas do querer coletivo das classes trabalhadoras. Toda sociedade de classes, independentemente do seu grau de desenvolvimento capitalista, possui certas exigências econômicas, sociais, culturais, jurídicas e políticas. Certas ‘transformações estruturais’ (designadas separadamente como ‘revoluções’ pelos analistas: revolução agrária, revolução urbana, revolução demográfica, revolução nacional, revolução democrática) indicam as aproximações (ou os afastamentos e negações dessas aproximações) com referência a potencialidades de expansão da ordem burguesa (Fernandes, 1981, p. 12).

Início este capítulo com esta afirmação, no sentido de apontar para as potencialidades e dificuldades que esse paradigma enfrentou e tem enfrentado. Essa educação problematizadora inaugura mecanismos que não acontecem por acaso, é uma ação de libertação, pensada e sendo práxis em sua busca e construção de conhecimento, onde os sujeitos em suas mais variadas posições intelectuais, sociais e políticas lutaram, lutam e lutarão pelo conhecimento e reconhecimento desta categoria no campo da implementação das políticas públicas, no sentido de uma Pedagogia do Oprimido (Freire, 2022).

Enquanto paradigma, a Educação do Campo se contrapõe à educação bancária e sua natureza positivista e neoliberal, assumindo uma posição dialética. A Educação do Campo com sua Mística, sua identidade, sua força política — vinda dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e seus intelectuais engajados na academia e fora dela — se constrói e propõe um modelo problematizador e libertador em

oposição ao *status quo* educacional, por isso é revolucionária, se propõe à mudança paradigmática.

Deste modo, a prática 'bancária', implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto concepção problematizadora, que, não aceitando o presente 'bem-comportado', não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade (Freire, 2022. p. 102-103).

A ocupação do Latifúndio Epistemológico do sistema educacional brasileiro se apresenta como uma pedagogia problematizadora de libertação, se viabiliza e fortalece por conta de sua Mística artística, política e pedagógica marcando a identidade dos povos camponeses, indígenas e quilombolas na política pública, fundamentando-se numa Filosofia da Libertação, para que seja práxis, pois ela foi pensada dos oprimidos para/com os oprimidos em processo de libertação, na proposição de uma educação específica aos povos do campo, das águas e das florestas.

A mística não pode ser vista como algo independente da construção histórica do processo de transformação. Ela deve estar ligada a cada passo, acompanhar e incentivar a seguir em frente. [...] Quando a teoria começa a ficar para trás, a prática perde a coordenação. Teorizar e praticar, praticar e teorizar, é o alimento para que a mística precisa para não cansar e seguir em busca da utopia (Bogo, 2010, p. 221).

Conceituei o termo Latifúndio Epistemológico como uma categoria de análise da superestrutura, pelo fato deste ser um dos motivos da existência dessa proposta, a íntima e inseparável correlação da luta pela Reforma Agrária e pela educação. Os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e seus aliados protagonizaram essa construção e ocupação, tal espaço passou a ser ocupado pela Educação do Campo, e, adentrou o campo das políticas públicas relacionadas às esferas do sistema educacional brasileiro.

Denominei Latifúndio Epistemológico a retenção do conhecimento científico, tecnológico e o fazer acadêmico construído, organizado e repassado na universidade historicamente às classes minoritárias dominantes. Para forjar tal conceito tomo como

referência os latifúndios territoriais brasileiros produtivos e improdutivos, segundo a lógica do paradigma da questão agrária, dominados pelos herdeiros de terras usurpadas ou doadas por governos do passado aos pertencentes das elites aristocráticas, depois a oligárquicos e a outros latifundiários. Desde o império até a ditadura militar falamos também dos grileiros, e também dos empresários do agronegócio, os especuladores, os opressores dos povos do campo, da classe dominante que explora os territórios, expulsa o povo do seu direito e vocação ontológica de *ser mais* (Freire, 2022).

Não basta para os povos do campo, das águas e das florestas conquistar o território, se não ocupar os sistemas educacionais que valorizem sua *ação cultural*, que revolucionem a maneira de se eleger e de como tratar a produção de conhecimento e a formação, de contrapor a Educação Urbanizadora, a Educação Rural, a educação domesticadora. O grito de ordem do MST, Ocupar, Resistir e Produzir, se espelha na Educação do Campo, pois surge do mesmo eixo de luta revolucionária, e por sua condição revolucionária não é possível ser realizada na apatia, na ordem necrófila da educação bancária.

4.1 IMAGINAÇÃO, ESPERANÇA E PAIXÃO

A Mística é a força que move esses sujeitos, uma força que se baseia em pelo menos três (3) eixos, apontados pelo filósofo e poeta do MST Dr. Ademar Bogo (2010), a imaginação, a esperança e a paixão. Trago assim alguns aspectos importantes para essa reflexão: primeiro eixo, “Imaginação”, cuida do sonho, da utopia, do projetar, da ousadia em propor, da vontade de criar juntos uma realidade diferente, é querer e querer bem, é o semear abstrato da realidade concreta por vir. O segundo, a “Esperança”, sustenta a Mística com sua ação no sentido de esperar. Não cabe nessa lógica uma espera inerte, enquanto se espera a semente nascer, se aduba o solo com matéria orgânica, irriga com água e suor, se prepara o celeiro para colheita, conta-se com o por vir e anteveem junto com a companheirada os frutos futuros. “A Mística não apenas embala o sonho, como faz locomover-se, graças à nossa esperança de vê-lo realizado” (Bogo, 2010, p. 229). O terceiro eixo é a “Paixão”, o autor aponta a paixão pela luta, pelo querer estar junto com os demais, onde aspectos que movem sentimentos individuais, que ligam ao todo coletivo, e tem uma racionalidade objetiva tamanha que em alguns momentos chegam a atos heroicos em

que muitas companheiras e companheiros dos Sem Terra chegam a ser assassinados, sofrem torturas e perseguições, e das mais variadas formas de violência, mas na maioria das vezes não desistem do enfrentamento aos poderosos, e nem revidam com igual força e violência. O aspecto que tratado sobre essa paixão, “se manifesta pela consciência, fundamentada em ideias, em valores e razões, ela se torna opção de vida [...] Nesse caso, a paixão tem papel de estreitar a afetividade política” (Bogo, 2010, p. 232).

4.1.1 A Filosofia Libertadora como bússola epistemológica

A luta pela Educação do Campo não se separa da luta pela Reforma Agrária e outros direitos fundamentais a uma mudança societária que pretende modificar a realidade histórica de opressão dos povos do campo, das águas e das florestas. Esses que se colocaram e se colocam frente a um sistema que historicamente foi pensado pela elite dominante e se reproduzia com algumas adequações desde o Brasil colônia até o Brasil contemporâneo, mantendo um modelo baseado no positivismo e na educação bancária de alinhamento a um pensamento neocolonial e neoliberal.

As elites coloniais foram sistematicamente trazidas para o centro. Oxford, Cambridge e Paris tornaram-se centros de “reeducação”, de “lavagem cerebral”, até o século XX. As oligarquias crioulas coloniais, fossem mestiças, negras ou asiáticas, copiaram a filosofia metropolitana. Verdadeiros fantoches, repetiram na periferia o que seus ilustres professores das grandes universidades metropolitanas lhes haviam ensinado. No Cairo, Dakar, Saigon ou Pequim, assim como em Buenos Aires ou Lima, ensinaram a seus discípulos o ego cogito, do qual eles próprios se constituíam como um ideatum, um cogitatum, seres à disposição da “vontade de poder” como vontades impotentes e dominadas. Mestres castrados que castravam seus discípulos. (Dussel, 1996, p. 23-24).⁷

⁷ Las élites coloniales fueron sistemáticamente llevadas al centro. Oxford, Cambridge, París se transformaron en los centros de ‘re-educación’, de ‘lavado de cerebro’ hasta bien entrado el siglo XX. Las oligarquías criollas coloniales fueran mestizas, negras o amarillas, copiaron la filosofía metropolitana. Verdaderos títeres, repetían después en la periferia lo que sus egregios profesores de las grandes universidades metropolitanas les habían enseñado. En El Cairo, Dakar, Saigón o Pekín, lo mismo que en Buenos Aires o Lima, enseñaban a sus discípulos el ego cogito, desde el cual ellos mismos quedaban constituidos como un ideatum, cogitatum, entes a disposición de la ‘voluntad de poder’ como voluntades impotentes, dominadas. Maestros castrados que castraban a sus discípulos (Dussel, 1996, p. 23-24).

Propor um paradigma educacional como a Educação do Campo carece de um ato de rebeldia epistêmica e resistência política, além de uma subversão ao sistema de opressão que segue nas subjetividades da contradição educador-educando. Considero uma tarefa hercúlea escapar das armadilhas que a educação opressora nos impõe, assim, necessitamos de uma filosofia que nos permita interpretar a realidade, contudo, não pode ser qualquer filosofia que venha ser submetida aos sistemas de opressão e sofra uma manipulação pelos mecanismos racionalizados por quem oprime, tornando todo esforço de análise um engodo. O filósofo John Dewey (2007), em sua análise sobre o pensamento de Charles Sanders Pierce e William James, ressalta a preocupação de se propor uma filosofia a partir das percepções de seus intelectuais, o movimento de criação do pragmatismo, como uma criação filosófica a partir do protagonismo e das perspectivas científicas norte-americanas.

Importamos da Europa nossa linguagem, nossas leis, nossas instituições, nossa moral e nossa religião, e adaptamos tais coisas às novas condições de nossa vida. O mesmo é verdade para nossas ideias. Por muitos anos, nosso pensamento filosófico foi simplesmente um eco do pensamento europeu. O movimento pragmático que delineamos no presente ensaio, assim como o neo-realismo, o behaviorismo, o idealismo absoluto de Royce, o idealismo naturalista de Santayana são todos tentativas de readaptação; mas não são criações de novo. Eles possuem suas raízes no pensamento britânico e europeu (Dewey, 2007, p. 240).

Mesmo pertencendo ao Norte global, sob um sistema científico e econômico neoliberal e neo-colonizador, seus filósofos se preocupam em como fortalecer os procedimentos de produzir conhecimento. Não trago o Pragmatismo como um paradigma a ser analisado nessa tese, todavia, aponto o exemplo de protagonismo por parte de seus filósofos. Assim, se os norte-americanos mesmo sob condições e posições de poder sob grande parte do mundo apontam essas preocupações, quanto mais nós oprimidos por seus meios de opressão historicamente carecemos de uma filosofia pensada pelos pobres, pelos excluídos, pelos periféricos, pelo Sul global que vem sendo dominado historicamente pela força da violência colonial europeia e do imperialismo contemporâneo norte-americano e pela produção de subjetividades onde a religião opressora teve papel crucial.

[...] compreendemos que a docilização/interdição dos corpos, que começou com os jesuítas, no Brasil, deixou uma herança que se reproduz até os dias de hoje, docilizando os educandos para torná-los

iguais e úteis, fazendo uso da punição para normalizá-los. Punição que aparece por meio, não somente dos 'exames', das 'avaliações', das 'provas', mas também da verdadeira 'violência simbólica' perpetrada pelos professores sobre os corpos dos alunos (Brighente; Mesquida, 2016, p. 175).

É sagaz alertar para o perigo da escolha da filosofia, dado aos riscos contidos no campo onde essa pesquisa se estabeleceu, as faculdades de licenciatura em Educação do Campo em três regiões do Brasil. Busquei a compreensão pelos fatores que tornam a universidade, ainda, um latifúndio epistemológico para os povos do campo, das águas e das florestas. Estamos nós, sujeitos engajados no paradigma, em processo de superação da contradição educação opressora-libertadora, na luta pela a Educação do Campo, que ocupa espaço numa universidade que ainda tem seus paradigmas postos numa tradição eurocêntrica, seus processos burocráticos e seu *modus operandi* remetem a um estranhamento a esses povos, e ao inaugurar essa proposta de educação, os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo trazem sua identidade, com ela sua Mística, seu ânimo, sua rebeldia rumo à libertação dos oprimidos, sua utopia.

A proposição da Educação do Campo pelos oprimidos se alicerça numa filosofia materialista, portanto, para fundamentar esses princípios iniciaremos um diálogo com a obra de Mario Alighiero Manacorda (2007). Autor, pesquisador e pedagogo italiano que dedicou seus estudos ao marxismo no que tange à educação e às questões pedagógicas, um sujeito que participou das grandes lutas em defesa da educação pública na segunda metade do século 20. Essa perspectiva filosófica, portanto, admite a divisão do trabalho, a divisão do trabalho e da ciência, é uma educação revolucionária, pois se propõe a trabalhar com a formação por área de conhecimento, por vincular todas as possibilidades de produção do conhecimento ligado ao projeto de emancipação da sociedade, busca a superação da condição do sujeito unilateral⁸ para o onilateral⁹, a escola e a universidade não podem se configurar afastadas deste preceito, não se pode reproduzir o modelo fabril fordista, onde na disciplina de matemática se calcula o tamanho da área de produção e na de português

⁸ A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (Manacorda, 2007, p. 78).

⁹ A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89).

se discorre sobre um texto literário de quem plantou e colheu, numa relação desconexa e descompromissada da realidade material, política, econômica e cultural. A escola precisa promover a conexão deste ato, de pensar o contexto e como promover o diálogo científico entre os sujeitos, os conteúdos e o trabalho não alienado.

De modo análogo ao que sucede no processo econômico geral da produção da vida (que é o processo de formação do homem enquanto homem, gênero humano, humanidade), no processo específico da formação dos indivíduos e das gerações em seu crescimento fisiológico-psicológico (ou seja, na educação) a exigência inevitável, ou a tendência objetiva e, portanto, o fim, é formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza (Manacorda, 2007, p. 75).

Ao tratarmos das lentes para se enxergar a realidade concreta, ou seja, de perspectivas filosóficas, é possível estar arriscadamente tocando no nervo exposto desta tese, neste sentido observei dois ou mais mundos, que se encontram no interior de uma teia complexa que é a luta pela Reforma Agrária e Educação do Campo contra a burguesia agrária. A luta de classes no campo, as posições societárias destas classes remetem suas bases filosóficas de maneira distintas, essas são as anunciadoras das palavras, a classe trabalhadora ligada aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em sua complexidade filosófica, marcada pelo campo de uma esquerda progressista e cristã, tem a palavra como produtora de uma filosofia libertadora, nesse campo há uma dura disputa pelo Cristo, por sua palavra.

A luta de classes também tem a filosofia cristã como objeto de embate com a direita liberal, neoliberal e colonialista do capitalismo agrário brasileiro, sujeitos que pronunciam a filosofia de uma religião conservadora e reacionária. Veja-se a Marcha por Deus e pela Família em 1964, filosofia essa que foi capaz de fundamentar a palavra daqueles que se puseram ao lado do capitalismo e ajudaram a implementar golpes de Estado no Brasil e no mundo, com mais força na América Latina. Veja-se o caso do Chile com o partido da Democracia Cristã em 1973, certo que este grupo da minoria dominante confere um firme alinhamento ideológico e econômico ao aparato que controla o Estado burguês dedicado à sua defesa nos processos de tensão revolucionárias, mesmo que em processos frios, como a Educação do Campo.

Nesse contexto, há a uma disputa pela instituição da universidade, em toda sua complexidade, dividida entre educadoras e educadores universitários progressistas e professoras e professores conservadores, educandos e educandas progressistas ligadas aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e estudantes que tendo recebido uma parcela na Reforma Agrária negam a importância dos movimentos. Sujeitos intrincados pelos aparatos burocráticos, econômicos e ideológicos para formar, fortalecer e legitimar os da classe minoritária dominante, ou, revolucionar o processo e a lógica da formação acadêmica.

A categoria que define a *palavra*, a filosofia, que constitui tais mundos distintos traz seus filósofos, que invariavelmente não ocupam os mesmos espaços nas teorias de todos esses sujeitos, corriqueiramente se equivocam na interpretação desta palavra, por isso o nervo exposto desta tese. Donde compreendemos que a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo seja capaz de fechar tal ferimento entre a classe trabalhadora camponesa e educadora, e encorajar o paradigma e dar a matéria-prima para o enfrentamento ao paradigma do capitalismo agrário que não será derrotado sem antes haver a conscientização profunda das massas camponesas.

Se a massa dos trabalhadores quiser desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, ela tem de se apossar primeiro de certas palavras-chave (que não podem ser compartilhadas com outras classes, que não estão empenhadas ou que não podem realizar aquelas tarefas sem se destruírem ou sem se prejudicarem irremediavelmente). Em seguida, deve calibrá-las cuidadosamente, porque o sentido daquelas palavras terá de confundir-se, inexoravelmente, com o sentido das ações coletivas envolvidas pelas mencionadas tarefas históricas (Fernandes, 1981, p. 11-12).

Quando os povos do campo, das águas e das florestas se apropriam como ocupantes do uso da palavra, no sentido do pronunciamento, da construção do conceito, na busca pela autenticidade de uma ação cultural frente ao mundo, a Mística como cimento da luta, assim tratada a palavra por Ademar Bogo (2010), é um elemento fundamental para esse protagonismo, na incidência como atores. Numa perspectiva de síntese cultural, aqui não cabe uma ação inerte de expectadores da história, o modo de ação cultural, como ferramenta de luta e proposição de um movimento autêntico de revolução cultural, de reconfiguração dos movimentos da sociedade (Freire, 2022).

4.2 A MATERIALIZAÇÃO DA UTOPIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO POR DENTRO DA UNIVERSIDADE

O terreno movediço das políticas públicas em que a Educação do Campo está inserida, como apontou Caldart (2009), traz para o centro do debate um sério questionamento. Então, o educador universitário deve ser ou se tornar um militante dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, para que seus processos educacionais sejam de fato contemplados pela condição revolucionária deste paradigma?

Dado o fato que os educadores são inseridos na universidade através de seu sistema burocrático, e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo não têm acesso nem controle a quem assume um código de vaga conquistado por esses movimentos, uma vez inserido no sistema burocrático da universidade esta educadora ou educador seguirá independentemente sua posição de educadora ou educador e professora ou professor no mundo, seja bancário, seja conservador, seja reacionário, ou seja progressista, militante, sujeito da educação libertadora.

Este seria o momento de uma inversão de uma educação para o povo, em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que 'sujeito político' tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua polis, o seu lugar de vida e destino (Brandão; Fagundes, 2016, p. 99).

Ao educador universitário compreender, portanto, a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e a condição revolucionária da Educação do Campo e assumi-la como práxis é uma carência fundamental para o fortalecimento e a manutenção deste paradigma que esteve sob forte ameaça desde o ano de 2016 até 2022, quando o Brasil passou pelo desmonte financeiro, gerencial e até moral da educação superior, sob os governos ultraliberais de Michel Temer e Jair Bolsonaro e o avanço e aprimoramento do Agronegócio e todas suas determinações que se estenderam pelos órgãos governamentais e políticos.

Contudo, não entendemos que é uma obrigação o educador se tornar um militante nos Movimento Sociais Sem Terra, até mesmo porque isso seria eticamente

execrável e indigno aos movimentos que alguém fosse constrangido ou obrigado a engrossar suas fileiras. Não defendo isso sob hipótese alguma e tampouco os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo dependeriam desta coerção em sua organicidade. Mas, é compreensível que a conscientização dos sujeitos que operam o sistema educacional superior carece de uma aproximação dialógica com os educandos e seus Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, para que na medida em que avancem no processo educacional, seja construída uma relação de trocas de saberes e experiências, de onde a Mística possa produzir essas conexões, e o conhecimento teórico e práticas do educador-educando construam a trama de uma educação libertadora, de ambos. Compreendo que essa utopia só é realizável com uma Mística forte e pulsante.

Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (Molina, 2015, 156-157).

É posto, então, um processo dialético de uma proposta dos oprimidos numa instituição que historicamente abriga e fundamenta o pensamento dos opressores. Dessa maneira, começam a construir um que fazer do *ser mais* (Freire, 2022), contudo, a opressão e a reação para manutenção de uma educação cartesiana, positivista, academicista, reprodutivista, bancária e monolinguística se impõem aos povos proponentes desta Pedagogia do Oprimido.

A burocracia se torna outra ferramenta de descaracterização, seus processos de avaliação, os exames externos, as plataformas qualificadoras e a curricularização com as bases de uma educação urbana e fundamentada no pensamento europeu excluem indígenas, camponeses e quilombolas. Fato que a régua que mede o saber, aquilo que o neoliberalismo educacional chama de competências, sistematicamente, não valoriza da mesma forma os modos de produção de conhecimento e os saberes destes povos em comparação às epistemologias eurocêntricas. Assim, o sistema opressor cria mecanismos burocráticos para justificar a exclusão.

Chegamos a um ponto decisivo na reflexão crítica da realidade concreta da Educação do Campo, o posicionamento de seus atores frente ao projeto revolucionário educacional do paradigma. Compreendo que há um processo de construção de identidades desses cursos, digo identidades no plural por se tratar de faculdades presentes em todas as regiões brasileiras, com suas variadas culturas, onde o próprio processo de ascensão à carreira de educador universitário provoca um multiculturalismo até forçado, diria, já que um educador que vindo do Sul do Brasil por circunstância é aprovado para uma vaga no Pará, as forças desta circunstância o levam a mudar seu ambiente de vida, se afastar fisicamente por algum tempo de seus familiares, amigos e modo de viver anterior. Passa, então, por um período de adaptação, adequação e por vezes de negação da cultura local.

Esse ator, além dos aspectos mencionados acima, passa atuar num curso de Licenciatura em Educação do Campo, com seu projeto carregado de sentidos revolucionários de educação. Digamos que esse sujeito recém-elevado à carreira de educador do ensino superior carregue valores identitários produzidos pelas instituições dominadoras, o que Ademar Bogo (2010) irá conceituar como “identidade legitimadora”, e esse sujeito venha a se encontrar frente a sujeitos que estejam em “posições dominadas e que erguem trincheiras de resistência com o objetivo de sobreviver” (p. 59). Teremos no mesmo ambiente universitário, em convivência intensa por conta da Pedagogia da Alternância educador-educando. A aceitação ou não da realidade concreta promove a construção das identidades, e as contradições se estabelecem em processos dialéticos. O conflito e as contradições estão postos e por muitas vezes o que se estabelece é que a força institucional historicamente legitimadora da sociedade dominante venha a manter a posição conservadora.

A Educação do Campo, porém, em sua condição problematizadora, crítica e dialógica apresenta em seu paradigma a possibilidade de um outro ambiente de formação identitária.

A identidade de projeto: que surge quando os atores sociais em suas posições subordinadas lançam mão de alternativas culturais e constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade e, até mesmo, de obter a transformação das estruturas sociais (Bogo, 2010, p. 59).

O que é possível entender como superação da contradição opressor-oprimido, projeto intrinsecamente ligado à condição revolucionária da Educação do Campo

como uma Pedagogia do Oprimido sob o prisma educacional. Assim, a Educação do Campo é uma proposta de contraposição ao modelo hegemônico de educação, tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino básico da educação brasileira, sendo crítica e precursora desde os acampamentos Sem Terra até as LEDUC, em sua práxis e em seus fundamentos teóricos marxistas.

O pedagogo professor Dr. Luiz Carlos de Freitas (1994), analisando a perspectiva de um estudo realizado por Enguita (1985) em relação à crítica de Marx sobre a educação, afirma que essa análise não foi formulada sobre um modelo ideal de educação.

[...] a análise que Marx faz é crítica. Não procura, Marx, formular um exame da educação a partir de um 'modelo de educação' pelo qual deveria 'medir' as ações futuras na área. Para ele a proposição tem que **ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico**. 'Se existisse um componente pedagógico no marxismo', como gosta de dizer Snyders, tem que ser algo construído por oposição (a la contra), não o resultado de um plano alternativo de sociedade, 'igualmente inexistente'. Em segundo lugar, tal crítica é materialista, já que, como vimos, não é uma crítica a partir de 'ideais educativos'. A crítica deve conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico concreto. Em terceiro lugar, deve estar inserida em uma totalidade – 'totalidade histórica e social', para tanto a escola será colocada em relação com as outras vias de produção da consciência e da formação humana (em especial, o trabalho). As próprias instituições educacionais não podem ser concebidas como neutras, mas como produtos históricos só compreendidos dentro da totalidade em devenir, onde estão alojadas (Freitas, 1994, p. 60-61, grifos do autor).

A luta por Reforma Agrária e pela Educação do Campo, luta que não se separa no contexto histórico em que estão inseridos os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, seus aliados e a universidade, é crítica de um modelo histórico de sociedade. Os latifúndios a serem ocupados nos territórios de conflito, protegidos pelas cercas físicas e jurídicas colocam no mesmo campo os atores e atrizes deste processo. A Reforma Agrária necessita da Educação do Campo para se perpetuar e construir sua sustentabilidade como um paradigma contra-hegemônico, contribuindo para o desenvolvimento social, científico, cultural e econômico em busca da emancipação material, fortalecendo os movimentos no sentido de combater o êxodo da juventude do campo, a mais perigosa ameaça a todo processo de democratização da terra e de toda luta, a morte por inanição dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, sem juventude no campo não haverá vitória no futuro.

A materialização da utopia, portanto, de ter nas Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras o financiamento para as etapas de tempos universidade-comunidade, nos coloca esse desafio, de compreender a totalidade dos processos macropolíticos do campesinato, dos povos indígenas e quilombolas no Brasil. Neste sentido, levantamos a imensa preocupação da sucessão no campo, o campo brasileiro tem aumentado exponencialmente o envelhecimento da população, ocasionando uma saída intensa da juventude, sobretudo as pessoas do sexo feminino. Os dados apontam que houve um decréscimo de 8.8% no número de pessoas ocupadas com atividades agropecuárias de 2006 a 2017, intervalo entre os censos agropecuários, contando hoje com 15.1 milhões de brasileiros nesses territórios, dos quais apenas 2% são pessoas com menos de 25 anos, 74,8% entre 25 e 65 anos, e 23,2% com mais de 65 anos. Este público quem tem a responsabilidade como gerenciador dos estabelecimentos possui o seguinte recorte de gênero: masculino com 81%, feminino 18,7%, e 0,3% com outras especificidades (IBGE, 2017).

Os dados apontam para necessidade de fortalecimento do paradigma, para expansão de oferta de Educação, pois grande parte desta juventude sai dos territórios em busca de formação, principalmente para frequentar o ensino médio, fato que reflete a saída da juventude.

4.3 A MÍSTICA COMO FORÇA CONTRA-HEGEMÔNICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO FRENTE AO PARADIGMA NEOLIBERAL

Compreender a missão da Educação do Campo no atual momento histórico e propor o fortalecimento deste paradigma para os movimentos e para a juventude camponesa é um ato político de resistência. E sem a Mística se torna impossível barrar o avanço do Paradigma do Capitalismo Agrário, que tem se aperfeiçoado nos últimos anos com o Agronegócio e todas suas determinações em seu projeto de esvaziamento e domínio dos territórios camponeses, indígenas e quilombolas.

A Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo fortalece e substancia a luta pela Reforma Agrária e a Educação do Campo, e esse elemento complexo, constitui-se sobre as práticas de produção de subjetividades e objetividades nesse projeto. Ao negar essa Mística nega-se também a identidade do projeto, nega-se a condição revolucionária que essa educação projeta utopicamente, enfraquece sua

caminhada ao *topos* e lança as amarras burocráticas e poderosas do *ser menos* no sentido que trata a Pedagogia do Oprimido (Freire, 2022).

