

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
EM EDUCAÇÃO**

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e
Educadoras do Campo de Minas Gerais**

Sonia Maria Roseno

Belo Horizonte

2010

Sonia Maria Roseno

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e
Educadoras do Campo de Minas Gerais**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto

Belo Horizonte

Julho de 2010

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sonia Maria Roseno

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: __o8__/_07__ / 2010

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto – UFMG

Profa. Dra. Regina Célia Passos Ribeiro Campos - UFMG

Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha – UFMG

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo – UFMG

Belo Horizonte, 08 de julho de 2010

DEDICATÓRIA

A Todas as crianças que inocentemente sofrem qualquer tipo de violência e discriminação.

A todos os povos desde os Indígenas, ao Sem Terra, que lutam pelas suas culturas, por um país melhor e a todos que lutam contra as injustiças cometidas contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa:

Ao criador de todas as coisas que nos aceita incondicionalmente assim, do jeito que somos.

Ao MST por enriquecer a minha vida, pela contribuição em minha formação política e principalmente humana, e por ter despertado em mim o sentido da luta, pelos povos da América Latina, Movimentos Sociais da Via Campesina e Sindicais; aos que já vieram e aos que estão por vir;

Agradeço àqueles que me deram à base de tudo: Meu Pai Tião mesmo não estando mais entre nós, (esteve presente espiritualmente em cada palavra deste trabalho) e a minha Mãe Maria, por terem dado a oportunidade de construir minha trajetória de vida, da roça “pro mundo”;

A minha querida filha Olga, a Tuti, presente em todos os momentos neste trabalho, até mesmo quando me pedia para parar de escrever “essa dissertação” e cantar junto suas músicas preferidas, meu amor incondicional e estímulo para que siga, sempre adiante, rumo ao crescimento humano;

A Martinha, minha flor, especialmente, pelo convite e persistência (me convenceu pela insistência) para fazer parte do MST. Um mergulho feliz, pois não tinha a menor idéia de como seria;

Aos demais e queridos irmãos e irmã, do mais velho ao mais novo, Adelson, “Madinha” Ednéia, Braz, Adenilson, Edmilson, e aos meus sobrinhos e sobrinhas, cunhado, cunhadas e todos os demais familiares por me apoiarem e entenderem quando eu não estava presente nas “festações e no forró da roça”;

Agradeço a todos os integrantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra, à Coordenação Pedagógica, Educandos e Educandas, e em especial àqueles e

àquelas que aceitaram e se dispuseram a fazer parte deste trabalho, a todos vocês meu especial agradecimento, sem vocês esse trabalho não existiria;

A meu orientador, Antônio Julio de Menezes Neto, a começar pela orientação desta dissertação e as inúmeras conversas, que me levaram a aguçar o olhar sobre a educação e a pesquisa em volto aos Movimentos Sociais;

À Professora Maria Isabel Antunes Rocha Coordenadora do Curso Peterra, e amiga de todas as horas que ocupou um espaço em minha vida, acima de coordenadora, uma aliada;

À Júlia, minha grande amiga e “irmã”, presente nesta caminhada desde o início nas horas muito difíceis e menos difíceis, é impossível traduzir com palavras, os sentimentos de gratidão. Jujú. Muitíssima obrigada;

Ao querido amigo Amarildo pelo apoio, paciência e participação imensurável nesse trabalho;
A Maria José, Dudú, Marinalva, Adilene, Augusta, pelas contribuições, apoio e pelas ótimas convivências;

Aos camaradas e as camaradas da consulta popular de Minas Gerais, agradeço pela compreensão do afastamento para a realização desta.

As Professoras Lúcia Helena e Nilma Lino, que mais do que professoras, estiveram sempre presentes, não somente na minha vida acadêmica, mas também em outros momentos difíceis e também especiais;

Na pessoa da Verinha, Elcio e Rose, agradeço aos funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pelo apoio durante esses anos de estudo;

À toda equipe da secretaria do LECAMPO da FaE, agradeço pelo apoio;

Agradeço o imprescindível apoio financeiro da Capes, em concessão de bolsa de estudos ao longo desses meses;

EPÍGRAFE

“Aos Esfarrapados do Mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar um conjunto de ações e experiências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFMG. Buscamos compreender a organicidade interna, para isso lançamos um olhar atento sobre essa prática inovadora que se constituiu na articulação de uma estrutura de representação dos educandos no âmbito do Curso. Analisamos, principalmente, como as especificidades da formação e o protagonismo dos sujeitos emergiram na processualidade da organicidade interna. A dinâmica de organização mediou à demarcação e o entrelaçamento do ser militante com o ser educando. Levando em consideração que os mesmos são membros de Movimentos Sociais que são considerados por muitos autores *lócus* de formação construída nos contextos de lutas sociais (ARROYO, 2003; CALDART, 2000), ainda podemos perceber que a inserção dos sujeitos nos Movimentos proporciona traços identitários que os configuram como sujeito coletivo (CASTELLS; 1999; HALL, 1997; CALDART, 2002). A formação advinda dos Movimentos acresceu para os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico do curso, os rumos do mesmo. Nesse sentido, materializou-se sob as concepções da Educação do Campo. (KOLLING, 1999), assim, foi idealizado para contemplar tanto as teorias como as práticas de tal forma que estas se encontrassem em todos os processos de aprendizagem (FREIRE, 1970). Foram entrevistados 06 sujeito-educandos, 02 sujeito-coordenadores e 02 sujeito-professores. O material produzido pelas entrevistas foi analisado e tomando por referência o método do materialismo histórico dialético de Marx. A concretização da organicidade interna revelou que os sujeitos dos Movimentos têm uma forma própria para se inter-relacionar com as novas realidades postas. Dessa forma, percebemos a implantação do Curso com caráter específico e diferenciado abriu novas perspectivas tanto para a comunidade da UFMG, Movimentos Sociais, parceiros, o que indica a possibilidade de novas formas de conhecimento e aprendizado em um processo mediado pelo diálogo e por uma educação voltada para a realidade dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Educação do Campo – Pedagogia da Terra – Organicidade Interna, Especificidade, Protagonismo e Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This work aimed to analyze a set of actions and experiences from the Bachelor Course in Rural/Country Education: Pedagogy of the Land at the Education Faculty of UFMG¹. We sought the understanding of its internal organicity, and in order to do so, we cast an attentive look at this innovative practice which arose within the articulation of a structure of the learners' representation amidst the realm of the course. We analyzed, mainly, how the specificities and protagonism in the learners' background arose in the proceedings of its internal organicity. The organizational dynamics mediated the distinction and the intertwining of being an activist and being a learner. Taking into account that these learners are members of Social Movements, considered by many authors the *locus* of constructed learning in the context of social conflicts (ARROYO, 2003; CALDART, 2000), and yet we can notice that the inclusion of these characters in the Movements provide identity traces which distinguishes them as a collective character (CASTELLS; 1999; HALL, 1997; CALDART, 2002). The education stemming from the Movements added to the guiding principles of the Course's Political Pedagogical Project and its directions. In this sense, it got embodied under the Rural/Country Education concepts (KOLLÍNG; 1999), thus, it was conceived to comprise both theory and practice so that they'd meet in all learning processes (FREIRE, 1970). We interviewed 06 learner-characters, 02 coordinator-characters and 02 teacher-characters. The material brought about by the interviews was analyzed under Marx's historical dialectical materialism theoretical framework. The embodying of the internal organicity revealed that the characters of the Movements have their own way to inter-relate themselves with the new realities ahead of them. We then noticed that the introduction of the Course with a specific and differentiated attribute has opened new perspectives to UFMG community, Social Movements and partners, what outlines the possibility of new forms of knowledge and learning in a process mediated by dialogue and for an education focusing the reality of the people involved in it.

Keywords: Rural/Country Education – Pedagogy of the Land – Internal Organicity, Specificity, Protagonism, Social Movements.