Para que a mística tenha sentido, ela deve estar e nesta causa, nesta vontade superior de triunfar. Por isso, tendo clara qual é esta causa é que se colocam os elementos que 'materializam' a Mística. Na verdade, a Mística é uma coisa do coração, do sentimento, alimentada por esta esperança de alcançar aquele sonho, ideal objetivo seja lá o que se queira o que importe que isto se transforme em 'uma causa' consciente, que se passe a viver por ela e por causa dela. A materialização da mística se dá pela prática individual e coletiva, pois é ali onde buscamos os elementos fundamentais que demonstram se de fato estamos trilhando o rumo que definimos. Neste sentido a causa deve sempre ser a mesma como linha principal, o tema e os elementos é que podem mudar para se desenvolver a mística. Na verdade mística não se faz, se vive (Bogo, 1998, p. 15-16).

Aponto aqui, portanto, uma prática dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que foi teorizada e teve traçados seus caminhos filosóficos e metodológicos pelo MST. Ressalto este, como o mais importante movimento de luta pela Reforma Agrária no Brasil, que a partir de sua práxis, prática e teoria, nessa ordem, instigou pedagogicamente aos outros movimentos sociais a Mística como ela é hoje, obviamente não é possível deixar fora desse processo a CPT, conforme já tratado anteriormente. Contudo, a Mística transmutada e materializada se deu mais fortemente com o MST.

O caminho de ocupação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo dos latifúndios territoriais e epistemológicos não se coloca na história como um fenômeno passivo de aguardo da resolução das desigualdades sociais. A sintaxe da palavra movimento já afirma essa ordem. O caminho de resistência e construção de um projeto de sociedade irrompe o tempo com o engajamento de militantes, intelectuais, políticos e variados outros atores que em suas individualidades são capazes, por essa Mística aqui tratada, de se reconhecerem numa coletividade em busca de uma mudança estrutural definitiva, e a Educação do Campo se lança como paradigma nesse sentido.

As ideias por si mesmas não mudam a realidade concreta. Nem a história se faz por si mesma. A história é conservada, reformada ou transformada, na medida em que existam atores sociais empenhados nela como militantes e lutadores, numa ou noutra direção. Daí serem importantes as místicas que galvanizam os movimentos sociais (Boff, 1998, p. 38-39).

Os paradigmas científicos construídos e seguidos nas universidades vêm de uma tradição, de um processo histórico que se estabeleceu obedecendo regras implícitas, regras estas que não se afastavam da política. A universidade conservou esse modo de fazer, contudo, tais regras não necessariamente são questionadas ao se fazer uma pesquisa, pois, considera-se que a pesquisadora ou o pesquisador já as conhece, e de alguma maneira não importa tratar delas se isso não for alvo de sua pesquisa. A comunidade científica já a tornou uma tradição que se conserva até que surja outro paradigma que venha contrapor tal estabelecido, estes paradigmas podem ser mais complexos e intrincados de regras, valores e aplicações em que não seja possível um conjunto de regras que os possa abstrair (Kuhn, 1998).

A filosofia e a educação científica hegemônica têm servido historicamente a determinados senhores, garantindo-lhes poder político e econômico; às classes trabalhadoras cabe a ocupação deste espaço, fechado e dedicado à minoria dominante. A Educação do Campo pressupõe uma tradição científica advinda das classes subalternas e seus intelectuais orgânicos em diálogo com outros oprimidos. A educação popular, contudo, é uma tradição que em certa medida não se hospedava na universidade como teoria e prática, mas na realidade dos ambientes dos movimentos de massa e das lutas de classe e nesses espaços se constituiu até se formalizar. Não podemos dizer que uma educação feita em um acampamento Sem Terra, com sala de aula, mesmo que coberta de lona preta e cercada de pau a pique, com poucas condições estruturais, e de formação acadêmica das educadoras e educadores não seja educação formal, pois há formalidade, há formação, há organização, todo seu processo está sujeito a uma pedagogia do oprimido, há método, há Mística, há disciplina e conexão dos saberes populares ao movimento educativo elaborado e teorizado. “Por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos como ideias ou como práticas e também formas próprias de educação do povo” (Brandão, 1981, p. 48).

Os sujeitos advindos da tradição acadêmica apreenderam seus conceitos e preceitos, quase que mandamentos, de uma ordem científica que sempre esteve ao lado dos opressores. As vozes que se levantavam a favor da classe trabalhadora, historicamente, foram perseguidas de diversas maneiras, inclusive violentamente, vê-

se os casos de intelectuais que foram presos por ditaduras e muitas pessoas assassinadas.

É a partir daí que a educação aparece como propriedade, como sistema e como escola. O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o quê se ensina e a quem se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação 'oficial', o saber oficialmente transforma-se em instrumento político de poder. Ele abandona a *communitas* de que fez parte um dia e ingressa na estrutura dos aparatos de controle. O 'processo grego' se repete então: a educação da comunidade, a escola, a oposição entre a educação-de-educar e a educação-de-instruir, a passagem da aprendizagem coletiva para o ensino particular, o controle do Estado (Brandão, 1981, p. 47).

Portanto, escolher buscar se integrar ao paradigma da Educação do Campo é procurar aprender sua teoria, elaborar pesquisas, compreender suas possíveis aplicações e resoluções de problemas. Atuar nesse paradigma é ir além de uma reprodução de uma tradição teórico prática. De maneira a ir além da missão professoral de repassar conteúdos e cumprir um planejamento de ensino necessário à instrução das educandas e educandos. Estar nesse território epistemológico, assim por dizer, é ter consciência de que não há neutralidade possível para a ação educativa. Como educadora e educador universitário em ocupação ao Latifúndio Epistemológico com os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo na universidade, é conhecer aos senhores quais o Estado Capitalista defende com todas as garras e com todas as ferramentas possíveis.

A reinvenção da Educação foi tratada por Paulo Freire e outras companheiras e companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural como uma possibilidade real. O empoderamento da classe subalterna em processos criativos de produção de conhecimento e construção de um paradigma é uma necessidade que emerge nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, pois a educação é um substantivo inerente à atividade humana, ela existe em variadas formas e situações, formal ou não, nas condições do mundo ocidental e oriental, onde há humano há ensino e aprendizagem, há educação. Portanto, se a educação é uma invenção humana, ela pode ser reinventada e ressignificada, não é estanque, não deve continuar seguindo os preceitos de uma minoria dominante que esmaga a maioria subalterna pelas ferramentas que o Estado lhes confere, dentre eles a educação (Brandão, 1981).

É necessária a percepção histórica, filosófica e sociológica de como os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e seus aliados agiram a partir da *prática* para a *teoria*, dada sua necessidade material de construir um paradigma, pois até então não se entendia como sujeito de algum paradigma que o contemplasse, talvez, em alguns casos, pudesse ser objeto das pesquisas.

[...] os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente. Em lugar disso, esses instrumentos intelectuais são, desde o início, encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações e através delas. Uma nova teoria é sempre anunciada, juntamente com suas aplicações há uma determinada gama concreta de fenômenos naturais; sem elas não poderia nem mesmo candidatar-se a aceitação científica. Depois de aceita, essas aplicações (ou mesmo outras) acompanharão a teoria nos manuais onde os futuros cientistas aprenderão seu ofício. As aplicações não estão lá simplesmente como um adorno ou mesmo como documentação. Ao contrário, o processo de aprendizado de uma teoria depende do estudo das aplicações, incluindo-se aí a prática na resolução de problemas, seja com lápis e papel, seja com instrumentos num laboratório (Kuhn, 1998, p. 71).

Ao assumir uma vaga numa Licenciatura em Educação do Campo, a educadora ou o educador universitário deveria vislumbrar todos esses aspectos e entender seu lugar como uma posição essencial capaz de fortalecer o paradigma. Caso contrário, seria mais desejável buscar outro espaço na universidade que permanecer e contribuir para o enfraquecimento e, em muitos casos, a extinção dos cursos, ou a desistência dos educandos que se sintam mais oprimidos que já são pela sociedade.

Alguns questionamentos são necessários para que avancemos no desvelamento da problemática da ocupação do Latifúndio Epistemológico. Rubem Alves (1980) apontava nessa direção ao inquirir sobre os objetivos da universidade e a quem serve o conhecimento científico.

O entendimento hegemônico do mundo em capitalismo tardio aponta que para uma sociedade ser mais avançada, mais a sociedade deve ser científica, de fato. Contudo, mais avançada não necessariamente significa mais justa, pois o acesso ao conhecimento científico e aos benefícios da ciência ainda é um privilégio que não atinge a todos humanos de maneira equânime. Existem inúmeras formas de se colocar os avanços científicos a serviço de uma minoria dominante, a burocracia é uma delas; outra forma é a adoção de sistemas econômicos que privilegiem

determinados grupos sociais e políticos, modelos produtivos e posicionamentos ideológicos. Questionemos as razões para os financiamentos de pesquisas do agronegócio brasileiro, por certo haverá defensores que justifiquem o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Certamente podemos lhes dar razão, há de fato um avanço na produção deste setor. Com todo sistema financeiro, científico, jurídico e político apoiando, subsidiando, incentivando e garantindo as melhores terras, o latifúndio de roupagem nova no neoliberalismo tenderia a avançar.

Entretanto, em detrimento das pesquisas, os avanços científicos, a sustentação jurídica, a representação política ligada à agricultura agroecológica camponesa, indígena e quilombola, historicamente, sofrem às duras penas, mesmo tendo tido alguns avanços de acesso às políticas públicas nas últimas décadas. Todo processo tem avançado a partir da luta de classes, da organicidade dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, a custo de sangue de seus povos e marchas de protestos como ocorreu em 1997, levando a denúncia ao mundo sobre a ação violenta do latifúndio e do Estado policaiesco que ceifou 11 vidas em Corumbiara-RO e 21 em Eldorado dos Carajás-PA. Portanto, os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo pressionaram a política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso para iniciar um processo de diálogo, porém, a partir de um alto custo.

Essa mobilização do governo FHC foi também impulsionada pelo repúdio nacional e internacional aos massacres de sem-terras em Corumbiara (agosto de 1995) e Eldorado de Carajás (abril de 1996). Como consequência, o governo FHC criou, inclusive, o cargo de Ministro Extraordinário de Políticas Fundiárias (Delgado, 2012, p. 101).

No bojo da luta de classes caminham as demandas e as pautas dos Sem Terra. A luta por terra carrega consigo a Mística de mil demandas, e dentre as demandas mais importantes para uma substancial emancipação está o acesso à Educação do Campo. Processo que passou a ganhar força e formato de paradigma em julho de 1997 com o Iº ENERA, um ano e três meses depois da chacina de Eldorado dos Carajás. Assim: “Qual a relação entre o conhecimento que produz os interesses econômicos e políticos? A quem está servindo a ciência?” (Alves, 1980, p. 78). Compreendemos que o acesso ao conhecimento científico e à ciência também integra o processo de luta de classes.

Fato é que a proposição e o protagonismo da Educação do Campo como política pública e paradigma epistemológico irromperam uma ação de sujeitos com

conhecimento popular num espaço dominado pelo conhecimento erudito. Contudo, esse conhecimento popular não é baseado num empirismo mítico, tampouco num catecismo de reprodução acrítica socialista. Há ciência, há método, há experiência, há pesquisa, há produção com bons resultados, mesmo sem o financiamento que o agronegócio recebe para melhorar suas sementes transgênicas e tolerar melhor seus agrotóxicos.

Determinadas áreas de atuação do paradigma da Educação do Campo, ao buscarem se expandir, são atacadas violentamente por parte de conselhos ligados às minorias dominantes, a setores da universidade e principalmente ao universo judiciário, ao proporem cursos considerados da elite econômica, medicina, veterinária, engenharias, direito, entre outros voltados aos povos do campo, das águas e das florestas, o aparato jurídico se levanta contra os propositores, Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, faculdades ligadas à Educação do Campo, ou sindicatos, dado ao fato destas entidades provocarem o INCRA para criação de cursos pelo PRONERA.

A ocupação do Latifúndio Epistemológico é uma proposição da Educação do Campo de mudança de rumo da universidade, já que por si só, fragmentada, ela não tem sido capaz de fazer. Rubem Alves (1980), analisando uma metáfora de Wright Mills que comparava os cientistas na universidade a remadores que se orgulhavam de remar cada vez mais rápido e forte o barco, em suas pesquisas buscava aprimorar o treinamento e as práticas para que os remos se movimentassem cada vez mais velozes e eficientes, melhorando os materiais, estudando a velocidade dos ventos e correntes, mas não eram capazes de chegar a um consenso de onde o barco deveria chegar, se haveria barcos para todos os que necessitassem navegar — Qual porto devemos atracar? “[...] Muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência” (Alves, 1980, p. 91). Ensinar como remar mais forte, de maneira eficiente, obedecendo à minoria dominante, à roda do leme, pode trazer mais financiamentos para suas pesquisas, dar mais respostas a uma carcomida sociedade que só aumenta o abismo social e a desigualdade de acesso à educação superior.

Nossa crítica não é uma retórica autofágica sobre a universidade, mas uma reflexão histórica a quem esta instituição tem servido desde sua criação no Brasil. Os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo hoje figuram uma resistência a esse modelo hegemônico, obviamente junto de educadoras e educadores universitários

que aderiram à luta pela expansão e fortalecimento do paradigma. Uma proposta revolucionária de educação superior não pode ser fragmentada, de maneira a reproduzir cada pesquisador em seu remo, assim a formação por área de conhecimento busca diminuir os efeitos nocivos da fragmentação e desconexão das áreas.

A Licenciatura em Educação do Campo possui uma proposta curricular integrada e referenciada na Alternância Pedagógica e organiza os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias, buscando superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e incidir no modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade (Molina; Hage, 2016, p. 806-807).

Compreendemos que a luta por uma Educação do Campo, por uma educação libertadora passa também pela rebeldia de quem assume a responsabilidade de lecionar, de coordenar e de dirigir as licenciaturas e outros cursos ligados ao paradigma, porém cabe ao educando o papel de fortalecer a educação libertadora e a conexão dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo com a universidade. Consideramos esse laço fundamental para que a Mística seja práxis nos cursos. Há que se enfrentar as amarras burocráticas e as subjetividades forjadas na formação dos educadores, no desalojamento do educador bancário dentro de si, na expulsão da sombra do corpo do opressor, na reconfiguração da práxis, de maneira a ser dialógica e não reprodutivista, no fortalecimento de uma Mística libertadora.

Como, então, se poderia romper a dominação legitimada pelos opressores? Lembremos que, para os oprimidos se libertarem, precisam, primeiramente, conscientizar-se e humanizar seus corpos interditados e, também, os corpos daqueles que os oprimem. Caso contrário, reproduzirão as atitudes do opressor e irão se ajustar à realidade, acreditando que a história não é passível de mudanças, visto que sua condição social já é determinada desde o nascimento (Brighente; Mesquida, 2016, p. 170).

É fundamental que formadores de professores da Educação do Campo compreendam os processos da Pedagogia do Oprimido e libertem-se junto a seus

educandos. A esses educadores cabe o dever da não reprodução, da rebeldia que enxergando o paradigma educacional como ferramenta de dominação e fortalecimento do pensamento neocolonial hibridado ao neoliberalismo, junte-se aos educandos e a outros educadores de maneira a propor uma práxis que chegue às comunidades e se fortaleça pela pedagogia da alternância em processos de reflexão da realidade, buscando sempre a vocação ontológica de *ser mais* (Freire, 2022).

4.4 PROFESSORA E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: O LEGADO DA LUTA E A REFLEXÃO DA TRANSMUTAÇÃO EM EDUCADORA E EDUCADOR UNIVERSITÁRIO

Tecemos nossa crítica não no sentido de culpabilizar a ação da professora e professor universitário pela implantação do sistema educacional opressor, neocolonial, neoliberal e bancário, já que estes sujeitos tiveram suas trajetórias acadêmicas construídas em tradições e modelos de universidade historicamente alinhadas às minorias dominantes. Mas, considero ser um dever ético o engajamento político, artístico e pedagógico deste sujeito, estando na Educação do Campo como uma proposição de um paradigma libertador, que sendo formulado e levado como pauta de luta junto à Reforma Agrária pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, conquistou seu espaço no sistema público de educação, que avançou na criação de programas como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, atue como uma educadora ou educador numa perspectiva da Pedagogia do Oprimido. Nessa atuação destaco dentre esses três programas, o primeiro é o PRONERA, pois se fundou como o pioneiro no fomento institucional, com excelentes resultados.

Com o apoio do Pronera foram realizados no período de 1998 a 2011 cerca de 320 cursos vinculados às concepções da educação do campo nas áreas de educação de jovens e adultos, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino e 38 organizações sociais, com a participação de 161.894 educandos em diferentes regiões do país. No âmbito da graduação (Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, História, Letras, Artes, Geografia, Direito, Agronomia etc.), o programa contabiliza um total de 5.920 produções no período mencionado (produções em vídeos, apostilas, textos, músicas, artigos) (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019, p. 6).

O PRONERA foi de fundamental importância para criação de outros programas como o PROCAMPO que resultou na criação dos cursos de Licenciatura em

Educação do Campo e na abertura de códigos de vaga para educadoras/es e técnicas/os dedicados aos cursos ligados a esse paradigma, portanto, uma proposta revolucionária de educação fundamentada na práxis libertadora. Assumir essa relação dialógica de resistência e fortalecimento carece de que “sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença de seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos seus educandos, em suas relações com estes” (Freire, 2022, p. 86).

A análise da dialética proposta nessa tese identifica por um lado a Educação do Campo como uma Educação revolucionária, problematizadora e libertadora em contraposição à Educação Urbanizadora, Educação Rural, Educação Bancária. A educação libertadora se constitui no processo de fortalecimento da crítica, e da busca pelo conhecimento na tentativa, no experimento, no desvelamento dos mistérios do mundo e de como os sujeitos se situam nele e se emancipam para modificar sua realidade de oprimido e libertação sua e do opressor. Tomando, como esse processo de materialização do projeto, ferramentas como a pedagogia da alternância, a formação por área de conhecimento, a proposição disruptiva do isolamento da pesquisadora ou pesquisador superando a fragmentação e avançando para a interdisciplinaridade, a Educação do Campo se constitui como paradigma.

Apesar das inúmeras dificuldades e incertezas que a formação por área de conhecimento provoca nos docentes da LEDOC, que se desafiam, de fato, a promover uma formação interdisciplinar, uma significativa mudança positiva, ela produz, exige e promove o trabalho coletivo dos educadores. Conceber e executar a formação por área de conhecimento, pensando a interdisciplinaridade como exigência da própria materialidade; da complexidade dos problemas da realidade que se quer compreender e explicar exige, fundamentalmente, o trabalho coletivo (Molina.; Hage, 2016, p. 821).

A Educação do Campo, portanto, em sua condição de criação crítica e dialógica se põe frente a frente ao modelo dominante de Educação, tradicional, conservador e por vezes reacionário. Nessa correlação de forças há elementos produzidos pelo próprio sistema educacional e suas amarras burocráticas e elementos de construção subjetiva que se hospedam nos sujeitos, atores de frente da prática educativa. Desalojar o educador bancário exige um esforço que reconheça a necessidade de mudança de perspectiva da produção científica e do ir, vir e devir do conhecimento; de uma mudança importante de cultura educacional, onde aqueles que sabem se

colocam como sujeitos narradores de conteúdo para os que escutam passivamente, registram, memorizam saberes e agem como objetos registro-memorizadores (Freire, 2022).

A visão bancária coloca os sujeitos como seres da adaptação, prescreve uma prática que estimula a não criticidade do processo educacional, já que esse deve revelar docilmente, de maneira obediente as imputações da transferência de conteúdo. Paulo Freire aponta a educação bancária como uma ferramenta que os opressores usam para “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a sistematização que os oprime” (2022, p. 84). Dessa forma, os oprimidos adaptam-se e aumentam sua resiliência e aceitam o sofrimento como algo normal e até necessário.

Por fim, entendemos que há uma interdição do corpo do educando que se inicia pela proibição da palavra e se estende ao seu comportamento, às suas emoções e ao seu modo de ser no mundo. A prática pedagógica de educadores e educadoras está permeada pela docilização do corpo dos educandos, portanto, dos futuros educadores (Brighente; Mesguida, 2016, p. 173).

A superação da educação bancária, que só interessa aos oprimidos, tem sua potência no companheirismo educador-educando que se põe em processo de humanização e no fortalecimento da vocação ontológica do sujeito em buscar, questionar, construir, pesquisar as materialidades dos conteúdos em seus aspectos subjetivos e objetivos, podendo ser intersubjetivos e interobjetivos, de maneira a tornar cognoscível os conteúdos e chegar ao conhecimento a partir dos temas que geram a curiosidade epistemológica e o ânimo de se colocar em busca de saber. “A libertação acontece por meio de uma educação que desenvolve a consciência e a humanização nos educandos e educadores, possibilitando a superação da opressão, da domesticação e da adaptação” (Brighente; Mesguida, 2016, p. 164).

A Educação problematizadora, libertadora, se coloca numa relação entre pesquisadores, pelo educador pesquisador experiente, e pelo educando que se coloca como pesquisador iniciante, trazendo seus saberes que por vezes carecem de sistematização e método. A construção dialógica desses sujeitos se coloca como elemento essencial para uma Educação Libertadora, a posição do educador pesquisador, por mais que domine aspectos do conteúdo, jamais terá condições de ter todas percepções sobre o objeto. Sua função é buscar inserir o educando no

processo metodológico de descoberta, assim a superação da contradição educador-educando existente na educação bancária é superada (Freire, 2022).

Assumir uma posição conservadora de educação e ocupar uma vaga nas Licenciaturas em Educação do Campo é uma situação inegavelmente contraditória, mas não incomum, mesmo em se tratando de uma luta e conquista dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo junto ao Estado brasileiro, dada a amplitude dos códigos de vaga e outros aspectos históricos de acesso impeditivos aos atores dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo ao ensino superior e à pós-graduação. O acesso via concurso público para o ensino superior abre uma possibilidade de ingresso em que não se distingue sujeitos alinhados à Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, portanto, naquele momento histórico, o ingresso de docentes contrários à Reforma Agrária poderia se tornar uma contradição na gênese dos cursos. “Trata-se da conquista de 600 vagas de concurso para docentes no nível superior, para atuarem nas Licenciaturas em Educação do Campo” (Molina, 2015, p. 160), que possibilitou a abertura de dezenas de vagas país afora.

Em 2007 o Ministério da Educação (MEC) convidou universidades para desenvolverem experiências piloto do curso em quatro instituições – Universidade de Brasília (UnB), UFMG, Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) –, objetivando, com elas, criar o Procampo. As reflexões e análises sobre tais experiências, bem como o projeto político-pedagógico que orientou a formatação final dessa proposta de formação docente [...] Após essas experiências, o MEC lançou edital (2009) para que mais universidades pudessem ofertar a licenciatura, porém como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, em razão da pressão dos movimentos sociais e sindicais, foram conquistados 44 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos, o MEC disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos (Molina; Antunes-Rocha; Martins, p. 9-10).

A realidade formativa dos povos do campo, das águas e das florestas naquele momento não dava condições de terem educadores suficientemente capazes legalmente de concorrer a tais vagas. O número de mestres e doutores camponeses, indígenas e quilombolas era irrisório comparado aos sujeitos formados nas áreas urbanas, dado que tem se modificado lentamente nos últimos anos com o avanço da Educação do Campo nas graduações e da abertura de pós-graduações específicas.

Fato é que há uma necessidade de educadoras/es que atuem nesses espaços assumam uma relação dialógica com os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo a fim de fortalecer o paradigma, não apenas por uma questão de alinhamento político, mas pela necessidade de implementação e manutenção da Educação do Campo. “E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo” (Caldart, 2009, p. 37).

Ao adentrar num curso superior para formação de educadoras/es na universidade, a/o educadora e o educador não assumem apenas uma vaga no serviço público com suas complexidades, mas ela/ele passa a ocupar uma posição importante na luta de classes, basta saber de qual lado se encontra, e isso precisa estar claro e evidente. As posições de neutralidade só fortalecem o opressor e o paradigma dominante. Caldart (2009) vai dizer que esse sujeito caminha sobre um fio de navalha, por certo, não são somente posições epistemológicas e metodológicas naturais da pedagogia, mas das contradições da luta de classes.

Somente a luta de classes poderia resultar na proposição de um paradigma educacional liderado por Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, organizados e articulados com intelectuais da academia, e assim desembocar em políticas públicas assumidas, regulamentadas e financiadas pelo Estado. Essa é a condição da Educação do Campo, revolucionária e protagonizada pelos trabalhadores do campo como sujeitos detentores, criadores e proponentes de uma Pedagogia dos Movimentos Sociais, de uma Pedagogia do Oprimido.

Como investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar, e se eu pensar é mágico ou, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará, e a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 2022, p. 141).

A práxis dialógica coloca-os como sujeitos que estão dispostos a ter seus conteúdos e currículos que contemplem sua realidade concreta, oferecendo ferramentas que venham emancipar material e intelectualmente. Assim, é revolucionária, pois pode modificar os meios de produção, pode apresentar uma contraposição, cultural, pedagógica, política, e identitária, viável de se opor ao sistema capitalista em seu nível máximo de realização (Caldart, 2009).

A preocupação com a formação de educadoras/es nas LEDUC é fundamental, pois a partir deste processo passaremos a ocupar as escolas do campo com esses sujeitos, as abordagens metodológicas libertadoras chegarão a milhares de localidades no campo brasileiro, tirando o apagão formativo histórico desses territórios. O projeto educativo da Educação do Campo ultrapassa a concepção de educação limitada à educação urbana ou a educação rural, a Educação do Campo é revolucionária porque ela apresenta uma crítica ao modelo de educação dominante, aos sistemas de exploração do trabalho e da terra no campo, aos modelos de produção material. Mas, fundamentalmente, ela não reside tão somente na análise e interpretação da realidade, mas na proposição de orientar e realizar lutas concretas (Caldart, 2009).

Na sua origem, o 'do' da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (Caldart, 2009, p. 41).

Entendo que a Educação do Campo e sua Mística artística, política e pedagógica, analisada sob a ótica do materialismo histórico e dialético, nos dão subsídio para nos aproximarmos de uma discussão capaz de nos conectar à questão agrária brasileira, fornecendo assim, subsídios epistemológicos de maneira a lançar uma lupa sobre os fatos que levam a não realização da sociedade, ainda, porque as desigualdades e desgraças do mundo se mantêm e tornam-se cada vez mais sofisticadas. Olhemos, portanto, para a foice e o martelo, campo e cidade na busca pela superação gradual entre esses territórios e espacialidades, na formação de exércitos industriais na agricultura camponesa com trabalhadores Sem Terra e operários, unidos frente à tirania da exclusão da burguesia que não teve nenhum pudor e transformou tudo em mercadoria, separou o conhecimento do todo dos mestres artesãos e fordificou a produção, "rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a meras relações monetárias" (Marx; Engels, 2005).

4.5 A MÍSTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPÍRITO, EMANCIPAÇÃO E SUBSTÂNCIA DA REFORMA AGRÁRIA

Não é o espírito humano separado da matéria que fará a mudança de fato, não é a crítica analítica e enviesada por ideais hegelianos e afastada da ação que construirá uma sociedade igualitária, mas o processo revolucionário, segundo Marx e Engels (2005). A movimentação das massas promovendo a revolução que é a força motriz da história. Talvez os combustíveis dessa força sejam a crítica e ação, o desejo e a impaciência pela mudança, colocados com urgência pelas demandas de estômago, a ação fundamentada e tornada práxis que resulte numa mudança substancial de organização social.

Nesse sentido, lançaremos uma discussão sobre os Movimentos Sociais que compõem as massas proletárias no Brasil, tratando em certa medida do que impulsiona os Sem Terra em continuar seu processo de luta para alcançar a emancipação material, ocupando terras improdutivas e que não cumpram a função social ou que estejam em desacordo com a lei, construindo mecanismos de produção em agroindústrias, propondo um novo modelo de agricultura através da agroecologia, organizando cooperativas e associações. E, sobretudo, uma Educação específica *do* Campo.