¹ Federal University of Minas Gerais (acronym in Portuguese)

LISTA DE SIGLAS

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

BA - Bahia

CAA – Centro de Agricultura Alternativa

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CPP – Coordenação Política Pedagógica

CSH – Ciências Sociais e da Humanidade

CVN – Ciências da Vida e da Natureza

DF – Distrito Federal

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

ENERA – Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ES – Espírito Santo

FaE – Faculdade de Educação

FETAEMG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro

FMI – Fundo Monetário Internacional

GO - Goiás

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INCRA/MG – Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária de Minas Gerais

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LAL – Línguas, Artes e Literatura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo

M - Matemática

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PETERRA – Pedagogia da Terra
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RH – Relações Humanas
RJ – Rio de Janeiro
SC – Sujeito Coordenador
SE – Sujeito Educando
SP – São Paulo
SP – Sujeito Professor
TCC – Trabalho de conclusão do curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	23
1.1 A luta pela terra no Brasil	23
1.2 O contexto histórico do MST	29
1.3 A forma de organização do MST	33
1.4 Os 25 anos de luta do MST	36
1.5 A Via Campesina	39
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: PEDAGOGIA EM LOCUS DE RESISTÊNCIA	44
2.1 A construção de uma identidade dos sujeitos da Educação do Campo	44
2.2 Movimentos Sociais: Semeando a Educação do Campo	61
2.2.1 <i>MST e sua ação educativa</i>	66
2.3 Educação do Campo: Colhendo os Frutos	74
3. O Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo: Pedagogia da Terra	87
3.1 A Inserção dos Sujeitos: Formação em Nível Superior	87
3.2 A Formação dos Sujeitos e a Construção do Curso de Pedagogia da Terra em MG	89
3.2.1 As Concepções do Projeto Político Pedagógico do Curso	95
3.2.2 <i>Carga Horária e Tempo de duração</i>	101
3.2.3 <i>Formação Básica, Específica e Integradora</i>	101
3.2.4 <i>Formação Específica</i>	101
3.2.5 <i>Formação Integradora</i>	102
3.2.6 <i>A Formação Por Área do Conhecimento</i>	102
3.3 A aula inaugural	106
3.4 A representação dos sujeitos no curso	109
3.5 O encerramento do Curso: replantando novos sonhos	114
3.6 A colação de grau	115
4. A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CURSO: O DIFERENCIAL DE UM CURSO DIFERENCIADO	118
4.1 A dinâmica da proposta de investigação: solo fecundo	118
4.2 O percurso da pesquisa: espalhando as sementes	120
4.3 Unidade de Análise: A organicidade interna dos sujeito-educandos	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

A minha inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Minas Gerais, desde 1997, motivou-me a aprofundar nessa pesquisa. Naquele ano o MST já havia percorrido muitos caminhos desde a sua gênese, quando surge em 1984. Ainda que estivesse com seus 13 anos de história, muita luta já havia sido desbravada por estes sertões e rincões Brasileiros.

Trabalhei em algumas frentes do MST, mas a minha participação, sempre se deu de forma mais direta no setor de educação. Nesta ocasião fui para o município de São Vitor trabalhar numa escola de Acampamento² junto com outra educadora. A escola estrutural ainda não existia de fato. O que existia era o sonho e o sentimento de um trabalho em conjunto, entre o apoio e a participação significativa da comunidade do assentamento Barro Azul, no município de São Vitor. Recordo que em poucas semanas, a casa velha que há tempos servia de abrigo para os bois e tantos outros bichos, naquele momento que se transformou em escola, ganhou brilho, cor, entusiasmo... Tudo isso alicerçado na vontade de todos em superar os desafios e comemorar mais uma conquista, mais uma escola que se levantava debaixo da lona preta.

Essa primeira escola que trabalhei e fui iniciada na desafiadora tarefa de ensinar e aprender recebeu um prêmio, da escola de Minas Gerais, que melhor trabalhou as inter-relações escola-comunidade e teoria-prática, no Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) ocorrido no ano de 1998, em Brasília. No mesmo ano em Minas Gerais fui para o município de Periquito contribuir no processo de construção da escola do acampamento Liberdade.

Tantas outras experiências vieram. A cada ocupação do MST sempre batia aquele sentimento de começar tudo de novo, porém com a mesma força e estímulo do início. A cada ocupação, a comunidade já era outra e assim essa histórica ia se construindo mais e mais, mesmo sem compreender bem a dialética, sem saber qual de fato seria e são os próximos desafios, seguíamos num processo de ensinar e aprender.

Meu rumo, desde o princípio, foram os ensinamentos do meu pai Tião que enquanto viveu, também, foi trabalhador do campo e referência para muitos, de um homem amigo e solidário. Além dele, a minha mãe Maria, que até hoje, segue nos ensinando o ofício de amar,

² Acampamento: início de uma ocupação, viver em barracos de lona preta, processo antes de se tornar um assentamento.

perdoar e lutar. Dentre os inúmeros ensinamentos que adquiri no MST, seguíamos na linha da teoria e da prática do mestre Paulo Freire.

Esse ensinar e aprender, no início se dava sem grandes planejamentos era mais ‘fazer’ do que planejar. A cada ano me deslocava para um acampamento ou assentamento³, cada escola que se levantava era construída de acordo com a realidade do lugar e dos e das representantes da comunidade (que são os principais atores que erguem essa bandeira), respeitando, todavia, as culturas, as especificidades e os costumes de cada camponês e camponesa que ali se somam, bem como seguindo os princípios político-pedagógico do MST.

Envolta a todo esse movimento de manifestações, formação política, organicidade do MST no Estado de Minas Gerais, na década de 90, o Movimento⁴ inicia seu processo de formação de Educadores e Educadoras de forma mais conceitual. Primeiro internamente e depois em parceria com outras instituições de ensino para a ampliação da formação em nível do superior. Nesse período já fazia parte do setor estadual de educação do MST, e participei dos processos de negociações de parcerias com as entidades e universidades para a formação superior dos educadores e educadoras da Reforma Agrária de Minas Gerais.

A razão que levou-me, a abordar a questão da Educação do Campo nesta dissertação, está calcada nestas experiências, tanto nas escolas dos acampamentos e assentamentos, quanto no setor estadual de educação do MST. Daí, portanto, a minha participação em todo o processo de negociação com a UFMG para a parceria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra dos educadores e educadoras das escolas de assentamentos e acampamentos.

O trabalho, aqui, apresentado é resultado, principalmente, de experiências vivenciadas, de observação, experimentação, envolvimento e conhecimento compartilhado com educadores e educadoras das escolas dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no Brasil e de alguns países da América Latina como: Nicarágua, El Salvador, onde permaneci por um mês no ano de 2000, nesta troca de experiência durante esses 13 anos de militância no MST.

Pesquisar sobre as Especificidades dos Educadores e Educadoras do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra é reviver uma trajetória coletiva e em construção. A relevância deste trabalho não se esgota apenas no resultado da pesquisa por

³ Assentamento: Após a conquista definitiva da terra, aptos a construir casa, escolas, produção, num processo mais definido.

⁴ Nesta dissertação o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, também será citado como Movimento (escrito com letra maiúscula). Também usaremos o termo Sem Terra. Para a autora Caldart (2004, p. 19-20) o vocábulo Sem Terra com letra maiúscula e sem hífen, indica um nome próprio e traz em si a identidade do MST construída com autonomia.

si só, torna-se relevante também pelo fato de, além de pesquisadora, é fazer parte desse processo.

Quando avaliamos a história da educação no Brasil, em linhas gerais compreendemos que há muitas transformações a serem feitas em nosso país, para que de fato a educação se realize como instrumento de participação, de gestão democrática e de luta social pela emancipação humana.

Percebe-se que a problemática educacional está ligada, também, no que se refere ao entendimento da Política Educacional no Brasil e nesta pesquisa, especificamente, da política voltada à Educação dos Movimentos Sociais do Campo. Nesse contexto, surgiu reflexões: como garantir e assegurar que as políticas públicas de educação sejam implementadas nas escolas do campo, com uma proposta pedagógica transformadora, de participação democrática da comunidade, protagonismo e qualidade no ensino?

A proposição de construir um Projeto Político Pedagógico de Educação dos povos do campo está inteiramente ligada ao processo histórico da luta pela terra. Observamos as particularidades diversas, às categorias das populações, que vivem no campo, em relação às que vivem nas cidades.