Esses movimentos promovidos pelas massas e por seus intelectuais se conectam ao pensamento desenvolvido por Marx e Engels (2005) e estudado por intelectuais mundo afora, tornando os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, através da ciência contida no método materialista histórico e dialético, cada vez mais eficientes em suas estratégias e encaminhamento para uma práxis capaz de romper com a lógica do capital.

A Reforma Agrária, colocada como elemento substancial de desenvolvimento econômico mesmo em países capitalistas, no Brasil não passou de um arremedo de políticas sociais que só avançaram em algumas e insuficientes desapropriações de terra nas últimas décadas graças à ação direta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e entidades de bases filosóficas marxistas, do socialismo cristão e da Teologia da Libertação, como o MST e a CPT. Esses movimentos e entidades, portanto, avançam a partir de elementos e circunstâncias históricas específicas no país.

A luta de classes se mostrou explicitamente no Brasil em diversos momentos históricos. Entendemos ser importante destacar o terrível ataque à democracia e aos direitos humanos que em 1964 as forças armadas estenderam contra seu próprio povo, seu braço forte e mão inimiga. “O poder político é o poder organizado de uma classe para opressão da outra” (Marx; Engels, 2005, p. 59). A lógica do pensamento Positivista de Auguste Comte nas forças armadas brasileiras e seu alinhamento à classe burguesa liberal — além da fundamental subserviência aos Estados Unidos da América que avançava seus tentáculos capitalistas sobre os países da América Latina —, pressionados pela Guerra Fria, se colocam pelo golpe militar/empresarial/religioso no Brasil em 1964 como barreira limite para o avanço e desenvolvimento de uma prática que se aproxime dos ideais socialistas. Os freios postos, melhor dizendo, impostos a um projeto de reformas no governo brasileiro em 1964, em que a Reforma Agrária e a desapropriação dos campos de petróleo nas mãos das empresas privadas havia sido anunciada e decretada pelo presidente João Goulart no comício da Central do Brasil a 13 de março de 1964.

Art. 1º Ficam declaradas de interesse social, para efeito de desapropriação, nos termos e para os fins previstos no art. 147 da Constituição Federal e na Lei nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, as áreas rurais compreendidas em um raio de 10 (dez) quilômetros dos eixos das rodovias e ferrovias federais, e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem (Mendonça, 2008, p. 24).

Não é possível afirmar os rumos que o país tomaria a partir destas medidas, mas é claramente sagaz inferir que haveria naquele momento a possibilidade de desenvolvimento econômico e reparação histórica das injustiças causadas pelo império e mantidas pela república sobre as comunidades recém-libertas da escravidão e das comunidades indígenas excluídas, perseguidas e expulsas de seus territórios originários, além da oferta de melhores condições às comunidades e colônias europeias que chegaram ao Brasil fugindo da guerra e da miséria na virada do século XIX para o XX, portanto, estamos falando aqui da maioria da população brasileira, diga-se de passagem.

A questão agrária trouxe para o centro do debate a luta de classes no campo brasileiro, os camponeses caíram no proletariado (Marx; Engels, 2005), e os latifundiários caíram na burguesia. Os proletários, portanto, passaram a ser

organizados pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outros movimentos ligados a uma perspectiva socialista como o PCB. “Na realidade, as Ligas Camponesas foram um dos atores que atuaram no campo brasileiro, sendo acompanhadas por outros dois grupos que competiam pela organização do campesinato: o PCB e a Igreja Católica” (Dezemone, 2016, p. 55).

O latifúndio era a herança da minoria privilegiada. Desde o império, os burgueses capitalistas aproveitaram seu poderio econômico e influência para financiar grupos conservadores e reacionários que já haviam se estabelecido no Brasil mesmo antes da 2ª guerra mundial. Parte importante da Igreja Católica alinhada ao capital e a um conservadorismo radical, conhecido como Integralismo, passou a se organizar e produzir um pânico moral pela imprensa burguesa, pelo empresariado brasileiro, e entidades anticomunistas alinhadas em outros países passaram a atuar coordenadamente para espalhar o pânico de ter às portas uma suposta ameaça comunista, o movimento se denominava Tradição, Família e Propriedade (TFP).

No Brasil, a TFP articula-se a entidades afins que atuam em âmbito público ou privado e que são dedicadas a interlocutores diversos e/ou temáticas específicas. Entre elas destacamos: Agência Boa Imprensa, Frente Universitária Lepanto, Nascer é um Direito, Pró-Legítima Defesa, O amanhã de nossos filhos, revista Catolicismo, SOS Família, SOS Fazendeiro, Vinde Nossa Senhora de Fátima, não tardeis! No exterior, entidades co-irmãs e afins à congênere brasileira foram sendo fundadas desde a década de 1960, evidenciando a força e a receptividade de suas propostas pelos cinco continentes (Zanotto, 2010, p. 91).

A TFP foi uma das grandes articuladoras do golpe de 1964 e seguiu se fortalecendo e mantendo seu *lobby* entre deputados e interferindo na política até os dias de hoje. Não é possível negar a importância da TFP no processo de atraso e retrocesso da sociedade brasileira, na manutenção da desigualdade social e na organização da sociedade civil para pautas conservadoras. As bandeiras caras à TFP mobilizam através do pânico moral a sociedade, tal pensamento majoritariamente patriarcal e de manutenção do *status quo*, sua análise carece de atenção (Zanoto, 2010).

Envolvendo assim parte da sociedade brasileira com seus mecanismos de manutenção do *status quo* na articulação do Golpe militar-empresarial-religioso que nos legou “[...] a negação da liberdade, o ultraje à democracia, a enganação e a desconsideração da coisa pública, como nos impôs o golpe de Estado de 1 de abril

de 1964, que a si mesmo pitorescamente chamou de Revolução” (Freire, 1992, p. 32), apenas 18 dias após o comício da Central do Brasil e da decretação da Reforma Agrária e da reestatização dos campos de petróleo que viriam a fortalecer a Petrobrás.

Podemos inferir aqui, com alguma margem de acerto, que a Reforma Agrária proposta e decretada por João Goulart (PTB) se não causou, ao menos acelerou, o processo de golpe no Brasil, perpetuando a desigualdade no campo que era o espaço produtivo mais ocupado naquele momento. Processo que foi revertido com o projeto capitalista dos militares e de seus apoiadores latifundiários. “Em poucas décadas houve uma alteração demográfica expressiva: em 1940, cerca de 31% da população brasileira vivia em cidades contra 69% nas áreas rurais. Em 1980, esses números foram invertidos” (Desemone, 2016, p. 136). O controle das terras e dos meios de produção foram mantidos violentamente pela elite econômica brasileira, com seus latifundiários, empresários, clérigos, conservadores, militares, intelectuais e imprensa.

O jornal Tribuna da Imprensa, por exemplo, veio, desde os primeiros dias de março, tratando o Comício com apreensão. Na edição do próprio dia 13, uma manchete chamava atenção para o perigo de que o evento na Central do Brasil funcionasse como ‘senha à agitação’ e alertava: ‘notícias precedentes de Pernambuco dão conta de que agitadores comunistas estão em atividade, influenciando os camponeses a invadirem terras, logo após terem ciência da assinatura do decreto da SUPRA’ (Cordeiro, 2021, p. 7).

A luta de classes, portanto, sempre esteve na ponta de lança da história e move a sociedade de maneira a agir violentamente contra a emancipação da classe trabalhadora. A burguesia tomou posse do Estado e de suas ferramentas de poder, recebeu as bençãos da Igreja Católica e dos protestantes, assim, conseguiu manter a sociedade sob um sistema de privilégios para si e outro sistema que se aproxima da escravidão. Para os proletários e camponeses não haveria outra possibilidade senão contrapor essa ordem pela luta, por uma práxis libertadora, que melhorasse as condições materiais dos trabalhadores.

[...] só é possível conquistar a libertação real [wirkliche Befreiung] no mundo real e pelo emprego de meios reais; que a escravidão não pode ser superada sem a máquina a vapor e a Mule-Jenny, nem a servidão sem a melhora da agricultura, e que, em geral, não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas

con[dições] da indústria, do co[mércio], [da agricul]tura, do inter[câmbio] (Marx; Engels, 2007, p. 29).

As reformas básicas que foram fundamentais para o desenvolvimento econômico em países capitalistas no pós-Segunda Guerra não puderam ser efetivadas no Brasil, mantendo-nos em um regime formatado ainda no Império, sob capitania hereditária e mão de obra escravizada, arrendamentos e deslocamento de grandes massas de pessoas às periferias e favelas das grandes cidades.

Os movimentos sociais e a resistência à ditadura brasileira passaram dessa forma a adotar uma perspectiva materialista, que de maneira dialética constrói uma ação que seja práxis e possa mudar a realidade material de maneira revolucionária.

O tipo ideal de uma teoria que apoia a ação, portanto, práxis, buscado pelos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, teve a participação de setores da Igreja Católica e Luterana, Batista e Presbiteriana, fundamentadas na Teologia da Libertação, em que temos o teólogo peruano Gustavo Gutiérrez como intelectual mais importante. Compreendemos que ao propormos a perspectiva do método do materialismo histórico e dialético para analisarmos a Mística dos Movimentos Sociais como prática artística, política e pedagógica na Educação do Campo — a transmutação metafísica em processos identitários na materialidade da formação de professoras e professores em educadoras e educadores camponeses — nos enveredamos por uma selva densa e massiva de desafios epistemológicos e metodológicos, contudo, a tese se justifica também por essa compreensão.

A Teologia da Libertação, a Filosofia da Libertação e a Educação Libertadora surgem, se entrelaçam, se fortalecem e se nutrem da mesma perspectiva e missão, que é a libertação do oprimido. A corrente teórica que temos seguido nos leva à mesma direção, certamente com metodologias aplicadas a campos distintos, mas, a transmutação metafísica da mística espiritual em Mística histórica e material abriu os caminhos para a libertação dos povos oprimidos. A matéria-prima das lições que levavam compreensão dos oprimidos sobre sua situação, passou pela hermenêutica dos textos bíblicos, da fé e missão subversiva de Jesus Cristo, onde os cristãos solidariamente se juntavam para superar os desafios, perseguições e opressões que sofrem os pobres (Boff, 1988).

Leonardo Boff, um dos intelectuais mais importantes da Teologia da Libertação no Brasil, baseado no pensamento de Gustavo Gutiérrez, nos aponta uma direção

para encontrarmos o caminho da explicação da transmutação metafísica, conceituando o que seria a Espiritualidade para a Teologia da Libertação, termo que posteriormente seria ressignificado pelos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, a partir de um desdobramento de sua relação com a Comissão Pastoral da Terra e outras entidades, naquilo que hoje chamamos Mística.

Espiritualidade não tem em Gustavo Gutiérrez nenhum resquício de intimismo e de individualismo; nem tem por base de entendimento o conceito grego de espírito. Espiritualidade está ligada ao Espírito num sentido bíblico. O Espírito é o princípio de vida, de transformação e de irrupção da novidade. Espiritualidade implica caminhar segundo o Espírito e no Espírito, quer dizer, é antes uma prática que uma visão de mundo. Antes de se falar *sobre* Deus faz-se mister falar *a* Deus. Antes do falar que é próprio da teologia está o silenciar que é próprio da contemplação e da prática. [...], mas esse silêncio é o da prática. Aqui falam as mãos mais que os lábios. Na prática solidária de libertação temos a ver com um ato político. Não se trata, em primeiro lugar, da relação oração-ação, mas da relação mística e política, contemplação e vontade de transformação da sociedade (Boff, 1988, p. 534, grifos do autor).

A relação histórica da Teologia da Libertação através da CPT e outras entidades que culminaram por fortalecer e ajudar a criar o MST pode ter uma leitura que tenda para uma compreensão de que haja uma incongruência em relação às bases socialistas, por certos leitores mais ortodoxos. Apontamos, porém, que os movimentos religiosos ligados à Teologia da Libertação promoveram junto aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo uma transmutação do sentido da Mística e dos processos identitários de luta, saídos da hermenêutica metafísica para hermenêutica material. Todo processo histórico de criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, das Ligas Campesinas, da ação da Comissão Pastoral da Terra dialogaram com os oprimidos do campo a partir de uma pedagogia cristã, buscando na hermenêutica as comparações com o sofrimento e opressão do povo de Deus, das lições bíblicas com os elementos subjetivos que esses sujeitos traziam de suas duras realidades. E, muitas vezes, foram dessas lições contidas na teologia cristã que suas ações se transmutaram em práticas materialistas. A busca pelo reino de Deus apontado pelos eclesiásticos foi sinalizada na terra prometida que os Sem Terra buscavam para ter a vida em abundância, portanto, ação reflexiva dialética, tendo o exemplo do Jesus subversivo. “Definitivamente o que se almeja no processo, nesse movimento, é a transformação social, a ruptura de paradigmas que

enlaçam a sociedade em uma desigualdade social, educacional e econômica” (Silva, 2012, p. 45).

A ação imaginária passou a ser representativa, física, com uma lógica do presente e de uma compreensão racional do passado. Não há mágica ou abstrações nesse processo, habitando na consciência da realidade a possibilidade de modificação da condição de oprimido a liberto.

Tomemos como exemplo, um sujeito que viveu como um empregado na condição de peão de boiadeiro por décadas, servindo um patrão latifundiário, que lhe oferecia uma casa arrendada, e por isso em contrapartida, além do cuidado com o gado de corte, deveria ainda realizar a lactação do gado leiteiro, ficando com parte do leite que tirava todas as manhãs, sem dias de descanso, para o consumo da família e o restante levado ao patrão. Este o pagava um salário mínimo, descontando o valor das compras que trazia mensalmente da cidade, sem prestação de contas alguma sobre os valores cobrados. E este patrão ainda se via como benevolente ao batizar os filhos do peão, dando a falsa sensação de pertencimento à família burguesa agrária.

Esse sujeito, portanto, passou a se enxergar em outros sujeitos que tendo nada nas mãos, a não ser a ilusão e a imaginação de pertencerem aos laços afetivos do patrão, plantavam barracos de lona preta à beira do caminho, em frente à fazenda grilada de seu estimado patrão, para que pudessem de fato ter um meio de produção capaz de lhes dar segurança material e garantir a sobrevivência.

Digamos que certo dia, esse peão começou a se comunicar com parentes que seguem acampados à beira do caminho, foi até uma missa em que se pregava a partir da Teologia da Libertação. Então, de alguma forma esse sujeito oprimido passou a se enxergar como tal, passou a compreender em certa medida sua unilateralidade no mundo, como sujeito explorado e vítima do capitalismo agrário, passou a perceber a necessidade de lutar por um pedaço de terra junto a outros sujeitos que se encontravam unidos à beira dos caminhos com suas famílias acampadas. Então, esse peão mudou-se para o acampamento, seus filhos e filhas passaram a estudar na escola do acampamento, sua esposa passou a integrar o grupo de mulheres que desenvolvem práticas agroecológicas, o homem passou a frequentar aulas de alfabetização de adultos e a reuniões formativas de associativismo e cooperativismo.

Mesmo sem ter a real noção teórica de tudo que se passava, aquele sujeito se engajou numa prática que hoje, sistematizada, podemos chamar de Educação do

Campo. Agora sua prática pode tornar-se práxis, pois a luta do singelo camponês por um pedaço de chão o colocava numa condição de não perpetuar a mais-valia do patrão sobre si, e podendo ainda desembocar numa situação de libertação, organização e onilateralidade através do domínio dos meios de produção, com a terra, a agroindústria com as cooperativas e uma educação específica que não opera com a divisão do trabalho e das ciências. Essa é a condição revolucionária da Reforma Agrária e da Educação do Campo, pois elas não se separam da luta de classes e toda sua Mística identitária.

Quantos padrões dantes foram enriquecidos com a mais-valia explorada dos peões que se abrigaram abaixo da lona preta e passaram a engrossar as fileiras na luta pela Reforma Agrária? Como é possível a classe trabalhadora, muitas vezes sem acesso à educação, ter a consciência da necessidade de revolucionar o espaço territorial da produção agropecuária?

A ação libertadora tem na Mística o exemplo na vivência do acampamento, no diálogo da sala de aula e nos momentos informais de educação coletiva e solidária, mesmo sem consciência dos termos científicos, escapar da alienação da divisão do trabalho, a fim de compreender que o tanto de vida que dedicaram a enriquecer esses padrões passa potencialmente, a partir da luta de classes e da Reforma Agrária, a tornar o socialismo possível, mesmo que a partir de uma lógica de organização cristã.

O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente. E é, certamente, oportuno observar que, justamente a esse respeito, numa breve nota, ele nos dá uma indicação precisa de caráter estritamente pedagógico; exalta John Bellers como um verdadeiro fenômeno na história da economia política, por haver compreendido, entre outras coisas, desde os fins do século XVII, que era necessário superar a atual educação e a atual divisão do trabalho, que geram hipertrofia e atrofia nos dois extremos da sociedade, ainda que em direções opostas. A educação é colocada, aqui, ao lado da divisão do trabalho, como causadora de unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade (Manacorda, 2007, p. 90).

A análise das práticas dos movimentos sociais que adotam determinadas perspectivas é fundamental para que possamos de alguma forma apontar as incongruências e os descaminhos, no sentido da crítica que Marx fez a Proudhon em resposta à “Filosofia da Miséria”, ocasião em que o autor francês teceu um

emaranhado de conceitos que se mostraram frágeis e deveras ilusórios, e distorceu a realidade com uma visão ingênua e misteriosa, sendo mística no sentido de não explicar de fato de onde vinha e para qual direção iria os caminhos econômicos e sociais do povo.

É possível, portanto, ressignificar alguns conceitos e apontar para a lógica materialista da luta de classes a partir da Reforma Agrária e da Educação do Campo? A configuração que foi dada à conjuntura histórica no Brasil pode apontar que sim, pois o pensamento marxista fundamentou a ação daqueles que tinham em seu caldeirão cultural as bases da metafísica. Assim, a mistura acabou por superar em grande medida a espera e a resignação pela volta do filho de Deus e de seu reino celeste, aceitando aqueles que foram postos misteriosamente em posições de poder seja pela Igreja, seja pelo Estado, seja pela burguesia. Se a palavra sai da boca daqueles que falam em nome de Deus que a espiritualidade não deve gerar a inação e aceitação de um sistema opressor e de manutenção do status quo, temos a matéria-prima para se produzir processos revolucionários efetivos e duradouros. Seria então possível um socialismo cristão na realidade brasileira?

É a partir desta questão que passamos a articular uma discussão de ressignificação da luta de classes, tomando como pressuposto que a religião é uma ferramenta utilizada pelo Estado há milênios; donde a burguesia tomou como lição dos mecanismos de poder que a antecederam e através do dinheiro e poder manteve tal ferramenta como forma de permanecer no poder e receber as benções clericais e pastorais das igrejas. Contudo, a hermenêutica postulada sobre o evangelho de Jesus Cristo sobre os pobres, a partir da perspectiva da Teologia da Libertação, fortaleceu os movimentos de resistência e luta de classes. Portanto, trabalhamos sob uma perspectiva de tipos ideais, não podemos considerar que esses movimentos são comunistas ou socialistas, mas que buscam nesse paradigma saídas para respostas que possam ser bases fundantes para o enfrentamento à burguesia, mesmo que tal enfrentamento não seja baseado numa revolução definitiva como propõe Marx e Engels (2007).

O aspecto que é possível analisar como uma ação da ala progressista da Igreja Católica e Luterana, que fundaram a Teologia da Libertação, é a separação destes grupos do eixo da Igreja associada ao Estado, e a aproximação e incorporação de seus elementos à luta popular, caso contrário viveremos a seguinte afirmação dos autores: “O socialismo cristão não passa de água benta com que o padre abençoa o

desfeito da aristocracia” (Marx; Engels, 2007, p. 61). Poderíamos tomar essa frase como uma pedra final sobre nossa tese, porém, a história da Teologia da Libertação nos mostrou nas últimas cinco (5) décadas que o contexto sul-americano afirma que a água benta não abençoou o desfeito da aristocracia, mantendo confortavelmente a classe dominante que a sucedeu, pelo contrário, não fosse o embate teológico dentro da Igreja e as práticas pastorais, hoje não haveria CPT nem MST, tampouco os outros Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no Brasil, com a configuração e a força que tiveram e ainda têm.

Esta teologia faz seus os interesses destes condenados da terra; quer com sua produção teológica reforçar sua causa, legitimar suas lutas e fazer valer politicamente sua vida. A fé confrontada com a opressão histórica das grandes maiorias de nossos povos só poderá resultar numa teologia de libertação. [...] Uma teologia que assume os interesses dos pobres e sua ótica de ver o mundo, a história, a Igreja e a revelação será inevitavelmente uma teologia que provocará conflitos: primeiramente com as teologias para as quais o pobre constitui tema mas não perspectiva de elaboração de toda a teologia; estas teologias se sentem questionadas em seu caráter evangélico, em sua capacidade ou não de evangelizar as grandes maiorias empobrecidas e em sua função de instância legitimadora de uma sociedade que cria pobres e se mantém de costas para eles (Boff, 1988, p. 536).

Olhemos os movimentos operários e camponeses que agiram a partir destas orientações e de fundamentações teóricas que aproximaram a Teologia da Libertação das teorias marxianas. A luta de classes entre latifundiários e camponeses, empresários e operários se destacam por vieses diferentes. Entendemos que a luta no campo no Brasil tem tido mais força revolucionária nos últimos anos e assustado a classe dominante com aquilo que chamavam de “Um espectro que ronda a Europa – o espectro do comunismo” (Marx; Engels, 2005, p. 39). Toda luta da classe trabalhadora é apontada por seus adversários como uma luta comunista que, no país, desde a década de 1960, apavora as elites econômicas brasileiras dado o fato de propor a distribuição do meio de produção primária que é a terra, além do avanço nos processos de fortalecimento dos laços sociais e econômicos nas associações e cooperativas com suas agroindústrias e organização da comercialização, e protagonizar a criação de um paradigma educacional com potencial revolucionário específico aos povos do campo, das águas e das florestas.

Já os operários lutam por melhores condições de trabalho e salários, permanência nos postos de emprego e busca por dignidade. Por mais importante que seja, não enxergamos uma ação revolucionária de maneira a tomar os meios de produção, raramente os operários assumem o controle das fábricas e sua administração, essa não tem sido uma agenda da classe operária brasileira, diferentemente dos camponeses quando ocupam o latifúndio. Em diferentes contextos a história provou que os camponeses também poderiam ser revolucionários.

4.6 A METAMORFOSE DO LATIFÚNDIO ARCAICO EM AGRONEGÓCIO: A LUTA DE CLASSES AVANÇA NA CONQUISTA DAS SUBJETIVIDADES PELA EDUCAÇÃO E CULTURA

É importante também compreendermos historicamente como o capitalismo agrário tem atuado no Brasil. Nos últimos anos temos tido uma revolução burguesa no campo, os velhos coronéis, grandes latifundiários, e suas práticas arcaicas herdadas das capitanias hereditárias e da ação escravocrata, têm dado espaço à profissionalização empresarial no campo. Uma revolução que provocou uma fissura temporal no paradigma do capitalismo agrário, a burguesia agrária se aperfeiçoou na produção de commodities e estabeleceu o que chamam de Agronegócio. “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, e, com isso todas as relações sociais” (Marx; Engels, 2005, p. 43).

O inimigo das classes camponesas agora se disfarça de empresário do campo, suaviza sua aparência, financia uma cultura de aceitação do seu modelo de exploração, diga-se de passagem, muito mais agressivo e devastador da natureza e do trabalho que o modelo anterior, veja-se a devastação da Amazônia, do Cerrado e do Pantanal. A propaganda desse modelo empresarial é produtora de alienação a partir de uma categoria que a antiga elite econômica rural não se utilizava com a mesma potência, a categoria do entretenimento e a preocupação com a opinião pública.

O processo de transformação da cultura dos povos do campo através da indústria cultural tem sido uma estratégia sofisticada e muito eficiente; tem o intuito de provocar uma identificação com os valores, comportamentos e fetiches. Numa forçada deturpação daquilo que chamaram cultura do sertanejo, ou seja, vindo do sertão, mas

tornado mercadoria e posto no comércio sem pudor algum, se apresentam em variadas formas de representação, nas propagandas de tv, rádio e internet, e principalmente na música, a dita música sertaneja, uma expressão que não tem relação alguma com as expressões culturais tradicionais do campo como espaço de vida. “Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de consolidar-se” (Marx; Engels, 2005, p. 43), ou seja, a moda de hoje é ultrapassada em instantes, e assim a novidade vende um posicionamento alienado da realidade, afastado do mundo concreto, tudo vira mercadoria a ser comprada economicamente e com seus valores culturais e políticos. “Tudo que era sólido e estável se desmancha no ar” (Marx; Engels, 2005, p. 43).

No bojo desse processo de constante avanço da burguesia brasileira que se funde ao agronegócio, à burguesia financeira e seus representantes do Mercado, chamamos Mercado a classe minoritária dominante, que ocupa o Estado, que financia deputados e senadores, que se instala dentro do Estado com as PPP (Parceria Público Privada), e com todos seus tentáculos se levanta contra os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, a fim de criminalizá-los. Seria surpreendente se não houvesse uma reação da classe dominante frente a esses movimentos que têm enfrentado com luta, organização e proposição de um modelo revolucionário de sociedade. “A história de toda sociedade até nossos dias moveu-se em antagonismos de classes, antagonismos que têm se revestido de formas diferentes nas diferentes épocas” (Marx; Engels, 2005, p. 57).

Cabe aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e seus aliados compreender a realidade conjuntural concreta em que se encontram, de maneira a enfrentar os mecanismos que a classe dominante e sua mega estrutura ocupam. O protagonismo de enfrentamento e proposição da Reforma Agrária e da Educação do Campo afetam interesses econômicos da elite econômica financeira empresarial do meio rural, sofisticadamente chamada de Agronegócio, com suas bancadas no meio parlamentar legislativo, nos executivos de governos municipais, estaduais e federais, e nas esferas jurídicas brasileiras. Portanto, antes de qualquer coisa, essa é uma luta de classes.

Todavia, esse protagonismo tem sido ameaçado e se transformado em mera representação formal, sem uma efetiva participação na

concepção e no *modus operandi* das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no País, e que a correlação de forças foi se transformando, a começar da configuração da nova aliança de classes em função dos novos interesses econômicos no campo e do aumento das estratégias de criminalização dos movimentos sociais na mesma época (Molina; Hage, 2015, p. 132).

As condições fundamentais para a luta de classes estão dadas, a utopia gestada na Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo aponta a direção da luta, e em cada canto do mundo os trabalhadores procuram adaptar suas formas de ação, mas o que de fato podemos apontar é a vocação das classes oprimidas em realizar ações revolucionárias. Não será a classe média que o fará senão engrossarem as fileiras e se reconhecerem como proletários. Contudo, inferimos que essa classe, historicamente, foi justamente aquela que engrossou as fileiras dos opressores no Brasil.

A utopia sem mística também se constrói e ganha novas formas, fazendo com que as ideias mudem de rumo. As ideias são como os olhos da história; quando estão corretas, nos fazem enxergar os perigos dos desvios; quando estão incorretas, nos fazem virar a cabeça para o lado dos interesses mesquinhos e de natureza oportunista (Bogo, 2010, p. 220-221).

Portanto, a classe trabalhadora carece urgentemente de formação intelectual de maneira a construir uma alta cultura que possa subsidiar teoricamente sua prática. Assim, a expansão de sua compreensão da consciência, do seu lugar no mundo, da lógica posta na divisão do trabalho aponta para o desenvolvimento da classe trabalhadora, seja camponesa, seja operária. O proletariado carece de uma formação acadêmica e política libertadora, processo que pode levar séculos, mas que deve avançar no enfrentamento às estratégias hegemônicas do capital.

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual, a partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. ‘puras’ (Marx; Engels, 2007, p. 35-36).