Há a necessidade de se colocar em consonância as políticas públicas da educação do campo e a concepção de Educação do Campo voltado para o projeto de emancipação humana. Pois, atualmente, essas políticas se mostram de formas inadequadas, assistencialistas, omitem as dificuldades enfrentadas pelos camponeses e camponesas. Podemos constatar os desdobramentos dessa ineficiência das políticas públicas voltadas para o campo: nas precariedades das instalações físicas da maioria dos espaços escolares; nas dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas; na ausência de formação e efetivação dos professores (isso provoca constante rotatividade); nos salários inferiores e sobrecarga de trabalho dos educadores/as assumindo toda uma demanda das salas multisseriadas; nos currículos (muitas vezes impróprios, como consequência a desvalorização da cultura do campo), na ausência de conteúdos pedagógicos; no predomínio de classes multisseriadas; no baixo desempenho escolar dos alunos; e nas elevadas taxas de distorção idade-série.

Para Marx, todo projeto político, científico e filosófico consiste em conceber e promover esse passo. Nesse sentido, cabe a política de Educação do Campo, afirmar-se também na sua autonomia, fortalecendo a sua identidade e a melhoria da qualidade do ensino, e com isso assegurar a otimização de recursos humanos e administrativos, garantindo o investimento em inovações didáticas e tecnológicos, inclusão digital, conforme a realidade dos povos do campo. Acreditando-se assim que, o caminho da educação seja o de

proporcionar condições necessárias para que seus sujeitos possam expressar suas idéias, suas expectativas, traduzindo seus próprios códigos no processo de construção das relações entre os sujeitos desta realidade socioeconômica, que se acena.

A política educacional do Estado e dos órgãos responsáveis continua sendo a de incharem as escolas urbanas, com crianças, jovens e adultos do meio rural por meio do sistema de nucleação, negando a possibilidade dessas crianças se alfabetizarem na comunidade onde vivem voltados para as suas concepções de educação (KOLLING, 1999).

Segundo Oliveira e Santos (2008, p.17-18),

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se propõe a enfrentar este grande desafio da alfabetização e elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, excluídos desse direito na idade própria. Por meio de seus programas como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação de Profissionais de Nível Médio e Superior adaptados à Reforma Agrária, capacitação e Formação Profissional em assistência Técnica. O PRONERA⁵ já formou mais de 300 mil pessoas, nos 10 anos de sua atuação.

Assim, discutir sobre essas questões é, compreender e apreender as relações como algo para além daquilo que se apresenta, possibilitando novas construções de uma nova realidade, partindo do local para o olhar freiriano do mundo. Cada povo cria uma “cultura”, com seus códigos, regras, valores, que vai se traduzindo e constituindo de geração a geração.

Nesse conjunto de circunstâncias, o MST sentiu a necessidade de formar seus educadores nos diversos acampamentos e assentamentos do Brasil. Sendo assim, “se saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos, que resistem as variadas opressões” (FREIRE, 1987, p. 43,).

Deste contexto surge a parceria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra de Minas Gerais, sendo o mesmo o objeto desta pesquisa.

Faremos a seguir uma breve caracterização do curso, sendo que mais adiante será melhor estudado e abordado, nos capítulos terceiro e quarto. O curso foi constituído por educandos e educandas de várias regiões do Estado: Norte/MG, Vale do Rio Doce, Sul de Minas, Grande BH, Triângulo Mineiro, Vale do Jequitinhonha e Mucuri, e com representação

⁵ PRONERA: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é destinado ao atendimento de projetos educacionais nas áreas da reforma agrária, tem como objetivo promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sociocultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Criado em abril de 1998, o PRONERA é fruto de uma parceria entre os movimentos sociais, as Universidades e o Governo Federal.

de outros Estados do País: SP, RJ, ES, DF, BA, GO. Iniciando com uma Turma de 60 educandos e educandas e encerrando com 46 no total. O curso contempla quatro áreas do conhecimento: a) Ciências Sociais e da Humanidade; b) Línguas, Arte e Literatura, c) Ciências da Vida e da Natureza e d) Matemática. É estruturado em dois tempos educativos: tempo escola e tempo comunidade.

Inicialmente a proposta do curso, se deu, a partir da parceria do MST e universidade, após o andamento do processo, o MST abre para representações de outros movimentos sociais denominados como, movimentos da Via Campesina que será abordado no primeiro capítulo.

Para Brandão:

Uma das dificuldades fundamentais em uma atividade científica cujo “outro lado” é constituído também por pessoas, sujeitos sociais quase sempre diferentes do pesquisador (índios, negros, camponeses, “populações marginalizadas”, operários, migrantes) é a de como tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição da pesquisa (BRANDÃO, 1987, p. 8)⁶.

Dentre os muitos trabalhos que dedicamos a estudar sobre a Educação do Campo, o Dossiê (1990-2001) publicado pelo MST foi particularmente significativo, em muito auxiliou nesta pesquisa. Este material faz um balanço da educação do MST nesse período, segundo o próprio documento, as pessoas envolvidas neste dossiê, são todas aquelas que têm participado do processo de construção e da continuidade do Movimento. Para a pesquisa, essa obra foi significadamente importante para a elaboração deste estudo. Segundo os organizadores do Dossiê, a idéia do documento surgiu, durante estudos realizados em cursos de formação de educadores, ao constatar que ainda era limitado, o conhecimento das pessoas que trabalhavam nas escolas das áreas de Reforma Agrária, em relação ao seu conjunto de materiais, a trajetória e a reflexão do MST sobre a escola. Um dos principais objetivos da edição deste caderno foi resgatar a memória da reflexão sobre a escola disponibilizando-a de forma organizada para estudos dos educadores e educadoras.

A obra de Roseli Caldart (2004, p. 13) diz que "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo" esta obra foi muito instigante para os objetivos desta pesquisa sendo que a autora contextualiza, o MST como Sujeito Pedagógico, o surgimento e a trajetória da educação e o processo da Pedagogia do MST, entre outras reflexões.

⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Outras publicações que são relevantes, para maior compreensão desta pesquisa, mas principalmente, por se tratar de uma referência de pesquisa, que contribui na discussão da educação do campo para a atualidade, qual seja, a coleção dos cadernos ‘Por uma Educação Básica do Campo’. O Primeiro Caderno da Coleção: Por uma Educação Básica do Campo organizado por Kolling, Nery e Molina (1999, nº 1). O Segundo: A educação Básica e o Movimento Social do Campo, de Arroyo e Fernandes (1999, nº 2). O Terceiro: Projeto Popular e Escolas do Campo, de Benjamim e Caldart (2000, nº 3). O Quarto: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas, de Kolling, Cerioli, Caldart (2002, nº 4). O Quinto: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo, de Molina e Jesus (2004, nº 5). O Sexto: Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste, de Erineu Foerste, Gerda Foerste e Duarte (2008, nº 6). O Sétimo e o último até o presente momento, Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação, de Santos (2008, nº 7).

Amparamos também nos aportes teóricos de Arroyo (2003, p. 28) quando “o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa”. Assim, a educação nos Movimentos está situada no âmbito da luta pelos direitos. É uma educação calcada na pedagogia de Paulo Freire, na obra Pedagogia do Oprimido (1987), e por meio de seus conceitos de: diálogo, dialogicidade, ação a reflexão, objetivo e objetividade, subjetivo e subjetividade, do complexo a complexidade, dentre outros, que traz à tona, reflexões para o cenário educacional na nossa atualidade.

Um dos desafios aqui propostos também será o de reafirmar de certa forma o que já foi dito em outra dissertação de Eliana Aparecida Gonzaga (2009): Pedagogia da Terra - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais. No nosso caso, cabe o desafio, não de superar o que já foi dito por Gonzaga (2009) em relação ao curso, pelo contrário, cabe a responsabilidade em dar continuidade e ampliação a este trabalho ainda que seja em outra abordagem, sendo que a autora encerra a sua pesquisa em 2009 e o Curso se estendeu até fevereiro de 2010.

Dando um passo a mais na compreensão desses militantes, em outras esferas, não mais localmente, quando lutam por direitos como a terra, mas também como essa luta foi ganhando novos contornos. Foi a partir destas inquietações, o desejo (que normalmente está na origem das motivações, que nos levam a pesquisa de campo, desse tipo) que me conduziram e orientaram para uma abordagem dos sujeitos a partir da formulação desta pesquisa que seguiu o seguinte objetivo geral:

- Observar a especificidade da formação dos educandos e educandas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra, em seus espaços de formação tais como: Centro de Formação e Universidade;

Deste intuito maior, chegamos aos objetivos específicos:

a) identificar as vivências dos educandos e educandas em seus tempos educativos, tais como: tempo estudo, tempo trabalho, tempo aula em seus respectivos espaços;

b) observar a organização interna no âmbito específico e diferenciado destes sujeitos em seus espaços de formação;

c) verificar até que ponto o protagonismo destes sujeitos inerente aos movimentos sociais, são reconhecidos nestes variados espaços de formação.