Considero finalmente que o desenvolvimento da consciência de classe e a articulação entre trabalhadores têm avanços e recuos estratégicos na história. O *modus operandi* dos Sem Terra tem tido uma lógica legalista e democrática, com uma perspectiva de enfrentamento pela resistência, não pelo enfrentamento direto pela violência revolucionária, fato que mais morrem Sem Terras que quaisquer de seus inimigos burgueses ou de seus lacaios mercenários. A dialética, portanto, passa a ser o método de construção deste caminho, movimentando as partes e construindo os sujeitos e seus intelectuais orgânicos, estruturando propostas de intervenção na infraestrutura, onde entra o protagonismo da Educação do Campo, ressignificando e adotando estratégias de avanço sobre a burguesia e resistindo às garras do Estado burguês e seus braços armados.

A questão agrária no Brasil é um ponto nevrálgico na política, ela é alvo de disputas violentas e recebe um financiamento absurdo do capitalismo agrário, personalizado pelo agronegócio, para garantir o maior número de representantes nas esferas mais poderosas do Estado.

Compreendo que há um caminho tortuoso para a classe trabalhadora, mas que historicamente os Sem Terra têm avançado grandemente no projeto de Reforma Agrária, terra, educação, emancipação econômica e enfrentamento político. E a fundamentação teórica do materialismo histórico e dialético tem sido de grande importância para o campesinato e seus intelectuais orgânicos, mesmo que imergidos em tanques de água benta que os padres da Teologia da Libertação e a CPT tenham aspergido, por certo essa água tem hidratado a luta de classes no campo a partir da reflexão-ação. Tenhamos, portanto, a consciência que a mesma água que hidrata com a ala progressista pode ser usada para afogar se compreendida e usada pela ala reacionária da Igreja. Tomemos então o Cristo dos pobres, o Cristo Sem Terra.

4.7 AUTORIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA INSEPARÁVEL COM A REFORMA AGRÁRIA

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram implementados a partir da exitosa experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁰, um dos mais importantes programas desenvolvidos pelo Estado

¹⁰ Com o apoio do Pronera foram realizados no período de 1998 a 2011 cerca de 320 cursos vinculados às concepções da educação do campo nas áreas de educação de jovens e adultos, ensino médio e

brasileiro a partir da reivindicação e mobilização dos Movimentos Sociais Sem Terra. Ressaltamos que esse momento histórico teve início no ano de 1998, um ano após o 1º ENERA e dois anos após a chacina de Corumbiara e Eldorado dos Carajás, portanto, havia uma intensa mobilização da classe trabalhadora camponesa e uma adesão importante dos atores políticos, intelectuais ligados à academia e entidades parceiras.

Destacamos aqui a importância do engajamento dos movimentos e do fortalecimento da luta pela Mística desses sujeitos. Não foi à toa que muitos processos realizados pelo Estado brasileiro aconteceram nesse período. Considero que essas políticas públicas vieram como uma resposta da mobilização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que chegaram ao ponto mais grave da luta de classes, o martírio sofrido de seus militantes.

O PRONERA é um programa pontual. Havendo a necessidade de um curso, é submetido a edital e se cria por uma turma. Assim, os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo passaram a propor a realização de um programa que pudesse criar cursos estruturados e sem turmas limitadas. Dessa maneira, a partir da experiência exitosa do PRONERA, se criou o PRONACAMPO, e em 2010 com o Decreto nº 7.352/2010 se instituiu a Política Nacional de Educação do Campo (Molina; Hage, 2015).

O Programa tem se transformado numa política estruturante de formação de educadores, especialmente com o Edital nº 02/2012 da SECADI/MEC que aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nessas instituições e com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos (Molina; Hage, 2016, p. 806).

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola tem revolucionado o processo de formação de educadoras(es) no Brasil. A metodologia utilizada na Pedagogia da Alternância e a ação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo na luta pela Reforma Agrária e Educação têm oferecido uma reparação histórica aos povos do campo, das águas e das florestas. Por certo, muito ainda há que se avançar na estruturação dos cursos,

ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino e 38 organizações sociais, com a participação de 161.894 educandos em diferentes regiões do país. No âmbito da graduação (Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, História, Letras, Artes, Geografia, Direito, Agronomia etc.), o programa contabiliza um total de 5.920 produções no período mencionado (produções em vídeos, apostilas, textos, músicas, artigos) (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019, p. 6).

proporcionando assim a possibilidade de que essas egressas e egressos futuramente venham aumentar a representatividade desses povos na posição de educadoras e educadores universitários. Esse processo tem se encaminhado lentamente de maneira a reverter essa exclusão histórica. Podemos observar o exemplo dos movimentos no Estado do Mato Grosso do Sul, na FAIND/UFGD, com a proposição de cursos de Pós-Graduação *Latu-Sensu* e *Strictu Sensu*, como a Especialização Escola da Terra e o Mestrado em Educação e Territorialidade, tendo sua aprovação pela CAPES em 2018 com a entrada da primeira turma em 2019, seguindo as linhas de Educação e Diversidade, Território e Sustentabilidade.

A materialização das políticas públicas conquistadas para Educação do Campo passou por inúmeros processos de organização da luta de classes até chegar no território do Latifúndio Epistemológico da Universidade. O lema repetido pelo MST nas Místicas, Ocupar, Resistir e Produzir, agora ganha nova complexidade. Ocupar as licenciaturas, as pós-graduações e os códigos de vaga de concursos tem sido um desafio imenso; Resistir à burocracia da universidade e às dificuldades estruturais de locomoção do território à universidade e seus ritos estranhos aos povos do campo, das águas e das florestas; Produzir conhecimento, reconhecimento, e principalmente produzir coletivamente um paradigma capaz de ocupar a escola do território com uma educação problematizadora de caráter libertador no sentido de *ser mais* (Freire, 2020).

Esse importante processo desembocado das lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo adquiriu outro comando ao ser materializado. A estrutura organizativa da universidade, agora, os processos de formação de educadoras e educadores se institucionalizam e se formatam nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, onde se estabelece um campo de disputas pelo protagonismo epistemológico. Entretanto, esse espaço não é ocupado de maneira equânime entre os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, e o Estado que se materializa na academia.

A existência da educação do campo decorreu da atividade educacional e das lutas sociais do MST, bem como da capacidade de articulação deste movimento social confrontacional com outros sujeitos políticos coletivos. Porém, se a origem da educação do campo tem sua materialidade expressa nas lutas sociais, não significa que a materialidade atual em que se desenvolve a educação do campo permaneça a mesma. Evidencia-se na atualidade uma forte dependência da educação do campo em sua formulação e desenvolvimento teórico-práticos das políticas sociais, com forte

pressão por parte das políticas de Estado e de governo (D'Agostin; Titon, 2014, p. 169).

O currículo anunciado e o currículo que não se anuncia podem nos oferecer elementos da presença desta Mística de luta ou da tentativa de mudança de identidade. Dialeticamente, o paradigma da Educação do Campo se posiciona num espaço onde a presença dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo não tinha voz. Agora, as disputas pelos espaços, pela pesquisa, pelo currículo, pelo método e pela pedagogia se colocam. A presença ou ausência da Mística desses movimentos pode ser um parâmetro importante para compreendermos até onde a Educação do Campo mantém sua contração de preposição “do” para a preposição com sentido de complemento “para” descaracterizando-se de Educação *do* Campo como Educação *para* o Campo.

Investigar esse documento tão importante à LEDUC da FAIND/UFGD nos aponta para necessidade de uma imersão maior sobre o tema, dada sua relevância histórica e factual na vida das educandas e educandos, educadoras e educadores universitários. As marcas que os Movimentos Sociais Sem Terra deixaram na construção do documento são claros, como por exemplo a escolha da Pedagogia da Alternância como processo mais importante do curso. Outros elementos que não aparecem no texto, como a prática da Mística artística, política e pedagógica, entendo ser uma ausência séria para o documento, já que essa prática é uma constante no cotidiano dos cursos da Educação do Campo.

A estética da espacialidade aponta para uma presença da Mística com representações interculturais de indígenas e camponeses, grafismos nas paredes, exposição de objetos que remetem ao modo de viver e fazer artísticos, danças, eventos coletivos na casa de reza Guarani Kaiowá da FAIND, posicionamentos políticos e práticas pedagógicas que esse elemento fundamental aos movimentos se apresenta abertamente, conforme verificamos nos documentos fotográficos relacionados ao curso e disponibilizados publicamente (Ufgd, 2024).

Assim, consideramos que a presença da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no PPC da LEDUC da FAIND/UFGD está carregada como um elemento identitário no currículo, mas, de maneira velada, carrega de seus processos históricos a identidade e a subjetividade dos movimentos. “[...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2019, p.

17), fato que merece ser mais investigado por observação e outras ferramentas de coleta de dados mais robustas, para que o empírico possa ser confrontado com o teórico. Ação que proponho a realizar na sequência desta pesquisa.

De toda maneira ressalto a importância do curso que resistiu durante vários anos de governos de extrema direita a tentativas de fechamento, fato que provocou várias manifestações conjuntas de camponeses e indígenas em passeatas e ocupações do prédio da reitoria da UFGD, enquanto essa passava por uma intervenção, tendo uma reitora não eleita para administrar a universidade. Nesses momentos de tensão e luta pudemos observar que a Mística dos Movimentos Sociais Sem Terra se mostrou como elemento intercultural capaz de conectar-se com a mística espiritual dos Guarani Kaiowá, fato que expôs a forte relação deste currículo velado no interior dos cursos.

A Educação do Campo tem sido alvo de disputas dentro e fora da universidade. Estando no terreno das políticas públicas, essas disputas se ampliam e quando há o afastamento dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em sua condução há o risco da descaracterização de todo processo que foi construído e mantido com muita luta e à custa de sangue. Como afirmamos nesse trabalho, compreendo que não se separa a Reforma Agrária da Educação do Campo e todos os processos de emancipação dos povos do campo, das águas e das florestas. Esse paradigma, portanto, é alvo da luta de classes e necessita de mecanismos de participação popular em sua implementação, não só quando carecer de defesa em marchas e ocupações. Compreendo que se faz necessário ser anunciado nos documentos aquilo que é oculto, dessa maneira, a identidade coletiva também se fará clara e evidente.

Segui o objetivo precípua de apontar desafios deste paradigma que confere protagonismo às mudanças na sociedade, saindo da condição de objetos na massa imergida na ação antidialógica para uma condição propícia à libertação; a transmutação de objeto a sujeito que passa a discutir e compreender a ação dialógica que o orienta a conquistar o mundo desvelando-o rumo a uma práxis autêntica (Freire, 2022).

Ressalto aqui a provocação por uma reflexão a partir do excerto contido no livro *Pedagogia do Oprimido*: “Se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé *nas mulheres* e nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 2022, p. 253, grifo nosso — concordando com Freire (1997) em sua autocrítica em *Pedagogia*

da Esperança). A Educação do Campo carece de ser compreendida como um paradigma resultante da materialização deste pedido. Certamente, parte significativa “dessas páginas” ficou para os Movimentos Sociais, notadamente para o MST e variados atores sociais, políticos e intelectuais, como bússola epistemológica para a proposição e estruturação do que se fundamentou como política pública, vindo a ser um sistema de educação específico aos povos do campo, das águas e das florestas.

5 DO ALTO DA COLINA E DE DENTRO DO VALE: VOZES, DOCUMENTOS E IMAGENS DA REALIDADE MATERIAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Busco nesse capítulo analisar aspectos identitários, artísticos, políticos e pedagógicos inseridos na totalidade da luta de classes por Reforma Agrária e por uma educação problematizadora em ação dialógica. A Mística dos/nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, colocada como “cimento da luta” (Bogo, 2010), é um dos elementos fundamentais da organicidade destes movimentos. Tratei o termo movimentos, no plural, dada a diversidade de atores políticos organizados no território nacional, tendo como mais importante destes, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), responsável por liderar e consolidar a proposta da Educação do Campo como política pública pelo Estado brasileiro.

5.1 PPC DAS LICENCIATURAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MÍSTICA NA CONSTRUÇÃO POLÍTICA DO DOCUMENTO

Objetivei com esse tópico problematizar o lugar da Mística na construção do Projeto Político Pedagógico dos Cursos das universidades pesquisadas, lançando um olhar sobre o currículo, a busca pela formação do perfil de educadoras e educadores para a modalidade Educação do Campo. Assim, a análise foca nos aspectos políticos, artísticos e pedagógicos contidos no PPC da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a partir de uma análise do documento, dos anúncios e silêncios do currículo e de sua proposta pedagógica. [...] “A análise crítica de documentos é um dos caminhos para que o pesquisador consiga reproduzir idealmente o processo real, o movimento constitutivo da política (sua gênese, consolidação, desenvolvimento, suas condições de crise)” (Shiroma; Evangelista, 2019, p.115).

Parto do entendimento que a Educação do Campo como política pública e construção de um paradigma é resultado de um processo de luta de classes, em que a autoria principal desse movimento é o povo oprimido dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, mas, um paradigma não se faz isoladamente e a produção do campo necessita de mais atrizes e atores, a prática empírica necessita de teoria para

que se torne práxis, e esses sujeitos são as educadoras e educadores universitários inseridos nas licenciaturas.

Analisar esses documentos das LEDUC da UFGD, UFCG e UFFS a partir do MHD nos remete a uma articulação analítica que nos distancia do empiricismo, nos aproximando da relação teoria/empíria, nos afastando das reificações e dualismos no engendramento das forças políticas no movimento da luta de classes, nas disputas que buscam vencer ou equilibrar forças na formatação do documento e na condução da política pública, espaço onde os consensos e os distanciamentos, até mesmo as descaracterizações, aparecem no tempo histórico curto ou no longo, localizando as presenças e ausências de marcas de autoria, ou seu apagamento (Evangelista; Shiroma, 2019).

A pesquisa documental que proposta segue a perspectiva do MHD, a localização histórica em que está situado o PPC dos cursos das LEDUC da UFGD, UFCG e UFFS é necessária para que possamos compreender as lentes que compuseram esse documento, suas intenções objetivas em aclarar os rumos e os ritos políticos e pedagógicos carregados. Passo a tratar separadamente a análise dos documentos, iniciando pela UFGD, UFCG e UFFS, respectivamente.

A busca pela totalidade carece do levantamento de questões pertinentes, portanto, onde está localizada a influência objetiva e subjetiva da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no documento mais importante das LEDUC da UFGD, UFCG e UFFS? Me pareceu uma questão fundamental, dada importância deste elemento identitário na práxis dos movimentos. Qual dinâmica dialógica o documento aponta em direção aos movimentos, a formação *para* ou a formação *com*? A pertença da autoria e da co-elaboração da Educação do Campo entre a academia e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e suas parcerias é representada no documento?

Dessa forma, o desafio é compreender a totalidade como categoria, levantando-se a partir dessa metodologia a localização de fatos, fontes, direcionamentos curriculares, construção de percurso acadêmico, perfil de egressos, e nessas múltiplas determinações chegar a uma aproximação possível da totalidade. A busca se fará na tentativa de encontrar a aparência e superá-la com a captação da essência. É compreensível as dificuldades de se chegar à totalidade e muito mais à essência e à “verdade”, todo nosso esforço se encontra na necessidade de tornar o real inteligível pela superação da aparência e reflexão sobre as determinações do real

impressas no documento, e daquilo que ele omite (Evangelista; Shiroma, 2019).

A Educação do Campo se fortaleceu como paradigma incorporando, em suas práticas e legislação, experiências desenvolvidas nos territórios com as mais variadas configurações, contudo, com um mesmo aspecto na carência, a necessidade de acesso e permanência nas escolas e universidades dada as dificuldades estruturais ao ambiente rural, como por exemplo a distância dos centros onde regularmente se oferece a educação formal, meios de locomoção, acomodação e retorno ao campo. Dessa forma, um dos mecanismos utilizados e que aparece como elemento fundamental no documento do PPC da LEDUC da UFGD, visando garantir a democratização dessa educação, é a Pedagogia da Alternância que além de proporcionar o acesso das educandas e dos educandos à universidade, também leva a universidade ao território, provocando um ir e vir tanto de pessoas como de troca de conteúdos, saberes, experiências e culturas.

A Pedagogia da Alternância é um alternar de tempos, em que educandas/os e educadoras/es se revezam entre a universidade/comunidade. Porém, não é tão e somente um alternar de tempos, senão uma pedagogia que segue princípios, mediações didáticas e metodológicas fundamentais para a dinâmica na Educação do Campo. Esse sistema também pode se aplicar à Educação Escolar Indígena e à Educação Quilombola, segundo as características e as necessidades de cada espacialidade.

É necessário afirmar que essa pedagogia é a marca mais importante dos movimentos na estruturação da Educação do Campo como tal. Ela é capaz de viabilizar os processos epistemológicos, políticos e artísticos dos povos do campo, das águas e das florestas, pois garante a possibilidade, feita adequadamente, do ir e vir dos conhecimentos e a permanência de sujeitos que, por questões estruturais, não teriam acesso à Educação Superior. A Pedagogia da Alternância é a prática basilar da Educação do Campo e estrutura os cursos pesquisados nessa tese.

Os tempos e espaços são adequados e podem ser aplicados em todos os níveis de ensino, esse ir e vir tem a função de trazer para o currículo os saberes e as necessidades das comunidades, promovendo processos interculturais e interdisciplinares entre universidade e comunidade, de maneira a fortalecer os vínculos das educandas e educandos no território e fazer-se conhecer às educadoras e educadores universitários aspectos vivenciais, que de outra forma dificilmente seriam acessados, senão pela experiência empírica do estar presentemente no

campo.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior traz os seguintes princípios:

I - Plano de Formação e organização curricular que articula conteúdos vivenciais em temas contextualizados geradores e conteúdos de formação geral e específica; II - formação, educação e orientação objetivam o desenvolvimento integral do estudante considerando as dimensões cognitiva, afetiva, estética, ética, física, cultural, ecológica e social; III - a organização e integração dos componentes das mediações didáticas devem enunciar as finalidades do projeto educativo, objetivos e etapas, articulando tempos, atividades e conteúdo em Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade tendo em vista ensino, pesquisa e extensão; IV - mediações pedagógicas são atividades que efetivam a Pedagogia da Alternância e as articulam aos espaços, tempos e processos da Escola/Universidade e Comunidade; e V - uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes (Brasil, 2023, p. 2).

A Pedagogia da Alternância é uma experiência trazida da França na década de 1960, a primeira aplicação no Brasil foi no Espírito Santo em 1969 “por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta” (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 229).

A Pedagogia da Alternância se tornou uma ferramenta de democratização do acesso da juventude do campo com as Escolas Famílias Agrícolas que ofereciam o ensino fundamental e médio com foco no ensino profissionalizante. As experiências de sucesso com as EFAs forneceram subsídios para que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo adotassem em suas práticas educativas e viessem a propor na criação dos cursos superiores de licenciatura em Educação do Campo essa pedagogia.

5.1.1 O PPC da LEDUC da FAIND/UFGD

A eleição de determinado currículo e das práticas pedagógicas pode nos orientar sobre os caminhos que o paradigma tem tomado nas universidades. Buscaremos analisar determinados aspectos que o documento aponta em relação à autoria, os objetivos e intenções que levam à formação de uma identidade docente, capaz de dialogar ou não com as camadas populares autoras da Educação do Campo. Os caminhos da pesquisa apontaram a importância da Mística como um elemento identitário importante no documento, já que suas dimensões teóricas se apresentam em variados momentos no PPC da LEDUC da FAIND. Mas, o termo específico “Mística”, ao ser buscado no PPC, não aparece uma vez sequer, fato que contraria a importância pedagógica desse elemento nos processos formativos do MST e outros movimentos, dado que nos alerta para um possível distanciamento da autoria dos sujeitos camponeses em relação ao documento. Ou seja, são autores do paradigma e espectadores na orientação? Sigamos a análise.

As reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo que propuseram, a partir de sua mobilização histórica, em encontros nacionais a produção de conhecimento e articulação política, a legislação que tornou a Educação do Campo uma política pública no Estado brasileiro. O PPC da LEDUC – FAIND/UFGD conta em sua estrutura com a fundamentação legal e normativa que é comum a outros cursos de Licenciatura. Seu diferencial legal é baseado na Pedagogia da Alternância que segue o “Parecer CNE/CP nº 22/2020 e a Resolução CNE/Cp nº 1/2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior” (Ufgd, 2023, p. 8). Outro documento que se destaca por orientar como deve ser o processo de formação de educadoras e educadores a partir de uma licenciatura plena e em processo autônomo com uma identidade própria do curso — nessa identidade própria podemos supor que haja a marca dos Movimentos Sociais Sem Terra, dada sua importância autoral da Educação do Campo — é o “projeto de Resolução do Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica” (Ufgd, 2023, p. 3), que orienta o documento e a direção que o curso deve tomar.

É importante salientar a presença da legislação do MS nesse PPC, “esses preceitos legais se materializam pelas Diretrizes Operacionais definidas na regulamentação do eixo ‘Terra-vida-trabalho’ RESOLUÇÃO/SED n. 2.501, de 20 de

dezembro de 2011” (Faind, 2023, p. 8). Esse documento orienta a proposta pedagógica e constitui a Educação do Campo em âmbito estadual, fato que foi de suma importância para o reconhecimento de escolas em territórios camponeses, indígenas e quilombolas, além de garantir a lotação e concursos públicos com essa especificidade.

A estrutura curricular do PPC da LEDUC da FAIND/UFGD aponta para uma aproximação teórica alinhada à educação crítica e libertadora, sua orientação normativa indica sua bússola epistemológica nesse sentido, porém, não há uma clareza ou elementos que indiquem alguma participação em espaços decisivos, como conselhos de escuta, dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo nessas escolhas, ou seja, há o pressuposto que estejamos vivendo uma adaptação da Educação do Campo com elementos advindos dos povos do campo, das águas e das florestas por parte dos sujeitos inseridos na universidade. É preciso contar com a presença de sujeitos que estejam engajados nos processos de luta no campo, para que as propostas impressas nesses documentos sejam práxis: “a mística não está no projeto, mas nos sujeitos que o constroem” (Bogo, 2012, p. 478).

Esse fato causa preocupação, pois, se os sujeitos dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo não conseguem interagir em diálogos construtivos com a universidade, e não estão posicionados como parte integrante e decisiva, esse projeto tende a se descaracterizar com o passar do tempo, dada as amarras e a burocracia da academia.

Carecemos desse cuidado metodológico para que a relação LEDUC/Movimentos Sociais e Sindicais do Campo esteja intrinsecamente ligada e retroalimentada constantemente pela Mística e processos de reflexão-ação da realidade material. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo (Freire, 2005, p. 22).

Por um outro lado, compreendo que muitas educadoras e educadores universitários são engajados em movimentos sociais, e devemos considerar também a importante participação das(os) educandas(os) que advêm dos territórios e muitos são militantes dos movimentos, fato que em certa medida insere os sujeitos detentores da Mística Sem Terra na organicidade universitária e nos processos de luta e resistência.

Dessa maneira, nos alerta o fato de que os Movimentos Sociais e Sindicais do

Campo que tornaram a proposta de criação das LEDUC viáveis, incorporando em seus processos de luta a pauta da Educação do Campo em nível superior passe a ter (com o decorrer do tempo) cada vez menos relevância. Entendo que esse é um dos maiores desafios da Educação do Campo, manter a voz dos povos do campo, das águas e das florestas com seu protagonismo originário, e contrapor dialeticamente qualquer possibilidade de tornar esses sujeitos depositários de uma educação bancária. O desafio é posto, os indícios do problema aparecem nos documentos, assim carecemos de uma vigilância constante e permanente.

Cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, se não tantas respostas diferentes quanto são os desafios... E ainda é possível encontrar-se respostas bem diversas ao mesmo desafio. Por exemplo, frente ao desafio permanente que encontra o agricultor com uma vegetação parasita nos cultivos o camponês pode responder de muitas maneiras: trabalho inercial, limpeza, herbicidas, práticas mágicas, resignação etc. Frente ao desafio que constitui para o operário alguma tentativa de utilização, que faz dele um objeto, que pode responder pela passividade resignada, por um trabalho malfeito, pela greve, pela obediência ou rebeldia, uma organização sindical, um diálogo com os patrões etc. E, por outra parte, cada um destes tipos de respostas é suscetível de traduzir-se em múltiplas formas concretas (Freire, 1980b, p. 37).

A lógica histórica de exclusão dos povos do campo frente às universidades impõe um cenário em que aqueles sujeitos inseridos nos códigos de vaga desses cursos pertençam a outras categorias da sociedade, e conta que a ação desses sujeitos seja alinhada às perspectivas dos povos do campo, das águas e das florestas. Entretanto, a estrutura do Estado democrático burguês, que se modifica a cada avanço e recuo da burguesia, visa destruir os movimentos populares, ou, pelo menos, impedir que ele se organize e lute por seus objetivos centrais. A democracia burguesa não é suficientemente capaz de empoderar a classe trabalhadora para sua emancipação (Fernandes, 2018, p. 55).

A ocupação de alguns espaços de poder dantes impensados aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo trouxe um empoderamento institucional para as vozes destes sujeitos que historicamente foram excluídos do processo de educação. O que busco analisar nesse documento é até que ponto a identidade e a presença desses sujeitos estão presentes e postos como essência fundamental num espaço, ocupado e empoderado por uma elite intelectual que historicamente serviu a outros senhores.

Portanto, esperamos no sentido de compreender a Educação do Campo como uma Pedagogia do Oprimido em processo revolucionário, na revolução a frio, do sistema educacional do ensino superior.

A Universidade Federal da Grande Dourados, no ano de 2008, realizou um convênio com o INCRA/MS e Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA para implantação e implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) para a criação da Licenciatura em Ciências Sociais onde se formaram 56 acadêmicos em 2012. A experiência de formação e o diálogo com os movimentos sociais colocou a UFGD como uma referência no Mato Grosso do Sul em atendimento às demandas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em especial aos povos indígenas, agricultores familiares e quilombolas. No ano de 2009 iniciou-se uma especialização no programa PROJOVEM Saberes da Terra, uma parceria entre a UFGD, Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. E, em 2011, outra Especialização em Estudos de Gênero e Interculturalidade (Ufgd, 2023).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas ou Ciências da Natureza advém, portanto, dessa experiência com a formação em cursos esporádicos pelo PRONERA, e passa ser permanente com a contemplação do Edital 02/2012 SECADI/MEC (Molina; Hage, 2016).

A LEDUC/UFGD aponta em seu documento a intenção de: formar profissionais críticos, capazes de compreender e intervir na realidade multidimensional posta no campo no Estado do Mato Grosso do Sul através de práticas de docência — que estejam inter-relacionadas com processos culturais, políticos, artísticos e pedagógicos, que venham fortalecer os movimentos sociais e sindicais do campo e suas lideranças por meio de pesquisas, ensino e extensão que fortaleçam (entre outros aspectos) o desenvolvimento sustentável do campo —, buscar a democratização do acesso à universidade pelos povos do campo; a profissionalização e sujeitos que sejam capazes de compreender o processo histórico da produção do conhecimento científico e dos processos socioeconômicos que engendram a sociedade camponesa (Ufgd, 2023).

A Licenciatura em Educação do Campo da FAIND/UFGD foi concebida como turno de funcionamento integral em alternância, o perfil profissional que se busca é um acadêmico ou uma acadêmica cidadã, que esteja integrada aos processos de

organização social nas comunidades. A graduação dá a possibilidade de atuação em escolas públicas e privadas de ensino fundamental 2, ensino médio, movimentos sociais, processos de educação popular, entre outros. Busca-se um sujeito pesquisador-educador comprometido com as políticas sociais, focado na atuação em docência para o fortalecimento da classe trabalhadora camponesa (Ufgd, 2023).

A estruturação curricular da LEDUC da FAIND/UFGD é dividida em núcleos de formação: 1º Núcleo de estudo de formação geral das áreas específicas e interdisciplinares. Se busca trabalhar com os fundamentos da educação, conhecimentos pedagógicos, processos de ensino e aprendizagem, observação e planejamento, conhecimentos multidimensionais e transdisciplinares, pesquisa, estudos sobre relações de trabalho, especialmente aqueles ligados ao campo; 2º Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. Este núcleo visa tratar de conteúdos específicos, que constituem o conhecimento referenciado e priorizado nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, abordando questões legais, paradigmáticas, pedagógicas, didáticas, filosóficas, históricas, antropológicas, econômicas e culturais; 3º O terceiro núcleo é dedicado à construção e participação em seminários e estudos curriculares, iniciação científica, iniciação à docência, atividades de comunicação (Ufgd, 2023).

A estrutura curricular da LEDUC da FAIND/UFGD nas áreas de formação das ciências da natureza e das ciências humanas de formação comum é de 2.664 horas, as disciplinas específicas de cada área contam com 1.440 horas, estágios obrigatórios 480 horas, atividades complementares 240 horas, trabalho de conclusão de curso (TCC) 72 horas, componentes curriculares específicos em atividades de extensão 144 horas, parte da carga horária de disciplinas que integram projetos de extensão 288 horas.

Um elemento importante na análise e que merece destaque é a variedade de possibilidades de produção do Trabalho de Conclusão de Curso, como podemos verificar.

O TCC é obrigatório, sendo considerado um componente curricular ofertado no 8º semestre, com carga horária de 72 h/a, e sua realização constará da integralização da carga horária total do curso. Envolve a produção de trabalho de graduação em forma de monografia, artigo, material didático ou vídeo sob orientação de um docente e de acordo com as especificidades da área de conhecimento (Ufgd, 2023, p. 38).

A dinâmica adotada nos tempos de alternância na LEDUC da FAIND/UFGD segue o Tempo Universidade com a presença das educandas e educandos em regime de internato por 15 dias, onde são realizados os estudos intensivos nos períodos matutino, vespertino e noturno, totalizando 10 horas diárias. No período noturno é o momento em que são realizadas atividades de reflexão, seminários, noites culturais, Cine debate, entre outros. O Tempo Comunidade é o momento em que a educanda ou o educando realiza o levantamento de dados, pesquisas, participação em projetos de extensão, leituras dirigidas, intervenção socioeducacional, diagnóstico participativo e atividades com a comunidade (Ufgd, 2023).

A curricularização da extensão também merece destaque neste documento, fato que coaduna com a dinâmica da pedagogia da alternância, fortalece os processos de formação continuada nos territórios, articulando a presença da universidade, qual seus cursos de graduação e pós-graduação, atendendo docentes das redes públicas, escolas comunitárias, movimentos sociais, associações e cooperativas.

Após a análise deste documento consideramos que há sinais da autoria e da identidade dos movimentos sociais e sindicais do campo, dos oprimidos, mas, há uma forte impressão dos mecanismos burocráticos da academia que não deixam se fazer clara a orientação em relação à identidade dos movimentos, e sujeitos que compõem estes movimentos.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, seu momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis, seu saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura um momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, ação é puro ativismo. Dessa forma, nenhum diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada. Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. (Freire, 2022, p. 73).

O documento PPC da LEDUC da FAIND/UFGD passa o sinal de se ter uma orientação para uma educação libertadora para os povos do campo, das águas e das florestas, todavia, para os oprimidos nos deixa a impressão que esses sujeitos, dantes

autores da Educação do Campo, nos parecem hoje em certa medida, espectadores, e os sinais da Mística, fundamentais para aquela autoria ocorrida nos processos de luta, carecem de elementos no texto capazes de deixar o pensar certo, do povo, como prática dialógica e fundamental para o processo de fortalecimento e autoria desses sujeitos.

5.1.2 O PPC da LECAMPO da UFCG

A LECAMPO¹¹ da UFCG, situada no Município de Sumé-PB, surgiu de uma demanda dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em ressonância a um movimento da UFCG para criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), localizado estrategicamente próximo à Escola Agrotécnica de Sumé. O território que abrigava a escola foi doado à UFCG para que se passasse a incorporar atividades de formação básica e do Ensino Superior. O documento aponta a relevante força de ação e pressão dos movimentos para criação do CDSA e, nesse projeto, a Educação do Campo a nível superior.

Os processos que engendram os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, com suas identidades, culturas e expressões conferem ao documento as marcas de sua Mística. Naquilo que é dito e naquilo que é implícito percebemos o cuidado e a determinação dos docentes, que construíram o documento, em garantir o compromisso da instituição com a comunidade do Cariri Paraibano e com as diversas comunidades do entorno, alinhado ao movimento da Educação do Campo a nível nacional, suas perspectivas e responsabilidades com o campo.

O PROCAMPO e o PRONERA foram fundamentais para consolidação da presença da universidade e o sucesso do curso no Cariri. A implementação por essas políticas públicas só foi possível graças à mobilização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e a fundamental ação dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que garantiram recursos e ampliaram programas pontuais em políticas públicas mais concisas e permanentes. Dessa forma, a UFCG fortaleceu seus laços com as comunidades, ofertando bolsas de estudo de mestrado, específicas

¹¹ Adotaremos a sigla LECAMPO para tratar da Licenciatura em Educação do Campo na UFCG de Sumé por conta da denominação encontrada no documento PPC, ressaltando que LECAMPO e LEDUC são sinônimos.

aos povos do campo, e realizou projetos de formação e alfabetização a esses sujeitos no ano de 2006 (Ufcg, 2011).

Compreendo que a relação com camponeses, indígenas e quilombolas tornou o processo de criação do CDSA e consequentemente da LECAMPO uma reivindicação potente, de maneira a imprimir no documento as necessidades e a identidade de uma Pedagogia do Oprimido e as marcas subjetivas das identidades desses sujeitos.

As necessidades materiais impulsionam os processos de luta, no caso do CDSA e da LECAMPO da UFCG não foi diferente. A macrorregião do Cariri paraibano se encontrava num vazio de assistência do poder público; em relação à educação superior, a formação docente carecia de formação continuada para educadoras e educadores leigos e para novos sujeitos que viriam a ascender à carreira profissional docente.

Essa realidade material imposta aos povos do campo, das águas e das florestas, em especial a do Cariri paraibano, coaduna ao diagnóstico tratado por Florestan Fernandes ao discorrer sobre a condição da burguesia frente ao proletariado.

Esse esmagamento sistemático produz um proletariado anêmico e que tem fraca base estrutural para movimentar a luta de classes. Torna-se um 'inimigo débil', fácil de ser encurralado ou, como se diz, 'fácil de contentar' e o esmagamento que se faz a partir de muitos tenazes, que visam pulverizar o fragmentar as classes trabalhadoras, no campo e nas cidades. [...] No fundo é 'natural' para a burguesia ser e afirmar-se como uma classe: ela dispõe da ordem legal e nega a condição de classe como um 'fator de distúrbio', de 'insegurança' ou de 'desunidade'. Com isso, a condição de sua existência como classe tende a converter-se na condição de eliminação, alinhamento e capitulação passiva das outras classes (Fernandes, 2018, p. 61).

No processo histórico de precarização e constante tentativas de enfraquecimento da classe trabalhadora no Nordeste brasileiro, através da opressão do latifúndio e da burguesia, que sistematicamente se organizava como classe dominante — dominando os meios de produção capitalista, as terras e os processos de formação acadêmico intelectual —, a partir da criação do CDSA, estes passaram a ter um adversário potente no momento em que a classe trabalhadora se organizava em Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no intuito de resistir e propor políticas públicas que viessem a ser implementadas para fortalecer os processos de formação

da classe trabalhadora, e não apenas de adestramento de profissionais que pudessem se adequar ao modelo de educação burguesa. Portanto, ao se inserir no campus da UFCG-Sumé, a Educação do Campo se colocou como uma ferramenta fundamental para o fortalecimento da classe trabalhadora. Aquilo que dantes era tido como fácil de contentar, pela anemia provocada pela fome, pela miséria, pela falta de formação, pela falta de perspectivas e projetos, agora se robustece, ou, pelo menos oferece condições para que esses sujeitos tenham o protagonismo e a força de revolucionar seus processos de vida.

Com a Educação do Campo, a classe trabalhadora é levada a refletir sobre os processos de como pode se entender como unidade de classe. Os princípios dessa educação, como problematizadora de uma pedagogia do oprimido, são apresentados no PPC da LECAMPO/UFCG, em seus objetivos e processos metodológicos; e busca a formação de um perfil docente capaz de contribuir para a luta de classes rumo a um desenvolvimento sustentável. Há nesse processo de práxis uma perspectiva crítica, que visa subverter a ordem hegemônica do sistema educacional capitalista, que coloca hierarquicamente os saberes da classe dominante sobrepostos ao da classe trabalhadora.

Esse processo de construção histórica pelo qual passa a formulação da Educação do Campo, os variados movimentos que engendram a sociedade, e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, os intelectuais, a classe política e as instituições, aponta em sua totalidade a identidade cultural dos povos, de maneira coletiva e individual desses sujeitos. A identidade da proposta contra-hegemônica e revolucionária da Educação do Campo, defendida nessa tese, está substancialmente ligada à cultura e aos saberes desses sujeitos, assim, imprime uma Mística de luta material às práticas e a teoria. “Dessa forma é que a identidade, na atualidade, deve perseguir um projeto, em negação do projeto dominante e, sem ignorá-lo, ultrapassar os limites por ele impostos” (Bogo, 2010, p. 119).

Ao ultrapassar a condição de sujeito passivo na história, os camponeses, sem terras, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, povos do campo, e mesmo residentes em cidades pequenas cuja relação econômica e cultural está mais ligada ao campo que à vida urbana, como é o caso da cidade de Sumé na Paraíba, passam a constituir uma coletividade que sintetiza com a universidade esse projeto de perspectiva crítica.

O PPC aponta a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão, de modo a formar sujeitos que tragam suas demandas, que apresentem as

características de suas escolas e comunidades, transformando assim o processo de luta e construção de uma autonomia através da ética e da solidariedade. Tomando o semiárido como objeto de pesquisa, espaço de interação comunitária, engendrando nessa formatação a cultura, os aspectos econômicos, educacionais, culturais, sociais e políticos que carregam através da sua Mística identitária, a/o acadêmica/o virá a se tornar a educadora ou educador que será capaz de facilitar ou mesmo mediar os processos de formação de pesquisa, ensino e extensão, numa perspectiva da formação por área de conhecimento, de maneira desafiadora, a construção dos sujeitos capazes de chegar a uma formação integral, de fato (Ufcg, 2011).

Os desafios postos no PPC colocam frente a frente, dialeticamente, o modo de fazer ciência na universidade. Percebi, a partir da análise deste documento, uma proposta de fato revolucionária, revolucionária e desafiadora para toda a estrutura e infraestrutura colocada na academia, para seus educadores e educadoras, educandos e educandas, que carregam seus processos formativos, em grande medida, baseados em uma universidade tradicionalista e conservadora. Considero a proposta capaz de fortalecer a Educação do Campo e contribuir para que os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo consigam ultrapassar a proposta hegemônica de uma educação urbanizadora com perspectivas na educação rural colonialista.

Ao analisar um documento que busca representar um processo de luta coletivo, procurei as marcas de todos sujeitos, aqueles que construíram a história na ação direta de ocupações, de resistências, de organizações de marcha, de construção de base sindical, e obviamente dos sujeitos que escreveram essas propostas e imprimiram também suas perspectivas políticas, artísticas, pedagógicas e culturais, de maneira coletiva. Os indivíduos que constroem coletivamente suas propostas e identidade arrastam para esse coletivo os anseios ressonantes, a luta de classes avança a partir dessa perspectiva de construção. Busquei identificar as perspectivas daquelas pessoas que fizeram a história, daquelas que a escreveram, ou mesmo, daquelas que fizeram a história e ajudaram a escrevê-la, a partir da consciência adquirida de uma educação crítica e problematizadora em que esse indivíduo se vê inserido, contemplado, respeitado e reconhecido como alguém fundamental para o sucesso da luta, e que é capaz de carregar em si a potência de mudança e multiplicação, como se fosse na espiga do milho, uma semente, um grão, que semeado em terra fértil seja capaz de cultivar, se multiplicar e ajudar uma espiga se tornar uma roça completa, e assim ser decisivo no processo da luta de classes.

O caráter coletivo dos movimentos sociais mostra que há ainda outros aspectos nas lutas por autorreconhecimentos. As afirmações não são de indivíduos isolados por sair da condição de excluídos ou de subcidadania e inconsciência via percurso escolar exitoso para a cidadania consciente. As afirmações são de identidades coletivas em ações e movimentos coletivos (Arroyo, 2014, p. 182).

A estruturação pedagógica dos cursos contida no PPC da LECAMPO da UFCG segue a orientação dessa perspectiva de uma educação libertadora. Considero a organização dos princípios e estrutura metodológica condizente aos fundamentos da Educação do Campo e dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. A formação por área de conhecimento apresentada no documento tem na pedagogia da alternância e seus tempos academia e comunidade a metodologia adequada para colocar em prática os preceitos aqui defendidos.

No Tempo Academia são realizadas aulas presenciais, participação em grupos de pesquisa de iniciação científica, iniciação à docência e programas de monitoria. A LECAMPO da UFCG tem uma característica metodológica diferenciada das outras universidades, objeto da pesquisa desta tese. A pedagogia da alternância é realizada em intervalos mais curtos, o tempo academia caracterizado pela presença dos educandos e educandas durante a quinta-feira, sexta-feira e sábado. No Tempo Comunidade são desenvolvidas atividades de extensão, projetos educativos, produção de relatórios, diário de campo, memorial, laboratório de pesquisa e prática pedagógica na Educação do Campo, estágio supervisionado em Educação do Campo, essas atividades são realizadas durante a segunda-feira, terça-feira e quarta-feira (Ufcg, 2011).

A matriz curricular é baseada em 2 divisões, a Formação Básica que conta com disciplinas ligadas às licenciaturas e seus aspectos psicopedagógicos na docência, à gestão e ao planejamento. São 28 disciplinas com carga horária de 1530 horas e 102 créditos, a serem concluídos em no mínimo 8 semestres e no máximo 12, sendo 1 crédito correspondente a 15 horas. A Licenciatura em Educação do Campo conta com a formação específica nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e da Natureza, Linguagens e Códigos. Cada formação específica deve cumprir 64 créditos equivalentes a 960 horas (Ufcg, 2011).

A Formação Integradora, outro elemento da LECAMPO, é uma prática pedagógica comum às licenciaturas em Educação do Campo, tem papel fundamental

na formação por área de conhecimento, e sua metodologia fortalece os processos interdisciplinares, transdisciplinares de cooperação entre educadoras e educadores, educandas e educandos, comunidades, Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, escolas, através de temas transversais de iniciação científica, monitorias, seminários e projetos de extensão. Durante a Formação Integradora, as práticas artísticas e a Mística performática têm espaço e importância fundamental. Essa formação tem a carga horária mínima de 210 horas, computando 14 créditos (Ufmg, 2011).

Outra prática pedagógica importante é o Seminário Integrador, durante essa prática constituem-se espaços curriculares inter e transdisciplinares destinados ao aprofundamento de temáticas ligadas à Agricultura Familiar, Reforma Agrária, Agroecologia, questões de gênero, entre outros temas relevantes aos cursos e às comunidades, e são apresentados resultados obtidos nos projetos de extensão, de formação integradora etc. Possui a carga horária de 30 horas, computando em 2 créditos (Ufmg, 2011).

As experiências obtidas durante o processo histórico, mesmo que curto, apontam que as Licenciaturas em Educação do Campo têm avançado na formação crítica de educadoras e educadores, capazes de intervir diretamente nas realidades locais, ofertando formação continuada, formação inicial, e o que consideramos fundamental nessa análise, a busca por uma formação integral e contra-hegemônica.

Conclui-se que, bem diferente ou na contramão da educação tradicional formal, a educação popular permeia os movimentos sociais, tem nos seus sujeitos o protagonismo da luta e da transformação social, que se utiliza de métodos que valorizam a participação dos indivíduos, 'o fazer com'. O método ação-reflexão-ação ou a prática-teoria-prática caracteriza a lógica metodológica trabalhada para que o saber popular seja significativamente valorizado (Stival, 2022, p. 92).

Entendo que o PPC da LECAMPO da UFCG em Sumé possui um alinhamento à fundamentação teórica e às intensões político-pedagógicas basilares da Educação do Campo e defendidas nessa tese, e, que é um processo histórico curto desde a criação do curso, e que há lacunas no documento que permitem mudanças, de maneira a garantir a participação dos sujeitos oriundos dos territórios, uma presença maior nas tomadas de decisões e na construção dos processos pedagógicos. Nessa lacuna, a Mística performática e a Mística identitária podem se fazer presentes de maneira a fortalecer o curso e retroalimentar a potência criadora da Educação do

Campo.

5.1.3 O PPC da LEDOC UFFS

A leitura atenta e a análise sobre o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas da UFFS Campus Laranjeiras do Sul no Estado do Paraná, nos remete a um processo histórico que a espacialidade carrega na luta pela terra e na constituição do MST, um dos maiores movimentos sociais do mundo que nasce muito próximo a Laranjeiras do Sul, no município de Cascavel – PR, processo esse já tratado nesse trabalho. Contudo, a riqueza de movimentos sociais de luta pela terra, é muito ampla e para além do MST, há no Brasil outros sujeitos políticos de massa importantes, o PPC aponta a “Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul)” ligado à Central única dos Trabalhadores – CUT, Uffs (2020, p. 9) como movimentos que lideraram a luta pela educação no ensino superior e a criação da universidade e dos cursos de licenciatura em Educação do Campo na região.

O documento da Licenciatura em Educação do Campo de Laranjeiras do Sul da UFFS, reforça essa tese sobre os diversos processos que a Mística identitária ajudou a construir como projeto político-pedagógico dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, que se articulavam em movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais, há na autoria da luta pela terra e pela Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Escolar Indígena uma herança dos processos de luta e organização como a resistência indígena, diversos contextos de luta, formação e resistência dos quilombos, nas lutas de camponesas e camponeses como Canudos e Contestado, dentre outros movimentos locais. A herança histórica de autoria desses sujeitos nos leva a compreender que os avanços e recuos da autoria da história, conduz os movimentos isolados para uma unificação na diversidade, ou melhor, por uma inter-relação nos processos metodológicos de luta, como aconteceu na constituição das Ligas Camponesas, que após um processo histórico de organização dos povos do campo, passou a se constituir como Movimento Social e Sindical do Campo nas décadas de 1950-1960, atuando como movimento organizado e ramificado chegando a estar presente em 14 estados da nação, antes do golpe de 1964. Jesus (2011).

O PPC mostra a importância da autoria da história dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais na contemporaneidade e de como esses movimentos constituem o fortalecimento no processo da luta de classes. Dessa forma a universidade ajuda os movimentos a sistematizar suas lutas e inter-relacionar suas práticas, suas Místicas e suas pedagogias.

Este grande território que se organizou e se mobilizou para a conquista da universidade pública federal é berço de grande parte dos movimentos sociais do país, especialmente os ligados ao campo; é palco de lutas históricas pelo acesso à terra; é referência nacional na organização comunitária; é terreno fértil para a emergência de associações, grupos de produção e cooperativas que cultivam ideais de interação solidária e popular; (Uffs, 2020, p.9)

A demanda pela Licenciatura em Educação do Campo na região Sul é apontada no documento como uma necessidade urgente, dado ao fato da carência histórica de educadoras e educadores com habilitação para trabalhar com turmas do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Neste contexto, nos cinco municípios da região citada haviam 46 escolas do campo municipais que atendiam 5.500 educandos, 7 CFRs (Casa Familiar Rural), 20 Colégios Estaduais, que atendiam 10.000 educandos. Nestes municípios encontrava-se em fase de estudo de EJA, mais de 1.000 jovens e adultos dos quais 200 educandos cursaram o Programa Saberes da Terra no Território Cantuquiriguaçu (Uffs, 2020, p.22)

Essa carência passou a ser enfrentada com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais com habilitação em Sociologia, Filosofia, História e Geografia, a partir da perspectiva da formação por área de conhecimento. Contudo um dos grandes desafios apontados no documento é a busca por uma compreensão ampliada da ciência e do conhecimento, colocando esses elementos a serviço da classe trabalhadora em busca por sua emancipação e libertação, tal busca se coloca para além das estruturas da universidade, contudo, a universidade é o locus da sistematização destes conhecimentos, Uffs (2020).

A Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo se apresenta nesse processo de organização e luta histórica, é o espírito do documento e sua identidade de classe, ou seja, aqui não aparece no documento explicitamente como Mística, mas, na essência dos sujeitos que formulam a proposta e se materializa, transmutando-se da natureza do sonho, para concretude da universidade.

Em 15 de setembro de 2009, através da Lei 12.029, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, cria a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó e Campi em Cerro Largo, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza, tornando realidade o sonho acalentado por uma grande região do Brasil por quase três décadas (Uffs, 2020, p. 11).

A formação por área de conhecimento, característica pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, é organizada de acordo com o PPC da UFFS / Laranjeiras do Sul a partir de um tripé de concepção em três domínios, com a seguinte organização de currículo: domínio Comum, Conexo e Específico. O Domínio Comum tem como objetivo a inserção da/o educanda/o no ambiente universitário a partir de uma perspectiva crítica, social e política. O Domínio Conexo, visa a inter-relação entre os cursos da UFFS e o diálogo epistemológico interdisciplinar, integrando assim os sujeitos aos princípios da formação por área de conhecimento, elemento que fortalece a relação do terceiro eixo do tripé, o Domínio Específico que se foca numa formação profissional robusta, a união desses domínios consolida-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, Uffs (2020).

A perspectiva da UFFS se consolida na Educação do Campo através da criação do “curso regular Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (Licenciatura) foi criado atendendo a demanda formulada pelo Ministério da Educação, por meio do Edital de chamada pública nº 2 PROCAMPO, de 31 de agosto de 2012” Uffs (2020, p.19). Esse edital previa a entrada de seis turmas de 60 educandas/os, totalizando 360. Como em outras instituições a demanda represada foi sendo sanada e de curso oferta especial foi tornado de oferta regular em 2018 através da “Resolução nº 05/CONSUNI/UFFS/2018, com 40 vagas anuais, em regime de alternância e com processo seletivo especial” Uffs (2020, p.19).

A carga horária total do curso será de 3.450 horas distribuídas em 9 fases, sendo prevista uma fase a cada semestre integralizando quatro anos e meio de curso. Esta carga horária será distribuída nos dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). São 2.490 horas no Tempo Universidade e 735 horas no Tempo Comunidade, sendo destas, 420 horas de estágio. Ainda integram a matriz curricular mais 210 horas de Atividades Curriculares Complementares (participação em seminários, congressos, oficinas e outros) (Uffs, 2020, p.43)

Com essa carga horária e divisão em fases espera-se que a/o educanda/o “desenvolva habilidades práticas para o exercício da docência na Educação Básica, onde se articulam conhecimentos conceituais, contextuais e pedagógicos”. Uffs (2020, p.31)

[...] o curso possui na matriz curricular uma proposta interdisciplinar organizando os componentes curriculares a partir de cinco eixos norteadores: Estes eixos, inclusive, orientam as ações de pesquisa e extensão realizadas no curso (Uffs, 2020, p.20).

Afirmo com veemência que os cinco eixos que imantam a bússola epistemológica do curso apontam mais para o sul global, contrariando a etimologia do termo norteador, chamamos a atenção para certas palavras, pois as palavras não estão ali por acaso elas carregam sentidos e compromissos que precisamos assumir ou combater.

As palavras que constituem a frase não estão ali simplesmente jogadas, postas arbitrariamente. Diríamos que se encontram, inclusive “comprometidas” entre si e implicam, na estrutura de suas relações, uma determinada posição, a de quem expressou (Freire, 1979, p.15).

A relação dialética que é trabalhada no texto, aponta para o processo de posição e interposição de conceitos que estão sendo construídos no percurso real da história, mais uma vez nos alerta para a necessidade de ascensão dos sujeitos que militam nos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo aos níveis de escritoras/es da história através dos documentos normatizadores, para que possam carregar aos textos as palavras forjadas no caminhar da luta pela terra e pela Educação do Campo, como vimos anteriormente nesse trabalho esses sujeitos são a ínfima minoria das educadoras e educadores do campo.

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2004), feita pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apontava que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas ofereciam o ensino médio (Uffs, 2020, p. 20; 21)

Portanto, se a classe trabalhadora do campo, das águas e das florestas tiveram sérias dificuldades de se chegar ao Ensino Médio, quanto mais às graduações e pós-graduações que dariam a esses sujeitos a possibilidade de serem as escritoras e escritores dos documentos normativos na academia, certamente, ainda não há condição material para que sejam tais protagonistas de maneira a não *nortear*, mas, *sulear*, as práticas pedagógicas, curriculares, políticas, artísticas entre outras (grifo nosso), certamente, seguindo o caminho projetado no documento PPC da UFFS Laranjeiras do Sul, essa condição histórica material irá mudar com o tempo, com novas turmas ascendendo às graduações e pós-graduações, de maneira a avançar no protagonismo para além da luta de classes com as ocupações, resistência,

práticas, Mística, mas sendo práxis, dominando todo processo de produção do conhecimento, em sua teoria e sua prática. “Propõe-se, entretanto, a ir além das proposições elencadas pelas teorias tradicionais e eurocêntricas, já que é a prática que determina o real significado do currículo” Uffs (2020, p.45).

Marcada essa posição frente à etimologia da palavra e a seus desdobramentos epistemológicos compreendo que a análise do texto do referido PPC nos direciona a uma proposta de uma educação crítica e libertadora, nos sentimos contemplados em relação aos eixos: Sociedade, Estado e Movimentos sociais; Escola e Educação do Campo; Sujeitos, Cultura e Identidade; Pesquisa, Etnociência e Saberes; Organização do Trabalho Pedagógico, que trazem para o centro do documento as autoras e autores da história nesse processo do movimento real, de maneira que a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo em sua natureza de identidade coletiva, de construção do processo pedagógico de luta, formula e se torna realidade na estruturação do currículo de um curso de formação de educadoras e educadores.

Parte-se do pressuposto que a Educação do Campo como parte da questão agrária brasileira, se estrutura a partir da mobilização dos movimentos sociais populares, com vistas à politização e à formação humana no sentido contra-hegemônico. Entende-se que a proposta do curso se inscreve na perspectiva histórica, dando sentido para os princípios ético-políticos e a sua constituição nos marcos legais. Essa compreensão, insere o processo de constituição da concepção de Educação do Campo no âmbito da totalidade histórica e como resultado/consequência necessária do movimento da realidade e das suas contradições sociais e de classes (Uffs, 2020, p. 25).

O documento sinaliza suas referências epistemológicas fundantes no Educador Dr Paulo Freire e no Sociólogo Dr Florestan Fernandes, fato que apoia minha tese sobre uma Educação do Campo como uma Pedagogia do Oprimido e uma educação de base revolucionária, que necessita pensar um modelo de sociedade que modifique as estruturas opressoras e de exploração do ser humano e do meio ambiente. A partir de uma nova concepção que seja crítica ao modelo hegemônico do capitalismo, principalmente do Paradigma do Capitalismo Agrário. Uffs (2020).

Identifiquei no texto elementos que possam fortalecer a relação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo com as práticas cotidianas da

universidade, fato que pode promover e fortalecer a inter-relação desses sujeitos com a academia.