Para alcance destes objetivos da pesquisa, adotamos a abordagem metodológica de predominância participativa em educação, em que se prioriza a compreensão de alguns fenômenos sociais, com base em um contato mais aprofundado com os sujeitos da pesquisa, em seu ambiente de estudo (BRANDÃO, 1987), na FaE e no ambiente do Centro de Formação dos Movimentos Sociais da Via Campesina que fica na região do Barreiro em Belo Horizonte.

Realizamos a coleta de dados utilizando o instrumento investigativo da Entrevista Semi-Estruturada, pois esta, no nosso entendimento, propiciava uma maior flexibilidade necessária para que os sujeitos pudessem sentir com mais liberdade e discorrer sobre as várias questões apontadas no formulário da pesquisa. Com isso, pretendíamos que os sujeitos informassem, e expressassem suas opiniões sobre cada questão, inclusive, abrindo espaço para revelarem seus sentimentos, crenças e valores.

A investigação apoiou-se na perspectiva sócio-cultural-histórica de formação dos sujeitos em sua aprendizagem no curso de graduação da UFMG. Para que a análise fosse a mais próxima daquilo que os sujeitos apontaram na pesquisa procuramos articular a produção de significados com as interações entre as diferentes variáveis que apareceram ao longo da pesquisa, tanto no que diz respeito à dinâmica do curso quanto dos sujeitos.

Significação, nesta pesquisa, é apoiada nos argumentos de Brandão (1998, p. 105) que diz “para a teoria saussureana a inscrição dos processos de significação não concebe nem sujeito, nem os sentidos como individuais, mas como históricos, ideológicos”. O autor afirma ainda que, as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações.

A análise do material mediante a realização das entrevistas foi feita pelo método do Materialismo Dialético. Nesse processo analítico, realizamos leitura e releitura do material

coletado tentando identificar as possíveis recorrências, sem, todavia, descartar as possíveis singularidades no conteúdo dos dados coletados, pois consideramos que “o acontecimento, o acidente e a raridade possuem por vezes, um sentido muito forte que não pode ser abafado”. (BARDIN, 2000, p. 116)

O formulário de entrevista foi organizado e nominados em três conjuntos de sujeitos: o primeiro foi denominado para efeito de análise de: Sujeito Educando–SE, subdividido em: (SE-a), (SE-b), (SE-c), (SE-d), (SE-e) e (SE-f). O segundo conjunto de sujeitos foi denominado: Sujeito Coordenador – SC, subdividido em: (SC-a), (SC-b). E, o terceiro conjunto de sujeitos foi denominado: Sujeito Professor-SP, subdividido em: (SP-a) e (SP-b). O universo se constituiu de 10 sujeitos.

Ressaltamos que coletamos um conjunto variado de dados, mas nos debruçamos aos que nos revelou proximidade com a unidade de análise escolhida, ou seja, a organicidade interna. Podemos inferir que a organicidade mostrou diversos significados da vivência dos sujeitos, com sua cultura, sua identidade, e novas formas de inter-relacionamento com outras esferas no âmbito acadêmico.

Diante do exposto, o primeiro capítulo aborda a história e trajetória dos Movimentos Sociais e sua suas abrangências situadas no contexto histórico de luta de emergências dos setores da sociedade como um todo, uma vez que foi por meio desses movimentos que se originou o MST. Em seguida, contextualizamos o MST em seus 25 anos de luta e por fim uma breve apresentação da Via Campesina.

O segundo capítulo é, voltado para a questão da Educação do Campo desde a sua origem, até o contexto atual, apontando para o posicionamento de uma educação do campo nos aspectos educacional, político e social. Contextualizando os traços da construção de uma identidade dos sujeitos da Educação do Campo. Em seguida trazemos os Movimentos Sociais na dimensão pedagógica e ações educativas.

A caracterização e os seus sujeitos do curso são analisados no terceiro capítulo, um panorama como funciona o curso: sua estrutura, seus princípios, diretrizes, seu Projeto Político Pedagógico, as práticas pedagógicas nos tempos: escola e comunidade.

Por último, o capítulo quarto versará sobre a questão das especificidades da formação dos Educadores na organicidade interna, tal qual a dinâmica da proposta de investigação é o resultado de toda a pesquisa.

Finalmente consideramos que, dessa forma, percebemos a implantação do Curso com caráter específico e diferenciado, abriu novas perspectivas, primeiro porque, por meio das

sementes lançadas da experiência, colheram-se frutos importantes como: a implantação do LECAMPO, turma específica (2008) e do LECAMPO, turma regular (2009).

E com esse propósito, espero que o resultado deste trabalho possa contribuir, ainda que minimamente, para a construção de uma sociedade que de fato faça valer seus direitos, mas respeitando a sua diversidade. E, sobretudo, que se efetivem cada vez as formas de participação das comunidades do campo, nos projetos de emancipação política.

1. O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Quando eu morrer cansado de guerra
Morro de bem com a minha terra;
Cana, caqui, inhame, abóbora
Onde só vento se semeava outrora
Amplidão, nação, sertão sem fim
Oh Manuel, Miguilim
Vamos embora

Chico Buarque

Para entendermos a dinâmica da Educação, como uma das premissas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Brasil, é necessário primeiro entender, ainda que brevemente, a história da luta pela terra no País. Assim, a Educação que vamos tratar ao longo de toda esta pesquisa decorre, particularmente, da dimensão política da luta pela terra do MST. Desse modo, o conjunto de forças que mobiliza a luta do Movimento, traz em seu bojo elementos fundamentais para que possamos compreender o contexto em que deu a origem ao Primeiro Curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como alguns dos seus resultados e aspectos que fazem parte do objeto deste estudo.

1.1 A Luta Pela Terra no Brasil

A luta pela terra, aqui apresentada, é aquela realizada por meio de ações coletivas envolvendo segmentos diversos dos trabalhadores rurais, cuja parte essencial dessa luta se compõe pela junção de relações sociais e econômicas. Esta influencia se revela não apenas nas formas de organização, mas, também, no próprio conteúdo das reivindicações e na natureza do projeto de Reforma Agrária, defendido pelos movimentos sociais, ligados a Via Campesina, que será contextualizada e caracterizada no último subitem desde capítulo.

As lutas camponesas marcam a história brasileira desde as lutas de Canudos, Contestado e tantas outras, que continuam eclodindo no meio rural, ainda, no século 21. Assim, há anos, a questão agrária persiste como problema social carente de soluções adequadas, embora nas últimas décadas houvesse, uma redefinição no processo de

modernização da economia nacional, marcada por novos modelos de exploração agrícola. A economia ainda mantém os mesmos padrões de acumulação de capital, que constitui não somente no velho latifúndio improdutivo, mas um modelo de desenvolvimento, no qual, se apóia à grande propriedade fundiária, responsável pela exclusão de parcela significativa das massas de trabalhadores rurais.

Na visão de Lino de Carvalho, a concentração latifundiária no Brasil, atinge níveis altíssimos, desse panorama: os 20 maiores proprietários do Brasil têm 20 milhões de hectares, a mesma área que 3,3 milhões de camponeses. Além disso, 0,8% dos proprietários têm 44% da terra arável, isto é, quase 200 milhões de hectares, num país com cerca de 850 milhões de hectares dos quais, metade constituem a superfície agrícola utilizável, mas apenas cerca de 60 milhões são cultivados. (CARVALHO, 2010).

Porém, para além das estatísticas sabemos que esse contexto gera, entre outros fatos, o processo de expulsão dos trabalhadores do campo, que aparece como tendência natural da crescente industrialização das atividades agropecuárias. Revela também sua face múltipla: falta de habitação, desemprego, o fortalecimento de organizações empresariais, etc.

A percepção desses vários fatores intervenientes na conformação da realidade rural, permite apreender, conseqüentemente, a pluralidade das relações sociais no campo e as formas sob as quais se manifestam as demandas dos diversos segmentos. É, portanto, nos contornos da mencionada multiplicidade de situações que se desenvolvem iniciativas de mobilização e de organização, que têm eixos de lutas, por questões igualmente diversificadas como: reforma agrária, salários, barragens, cultura indígena, direitos da mulher, dentre outras. Em todas, a priori, a questão da terra aparece com maior ou menor intensidade e que promove ações concretas, ou para muitos, apenas como elemento, de retórica do discurso político de alguns daqueles grupos.

Por isso, ao discorrer sobre a luta pela terra, temos que tomar como referência o contexto de mudanças econômicas e sociais dos últimos anos no país, significando considerar, como fatores relevantes, as conseqüências das políticas do Estado no campo, que favoreceram a concentração fundiária e de renda, bem como a distribuição da população no espaço nacional. (REGO, 1993).

Percebe-se que, em contraponto a essas políticas do Estado, as mobilizações de camponeses e assalariados do campo são essenciais para que haja a distribuição de terra no país, pois em torno de seus interesses peculiares, fica evidenciado para a sociedade em geral, que as lutas sociais no campo, apresentam indicativos de transformações importantes, nas pautas de reivindicação e, inclusive, nos canais de representações sociais.

Por essas ingerências do Estado, o campo tem sido palco de constantes transformações, nada favoráveis aos trabalhadores camponeses. Podemos apontar alguns exemplos dessas mudanças: a modernização agrícola, o crescimento de atividades não-camponesas, as ocupações de terras (trabalhadores, posseiros). As ações do Estado que deveriam promover uma Reforma Agrária, a partir de políticas de créditos possibilitaria, por exemplo, aos camponeses a aquisição de, uma infraestrutura básica, para a produção agrícola. Entretanto, ocorre o inverso e constata-se o aumento crescente do índice de migrações para as regiões menos favorecidas das grandes cidades, provocando assim os desequilíbrios sociais. Mesmo que esse processo faça com que os camponeses e aliados se mobilizem para lutar pela terra, exercendo a democracia e garantir seus direitos como cidadãos, a problemática é crônica.

Uma das linhas de atuação principal do MST é a luta pela terra:

A terra e os bens da natureza são acima de tudo, um patrimônio dos povos que habitam cada território, e devem estar a serviço do desenvolvimento da humanidade. Democratizar o acesso a terra, aos bens da natureza e aos meios de produção na agricultura a todos os que querem nela viver e trabalhar. A propriedade, posse e uso da terra e dos bens da natureza devem estar subordinados aos interesses gerais do povo brasileiro, para atender as necessidades de toda população. (MST, 2009).

A luta pela terra para o MST se configura, a princípio, pela Reforma Agrária. O Movimento a defende, como um projeto popular para a agricultura brasileira, na construção de uma nova sociedade: igualitária, solidária e humanista.

Faz parte de um amplo processo de mudanças na sociedade e, fundamentalmente, da alteração da atual estrutura de organização da produção e da relação do ser humano e natureza. Maneira que, todo processo de organização e desenvolvimento da produção no campo aponte para a superação da exploração, da dominação política e da alienação ideológica e da destruição da natureza. Buscando valorizar e garantir trabalho a todas as pessoas como condição à emancipação humana e à construção da dignidade e da igualdade entre as pessoas e no restabelecimento de relações harmônicas do ser humano com a natureza. (MST, 2009).

Percebemos que o debate sobre a Reforma Agrária é muito extenso e polêmico, refletindo uma luta política, em que muitas vezes, o mais importante é esquecido: o ser humano. Não podemos esquecer que são os trabalhadores Sem Terra⁷, os pequenos agricultores, personagens principais na luta pela Reforma Agrária no Brasil.

⁷ Para o uso do termo sem-terra estaremos sempre usando o nome Sem Terra com letra maiúscula e sem o hífen, pois conforme Caldart (2002), estamos nos referindo a um Movimento Social que se considera como Sujeito Pedagógico.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a Reforma Agrária é:

O conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção. A concepção é estabelecida pelo Estatuto da Terra. Na prática, a reforma agrária proporciona: a) a desconcentração e democratização da estrutura fundiária; b) a produção de alimentos básicos; c) a geração de ocupação e renda; d) o combate à fome e à miséria; e) a diversificação do comércio e dos serviços no meio rural; f) a interiorização dos serviços públicos básicos; g) A redução da migração campo-cidade; h) a democratização das estruturas de poder; i) a promoção da Cidadania e da Justiça Social. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2009).

Para o MST a reforma agrária tem por objetivos gerais:

a) Eliminar a pobreza no meio rural. b) Combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo; c) Garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda. d) Garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade, desenvolvendo os mercados locais. e) Garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo, em todas as atividades, em especial no acesso a terra, na produção, e na gestão de todas as atividades, buscando superar a opressão histórica imposto às mulheres, especialmente no meio rural. f) Preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existem em todas as regiões do Brasil, que formam nossos biomas. g) Garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e acesso a todas as oportunidades de trabalho, renda, educação e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial a juventude. (MOVIMENTO DOS SEM TERRA, 2009).

De maneira constante, a bandeira da reforma agrária, tem sido empunhada pelo conjunto dos trabalhadores rurais e suas entidades representativas. A força com que, hoje, ela ressurge constitui-se, como apontado acima, em indicador da ineficiência histórica do poder público na resolução da questão agrária brasileira. Com isso, para entender melhor a atuação do MST dentro do contexto da Reforma Agrária, se faz necessário uma breve contextualização do histórico da luta pela Reforma Agrária no Brasil.

Essa luta foi construída a partir de mobilizações e experiências do passado. Assim podemos identificar, na década de 1950, o surgimento de um projeto de Reforma Agrária dos segmentos dominados no meio rural, que refletiam, sobretudo, as lutas que, concretamente, vinham acontecendo sob a coordenação das Ligas Camponesas. As Ligas Camponesas exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964. O projeto camponês de Reforma Agrária proposto pelas Ligas Camponesas, nascido no I Congresso de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, realizado em Belo Horizonte em novembro de 1961, culminou na Declaração de Belo Horizonte que defendia a radical transformação da estrutura agrária e a liquidação dos latifúndios. (JULIÃO, 1962, p. 84).

A partir dos anos 1960, observam-se ações do poder público na agricultura brasileira em geral, mediante a criação de órgãos, programas e mecanismos de desenvolvimento regional, a exemplo dos incentivos fiscais. Os complexos agroindustriais viriam a ter maior relevância a partir da década de 1970, quando se observa a redefinição das relações sociais no campo. Ressalvado o caráter desigual e setorializado desse processo de modernização, são inegáveis suas repercussões no meio rural como um todo.

Na década de 1980, os embriões da luta pela terra germinaram, os trabalhadores do campo se mobilizaram e organizaram-se para fazer valer de fato, seus direitos pela terra. Nascia nessa década o MST.

Porém a Constituição Federal não conceitua Reforma Agrária. O Estatuto da Terra no art. 1º §1º da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, considera “Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”. (BRASIL, 1964).

Segundo o MST, a desapropriação acontece, nas grandes propriedades que, não estão cumprindo a sua função social e estejam nas seguintes situações: abaixo da média de produtividade da região; não respeitem o meio ambiente; tenham problemas de cumprimento das leis trabalhistas, com seus empregados; e envolvidas com contrabando, narcotráfico e trabalho escravo.

Desapropriar é “privar alguém da propriedade ou tirar, ou fazer perder a propriedade, desapropriar, na linguagem jurídica, é tomar a propriedade mediante a devida indenização ao proprietário.” (NOBRE JÚNIOR, 2002, p. 74). Desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária foi instituída pela Emenda Constitucional n. 10/1964. Previu-se, então, a possibilidade de indenização em títulos da dívida pública, como forma de sanção ao proprietário omissivo quanto à função social do imóvel rural. Esta, também, versa sobre a matéria do Decreto-Lei n. 554/1969, posteriormente revogado pela Lei Complementar n. 76/1993, ainda vigente.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, assim trata da questão:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano sua emissão, e cuja utilização será definida em lei [...]. (BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 22).

Diante disso, o conteúdo conceitual da propriedade deixa de ser concebida, como um instituto ilimitado, para transformar-se ao necessário cumprimento de uma função social. E a desapropriação, nesse passo, torna-se um valioso instrumento de política social.