[...]os componentes de estágio curricular supervisionado preveem, em momentos específicos, a prática da docência em espaços não escolares, neles incluídos associações de moradores e espaços educativos dos movimentos sociais do campo, das terras indígenas e dos movimentos quilombolas nos quais os acadêmicos estão articulados. [...] a formação acadêmica no curso também prevê a construção e difusão do conhecimento, compreendendo-o como práxis social atrelada à transformação dos processos sociais. O conhecimento sistematizado no curso de Educação do Campo, através da pesquisa e da extensão, permite a articulação dos diferentes sujeitos da comunidade acadêmica e escolar. [...] O planejamento das ações didático-pedagógicas ocorre no Colegiado do curso, envolvendo representantes da comunidade acadêmica e da comunidade regional. [...] Em última instância, o que se busca é garantir que se efetivem os direitos educacionais dos trabalhadores no campo, respeitando o seu protagonismo (Uffs, 2020, p. 32-33).

A análise deste documento fortalece a convicção de que há um processo de construção de uma Pedagogia do Oprimido no sentido de Freire (2022), através da formação de educadoras e educadores da Educação do Campo, tal processo se coloca como uma alternativa de mudança paradigmática, em busca de uma educação revolucionária, uma revolução a frio, mas, intermitente e humanizadora. Não bancária, senão, democrática e decolonizadora, compreendemos que estamos vivenciando um momento histórico que nos remete a uma educação de saída, saída de um modelo positivista e hierarquizado de saberes, produção de conhecimento e validação, de um paradigma que é violento em sua essência.

[...]O pensamento educativo de Paulo Freire e sua pedagogia são uma construção em diálogo tenso com essa herança de fora e em diálogo marcante com a nossa dramática herança de conformação sacrificial dos subalternizados, oprimidos, como inexistentes, sub-humanos. Em luta por libertação. Sem essa percepção aguda da visceral relação entre o pensamento e as pedagogias de libertação/emancipação conformado em nossas sociedades latino-americanas e a espacialidade das formas de silenciamento, inexistência, sub-humanidade em que foram pensados e alocados os negros, indígenas, quilombolas, caboclos, os (as) trabalhadores (as) camponeses, favelados, os pobres, esse pensamento e essas pedagogias não teriam existido. São pedagogias coladas a essa história sacrificial tão cruel na colônia e nas nossas experiências de república, de democracia e de cidadania e de capitalismo avançado (Arroyo, 2014, p. 62;63)

Considero, portanto, que o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais e Humanas da UFFS Campus Laranjeiras do Sul seja um importante referencial para a Educação do Campo na modalidade do Ensino Superior, com grandes contribuições para o paradigma emergente da Educação do Campo, destaco, porém, que por mais uma vez na análise dos documentos PPC das universidades pesquisadas nessa tese, não foi citado o termo Mística uma vez se quer. Nesse sentido, chamo a atenção para o cuidado com os processos de construção de identidade que estão nos sujeitos, mas não aparecem nos documentos, dado o poder da autoria e o poder de quem escreve os documentos.

5.2 GRUPO FOCAL

5.2.1 Educadoras e Educadores da LECAMPO da UFCG em Sumé-PB

O processo de coleta de dados realizado em Sumé na Paraíba foi durante o período do Tempo Academia, denominado assim no PPC da UFCG, analisado nessa tese. Optei por realizar o grupo focal entre os educadores e educadoras e posteriormente com as educandas e educandos, de maneira que pudesse coletar os dados sem alguma influência, por conta de uma possível hierarquia entre os sujeitos docentes e discente, que viesse a provocar de alguma maneira silenciamentos. Modifiquei os nomes das pessoas participantes da pesquisa, mas mantive seus gêneros, para que pudesse preservar a identidade das/os participantes. Para substituição dos nomes reais, utilizei nomes de poetisas brasileiras, como uma singela homenagem a essas/es admiráveis pessoas.

O primeiro grupo ouvido na pesquisa foi o das educadoras e educadores da LECAMPO. Foi realizado um contato prévio com a coordenação do curso e marcada a conversa com certa antecedência, de maneira que pudéssemos aproveitar um encontro alinhado a uma data de uma reunião colegiada.

O diálogo no grupo focal se iniciou com a apresentação por parte do pesquisador, com a contextualização da pesquisa, o lugar de fala e os objetivos com a pesquisa, posteriormente ocorreu a leitura do termo de livre e esclarecido, e em seguida o pesquisador passou a palavra para que as educadoras e educadores se apresentassem e discorressem sobre o perfil das educandas e educandos que

chegam à LECAMPO da UFCG em Sumé, nos cursos de licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com a interpretação do diálogo no grupo focal os dados apontam que esse perfil majoritariamente é camponês, pertencentes à região do Cariri Paraibano, sujeitos marcados pela opressão do latifúndio. Carregados dessa realidade, os diálogos recolhidos no grupo focal apontam que a percepção das educadoras e educadores identificam que nas expressões culturais e artísticas, há marcas das dores da violência, que o opressor historicamente impôs àquele território.

O discurso que é apresentado no grupo focal relata sobre diversas manifestações artísticas, como as cantorias que são momentos quase que mágicos utilizados para aliviar essas dores. Tais expressões artísticas fortalecem os processos de resistência e reação frente à opressão. Esse movimento de fortalecimento da identidade marca a posição de contradição posta entre o latifúndio, ou melhor, a burguesia agrária convertida em Agronegócio e todo seu aparato opressor historicamente falando, sobre a classe trabalhadora camponesa.

É verdade que a identidade no seu específico sempre se contrapõe a outra identidade que é o seu oposto, porém com contradições antagônicas e não antagônicas. Quando são antagônicas, temos a contradição principal no processo, uma parte quer eliminar a outra para se afirmar como força dominante (Bogo, 2010, p. 28).

Os processos de construção de resistência e reação, aqui compreendidos como um espaço institucional, na universidade, inseridos entremeio a territórios que são predominantemente do povo negro, remanescentes de quilombos, aldeias indígenas e pequenos lavradores, passam por manter e fortalecer manifestações culturais, como por exemplo uma banda de pífano, que anima as festas tradicionais, marcadas pela religiosidade negra e o sincretismo. Essa força que engendra o espírito de unidade e identidade desses sujeitos que denominamos de Mística identitária. Ela não está, tão e somente no momento das performances em apresentações artísticas ou em abertura de eventos, mas é a potência que carrega esses indivíduos a se expressarem coletivamente, ou se a expressam individualmente estão ligados a uma causa coletiva, a uma identidade que se conecta a outras pessoas e formam o elo de classe.

A Mística como termo epistemológico adotado na Educação do Campo ou em diversos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo de outras regiões brasileiras não

é costumeiramente utilizada etimologicamente entre os sujeitos do Cariri Paraibano, conforme encontramos nos diálogos no grupo focal.

A ideia de Mística por exemplo é algo novo para eles, mas à medida que se provoca (pedagogicamente), bora montar algo assim? Para abertura de algum evento, então, a gente vai chamar de Mística, então, eles passam a conhecer a Mística a partir mesmo de uma apresentação com o que é daqui (Manoel).

A prática pedagógica da Mística performática, ensinada na universidade e em Movimentos Sociais e/ou Sindicais do Campo, por outro lado, é vivida nas comunidades com outras perspectivas como a Mística identitária que pode ser performática, ou não, mas não com menos potência ou força política, essas manifestações culturais e artísticas encontram cientificidade e metodologia na academia, o movimento em que a empiria encontra a teoria. “Vai muito do perfil de quem organiza, naquele momento e da própria formação mais crítica ou não das turmas que estão ali no momento da organização cultural do evento, né?” (Manoel).

A condição de sujeito imerso na realidade das comunidades, que vivia a cultura e os processos populares de manifestações artísticas e empiria, naquilo que chamo de Mística como elemento identitário, ganha a potência pedagógica, política e artística na formação de educadoras e educadores nas graduações da licenciatura em Educação do Campo. A condição de organização objetiva das manifestações, ou seja, aquilo que era feito, em certa medida espontaneamente, passa a ser organizado pedagogicamente, de maneira que pode ser reproduzido nas escolas em que essa futura educadora ou futuro educador venha atuar.

A reflexão sobre a prática da Mística fortalece o processo de construção da consciência. “A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2022, p. 52).

Nesse primeiro momento do diálogo encontramos uma relação dialética importante para análise. As manifestações artísticas e culturais advindas dos sujeitos, seus saberes, crenças e manifestações políticas encontram uma estrutura própria da Educação do Campo, ou melhor, própria da academia. Essa relação de saberes, poderes e organização pedagógica aponta para determinações singulares no caso da LECAMPO da UFCG de Sumé. Determinações que trazem indícios de que a influência política e metodológica naquele campus possa estar mais ligada aos Sindicatos de

Trabalhadores Rurais e às Ligas Camponesas do que ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou à Comissão Pastoral da Terra. Podemos inferir que isso é resultado da ausência da concepção de Mística como prática e como elemento identitário na organicidade dessas comunidades e que ela não tenha sofrido influência direta da Teologia da Libertação como em outros territórios, ou, pelo menos, que essa influência não tenha chegado à universidade, de maneira a ser percebida pelas educadoras e educadores.

Contudo, a energia investida na pesquisa não está em apenas determinar onde a Mística é conhecida e reconhecida etimologicamente, mas como ela é vivida nessas comunidades e recebida na universidade. As manifestações populares que fortalecem afirmam e reafirmam as identidades, no caso do Cariri majoritariamente de pessoas negras, com uma carga ancestral de luta pela liberdade, terra, água e melhores condições de vida, têm sua cultura e suas manifestações artísticas como o Côco de Roda, as bandas de Pífano e os Bacamarteiros, elementos marcantes em sua identidade individual e coletiva que demarcam a resistência histórica frente ao latifúndio, e agora ao Agronegócio. “Eu acho que a Mística... Ela tem essa liga, ela nasce daí né? Ela nasce nesse intuito, né?” (Olavo).

Esses tensionamentos caminham juntos na diversidade de lutas populares e nas lutas pela escola, pela universidade também. Tensionam o campo da educação. De um lado ao lutar por terra, território, espaço, moradia lutam por ocupar os espaços do saber, do conhecimento, da ciência de que foram segregados (Arroyo, 2017, p. 124).

Ao adentrarem a universidade, esses sujeitos encontram como proposta artística, política e pedagógica, a Mística performática que, de certa maneira, dá abertura a essas manifestações em seus processos metodológicos, pautados na relação dialógica dos saberes populares e a organização acadêmica; processos que são capazes de tornar possível a conexão dos elementos advindos dos territórios. Essa mediação com a academia e as comunidades traz para o centro a comunicação do mundo camponês para ensinar e aprender. “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, o mundo de comunicação” (Freire, 1980a, p. 66).

Ela acaba vindo quando eles são provocados, justamente para criar essas ideias de Mística, entendeu? E trazem muitas vezes essa realidade que eles vivenciaram mesmo, né? Então eu já observei também, isso, é alguns alunos e alunas, quando entram nesse processo (Ariano).

Portanto, o sujeito traz em sua individualidade a herança ancestral camponesa que se liga à coletividade e é capaz de provocar a reflexão crítica da práxis libertadora, quando mediatizada pelos processos pedagógicos da Educação do Campo. “Isto implica a necessidade constante do trabalhador social de ampliar cada vez mais seus conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrentam no seu quefazer” (Freire, 1979, p. 56).

Há um consenso entre as educadoras e educadores participantes do diálogo promovido no grupo focal em relação à importância do reconhecimento da realidade camponesa que se expressa nas manifestações culturais, trazidas pelas educandas e educandos de seus territórios, e os encontros que a Pedagogia da Alternância provoca ao propiciar a presença de educadoras e educadores universitários nos tempos comunidade. O ir e vir dessa pedagogia está para além de um procedimento didático, mas exige daquelas e daqueles que assumem a Educação do Campo como uma educação transformadora, problematizadora, revolucionária, um ato de compromisso e amor às comunidades, e um ato de humildade, ao estar em situação de encontro, de troca de saberes e experiencição de realidades, especificidades características aos cursos da Educação do Campo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perde a humildade (Freire, 2022, p. 111).

A relação dialógica estabelecida no grupo focal apontou que há essa preocupação na construção de uma prática que promova esse ensinar-aprender-ensinar através de uma aproximação respeitosa e humilde. Em diversos momentos foram citadas pesquisas tanto a nível de graduação como de pós-graduação que focavam nas manifestações populares artísticas e culturais, valorizando a Mística identitária como conteúdo relevante na formação de educadoras e educadores do campo.

Houve momentos de autocrítica em relação à necessidade de se viver essas manifestações de maneira mais intensa, conforme podemos observar na fala da professora Cora, após ser provocada pelo pesquisador em relação a: como a universidade lida com a proposta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, sujeitos autores da Educação do Campo, com suas identidades, saberes, manifestações artísticas e culturais, e como toda essa riqueza cultural é tratada e chega às salas de aula?

Essa questão mesmo, dessa pergunta, dessa provocação. Eu penso que a gente tem que vivenciar mais, você tá entendendo? A minha autocrítica é que, há uma necessidade de uma aproximação maior dessa relação, maior justamente com essa cultura, de trazer essa cultura para cá, e, dela se fazer dentro de uma vivência política, dentro de uma vivência de formação humana mais profunda, isso não quer dizer que a professora Raquel não vivencia, porque, ela trabalha muito com os camponeses né? A professora Cecília, o professor Machado, o professor José Edilson, não tô falando isso, mas, eu tô falando da intensidade, eu tô falando aqui da Universidade, então, a gente absorver muito mais, esse território, essa cultura para as nossas disciplinas (Professora Cora).

A fala da professora Cora coaduna com a nossa preocupação, ao analisarmos os PPC das universidades pesquisadas, que é a da busca por uma relação dialógica sem sobreposição epistemológica, mas que seja capaz de construir uma Educação do Campo que retroalimente os propósitos construídos pelos autores da história, os oprimidos, que a Educação do Campo não seja simplesmente uma adaptação burocrática que se engendra para esses povos.

Porque os homens são seres históricos incompletos, tem consciência de sê-lo, a revolução é uma dimensão humana tão natural e permanente como a educação. Somente uma mentalidade mecanicista acredita que a educação pode cessar a um certo nível o que a revolução pode deter-se quando obteve o poder. Para ser autêntica, uma revolução deve ser um acontecimento contínuo, ou então cessará de ser revolução e se converterá numa burocracia esclerosada (Freire, 1980b, p. 94).

A busca pela construção de uma educação revolucionária, conforme consideramos o caso da Educação do Campo, uma revolução a frio, mas uma revolução: “[...] ‘Mudança revolucionária’ que sublinha o teor da revolução como uma mudança que ‘mexe nas estruturas’, que subverte a ordem social imperante na

sociedade” Fernandes (2018, p. 10). Certamente, não estou defendendo que a Educação do Campo tem a força de derrubar o sistema capitalista, não seria megalomaníaco ao ponto de manter uma posição como essa. Mas, não posso negar que essa modalidade de educação somada a outras forças da classe trabalhadora engendra um paradigma revolucionário dentro da ordem capitalista estabelecida, como uma estratégia fundamental para uma realidade em que os povos do campo tenham garantido o direito ao bem viver. “[...] O envolvimento político das classes trabalhadoras e das massas populares no aprofundamento da revolução dentro da ordem possui consequências socializadoras de importância estratégica” (Fernandes, 2018, p. 16).

A professora Cecília, ao abordar as representações culturais e a quantidade de manifestações artísticas do entorno da universidade, reforça a necessidade de promover processos de reconhecimento.

Era para a gente ter aqui mais promoção, mais eventos, mais situações, né? Que colocasse no centro a cultura, camponesa e negra e tudo, né? Seus artistas etc. Temos uma aluna, por exemplo, que o pai dela é um repentista. O pai dela é um poeta, né? Cantadores, e, todos que estavam lá também, mas, não é reconhecido socialmente dessa maneira, mas, são cantores, são poetas populares, né? Isso tá muito presente realmente aqui na região (Professora Cecília).

A constatação da necessidade de reconhecimento apontado pela professora Cecília vai no sentido do reconhecimento artístico, de valorização pela comunidade como valor cultural e de expressividade, e pela academia no sentido de contribuir para os processos pedagógicos em que a arte passa a colaborar com uma educação emancipadora e libertadora.

Essa educadora coloca que há uma importante pulsão cultural que surge espontaneamente do povo e que os Movimentos Sociais, Associações e Sindicatos se fortalecem nesse processo, mas que não reconhecem isso como Mística.

Percebo que eles entendem como algo que fortalece suas batalhas, que eles estejam ali em questão, né? Mas não significam como Mística, até o aspecto místico aqui na região é vinculado à cultura católica, mas há elementos da religiosidade negra também né? (Professora Cecília).

Há nesse discurso um certo equívoco com o termo, e essa concepção apareceu em outros momentos do diálogo. É compreensível que o conceito de Mística, de fato, é complexo e cheio de armadilhas epistêmicas e etimológicas, percebe-se que o que chamamos de Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo acontece justamente nas manifestações culturais e artísticas que a professora chama de pulsão. “Então, a denominação disso como Mística é que me parece ser algo mais exógeno, ou seja, vem mais de fora, da intelectualidade que promove e significa. Essa pulsão, assim, cultural, muito forte como tal, né? Isso parte mesmo do povo” (Professora Cecília).

Chamo a atenção para o fato de que, um elemento essencial como a Mística identitária, artística e pedagógica seja confundida como misticismo. A transmutação metafísica que a mística passou e tornou-se Mística material com sua complexidade subjetiva e objetiva, integrando os processos de luta dos oprimidos e na Educação do Campo alimentou os movimentos e ajuda cotidianamente a fortalecer os processos de resistência, é nesse caso tratado com outra natureza.

Os aspectos da Mística e sua complexidade aparecem na fala da educadora, que insiste em apontar a Mística performática que acontece nas aberturas de eventos e em certos momentos específicos como uma determinação do conceito. Contudo, é perceptível um fato muito relevante para essa tese, se a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo está de fato presente, na LECAMPO, nos sentimos contemplados com o relato da educadora.

Então, até mais importante que a etimologia, o significado da palavra, mas, como algo muito da carne, da terra, do sangue, sabe? Do bacamarte, do suor, né? Do povo e um outro aspecto cultural, a destacar, o aspecto da produção de alimentos, uma das fotos apresentadas, estava a produção colocada ali, a macaxeira ou inhame, a batata né? E isso é muito presente. Também, a gente percebe em várias atividades, nos eventos dos camponeses, né? De sindicatos e associações, o pessoal valoriza né? Então, isso é importante também a gente trazer como um elemento né? A gente tem no curso essa busca, né? Dá mais impulso ao roçado na LECAMPO, temos dificuldades, mas, estamos entendendo o trabalho e a produção camponesa como parte inerente também da força dessa classe (Professora Cecília).

Uma das imagens apresentadas no processo de diálogo com o grupo focal mostra um coletivo de trabalhadoras e trabalhadores camponeses que apresentaram seus produtos numa Mística performática (Figura 30), durante uma reunião num

Assentamento da Reforma Agrária, a demonstração dos variados alimentos, colocados orgulhosamente de maneira a montar um cenário no centro da reunião. Essa prática realizada no Estado do Mato Grosso do Sul se repete no Estado da Paraíba, conforme aponta a professora Cecília, e esse orgulho, essa pulsão, compreendo que seja a natureza material da Mística transmutada da metafísica para a materialidade, afinal, a fome não é uma ilusão, tampouco o alimento que a sacia, muito menos a luta coletiva que conquista a terra e busca condições para concretizar esse processo, a Mística ocupa essa totalidade.

Figura 30 – Mística durante reunião em Assentamento da Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaborado pelo autor.

A cultura, os valores, os símbolos, as linguagens não são meros produtos do trabalho. O trabalho, a terra, toda atividade produtiva, todo trabalho é atividade cultural, e a cultura é ela mesma atividade produtora. Não um mero produto, mas atividade produtiva de formas de trabalhar, produzir a terra, as relações de trabalho, produzir formas de pensar, de identidades, valores. Produtora de humanos. A cultura é também princípio educativo, matriz formadora inseparável do trabalho, não mero produto do trabalho. A cultura enquanto determinada pelo trabalho e determinante do trabalho participa de todas as virtualidades formadoras do trabalho, da formação da unilateralidade (Arroyo, 2017, p. 101-102).

As imagens apresentadas às educadoras e educadores durante a pesquisa (Figura 31) provocaram algumas reações de maneira a explicitar a intenção do pesquisador: sobre o que estávamos conversando afinal? Sobre qual Mística estávamos falando? Análise semiótica das situações apresentadas nas fotografias contribuiu sobremaneira para o diálogo. Dessa forma, podemos aclarar sobre o que seria uma Mística performática, a Mística identitária e a mística no sentido originário

da palavra, onde sua etimologia está ligada ao pensamento mágico, à metafísica e às religiões.

Figura 31 – Mística performática durante o VI Congresso Nacional do MST



Foto: Leonardo Melgarejo (Agroecologia, 2014).

Esse é um curso de Educação do Campo que tem certas raízes e nexos históricos e que mostram de maneira muito flagrante sua influência, né? Seja da arquitetura curricular do curso, seja os movimentos sociais que ajudaram a construí-lo, dessa ideia de Mística, né? (Professor Ferreira)

O diálogo passou a caminhar para conclusões, mas a questão religiosa voltava à tona, sobre a hegemonia da religião cristã e a influência do catolicismo nos territórios, e a relação conflituosa que as religiões de matriz africanas sofreram historicamente, e agora tem outros elementos de perseguição. A compreensão da mística religiosa atravessa essas discussões e, com seu poder de atuação na subjetividade das pessoas, provoca a todo tempo um não lugar. Fato que é um alerta para a possibilidade de uma indissociação das religiões, mesmo naquilo que foi transmutado e orientado na Teologia da Libertação e nas lutas materiais do povo.

Eu acho que muitos desses exemplos que os colegas deram aqui são ligados a uma linguagem estético-expressiva, muito vinculada às artes visuais, vinculada ao teatro, e às expressividades culturais do povo, à musicalidade que se desenvolve aqui. E eu acho que essas expressões, né? Daquilo que nós traduzimos como Mística, elas são muito mais fortes, eu diria nesse curso, do que em outros cursos, até pela sua historicidade, pelo seu lugar institucional, pelas suas vinculações teóricas e políticas, isso é mais perceptível no curso de Educação do Campo (Professor Ferreira).

A fala do professor Ferreira encontrou ressonância no grupo, mesmo sem se expressar com palavras, o consenso poderia ser observado através das expressões corporais e dos olhares de confirmação. Há uma compreensão dos sujeitos desse curso sobre a importância da identidade cultural dos camponeses, em especial dos quilombolas na LECAMPO, e como tem sido instigante o processo que a Pedagogia da Alternância tem imprimido nas experiências e na construção de uma educação reflexiva. Há certamente problemas, como apresentado pela professora Cora, sobre a necessidade de aumentar a intensidade da presença da cultura camponesa, suas manifestações artísticas e políticas durante o processo pedagógico da LECAMPO.

As teorias e práticas educativas operam como forma de conhecer, mas pressupõem formas de pensar o conhecimento e de pensar os sujeitos sociais. Sobretudo, repensar e tratar os Outros nos padrões de poder, nas relações de trabalho, de produção, de apropriação/expropriação da terra, da renda, dos direitos. O padrão de saber, de pensar os outros e de pensar se o Nós está atrelado ao padrão de saber, de dominação/subordinação dos outros povos, raças, classes na especificidade da nossa história a partir da empreitada catequética até a empreitada da educação pública popular. [...] Os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte da formação de nossas sociedades. Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais (Arroyo, 2017, p. 38).

O aspecto da ancestralidade foi tratado como algo pujante que permeia toda expressividade popular, as tradições e criações, colocadas lado a lado e apresentadas como algo essencial para a Educação do Campo. O que denominamos Mística identitária se reafirma nesse ponto da ancestralidade e da construção de valores e identidades, processos pedagógicos que respeitem e tomem esses aspectos como conteúdo, tornem possível uma compreensão mais aguçada de uma educação libertadora. “A história dos seus ancestrais é uma coisa que tá muito pulsante, a gente percebe isso aqui, como professores a gente tem muitos alunos artistas, é, eu acho que é impossível educar sem considerar essas dimensões, né?” (Professor Ferreira).

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (Freire, 2022, p. 121).

A Educação do Campo é uma Pedagogia do Oprimido por se formatar a partir do pensamento de uma educação como prática da liberdade. A metodologia da Pedagogia da Alternância propicia essa aproximação entre educadoras e educadores, com as realidades do povo oprimido. Conforme podemos observar nos diálogos deste grupo focal, por uma preocupação de se pôr em escuta, e mais que escutar, por um se colocar numa condição de troca de saberes. “Do aprender com os movimentos e organizações que de fato atuam, e, nesse território, nessa região, então, a gente tem buscado se fortalecer nessa perspectiva, né? De não trazer algo dado, não” (Professora Raquel).

A perspectiva trazida pela professora Raquel é de não trazer algo dado, importado, para ser simplesmente reproduzido, mesmo que seja da Educação do Campo de outras regiões ou territórios que não dialoguem com a cultura do Cariri, como um movimento de certa forma que tem construído um paradigma e hegemonizado algumas atividades como a Mística, por exemplo. Essa posição é algo valoroso e contempla a perspectiva de uma educação emancipadora, protagonizando práticas a partir das experiências vividas no território, e trazidas a partir da Pedagogia da Alternância, dos projetos de pesquisa e extensão para a academia. Percebi que é uma posição que centra seus esforços não de maneira a se isolar dos conhecimentos, práticas e experiências externas, mas numa perspectiva crítica da construção do conhecimento, e da necessidade de tornar os objetos de aprendizagem cognoscíveis.

Acho que a gente tem buscado aqui um desafio de não trazer já uma Mística pronta, né? Ou, já meio pré-formatada de alguns movimentos, afinal, isso aqui é o Cariri. Não tem como entrar com algo pronto, buscando conhecer o que é o Cariri, ele traz e pulsa verdadeiramente, assim de forma criadora, criativa, política e pedagógica, né? (Professora Raquel)

A proposta emancipatória da Educação do Campo, referendada na Resolução CNE/Nº1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 5 coaduna com essa perspectiva ressonante no grupo focal de que o processo pedagógico e a promoção da Educação do Campo devem respeitar as características e diversidades de cada território, conforme diz o documento:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p. 42).

O desafio da LECAMPO, apresentado e discutido no grupo focal, traz para o ponto central dessa tese a identidade e a participação dos sujeitos autores da história, pertencentes aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, as educadoras e educadores, atores e atrizes políticas, legisladores e promotores de políticas públicas, no sentido do fortalecimento da Educação do Campo. A formação de educadoras e educadores oriundos destes territórios tem sido um processo revolucionário no campo. Sujeitos historicamente excluídos do processo formativo passaram a *estar sendo* nas universidades públicas elementos de transformação basilar na sociedade, protagonistas de uma revolução educacional nos territórios dantes segregados do acesso ao ensino superior. “Os homens *são* porque *estão* em situação. E *serão* tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre a sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*” (Freire, 2022, p. 141, grifos do autor).

Nesse diálogo em que escutamos educadoras e educadores universitários podemos considerar como uma ideia do grupo a importância da superação de uma educação bancária, de um comprometimento com o projeto de uma educação libertadora e problematizadora, projeto este inaugurado nos acampamentos, assentamentos, aldeias, quilombos e outros territórios dos povos do campo das águas e das florestas. Estamos falando de um processo doloroso, e por muitas vezes revelador da construção de um novo *estar sendo* educadora ou educador universitário, reaprendendo e reavaliando seus processos formativos na academia. “Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de *estar sendo*; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como *estavam sendo*” (Freire, 2022, p. 66-67).