A desapropriação, segundo sua evolução histórica, somente se justifica em face da satisfação do interesse público chamado de interesse social. Não há definição constitucional do que seja interesse social, embora se possa intuir de alguns dispositivos (arts. 182 e 184) que esse interesse, no caso, coincide com o atendimento da função social da propriedade. Podemos exemplificar interesse social nos artigos das Leis n. 4132/1962 e n. 4504/1964 (Estatuto da Terra). Na doutrina, (MIRANDA, 1971. P.187), argumenta que o interesse social compreenderia “composição, apaziguamento, previdência e prevenção”. (1971, p. 187). Hely Lopes a Meirelles, por sua vez, descreve que:

o interesse social ocorre quando as circunstâncias impõem a distribuição ou o condicionamento da propriedade para seu melhor aproveitamento, utilização ou produtividade em benefício da coletividade, ou de categorias sociais merecedoras de amparo específico do Poder Público. (MEIRELLES, 1992, p. 166).

E, de acordo com Marcos Prado de Albuquerque (2005, p. 166), “a compreensão do que seja interesse social pode modificar, mas o legislador, o julgador e o doutrinador deverão sempre, por mandamento constitucional, interpretar como incluso no conceito a reforma agrária”.

Desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária é a atuação da vontade do Estado, mediante indenização, consistente na retirada de bem de um patrimônio, em atendimento à composição, apaziguamento, previdência e prevenção impostos por circunstâncias que exigem o cumprimento de um conjunto de medidas que visem a melhor distribuição da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem - estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do País, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio. Assim, a desapropriação para fim de reforma agrária pode ser identificada com o procedimento administrativo por meio do qual o Poder Público se apropria de determinado imóvel, declarado de interesse social, e recompõe o patrimônio do proprietário original mediante o pagamento de indenização. Compete privativamente à União legislar sobre desapropriação em geral (BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 22,).

O procedimento desapropriatório, se compõe de dois momentos: um consiste na declaração do interesse social do imóvel; outro na promoção da desapropriação que compreende a execução dos atos necessários à implementação daquela. Este procedimento da desapropriação para Reforma Agrária reforça, também, o já mencionado artigo 184, que é reservada à competência da União. Nada impede, entretanto, que esse ente federativo incumba

tal tarefa a um órgão ou entidade da administração indireta, criados com a especial finalidade de promover a Reforma Agrária, a exemplo do que ocorre com o INCRA. Tais elementos nos levam a dimensão de como é tratada a questão da Reforma Agrária, da posse da terra, na jurisprudência.

Nesta dimensão conceitual do campo do dever e do campo do direito à terra, buscamos retratar as complexidades da luta pela terra no Brasil. E a luta dos Trabalhadores Sem Terra do MST está nesta dimensão e expressão, embora vem obtendo alguns resultados (ainda longe do desejável), pois vale recordar que a luta pela Reforma Agrária extrapola as fronteiras, da América Latina, estende-se por todo o continente, por exemplo, as organizações camponesas do Equador, do Peru, da Venezuela ou do México, onde a luta das organizações camponesas se confunde, em muitos casos (como no Equador ou no México) com as lutas de organizações indígenas, contra as oligarquias dominantes e a favor do direito a terra e ao território (em contraposição aos latifundiários e às grandes empresas florestais e de celulose). Todas essas lutas dos movimentos sociais da América Latina, de modo geral, vêm defender o direito à sobrevivência das suas culturas, dos seus povos e em defesa da vida.

Assim, os camponeses brasileiros também vêm lutando pelo direito à terra e chegam ao século 21, sem ainda terem conquistado, em sua plenitude, esse direito.

1.2. O contexto histórico do MST

A condição básica para a criação de um movimento social é a existência de um conjunto de pessoas que tenha metas em comum. Thompson (1989) explica que, essas metas, tendem a nascer quando a população apresenta experiências em comum, necessidades semelhantes. No caso dos trabalhadores rurais, essa experiência refere-se na luta pela terra e o combate ao processo da “entrada do capital no campo”.

Na década de 1980, ao final da dilacerada ditadura militar de “uma longa noite escura” representada nos vinte anos do golpe militar, surge no ano de 1984, não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Cascavel - PR. Na ocasião, muitos trabalhadores e trabalhadoras, camponeses e camponesas que lutavam por terras e pela tão esperada Reforma Agrária, posseiros, meeiros, arrendatários, migrantes, pequenos agricultores, dentre outros, se uniram, levantaram uma bandeira e gritaram uníssono reivindicando transformações sociais no Brasil.

O MST surgiu como um Movimento popular, de continuidade a várias lutas de outros Movimentos Sociais que atuaram e atuam no Brasil, como apontado anteriormente. Mas vale lembrar aqui que alguns daqueles movimentos, sendo os protagonistas pioneiros dessa história, merecem ser salientados: a luta dos indígenas, desde o Colonialismo, até a atualidade quando ainda resistem na luta por territórios, autonomia e garantia de uma educação diferenciada, que reconheça seus direitos, culturas e tradições; a luta de Zumbi de Palmares; Canudos de Antonio Conselheiro; as Ligas Camponesas e outras tantas que a história brasileira não deu conta de ilustrar nos livros didáticos são marcos simbólicos de luta. Para Morissawa (2001)

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Ou seja, para que o tema 'Reforma Agrária' fosse colocado em discussão no Brasil, e posteriormente fosse efetivada, foi preciso que a sociedade se mobilizasse, principalmente os trabalhadores que lutavam por terras, e resgatasse os seus direitos a terem condições dignas de trabalho, habitação e, sobretudo, de vida. (MORISSAWA, 2001, p. 120).

Nesse sentido, também, afirmam Stédile e Fernandes que:

Precisamos, sim, ter a humildade de aprender com os que nos antecederam. Estes só foram grandes porque aprenderam com os que vieram antes deles e foram coerentes com o passado que herdaram de outros lutadores. Nesse sentido, é importante fazermos o resgate histórico de nossas lutas. (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 58).

Morissawa (2001, p. 181) defende que “a história das Ligas tem sua continuidade no MST, essencialmente porque elas, tal como o MST constituíram um movimento independente”.

Nos finais da década de 1980, o MST se expande por vários Estados do país. O Movimento passa a ser reconhecido pela sociedade brasileira por meio de suas lutas, ações, conquistas e, principalmente, por seu característico modo de se organizar. O MST conta também com o apoio incondicional da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de várias outras entidades. Assim, segue seu caminhar, sem se arrefecer, sem se preocupar com o apriorismo, construindo seus princípios e suas estratégias de lutas e procurando manter a sua unidade⁸ por onde ocupa um pedaço de terra.

⁸ A unidade aqui citada é um dos termos muito usado pelo MST como um princípio. Está relacionada ao processo de organização interna do movimento, à sua organicidade, representando unidade de mesmos objetivos e princípios de norte a sul do país onde está organizado.

Uma das práticas do Movimento é esclarecer ao restante da sociedade que ocupação não é invasão. Reforçando esse argumento Morissawa afirma que:

Na maioria das vezes, a imprensa usa a palavra invasão, em vez de ocupação, para designar a entrada e o acampamento dos sem-terra dentro de uma fazenda. É preciso que fique claro que a área ocupada pelos Sem Terra é sempre, por princípio, terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda improdutiva ou área devoluta. Segundo os juristas Fábio Comparato, Luiz Edson Facchin e Régis de Oliveira, existem profundas diferenças entre invadir e ocupar. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua função social. (MORISSAWA, 2001, p. 132).

Sendo assim, os objetivos principais que orientam ação política do Movimento são:

- a) Lutar pela terra;
- b) Lutar por Reforma Agrária;
- c) Lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Esses objetivos são definidos, conjuntamente pelos integrantes do MST, em suas instâncias de decisões tais como a Coordenação Nacional que tem a representação de todos os Estados de atuação. Além desses objetivos principais, há outras frentes de atuação do Movimento como: combater a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração dos meios de comunicação, a exploração do trabalhador camponês e urbano.

Para a consecução dos seus objetivos, o MST participa de articulações e organizações de caráter nacional e internacional, respectivamente como: o Fórum Nacional de Reforma Agrária, a Coordenação dos Movimentos Sociais e a Via Campesina.

A luta pela terra empreendida pelo MST se apresenta, de forma lúcida e incorpora um elemento de grande importância: o poder político, compreendido como fundamental para seu processo de organização e luta contra as injustiças e a favor de seus direitos.

“Direito é a palavra-chave levantada pelos movimentos sociais e que torna os trabalhadores rurais em reais sujeitos coletivos, com poder de contestação do poder e domínio exercido pelas velhas forças agrárias.” (GRZYBOWSKI, 1994, p. 293).

Nos últimos anos, qualquer referência à luta no campo remete, inevitavelmente, às ações desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O questionamento da propriedade improdutiva traz à tona, o debate sobre um acentuado processo de concentração fundiária, que se tem como responsável por desigualdades sociais incompatíveis

com os preceitos básicos da dignidade humana. E, como no passado, esse discurso distributivista esbarra em reações rigorosas por parte dos donos de terras.

A trajetória do MST é marcada por sua capacidade de mobilização e de romper com o localismo e o isolamento dos conflitos que eclodem nos espaços do campo. Não se trata mais, evidentemente, somente de lutas camponesas, a exemplo das ocorridas na Alemanha e na França do século 19, nem da perspectiva de revolução camponesa inspirada pela experiência cubana dos anos 50, ou pela ocorrida na Nicarágua duas décadas depois, mas de uma luta mais ampla por uma sociedade igualitária. (AZEVEDO, 1982; MORAIS, 1976).

O Movimento passa a atuar na defesa do acesso a terra, como expressão de um direito de maior abrangência, diretamente vinculado à cidadania, à própria sobrevivência, embora repassando visões de mundo matizadas pelo ideal socialista. A sua linha de atuação, trata-se, hoje, não apenas de mobilizações políticas em torno da Reforma Agrária, mas da busca de soluções concretas, capazes de viabilizar socialmente e economicamente as mais de trezentas e setenta mil famílias assentadas, ligadas ao MST em todo o país.

Assim, o Movimento dos Sem Terra reflete um fértil campo para debates, sendo a discórdia o estigma principal desse diálogo entre os que simpatizam e os que não simpatizam com essa causa. Atualmente o número de simpatizantes à Reforma Agrária, vem crescendo gradativamente, a exemplo disso podemos citar as observações do ex-ministro da Reforma Agrária do Chile, Jacques Chonchol. Segundo ele, “se não há movimento camponês, não há Reforma Agrária. A Reforma Agrária nunca acontece porque as pessoas, os governos a fazem de boa vontade, mesmo que esteja em seus programas, porque sem dúvida significa custos políticos, significa dificuldades e resistências.” (JORNAL DOS SEM TERRA, 2001, p. 5).

Ao que tudo indica, essas idéias comprovam uma vez mais a importância dos Movimentos Sociais na luta pela terra e essa resistência camponesa, conduz a uma constante mudança na geografia do meio rural, que tem sido remodelada, incluindo novos personagens, que antes estavam à parte daquele contexto político e econômico.

1.3. A forma de organização do MST

O MST está organizado através das coordenações: local, regional, estadual e nacional, é constituído também os núcleos de base. Desses núcleos são tirados os coordenadores que passam a compor as coordenações. Nos acampamentos e assentamentos todas as famílias compõem os seus núcleos de base e neles são discutidas questões como: a produção, a educação, a saúde, a cultura, a escola, enfim, as necessidades de cada área. Cada núcleo tem um coordenador e uma coordenadora. Segundo o MST:

Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito ao voto: adultos, jovens, homens e mulheres. (MOVIMENTO DOS SEM TERRA 2009).

Também é realizado a cada dois anos, o Encontro Nacional, que é compreendido como um grande espaço de decisões deliberativo de discussões do Movimento e da luta como um todo. O Congresso Nacional é outro acontecimento realizado a cada cinco anos. Em 2007 o Movimento realizou o seu quinto Congresso Nacional, com participação de aproximadamente 17.500 Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais Sem Terra, de 24 estados do Brasil, 181 convidados internacionais representando 21 organizações camponesas de 31 países, amigos e amigas de diversos movimentos e entidades, estiveram reunidos em Brasília entre os dias 11 e 15 de junho de 2007, para discutir e analisar os problemas da sociedade, buscando assim apontar alternativas.

Em cada Congresso, as linhas políticas que são tiradas do período anterior, são traçadas ao próximo período. As definições das linhas políticas, que valerá pelos cinco anos seguintes, ganham forças, em palavras de ordem, que são escolhidas no Congresso. Essas “palavras de ordem” refletem as linhas de ações que o Movimento assumirá naquele período. No Congresso seguinte as “palavras de ordem” são mudadas. Desde o primeiro congresso do MST as palavras de ordem foram: Terra para quem nela trabalha; Ocupar, resistir e produzir; Reforma agrária, uma luta de todos; Reforma agrária, por um Brasil sem latifúndio. No quinto Congresso Nacional a linha definida foi “Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular”.

O MST também se organiza por setores e coletivos, para encaminharem tarefas específicas de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento e

ou Estado. E esses são os seguintes: produção, saúde, gênero, comunicação, educação, juventude, finanças, direitos humanos, relações internacionais, entre outros. Esses setores são organizados em todas as instâncias do Movimento, dos acampamentos e assentamentos, nos encontros de formação política e pedagógica, que acontecem a nível nacional.

Após serem assentadas, as famílias adotam a mesma organização citada anteriormente, pois o MST entende que a conquista da terra é apenas, o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária. Os latifúndios desapropriados para assentamentos normalmente possuem poucas benfeitorias e infraestrutura, como saneamento, energia elétrica, acesso à cultura e lazer. Assim, avaliam que essa forma de organização é fundamental para que, as famílias assentada possam lutar para conquistarem todos os direitos básicos, de acordo com as necessidades de cada área. Dos núcleos saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento.

O modo peculiar de organização do MST nos assentamentos fica mais em evidência, pelo fato de já ter havido a conquista da terra. Nesses locais busca-se sempre manter a unidade de organização do Movimento.

Quando o Movimento nasceu não havia setor e com o tempo foram se desenvolvendo. Um dos pioneiros foi o setor de produção, que no início estava relacionado ao plano de produção, às estratégias econômicas das famílias e as formas de cooperação na produção a serem adotadas. Embasados nas premissas do MST, desenvolveu-se várias formas de produção que frutificaram por meio de cooperativas e associações, as quais sempre mantiveram o princípio agroindústria e da agricultura familiar nos acampamentos e assentamentos.

Nesse contexto de diferenciações, ao mesmo tempo de singularidades de ações políticas dos integrantes do MST no local, constitui-se em elemento definidor de identidades de cada um, com as premissas do Movimento. Mesmo que os assentados tenham experiências distintas entre si, é possível reconhecer traços de que os une para a luta de seus direitos. Assim, também, são estabelecidas alianças estrategicamente importantes em nível nacional ou regional. É, exatamente, nesse plano de abrangência que surge o debate sobre novas temáticas, como cidadania, gênero, meio ambiente e agroecologia, as quais passam a integrar o cotidiano das lutas camponesas atuais.

Neste trabalho, a seguir, destacaremos alguns setores do MST fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, como os de: Educação, Formação e Cultura.

O Setor de Educação⁹ nasceu da necessidade das crianças, filhas e filhos de acampados conquistarem o direito à escola. Dessa forma, antes do nascimento do Setor de Educação, pode-se dizer que nasce a equipe de criação de escola e, com isso, uma proposta de educação do Movimento, o que mais tarde se torna a pedagogia do MST. Atualmente, o Setor de Educação é responsável pela escolarização das crianças “Sem Terrinha”¹⁰ e dos jovens e adultos. Estima-se, até o presente, um total de duas mil escolas públicas, onde trabalham dez mil educadores e educadoras de ensino fundamental e médio, atingindo trezentos mil alunos; vinte turmas de Pedagogia da Terra e cinco turmas de Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com diversas universidades do país. Desenvolve-se, também, a formação da militância nos vários níveis, ensino superior, pós-graduação, mestrado e doutorado com entradas em várias universidades do Brasil. Junto a estes outros cursos de graduação tais como, direito, pedagogia, geografia, já alcançaram uma abrangência no entorno de cinquenta universidades parceiras em todo o Brasil. Cabe ressaltar, também, a existência das escolas do MST, a Escola Nacional Florestan Fernandes, situada em Guararema - SP e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), onde são realizados os cursos de capacitação e de formação política da militância e da sociedade interessada.