Realmente precisamos estar muito com o povo e aprender com ele sabe? Estar nas comunidades, pé no chão mesmo, na roça, na luta e na cantoria, e no terreiro, né? Sabe? E com isso a gente vai se formando também. Eu acho que é isso a formação dos professores, não é somente o aspecto de que a gente tá formando os educadores, educadoras do campo. Mas, nós também estamos, né? No processo constante de formação. Nesse sentido, somos também educadoras e

educadores nesse território. Então, é esse movimento que nós estamos tentando fazer... (Professora Raquel)

Concluo esse tópico de análise do grupo focal de educadoras e educadores universitários da LECAMPO da UFCG em Sumé com uma avaliação muito positiva das perspectivas da compreensão da necessidade da formação continuada, do engajamento com as comunidades, Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, da preocupação de se intensificar a presença da Mística identitária e performática nos processos pedagógicos na universidade. A valorização da cultura, dos artistas e das variadas manifestações dos territórios no Cariri Paraibano, conectada aos processos de luta e resistência frente ao latifúndio e ao Agronegócio, reaproxima os sujeitos e a instituição UFCG de uma práxis de fato libertadora e revolucionária.

5.2.2 Grupo Focal das Educandas e Educandos da LECAMPO da UFCG em Sumé-PB

A turma que participou do diálogo no grupo focal realizava a formação básica, porém com alguns indivíduos que já haviam passado por um período anterior na universidade, inclusive tendo a experiência de estar cursando no período da pandemia. O grupo contava com a participação de oito (8) pessoas que foram convidadas por intermédio de um educador do campus. O diálogo durou por volta de 1 hora e meia.

O pesquisador se apresentou e passou a explicar o intuito da investigação, fazendo a leitura do termo de livre esclarecido e a garantia de anonimato das/os participantes. Continuo utilizando nomes fictícios com referência a poetisas e poetisas brasileiras, em substituição aos nomes das(os) participantes do grupo focal.

Iniciei a provocação do diálogo evocando a memória sobre a Mística performática, que em alguns momentos acontece na universidade e nos encontros de Educação do Campo e Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. O procedimento seguiu-se com a apresentação das imagens e sobre o contexto que cada uma delas estava posto, conforme fora realizado com o grupo focal de educadoras e educadores.

Figura 32 – 1ª Ocupação MST Ceará (Ceará, 25 maio 1989)



Fonte: Arquivo do MST.

A exposição das imagens (Figura 32) foi realizada na apresentação da proposta de pesquisa, para que pudesse contextualizar melhor sobre as práticas que propunha analisar, de maneira que não se confundisse a mística exotérica com a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo.

O foco com o diálogo com educandas e educandos era compreender como esse elemento fundamental da identidade nos processos de luta do povo camponês chegou e era incluído nas práticas de formação de educadoras e educadores da Educação do Campo. A importância dessa escuta foi fundamental para a análise da inter-relação da universidade com as comunidades, e se os objetivos propostos no PPC estavam alinhados a essa realidade.

A primeira manifestação da educanda Clarice imantou a ponta da bússola investigativa frente ao nosso desafio. Sua resposta se alinhou ao diálogo que pudemos discutir com as falas das educadoras e educadores horas antes entrevistados.

Clarice coloca que em sua experiência de presença na universidade vivenciou diversos momentos de aproximação com culturas dos variados povos do campo.

A parte artística, a cultura, a música e a cultura indígena, é todas as culturas que têm no campo, trazem para universidade. E, também a gente vai de encontro com a nossa cultura também, como faz parte uma da outra. A gente faz essa vivência, né? Então, eu acho assim que tem isso dentro da universidade (Educanda Clarice).

O diálogo também apontou para uma ressonância em relação à separação do que é compreendido como a Mística performática, organizada nas aberturas de eventos. “Teve também alguns eventos aqui na universidade que foi feito, essa

Mística. Eu me lembro bem, teve um dia que teve. Um grupo de música aqui, eu não me lembro bem qual foi, mas teve” (Educanda Clarice). Contudo, mesmo com recordação do momento da Mística performática, há um certo distanciamento dessa prática pedagógica na fala da educanda, fato que coaduna com a compreensão das educadoras e educadores que se vive a Mística identitária, mas que não há essa relação de compreensão como tal, de maneira arraigada nessas comunidades.

A busca pela totalidade nos orienta a ir para além das aparências, a Mística performática é fundamental pedagogicamente falando, mas a bússola epistemológica que nos orienta mostra que é justamente daquilo que não se define como tal, pelo povo, que carrega sua essência. A Mística identitária que nos interessa saber se há como conteúdo nas práticas, é colocada a todo momento nos diálogos realizados, ela é alimento do ânimo, e conduz esses sujeitos em seus processos de organização da vida.

A mística, força da esperança, essa disposição de estar atento ao que pode advir e, ao mesmo tempo, querer o que já temos, como suficiente. Queremos o futuro, sem nos desligar do presente. [...] A mística é o ânimo que faz o corpo andar para que o querer seja buscar e o buscar vire acontecer. Quem está em movimento não deixa morrer em si a esperança. É o movimento da história que germina as condições para que ela chegue aonde pretende. [...] A mística está presente nos dois sentidos. No concreto/abstrato, porque os objetos não são uma coisa só, mas, também, no material/espiritual; espiritual entendido como quer Leonardo Boff, pois ‘espírito, em seu sentido originário, de que deriva a palavra espiritualidade, é todo ser que respira. Portanto, é todo o ser que vive, como o ser humano, o animal e a planta’. É a força contida em toda a matéria que ela faz transformar-se. A mística é a respiração da paixão e do prazer. [...] A mística socialista reedifica as causas coletivas privilegiando a prática de valores coletivos como os da justiça e da igualdade. Ela está comprometida com a tarefa de forjar uma nova identidade (Bogo, 2010, p. 230-233).

As dimensões da vida do campesinato, portanto, colocadas nesse contexto do Cariri Paraibano e aqui discutidas pedagogicamente, nos fazem refletir como o papel da universidade tem sido fundamental para fortalecer os processos de luta a partir da formação docente, através da Educação do Campo. A Mística identitária, muitas vezes expressada pela Mística performática, enche esses sujeitos autores da história desse espírito tratado por Ademir Bogo (2010) para o caminhar da vida e para o seguir da caminhada. Perder esse espírito é perder a essência. Não é o que observamos com os diálogos entre sujeitos na UFCG, há uma absorção desses elementos identitários

para dentro do processo pedagógico. “Na universidade, a gente vê mais essa cultura, sempre tem as viagens, a gente viaja muito aos eventos. É Côco de Roda, é Ciranda, é Pífano! Sim. Tem um leque de cultura né?” (Educando Augusto).

Como educador, preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem, de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito (Freire, 2005, p. 81).

A potência empírica que surge do povo e suas manifestações coloca também um desafio metodológico de como tratar os saberes na academia. Apresentamos às futuras educadoras e educadores a seguinte questão: vocês estão se formando para serem educadoras e educadores lá no território, como vocês imaginam que essas identidades, essas expressões, podem ser potencializadas lá na frente pela ação de vocês?

As respostas a essa provocação direcionam a análise para a triangulação de dados, que caminha para confirmação da necessidade de haver um olhar mais atento para essas questões. Vai no sentido em que a professora Cora apontou e a Educanda Maria de Fátima reafirmou, no intuito de trazer a cultura camponesa com mais intensidade para o curso. “Eu acho assim, ela precisa ser mais fortalecida, mais mostrada, por que do que adianta a gente saber de uma cultura e não trazer para as pessoas saberem ali? Então, é isso, seremos os futuros professores, a gente precisa estar levando essa cultura” (Educanda Maria de Fátima).

O desafio de trazer a cultura do Cariri para os processos pedagógicos permeia a preocupação da falta de reconhecimento desses saberes pelo poder público local. Há uma crítica consensual entre os participantes de que há um descaso com esses saberes, a crítica se fez mais especificamente às Secretarias de Cultura: “Tem nas cidades festas religiosas, que não deixam de ser cultura, mas é pouco difundido, sabe? É pouco... Por exemplo: tem Secretaria de Cultura, tal e tal? A gente não sabe nem quem é o secretário, sabe? Tem lá, mas não difunde a cultura do lugar” (Educando Augusto). Essa preocupação pode ser estendida às Secretarias de Educação, donde serão sujeitos de atuação as educadoras e educadores formados na LECAMPO.

O papel da universidade é ressaltado por provocar a reflexão sobre essas questões e em seus debates aclarar práticas pedagógicas, políticas e artísticas, na aproximação da realidade camponesa como objeto de estudo. E, como isso se dá no contexto social e socializante? “Acho que um problema da nossa contemporaneidade é também a percepção subjetiva que a gente tem como coletivo. Esse esforço que o curso e a universidade têm, especificamente e principalmente nesse curso, é importantíssimo nesse sentido” (Educando Augusto).

Os movimentos sociais desde os anos de 1950 vêm agindo como coletivos redefinindo o movimento de educação popular. Reconhecer os educandos como coletivos redefine as concepções e práticas educativas. O movimento de educação popular representa outras formas de pensar a educação porque reconhece o povo como coletivos sociais. A chegada dos (as) filhos (as) dos setores populares às escolas está pressionando para serem vistos como membros dos coletivos populares. O direito à educação, ao conhecimento, à cultura como direitos coletivos, negados a coletivos, a ser garantidos a coletivos (Arroyo, 2017, p. 233).

A diversidade desses coletivos, organizados em Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, ou, em coletivos familiares, de associações, ou coletivos artísticos como as Bandas de Pífano, Côco de Roda ou Bacamarteiros, como em qualquer outro espaço ou coletivos na sociedade, não garante que sejam espaços em que não haja relações conflituosas.

Uma fala significativa no grupo focal visivelmente provocou alguns silenciamentos ao se tocar na questão da valorização da cultura e das tradições e que essas mesmas tradições e costumes, em alguma medida, trazem também elementos sociais e valores arraigados ao machismo e ao patriarcado. Nesse sentido, a questão da violência de gênero apareceu e foi questionado que nos conteúdos a serem tratados na universidade, o respeito às diferenças de gênero e culturas distintas precisam ser discutidas para que a Mística identitária possa representar as diversidades em todas suas nuances. “Tem um problema aí, eu vou botar, hein? Tem um preconceito quando há uma expressão de identidade diferente, você se expressar seja por estilo, pelo modo de agir, de falar de pensar, interagir com essas pessoas, que isso não é daqui...” (Educando Fernando). A fala veio de um mal-estar sentido pelo educando em relação ao se tratar como válido apenas a forma de viver, valores e os saberes do território, em detrimento de outras formas de identidade que surgem no entremeio universidade-campo-pequenas cidades.

Nesse ponto, a Mística performática tem um papel pedagógico fundamental, pois ela provoca discussões sobre os temas emergentes na sociedade, ela é móvel, e tem suas práticas discutidas entre os sujeitos que a propõem. Portanto, a função pedagógica, política e artística passa ser uma ferramenta de transformação social a partir de sua expressão nas universidades, e como desdobramento, a formação docente que chegue às comunidades e lá se replique pedagogicamente com os sujeitos, de maneira reflexiva e libertadora.

O processo de reflexão permanente da condição de opressor hospedado no sujeito oprimido tem nesses momentos de performance da Mística, com o uso de imagens, poesias, músicas, elementos simbólicos como ferramentas e alimentos, bandeiras de movimentos sociais, danças e representações diversas. A exposição do problema e a reflexão coletiva sobre o assunto que a Mística não é teatro, mas se utiliza de elementos deste para comunicar e provocar profundas reflexões sobre o cotidiano e os desafios políticos, sociais, culturais e econômicos, nos quais o povo está imergido. É o processo de construção da história como seres autênticos e autores, a libertação é um projeto novo de história, não é possível reproduzir a violência e a opressão em uma realidade liberta.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica histórica de *ser mais*. A reflexão e ação se impõe, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (Freire, 2022, p. 72).

A violência como reação dos opressores, silenciamento dos coletivos e desumanização dos sujeitos, surge como elemento a ser analisado a partir desta fala, compreendendo o papel das complexidades da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, no combate, na reação e na construção de propostas que venham substituir essas práticas de desumanização sobre a classe trabalhadora.

A história da humanidade também é uma história de desumanização. A violência que permeia os povos do campo, das águas e das florestas, engendra as subjetividades que estão presentes na cultura, nos costumes, na religião e na escola e marca de forma profunda a luta por dignidade, por terra, trabalho, saúde e educação. Os históricos massacres sobre os trabalhadores rurais, indígenas e quilombolas iniciaram o processo de transmutação da metafísica da Mística dos Movimentos

Sociais e Sindicais do Campo de uma natureza exotérica para uma natureza espiritual e orientadora de mudança da realidade material.

A análise semiótica das imagens apresentadas alinhada à fala do educando Fernando alertou-nos para um posicionamento de enfrentamento a uma realidade opressora violenta. O que chamamos anteriormente de revolução a frio parece não ser exatamente tão a frio como supomos. Os processos de violência a que os povos estão submetidos, e majoritariamente não reagem violentamente, buscam na construção deste paradigma, também, a elaboração de uma estrutura de revolução permanente. As violências que garantem a estrutura do Estado capitalista e colonialista assumem várias faces, dentre elas a violência direta que visa à destruição completa da vida das pessoas que se opõem ao modelo capitalista de exploração, ou a violência velada que se baseia na construção de um estado opressor, negador de direitos, estruturante de valores excludentes.

A partir destas premissas colocamos às educandas e educandos o desafio de discutir como a Educação do Campo — uma proposta de autoria dos oprimidos da terra, com suas dores impressas nas Místicas performáticas, carregadas da Mística identitária — ajuda no processo de libertação destes sujeitos que chegam até a universidade?

As falas das Educandas Maria de Fátima e Clarice reverberam com o pensamento do Educando Augusto que entende que o estar na universidade é justamente para isso, reverter o processo de violências que a sociedade capitalista impõe aos sujeitos historicamente excluídos da academia. “Eu acredito que a grande maioria que está aqui hoje à noite seja para essa transformação. Eu acredito que seja o ponto principal, né? Porque a gente sofre tanta violência, o principal motivo de todos estarem aqui é transformar a educação e a sociedade” (Maria de Fátima). “Eu acho que o curso de Educação do Campo, ele é uma resistência, que se a gente não tiver aqui lutando, a gente não vai ter o que é nosso, e o campo não vai ter o que é dele, uma educação de qualidade, e é isso” (Educanda Clarice).

Estar sendo no sentido do pensamento de Paulo Freire (2022), na universidade, com algumas garantias de bolsas e sob a Pedagogia da Alternância que fortalece o processo de aprendizagem e ao mesmo tempo facilita a permanência, tem oferecido condições de dar voz aos sujeitos das periferias das pequenas cidades do Cariri, dos assentamentos, colônias, quilombos e aldeias. Essa voz que aparece é a expressão dos oprimidos, seus gritos de ordem de mudança.

Eu acho que vai de encontro da voz dos sujeitos, no sentido de intervenção política e artística. É de dar a primeira oportunidade de voz, né? No sentido de ter mais trabalho de base e presença nessas localidades, que a gente vê que a voz é literalmente negligenciada (Educando Augusto).

Não há possível separação entre a ação artística, política e pedagógica — que a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo possui — da prática reflexiva sobre as condições materiais que são impostas à classe trabalhadora, sobre como são engendrados os processos de resistência e permanência na terra, de luta pela conquista dela, e de fortalecimento e construção de identidades coletivas e individuais. O diálogo com as educandas e educandos da LECAMPO da UFCG em Sumé concluiu-se a partir da reflexão desses sujeitos sobre os motivos de tanta violência sobre os povos do campo, das águas e das florestas; reflexão essa que se harmoniza com a transmutação material da Mística para o sentido que os movimentos e sindicatos apontavam e que a Teologia da Libertação passou a orientar as pastorais sociais.

As falas que procuravam encontrar razões para tanta violência sobre os povos do campo, a partir da relação dialógica reflexiva estimulada pelas imagens:

Eu acho que é o interesse da maioria dos poderosos, como eu posso dizer? É o interesse financeiro, né? Interesse em crescer mais e mais, tomar as terras, para perdermos o direito, não ter voz também, eles assim pressionam, né? Muito, é interesse econômico mesmo (Educanda Fernanda).

“Seria mais fácil dizer que seria um problema moral, mas eu vou ter que concordar com ela... É uma violência justificada pela opressão do trabalho mesmo, e muito lucro, é uma política econômica, mesmo, não dá para separar não” (Educando Milton).

Figura 33 – Caderno de formação política da CPT



Fonte: Arquivo da CPT Regional Mato Grosso do Sul.

As questões estruturais propostas para o diálogo no grupo focal, estimuladas pela análise semiótica das imagens, levaram a uma reflexão importante frente às provocações da pesquisa. A violência sofrida pelos povos do campo tende a ser muito mais extensiva no Brasil se comparada às violências exercidas sobre trabalhadores urbanos no âmbito de seus trabalhos, logicamente. O diálogo reflexivo levou o grupo a uma síntese de que os povos do campo, das águas e das florestas sofrem mais violências físicas por conta do enfrentamento da classe dominante agrária no Brasil. “O problema de terra que o campesinato enfrenta já é algo que está, meio que na gênese do que seria a classe dominante do Brasil. Problema de terras aqui é mais antigo, por isso é mais literalmente e brutalmente combatido” (Educando José Edilson).

A autoria da história com o protagonismo dos oprimidos faz da Educação do Campo uma Pedagogia do Oprimido. Compreender a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo na complexidade do processo educativo, como um elemento essencial para a manutenção, permanência, incrementação, fortalecimento e expansão dessa política pública, e suas práticas formativas de educadoras e educadores é entender como a força popular tem se engendrado por caminhos revolucionários nas últimas décadas, enfrentando de maneira organizada o latifúndio em suas mais variadas esferas e formas. Esse processo de organização popular e luta por Reforma Agrária, territórios indígenas e quilombolas carece de uma constante formação política, que por vezes acontece nos próprios territórios de resistência e conflito, de maneira informal; por outras vezes chega como educação formal com as

Escolas Família Agrícola e a universidade. Porém, independentemente da forma ou esfera educativa que chegue, esse processo carece de nutrir um projeto de libertação, numa utopia realizável, capaz de nos mover rumo à mudança de paradigma societário. Essa análise nos alerta de como devemos nutrir a Mística, sob o risco de se descaracterizar e perder a potência da autoria dessa educação revolucionária.

Uma revolução é a combinação de ações e relações, ideias e sentimentos. Não pode haver uma revolução sem o uso da força. A mudança é um movimento de forças que se enfrentam, mas o sujeito da revolução não é composto somente de força física, carrega também em si imaginações, sonhos, desejos e paixões (Bogo, 2010, p. 179).

Entendemos a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo como essa força que está para além do que sai das narinas dos sujeitos, aquilo que permanece e se move no coletivo quando o indivíduo cessa.

5.2.3 Grupo Focal das Educandas e Educandos da LEDUC da FAIND/UFGD-MS

A pesquisa realizada na FAIND/UFGD contou com um grupo de doze educandas/os, convidadas/os por intermédio de uma educadora do campus. O diálogo durou por volta de 1 hora e meia. O pesquisador se apresentou e passou a explicar o intuito da investigação, fazendo a leitura do termo de livre esclarecido e deixando claro a garantia de anonimato das/os participantes.

O diálogo se deu no momento de tempo comunidade, com uma turma de educandas/os que frequentava entre o 2º e o 4º semestre dos cursos de Licenciatura em Ciências Humanas e Licenciatura em Ciências da Natureza.

O grupo focal de educandas e educandos da LEDUC da FAIND/UFGD apresentou dados e características importantes para a pesquisa e uma especificidade distinta das outras licenciaturas em Educação do Campo pesquisadas nesse trabalho, a presença majoritária de educandas/os indígenas Guarani-Kaiowá na LEDUC. Nesse espaço intercultural há um processo de interação e inter-relação de culturas e realidades que se distanciam pela cosmovisão e se aproximam pela opressão sofrida nos territórios, nesse intermeio há um movimento e uma dinâmica dialógica entre a cosmovisão indígena Guarani-Kaiowá e a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. As práticas artísticas e políticas dos camponeses e camponesas através da Mística performática, identitária e política se atravessam com as práticas de rituais

espirituais dos/as indígenas, por vezes no mesmo momento, por vezes separadas. Esse ir e vir promove na FAIND um processo importante de troca de saberes e fortalecimento de lutas, espaço de denúncias e engajamento mútuo dos Movimentos Sociais.

Uma das características em comum do grupo focal de educandas e educandos da UFGD e da UFCG é que tiveram acesso, em sua maioria, ao conceito de Mística ao acessar a universidade. Fato que nos alerta para averiguar o distanciamento dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo dos sujeitos que ingressam nesses cursos, já que a Mística tem sido elemento fundamental para o fortalecimento da luta de classes no campo, conforme podemos analisar segundo as vozes das educandas e educandos.

Meu primeiro contato com a Mística foi através dos alunos e dos professores da UFGD, que foram fazer uma atividade do tempo comunidade da Festa da Semente, lá no Assentamento Taquaral, numa festa dessas de sementes crioulas. Meu primeiro contato com essa noção de Mística, com o retrato do campesinato, ela acontece aqui dentro do curso. Eu também cheguei aqui em 2023, eu também não sabia o que era Mística, fiquei sabendo quando cheguei aqui e aí eu pedi uma explicação para alguém... daí eu disse: o que que é a Mística? (Educandos Raul e Paulo).

A desconstrução da luta de classes no campo passa pelo enfraquecimento da prática da Mística e conseqüentemente da identidade camponesa. Nesse processo podemos inferir a constituição de uma organização não baseada na práxis permanente, que foi sendo conduzida por uma negligência teórica, enfraquecendo assim o embasamento do processo de luta, e os motivos são variados, as condições históricas e o avanço do capitalismo agrário, favorecidos por condições estruturais ou mesmo por ansiedade revolucionária.

Muitas vezes empregamos na luta de resistência enormes energias, mas, por falta de compreensão do que queremos, voltamos para dentro das estruturas já existentes da sociedade e nos tornamos meros cidadãos da ordem. É a negação da negação que não conseguiu negar o necessário, por isso as contradições não conseguiram o salto de qualidade que deveriam. As mudanças esperam por outro momento (Bogo, 2010, p. 120).

Fato é que os depoimentos das educandas e educandos sinalizam em uma situação em que “o desenraizamento do proletário se alicerça em suas condições de

trabalho e de existência” (Fernandes, 2018, p. 75). A realidade camponesa em que vivem muitos dos sujeitos que ascendem aos cursos da LEDUC da FAIND aponta para essa desconexão com a luta pela terra e consequentemente para a prática da Mística. Em muitos casos estamos falando de sujeitos inseridos em comunidades que estiveram acampadas há 30 ou 40 anos como as/os oriundos dos Assentamentos Taquaral no Município de Corumbá-MS criado em 1991, ou Assentamento Sul Bonito no Município de Bonito criado em 1998, entre outros. Desde lá, o processo de organização para conquista pela terra veio se enfraquecendo, por conta do avanço do paradigma do capitalismo agrário, pelo abandono por parte do Estado frente às políticas públicas voltadas à juventude, ou mesmo por uma Educação *no* Campo com uma perspectiva urbanizadora que conduz a um fortalecimento do sentimento de abandono do campo, para uma migração aos centros urbanos, (grifo nosso).

Para que estes jovens camponeses resgatem sua identidade de classe serão necessárias ações em diferentes áreas como: educação, trabalho, saúde, cultura, lazer, esporte etc. Mas, não basta apenas que se criem estas condições, devemos nos atentar para que estes elementos sejam implementados de forma que atendam os jovens em sua especificidade e que considerem os anseios e dificuldades destes sujeitos que enfrentam uma fase singular da vida (Rabello; Oliveira; Feliciano, 2014, p. 148).

Há múltiplos fatores para que o/a jovem sofra o processo de desconexão com a Mística de luta. A busca pela emancipação material muitas vezes leva a juventude a trilhar outros caminhos que não a permanência no campo e a retroalimentação da luta camponesa. Nesse ponto é importante considerar a estrutura familiar camponesa que sofre a influência histórica do machismo e do patriarcado, condição que tem exercido papel e peso importantes. Ao chegar à juventude, o espaço de trabalho na estrutura da agricultura familiar passa pela gerência da figura masculina mais velha, seja o pai, padrasto ou avô. Essa estrutura hierárquica coloca a mulher em segundo plano no campo das decisões, os jovens devem seguir as determinações dos mais velhos e figuram a última escala na hierarquia familiar. Ao avançarem na idade acabam saindo dos territórios para constituir suas famílias ou seguirem sozinhos seus estudos e buscar espaço como proletários nos centros urbanos. Essa conjuntura tem prejudicado o processo da luta de classes do campo e o enfraquecimento da identidade celebrada e fortalecida na Mística. “Sabe o que eu percebi e percebo,

também de quando eu cheguei aqui, nós perdemos essa referência de Mística aqui, quando nós chegamos tinha pouca gente de movimento” (Educando Milton).

A falta de acesso à terra não é o único elemento que contribui para a saída dos jovens do campo. A falta de voz em relação à tomada de decisões e participação nos lotes da família tem se mostrado como um elemento intrínseco a essa decisão de abandonar o campo. E isso é algo que os Movimentos Sociais estão trabalhando para desconstruir, visto que estas relações patriarcais podem influenciar na permanência do jovem no campo. Vemos, assim, que sair do lote se torna uma alternativa que o jovem encontra para ter renda própria, pois, longe dos pais e do trabalho familiar a renda gerada através do seu trabalho é dele mesmo, e também sair do lote significa também a tentativa de se desprender do patriarcalismo na busca por autonomia (Rabello; Oliveira; Feliciano, 2014, p. 148-149)

É compreensível que todos esses processos a que a juventude está submetida atinge diretamente ao público que compõe a LEDUC da FAIND, por se tratar de um curso que completa 11 anos de existência. Assim, as demandas formativas dos territórios foram contempladas nas primeiras turmas por pessoas mais velhas, com histórico de engajamento nos Movimentos Sociais, por educadoras/es leigas/os ou com formação incompleta. É perceptível agora uma outra característica de acesso nessa faculdade, não mais tanto os sujeitos que advinham diretamente dos movimentos, mas educandos/as que são formados/as nas escolas de ensino médio urbanas e rurais que atuam a partir de uma perspectiva da educação urbanizadora, conforme tratado nesse trabalho anteriormente.

Apesar da conjuntura apresentada na fala das/os educandas/os, há na prática da Mística uma potência de transmissão da expressividade e da necessidade de alimentar o esperar através das manifestações, basta uma participação numa Mística performática para se despertar a Mística identitária. “Quando você não consegue expressar em palavras o que é Mística, você tem que participar, para você pelo menos vivenciar e entender, porque você sente interiormente, você sente na sua pele o que é a Mística” (Educanda Rafaela). A vivência, portanto, da prática artística, a mensagem e a manifestação política através da organização pedagógica que a universidade propõe retroalimenta aquilo que pode ter sido perdido no tempo nos territórios conquistados há décadas na Reforma Agrária.

Ai a pessoa falou assim: é só você ver e aí eu acho que a pessoa estava tão assim, né? Que ela não conseguiu nem explicar em

palavras, ela só conseguiu me explicar mostrando, tinha um evento na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, que a gente tinha que assistir e eu fui, cheguei lá e já me botaram na Mística, você é camponesa, você tem que participar, e eu já saí assim com um balaio, assim, com uma peneira com sementes, e assim, no palco sem entender, e depois eu fui entendendo, é algo como inexplicável, assim, sendo bem feita, sendo, tendo um ponto para ser dito, quando você vai fazer um posicionamento (Educanda Tânia Souza).

O papel desempenhado pela universidade nesse caso torna-se um espaço de encontro de saberes vindos das camadas populares e dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. Nesse lugar, os sujeitos percebem sua inconclusão, como sujeitos e como coletivo, essa consciência de inconclusão passa a movê-los em direção à curiosidade e inserção num movimento caudaloso de busca pelo saber. No rio que se entra e é impossível não se molhar, ali se faz a história e se percebe a história que foi precedida. A Mística passa a ser esse complexo de imersão, o mundo e a consciência de estar e como estar nele é o ponto de *estar sendo, estar sendo* surpreendido a todo tempo (Freire, 2004).

E o pessoal falou: vai ter uma Mística, vai ter uma Mística! Eu não sabia o que era isso, aí começou a falar... o Manoel começou a tocar tambor ali, então né? E ali tanto faz... tanto os indígenas quanto os camponeses se uniram para fazer a Mística, os indígenas fazendo o Guachiré¹² e eles falando umas poesias. Incluindo o campo, a natureza etc., e aí foi onde que eu passei a entender o que era uma Mística. Estou vendo aqui o professor... ele organizou uma Mística, estou vendo aqui... essa mesa! É o jeito, é o modo da gente poder unir, e discutir o que nós estamos discutindo agora, entendeu? Para mim uma Mística é isso (Educando Machado).

A complexidade existente na Mística toca os sujeitos impactados pela arte, através da expressividade política e representação da vida, celebrando no tempo seus devires e seu passado. A Mística também é projeção de futuro, esperança em preparação como uma mãe gestando uma filha, sem antes conhecer o sexo do bebê, ela espera e projeta...

Assim como o agricultor, que prepara sua lavoura, ao mesmo tempo em que sai de si, por meio do pensamento, antevendo a colheita e o

¹² Guachiré é uma dança típica da cultura Kaiowá em que as crianças, mulheres e toda a comunidade dançam e cantam em agradecimento ao seu deus, às pessoas que as visitam em dias de festas. Desta forma preservam sua cultura e costumes e manifestam seu descontentamento com a falta de políticas públicas e demarcação de seu território (Gutiérrez; Lima, 2017, p. 27).

destino da produção, sente-se incomodado ao perceber que a claridade do dia está terminando e que ele vai precisar interromper seu trabalho (Bogo, 2010, p. 230).

Viver a experiência da Mística na FAIND/UFGD e reconhecer essa prática e sua complexidade apontam para uma nova perspectiva do processo pedagógico da luta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo na direção dos cursos criados pela autoria desses movimentos, materializados pelo processo de luta e à custa de sangue. Sim, à custa de sangue. Destaco aqui os mártires da terra de Eldorado dos Carajás em 1996 e o marco do 1º ENERA em 1997. O elemento catalizador das bandeiras de luta da Reforma Agrária contido na Mística toma a potência esperada de que a Educação do Campo passe a ser nas Licenciaturas das universidades a semeadora e cultivadora de novos sujeitos camponeses e indígenas, que transitam entre o material e o espiritual numa transmutação constante de natureza. A Mística sai dos movimentos e chega à universidade e agora (segundo nossas/os educandas/os pesquisadas/os da universidade) retorna aos sujeitos de maneira a reconectá-los aos movimentos.

O diálogo reflexivo no grupo focal revelou essa percepção das/os educandas/os frente ao processo histórico, conforme podemos observar nas palavras do Educando Alencar: “[...] a gente está no curso intercultural que surgiu lá atrás, eu fui saber a história de quem deu a cara a tapa, isso aqui existiu! Isso aqui é a luta e a resistência, e se hoje a gente parar de fazer Mística, amanhã não tem curso, entendeu?”.

A compreensão da importância do cultivar a prática da Mística e da relevância pedagógica desse processo por parte de educandas e educandos aponta para a essência dessa pesquisa, nos desvela a tese que buscamos por essas duzentas e tantas páginas e nos direciona a responder à pergunta mágica feita nos bancos da Universidade Federal da Grande Dourados durante as aulas e nos diálogos nos grupos de pesquisas e orientação no doutorado em educação: qual é a sua tese?

Certamente não posso afirmar que esse processo é claro e evidente no sentido de haver uma reflexão profunda e crítica de todas/os educandas/os da FAIND/UFGD, mas é possível inferir que o exercício conduzido no grupo focal nos leva ao imantar da bússola que alinha a direção da pesquisa com grande possibilidade de acerto na busca pela verdade. As contradições e movimentos epistemológicos e paradigmáticos presentes na universidade e na sociedade dos povos do campo, das águas e das florestas se apresentam nas falas dos sujeitos e análises dos documentos: “e nós

aqui, nós indígenas, deve ter a nossa Mística, propor a Mística para o pessoal, ter a pessoa que faz reza, que faz canto, e essa pessoa também às vezes não ajuda, em vez de ajudar, ele critica também, eu já passei por isso eu fui criticado” (Educando Rubens).

Quando os reconhecimentos das identidades são segregados, normatizados por políticas e programas terminam impondo identidades preestabelecidas como legítimas e controlando e até desconstruindo processos e lutas legítimas de construção de identidades coletivas. Reconhecimentos preestabelecidos pretendem preconditionar a formação das suas identidades, processo perverso que vem da colonização (Brandão, 2014, p. 138-139).

As Licenciaturas em Educação do Campo das universidades aqui pesquisadas, portanto, colocadas no centro deste trabalho como resultado do desdobramento da luta de classes, se colocam na história hora como arco, hora como flexa, na vida desses sujeitos. Se por um lado não reconhece em seus documentos a importância da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, como elemento fundamental na vida cotidiana e nos currículos como prática pedagógica, por outro lado surge dialeticamente como espaço de resistência e construção material de identidades. Entendo que esse fato é um problema que carece solução, daquilo que não se diz nos documentos, mas faz na prática, porque quem faz é sujeito ativo da história, quem faz constitui os coletivos que engrossam as fileiras da luta de classes dos movimentos sociais. “Os coletivos em ações em movimentos de libertação destacam esse campo de confrontos. Não apenas denunciam a pretensão de a-historicidade do mito de sua inferiorização, mas mostram a historicidade e intencionalidade política do próprio mito” (Brandão, 2014, p. 196).

Levantei premissas no início dessa pesquisa que a universidade poderia vir a desconstruir a identidade dos povos do campo, das águas e das florestas a partir de sua tradição eurocêntrica e colonialista. Porém, foi sagaz compreender que a partir da análise dialética há um processo complexo de forças que se sobrepõem e tornam esse espaço um espaço de disputas, epistemológicas, políticas, artísticas e espirituais, no sentido de construção de identidades e de projeto de sociedade.

Há um esforço em curso que não se esvai pelas amarras burocráticas da academia ou pela ação conservadora e reacionária de alguns sujeitos nas LEDUC,

sejam docentes ou discentes, mas o espírito que paira na história, na potência de se transmutar de objeto a sujeito, de pesquisada/o a pesquisadora/pesquisador.

Embora a verdadeira transformação de uma sociedade-objeto tenha de ser feita por seus homens, por ela mesma, e não pela sociedade-sujeito da qual depende, objetivamente não é possível negar o forte condicionamento ao qual está submetida nesse esforço de sua transformação. [...] Qualquer que seja o momento histórico em que esteja a sociedade, seja o do viável ou do inviável histórico, o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade. Isto implica a necessidade constante do trabalhador social de ampliar cada vez mais seus conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu *que fazer* (Freire, 1979, p. 55-56, grifos do autor).

A consciência de classe apontada por Freire (1979) no processo histórico da práxis, na reflexão da consciência de si, da conjuntura e do coletivo, nos coloca em uma trama de análise sobre as Licenciaturas em Educação do Campo como um objeto em transmutação em sujeito. Aponta para uma consciência de projeto educativo, atravessado por elementos políticos, sociais, pedagógicos e culturais que se apresentam na Mística identitária desses sujeitos que coletivamente constituem a Educação do Campo. Portanto, dizer que esta educação está livre de ser descaracterizada não é uma opção, mas é certo que para ela ser desconstruída não será um caminho fácil, haverá resistência e luta, hora dos Movimentos à Universidade, hora Universidade aos Movimentos, dialeticamente arco-flexa / flexa-arco. E a Mística é a vontade, a força, a mira e o movimento que impulsiona o conjunto, sujeito-arco-flexa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho foi uma missão árdua e desafiadora que não pretendeu encerrar de alguma forma a discussão ou concluir definitivamente a pesquisa, pelo contrário, estou certo de que essa tese abre novas possibilidades de investigação que possam vir a contribuir com o fortalecimento da Educação do Campo no que tange à formação inicial de educadoras e educadores, afirmo isso, por se tratar de uma pesquisa que me levou por caminhos sinuosos e fez despertar o talento inventivo dos revolucionários, como os sujeitos que se tornam capazes de se atinar com as exigências revolucionárias de cada situação (Fernandes, 2018). A Mística foi a roupa revolucionária que vesti nessa tese, uma roupa que se veste por dentro e por dentro se remete à lente que se enxerga e às linhas que se traçam no caminhar.

A pesquisa não respondeu todas as perguntas que desejei desvendar, abriu mais portas que fechou, verdadeiramente. Desmontou certezas anti-metodológicas e pela pesquisa estive em lugares impensados para um camponês do sul do Pantanal. O período na Universidade Católica de Temuco, Região de Araucania no Chile, durante o estágio do Programa de Doutorado Sanduiche, levou a um mergulho de apneia no MHD, a crises existenciais dolorosas, sim o método é doloroso, e não nos explicaram isso nas aulas de metodologia, tampouco nos prepararam algum antídoto. A dor da tese foi além do processo criativo da escrita e das sequelas da solidão do inverno austral nas Cordilheiras do Chile, “dor que fala também de uma relação que se encerra com o final da tese” (Grossi, 2004, p. 227). Também, mas não só, a dor da descoberta, do desvelamento que o MHD propiciou sobre como olhar o mundo. A tese doía, mas não só. A escrita passou a ser alívio imediato para aquele tempo e descoberta. Foi aquele tempo, mas não só, abriu-se uma porta que não somos capazes de fechar, daí a dor da tese que Grossi (2004) conceituou. A Mística que foi a roupa que se vestia por dentro, agora apontava a agulha imantada da bússola epistemológica para as Licenciaturas em Educação do Campo, como uma Pedagogia do Oprimido, como uma Educação potencialmente revolucionária.

Nesta tese iniciei com o desafio de explicar histórica e conceitualmente o termo Mística e lidar com a possível contradição de ser acusado de usar o MHD e pesquisar um fenômeno da metafísica. Houve uma insistência em demarcar o campo da materialidade e o processo de transmutação da mística com *m* para a Mística com *M*

que em certos momentos a dor foi da *per-sistência*, mas considere fundamental essa conceituação.

Procurei tratar do processo histórico de criação das políticas públicas que viabilizaram e trouxeram legalidade à Educação do Campo, processo esse que caminhou e caminha com a luta pela Reforma Agrária, e a Mística como práxis pedagógica de uma Pedagogia do Oprimido, que é alimentada pela força da luta de classes e fortalecida pelo sangue dos mártires do MST, em Eldorado dos Carajás em 1996, para desembocar no 1º ENERA e no primeiro PRONERA em 1997. Estabeleci essa relação na pesquisa, relação que nos provocou e provoca a dor do desvelamento, a dor do medo de um certo afastamento na autoria da escrita dos documentos normativos, desvelado pela análise dos documentos das LEDUCs, e o distanciamento de algumas educadoras e educadores, educandas e educandos dessas instituições da práxis da Mística nos seus territórios e universidade.

Contudo, apesar dessas dores dos desvelamentos e a curiosidade por mais investigações, todo o processo de estudo, pesquisa e reflexão até aqui apontou para a importância do cultivar da identidade dos povos do campo, das águas e das florestas; da resistência na luta de classes frente ao latifúndio e a burguesia agrária representada pelo agronegócio e seus agentes nas universidades e nas demais esferas de poder.

A incrível capacidade de organização social, política, cultural e espiritual da classe trabalhadora me faz acreditar, com a potência do verbo esperar, que o paradigma da Educação do Campo, *com o tempo*, irá revolucionar o processo de educação nos territórios camponeses indígenas e quilombolas, e por força do exemplo poderá influenciar diretamente, de alguma forma, a educação brasileira como um todo (grifo nosso).

As bases epistemológicas aqui tratadas, fomentadoras da Educação Popular e da Educação do Campo, nos dão bases teóricas e estruturam este esperar de maneira a ser práxis. Os processos pedagógicos da educação libertadora, crítica, reflexiva, dialógica, carregam a potência dessa educação revolucionária. Por certo nem tudo são flores, as estruturas do estado capitalista, que também são estruturas na universidade, que respondem aos interesses neoliberais, são fortes adversários no processo de luta de classes dentro da academia, e por vezes reconheço que minha postura pode ter sido não agradável a algumas leitoras e leitores, na defesa da Educação do Campo como uma Pedagogia do Oprimido. “O ato de conhecer, de

aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil” (Freire, 1980a, p. 46), a fuga da ignorância e a defesa política, por vezes, pode nos levar a tais posições.

Desta forma, passamos a analisar a presença de sujeitos organicamente ligados aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo como atrizes e atores, com o poder de voz, sujeitos que podem hoje ser educandas e educandos, mas amanhã educadoras e educadores. É uma tarefa de fundamental importância para a continuidade e o fortalecimento do paradigma. Descobri através da pesquisa que esses sujeitos perpassam um processo histórico diferente de outros elementos que ajudaram a fundamentar e dar organicidade na luta pela terra e pela Educação do Campo. Os dados obtidos nos grupos focais alertam para as fragilidades no cultivar da Mística e na desconexão da luta de classes. Entretanto, os dados apontam que a universidade guarda as sementes e a potência dos seus primeiros sujeitos, em escalas diferentes, mas guarda o espírito de luta e torna o processo pedagógico da Mística práxis no cotidiano acadêmico, mesmo que não se registre em seus documentos normativos e legais, afinal, a Mística está no sujeito.

Reforço no encerramento deste trabalho a necessidade do engajamento das educadoras e educadores universitários, que ocupam os códigos de vaga dos cursos conquistados pelos autores da história no fortalecimento e na promoção de cursos de graduação e pós-graduação que formem sujeitos capazes de ascender às carreiras docentes no futuro, e na reconexão com os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, de maneira a retroalimentar a Mística performática, identitária, pedagógica e política.

Os dados apresentados nos demonstram que há um processo de fortalecimento da luta de classes no campo através da educação, o acesso dos sujeitos dantes marginalizados e excluídos do Ensino Superior, passou a ser revertido nas últimas décadas. Indígenas, camponeses e quilombolas passaram a integrar e se inter-relacionar na/com a universidade e os demais sujeitos advindos das variadas realidades territoriais, sociais, políticas e culturais. A Mística, como prática artística, política e pedagógica se mostrou como elemento fundamental nesse processo de inter-relação, de cultivar da esperança e do caminhar nas mesmas marchas como unidade de classe oprimida, mas com grande respeito pelas diferenças, identidades e culturas. Conforme foi possível observar na relação entre indígenas e camponeses na LEDUC da FAIND UFGD, que marcharam, ocuparam e celebraram conjuntamente em diversos momentos, inclusive para resistir à ameaça de fechamento dos cursos pelo

Governo Bolsonaro. As Místicas dos camponeses e a Espiritualidade e Cosmologia dos Guarani e Kaiowá nutriram a esperança e a resistência daqueles sujeitos que aprendiam e ensinavam mutuamente suas culturas e métodos de luta. “A esperança é preparação, é a ação que prepara o vir a ser, é participação, é investimento no projeto. [...] A mística é essa grande força companheira que nos acompanha. Ela é o alimento da imaginação, sem imaginação não há futuro” Bogo (2010, p. 230; 225).

Considero, portanto, que a Mística aqui tratada como práxis pedagógica, política e artística não é uma exclusividade do MST, tampouco da CPT, mas sim, é uma práxis que se insere nas mais variadas realidades e culturas dos povos do campo, das águas e das florestas, por muitas vezes, como uma práxis *sem nome*, que apenas acontece e mantém aqueles sujeitos fortalecidos na coletividade, e, quando não acontece ou deixa de ser cultivada, constata-se a desesperança e o enfraquecimento da identidade coletiva.

Minha hipótese inicial na pesquisa era de que a Mística advinha das comunidades, dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, das aldeias e quilombos, e, quando chegava na universidade sofria um processo de apagamento por conta da burocratização, do não alinhamento de educadoras e educadores universitários, das propostas curriculares e da tradição eurocêntrica da academia. Porém, os dados demonstraram que em muitas situações, foram os territórios que tiveram sua Mística enfraquecida e abandonada como processo político, artístico e pedagógico dos movimentos, em alguns casos houve a paralização dos movimentos coletivos. As educandas e educandos apontaram que a Mística passou a ser cultivada, a partir de seu ingresso na universidade, ou seja, um movimento contrário à minha hipótese inicial.

Há um processo dialético nesse ir e vir, da comunidade a universidade / universidade a comunidade, a Pedagogia da Alternância carrega em sua dinâmica essa característica, não só de alternar de tempos de permanência, mas de troca de saberes, experiências e metodologias. Considero a partir das análises, não ser possível estar nas Licenciaturas em Educação do Campo e não se envolver na dialética que engendra toda práxis que a Mística identitária, política e artística que esses sujeitos em formação educandas/os e educadoras/es vivem em seus cotidianos imersos no ir e vir da comunidade/universidade, é como mergulhar no Rio Paraguai, descer ao Rio Miranda, chegar ao Rio Paraná, subir ao Rio Ivinhema, atravessar o Rio Brilhante e chegar à nascente do Rio Dourado e não se molhar.

Reafirmo o caráter da Educação do Campo como uma Pedagogia do Oprimido e de sua natureza revolucionária, que carece do cultivo permanente da força da Mística identitária, performática, política e pedagógica como práxis alimentadora de uma mudança de paradigma nos territórios e nas universidades.

Marco nesse momento, a firme posição de que esse é um paradigma construído historicamente pelos sujeitos engajados na luta de classes, e, que carrega um processo de lutas e conquistas advindas do desdobramento dos martírios de dezenas, centenas e milhares de pessoas que tombaram e tombam na luta pela terra, seja nas ocupações e assentamentos, seja nas retomadas e aldeias, seja nos quilombos ou nos variados territórios e denominações dos povos do campo, das águas e das florestas. Portanto, é fundamental responder à questão formulada no início deste trabalho: Como a Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo está presente e se manifesta enquanto prática artística, política, pedagógica e identitária nos cursos de licenciatura em Educação do Campo da UFGD, UFFS, UFCG, e qual sua importância nos documentos, práticas e percepções dos atores envolvidos direta ou indiretamente com o paradigma da Educação do Campo?

A resposta, vem caminhando ao longo do texto, mas é possível extrair sua essência dizendo que a Mística nesses cursos de licenciatura está presente e atuante, tanto nos sujeitos quanto nos documentos, que essa Mística por vezes está no território como elemento potente, e, por vezes carece ser retroalimentada pela universidade. O processo dialético percorrido levou à percepção de que a Mística passa por uma dinâmica de trocas, aqui falando da característica identitária e política, através da prática pedagógica da Mística performática onde se expressa e se materializa essa identidade. A importância da presença identitária da Mística nos documentos é imensa, e, em todas as análises a percebemos na essência, mesmo que não se tenha dito uma vez sequer o termo etimológico.

É marcado, então, o fim deste texto, quase que com ferro em brasa, o fim deste texto, não desta pesquisa. Com a tese de que a Mística como práxis é essencial para a continuidade e o fortalecimento da Educação do Campo, como uma Pedagogia do Oprimido e como uma revolução continuada que pretende levar aos povos do campo, das águas e das florestas o acesso ao conhecimento sistematizado, de maneira a apoiar a emancipação e libertação de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Na periferia dos estudos da linguagem: práticas culturais discursivas do Movimento Sem Terra. **Passagens**, Ceará, v. 6, n. 1, p. 72-92, 2015.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ANDRIOLI, Liria Ângela; FRANTZ, Walter. A mística na experiência de vida das mulheres agricultoras. **Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes** (Volume II). Foz do Iguaçu: CLAE e-Books, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.23899/9786589284321.3>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOFF, Leonardo. A originalidade da Teologia da Libertação em Gustavo Gutiérrez. **Revista Eclesiástica Brasileira**, v. 48, n. 191, p. 531-543. 1988. DOI: <https://doi.org/10.29386/reb.v48i191.3178>. Acesso em: 30/08/2024.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. A força que vem da mística. In: _____. *Arquiteto dos sonhos*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003, cap. VII, p. 301- 347.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo: dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 28, n. 56, p. 12-32, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p12-32. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educ. rev.**, v. 61, p. 89-106, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>. Acesso em: 09/05/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais Para A Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, [S./], v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607909>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt; MOLINA, Monica Castagna. Reflexões sobre os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os elementos para transformar(ação) pedagógica na educação superior. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S./], v. 4, p. 1-29, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6291>. Acesso em: 06 set. 2020.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2014.

CARVALHO, Raquel Alves de. **Identidade e cultura dos povos do campo: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?** Curitiba: Appris, 2016.

COELHO, Fabiano. **A alma do MST? A prática da mística e a luta pela terra**. Dourados: Editora UFGD, 2014. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/a-alma-do-mst-a-pratica-da-mistica-e-a-luta-pela-terra-fabiano-coelho.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

COLETIVO DE COORDENAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. Pedagogia da Terra. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, ano 2, n. 6, 2002. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-terra-no-06-pedagogia-da-terra>. Acesso em: 13/07/2023.

COMILO, Maria Edi da Silva; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: a mística como pedagogia dos gestos do MST. **Revista Eletrônica de Educação**,

Londrina, v. 6, p. 31-44, 2010. Disponível em:
<https://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/revistas/revista-eletronica/educacao/jan-jun-2010.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

CORDEIRO, Janaína Martins. A Marcha da Família com Deus pela liberdade em São Paulo: direitas, participação política e golpe no Brasil, 1964. **Revista de História**, [S.l.], n. 180, p. 1-19, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2021.167214>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de paulo freire: : um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 55–66, 2020. Disponível em:
<https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1539>. Acesso em: 17 dez. 2025.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2024.

COMERLATTO, Giovani Vilmar. **A dimensão educativa da mística na construção do MST como sujeito coletivo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DELGADO, Nelson Giordano. Agronegócio e agricultura familiar no Brasil: desafios para a transformação democrática do meio rural. **Novos Cadernos Naea**, Belém, v. 15, n. 1, p. 85-129, 2012.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-31662007000200006>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DEZEMONE, Marcus. A questão agrária, o governo Goulart e o golpe de 1964 meio século depois. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 71, p. 131-154, jun. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbh/a/R85xbJj5tVgt6YSDphF5gZS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DOMINGUES SILVÉRIO, Leandra. Mulheres em luta pela reforma agrária popular: relações de gênero, desfazendo opressões, machismo e sexismo. **Revista Escritas**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 33–55, 2021. DOI: 10.20873/vol13n01pp33-55. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/11674>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 130 p.

FREDA, Indursky. O ritual da mística no processo de identificação e resistência. **Rua**, Campinas, v. 20, p. 109-126, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rua.v20i0.8638260>. Acesso em: 07/07/2023

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução do pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes Ltda, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Organização Ana Maria de Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 1994. Tese (Livre Docência em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas e sociais.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GEIGER, Paulo. **Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Organização Paulo Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em Educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 275-290, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Salvador, v. 24, n. 12, p. 149-161, 2002.

GROSSI, Mirian Pillar. A dor da tese. **Ilha**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 221-232, 2004. Disponível em: https://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/grossi_dordatese.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

GUTIÉRREZ, José Paulo; LIMA, Getulio Raimundo de. O direito à educação não formal: a circularidade das crianças kaiová na aldeia laranjeira ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul. **Trajectories Humanas Transcontinentales**, Limoges, França, v. 1, n. 2, p. 18-31, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.519>. Acesso em: 09 nov. 2025.

IBGE. **Censo Agropecuário 2017.** Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. Disponível em:

https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/informativos.html. Acesso em: 30 jul. 2024.

IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015.

JESUS, Alex Dias de. DAS LIGAS AO MST: luta pela terra e a territorialidade camponesa. **Revista Geográfica de América Central**: Número Especial EGAL, Costa Rica, p. 1-14, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2404/230> . Acesso em: 30 maio 2025.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus, supervisão e notas Marcelo Backes. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução Alvaro Pina. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MATTEI, Lauro. O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo. **Rev. Econ.**, Fortaleza, v. 45, p. 71-79, 2014. Disponível em: https://bnb.gov.br/documents/80223/205365/ren_2014_6_lauro_v2.pdf/72b45117-194f-4a4b-8b1d-58b1f893af40. Acesso em: 06 set. 2020.

MCGEOCH, Graham Gerald. Marxismo, Mística e o MST: qual é o segredo do MST na luta pela reforma agrária no Brasil? **Debates do Ner**, Porto Alegre, p. 174-196, 16 out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8136.88044>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MEDEIROS, Evandro Costa de. **A dimensão educativa da Mística Sem Terra**: a experiência da escola nacional Florestan Fernandes. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83253/184434.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 set. 2020.

MILITÃO, Andréia Nunes. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8921>. Acesso em: 20/09/2024.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Valdemir Fernando da. Abordagens quanti-qualitativas: contribuições para a pesquisa em educação. *In*: GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SILVA, Jaqueline Barbosa. **Pesquisa em educação**: teorias, experiências e orientações. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 27-46.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio. **A ação territorial de uma igreja radical**: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 55, p. 145-166, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39849>. Acesso em: 14/08/2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 24, p. 1-30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação Em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>. Acesso em: 15/09/2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>. Acesso em: 04/08/2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <https://www.mst.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Formação, nº 27**: mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. São Paulo: MST, 1998.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, p. 35-50, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. Dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005. p. 01-21.

OLIVEIRA, Victoria Georgia Cheuiche de; OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Violência sexual contra crianças e adolescentes na Reserva Indígena de Dourados, Aldeias Jaguapiru e Bororó, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 197, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/hab.v17i1.7232>. Acesso em: 01 set. 2024.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 1-788.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29195>. Acesso em: 06 set. 2020.

PEREIRA, Antonio de Jesus. O sentido da Mística como uma performance cultural do MST. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 289-300, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/cets.v6.289-300>. Acesso em: 06 set. 2020.

PEREIRA, Sergio da Silva. Percepções de docentes e discentes da licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis sobre as práticas musicais: um estudo sobre a construção de uma práxis libertária pós-abissal. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f29.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

PEREIRA, Sergio da Silva; MATEIRO, Teresa. Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes. **Opus**, [S./], v. 25, n. 3, p. 492-507, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2522>. Acesso em: 06 set. 2020.

PIATTI, Celia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas, v. 4, p. 1-23, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>. Acesso em: 06 set. 2020.

RABELLO, Diógenes; OLIVEIRA, Luciano Benini de; FELICIANO, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do campo? um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 136-150, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3032>. Acesso em: 19 out. 2025.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, Ciudad del México, México, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROLEMBERG, Igor. Onde está o religioso? Mística e espiritualidade no político, no público e no secular. **Religião & Sociedade**, [S./], v. 40, n. 3, p. 49–72, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0100-85872020v40n3cap02>. Acesso em: 13/04/2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 135-144, 31 ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549>. Acesso em: 02/06/2023.

SILVA, Andreany dos Santos. Educação do Campo: marxismo e contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAUJO, Monica Dias; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Epistemologia e Educação**: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012. p. 1-296.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?format=html>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, [S./], v. 36, p. 1-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208881>. Acesso em: 20/08/2024.

ZANOTTO, Gizele. Tradição, família e propriedade (TFP): um movimento católico no Brasil (1960-1995). **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 30, n. 1, p. 87-101, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20136>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ZIMERMAN, Artur. Governos democráticos e as vítimas da luta pela terra. **Aurora**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 153-167, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/download/3911/2552/9089>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LANZA, Fabio; NEVES JUNIOR, José Wilson Assis; OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de. A(s) marcha(s) da família, com Deus pela liberdade (1964-2016): pensamento conservador católico e cristão no século XXI. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 181-195, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/cam.v16i1.6360>. Acesso em: 19 ago. 2024.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 284-314, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/crRYw9qbfMwthQBNysVBzRg/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2024.