O Setor de Cultura é, também, um dos pioneiros no Movimento, sendo responsável pela formação cultural e política dos militantes, em todas as idades, principalmente, a juventude Sem Terra. O desafio é construir um projeto da cultura popular, em contraponto à cultura de massa, de mercado, que instiga de forma descompensada o consumismo e tantas outras distorções. A linha de atuação da cultura busca edificar em sua militância o gosto pela cultura local, regional. Várias brigadas de formação¹¹ foram constituídas e se fundamenta na concepção de que ‘todo militante é um artista e todo artista é um militante’. Trabalham também com a concepção de que a música popular, música caipira, a moda de viola, contribuem para esse espaço de formação política, tais como o teatro do oprimido, inspirados em Augusto Boal e Bertold Brecht, pois defendem que grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo, os meios de produção teatral, para que o povo os utilize, à sua maneira e para os seus próprios fins.

O Setor de Formação é responsável pela formação política e ideológica da militância do MST, os métodos de formação devem ser os mais diversos possíveis e sempre que possível

⁹ Este setor será melhor aprofundado no capítulo 2.

¹⁰ Será contextualizado no terceiro capítulo.

¹¹ A brigada de formação do MST é constituída pelos militantes do Movimento. Cada estado organiza as suas brigadas de acordo com as suas demandas, uma brigada pode ser constituída em torno de vinte a cinquenta pessoas, depende de cada realidade, e a sua principal função aqui compreendida é a voltada para a formação, através do estudo e do trabalho como processo organizativo do MST.

vincular a três elementos pedagógicos: estudo, trabalho produtivo e trabalho de base. As atribuições delegadas a este setor são de fundamental importância, para se cumprir o processo de formação política, vinculada a um projeto de transformação da classe trabalhadora. Embora o Movimento possua um setor específico para a formação, todos os setores são responsáveis também pela formação política, embasadas nos pressupostos da organização.

O Setor de Comunicação é responsável pelas relações políticas, intercâmbio com outros setores, outros movimentos sociais em âmbito nacional e internacional. Este setor articula vários veículos de comunicação interna e externa, como o Jornal Sem Terra, a Revista Sem Terra, o site, as publicações em livros (parceria com a Editora Expressão Popular), a revista e jornal dos Sem Terrinha, vídeos, CDs, etc.

O Setor de Gênero abarca com a responsabilidade de discutir as inter-relações, as novas relações de gênero e suas equidades, o papel da família na sociedade, os novos rumos que vão sendo tomados, na busca por estas superações e limites que impedem a participação de igualdade entre o homem e a mulher na luta.

1.4. Os 25 anos de luta do MST

No ano de 2009, o MST comemorou seus vinte e cinco anos de luta. Atualmente é reconhecido como um dos principais movimentos sociais do país, o mais atual, na questão agrária, organização social de massas da história do Brasil. Desde sua origem o MST recolocou a Reforma Agrária na agenda política nacional e transformou a luta pela terra em uma causa popular. Mesmo assim, a luta do MST segue despertando conflitos, perseguições políticas, alvo de investigações, prisões. Muitas vezes os integrantes do MST são apontados pelos latifundiários e pessoas contrárias a sua causa, como disseminadores da violência no campo.

Como salientado anteriormente, a luta de trabalhadores rurais pelo acesso a terra não começou com o MST, ao longo da história brasileira, ela vem emergindo em focos pontuais do território nacional passando por situações emblemáticas chegando até a constituição das Ligas Camponesas na região nordeste, na metade do século 20. Antes do surgimento de organizações como o MST e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975 como um dos braços da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no campo, a Reforma Agrária era uma causa defendida, principalmente por intelectuais de esquerda. Influenciados pela "opção radical pelos pobres" da "Teologia da Libertação", corrente progressista da Igreja

Católica lapidada por cleros latino-americanos, o MST e entidades parceiras, a exemplo da CPT, assumiram a dianteira, na luta pela reforma agrária, como meio de transformação a partir da base popular.

Diante desse cenário, o MST entra para o século 21 em pleno exercício de resistência e de luta. Na sua história de 25 anos, o MST já recebeu várias homenagens, vários prêmios, e consolidaram internamente, vários instrumentos de comunicação e divulgação da luta pela terra que resultaram em publicações de jornal, revista, livros, CDs, artigos, filmes. O Movimento diferenciou-se de outras organizações, ao se articular praticamente em todo o país. Tem relações com vários setores da sociedade, Igreja, partidos políticos, governos, mas continua sendo autônomo. Está organizado em 24 das 27 unidades da federação brasileira e já conduziu pelo menos 370 mil famílias a projetos de assentamento, bem como mais de 300 mil famílias acampadas em luta pela “terra prometida”. As famílias se identificam e permanecem com a identidade Sem Terra, mesmo já terem conquistado a terra, por meio da luta e da organização dos trabalhadores e trabalhadoras.

Os trabalhadores do campo ligados à organização integram aproximadamente 400 associações e cooperativas que produzem alimentos de forma coletiva, evitando o uso de agrotóxicos e a utilização de sementes transgênicas, além de operar 96 agroindústrias que processam as matérias-primas cultivadas por esses agricultores familiares.

Mesmo com todos os avanços da estrutura fundiária brasileira que segue como uma das campeãs mundiais, em termos de concentração de terra, segundo dados do INCRA, 1% das propriedades equivalem a quase um terço da área somada de imóveis rurais. Na contramão, os pequenos sítios com até 100 hectares correspondem a cerca de 85% do número total de imóveis rurais e ficam com apenas 20% do território destinado à agropecuária no Brasil. Os agricultores familiares respondem por 70% da produção dos alimentos consumidos pela população brasileira, segundo levantamento do MDA. (BARROS, 2009).

A luta pela terra, promovida pelo MST está marcada pela violência no campo, praticada pelos exércitos privados (os jagunços) dos latifundiários e pelas forças repressivas do Estado (a polícia militarizada). Esta repressão brutal já assassinou milhares de camponeses e dirigentes. O mês de abril passa a ser reconhecido como o mês internacional de lutas dos povos da Via Campesina (abril vermelho) em protesto as impunidades do massacre de Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, ocorrido em 17 de abril de 1996, onde 155 soldados da polícia militarizada abriram fogo e assassinaram 19 camponeses em plena luta pela terra.

Nesses 25 anos os objetivos do Movimento ganharam novos contornos, mas nunca se esquecendo dos seus objetivos principais, que é a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária

e luta por mudanças na estrutura da sociedade: O combate ao latifúndio improdutivo, que ainda existe em uma parte significativa do território nacional, é um dos grandes desafios do Movimento, uma vez que os imóveis rurais considerados improdutivos de acordo com a Constituição Federal deveriam ser desapropriados para fins de reforma agrária. Esses imóveis compreendem uma área de cerca de 120 milhões de hectares.

O enfrentamento ao modelo agrícola com base no agronegócio primário-exportador ocupa espaço privilegiado na agenda do MST. De acordo com Stédile:

A concentração de terras nas mãos de transnacionais interessadas em expandir monoculturas, exploração de mão-de-obra escrava, aumento do desmatamento das florestas nativas e popularização das sementes transgênicas patenteadas por grandes empresas do setor é uma constante preocupação do Movimento (informação verbal)¹².

Acrescenta ainda:

Ao longo desses 25 anos, a militância do MST contribuiu para divulgar em nível internacional a bandeira da “soberania alimentar”: imperativo de produção mínima e livre de amarras para a garantia do direito básico à alimentação. Nesse tempo todo, a sociedade reconheceu o MST como movimento que luta contra o latifúndio que concentra terra e contra o agronegócio que quer se apropriar das riquezas naturais que pertencem à nação e aos trabalhadores. (informação verbal)¹³.

As comemorações dos seus 25 anos foi em Sarandi (RS), na fazenda Anonni. Esse lugar escolhido tem uma importância simbólica: no final da década de 70, ela foi palco de diversas ocupações, instrumento de luta pela reforma agrária adotado pelo movimento, que são consideradas a gênese da organização, no local há hoje quatro assentamentos. Alguns dos participantes do primeiro encontro de criação do MST, realizado em janeiro de 1984 na cidade de Cascavel (PR), estavam nas comemorações, assim como Elizabeth Teixeira, viúva de João Pedro Teixeira, fundadores das Ligas Camponesas no Brasil, também homenageou com o MST os seus 25 anos.

Para Gilvander e Laureano:

O movimento tem contribuído com o avanço da Reforma Agrária e o combate à pobreza e desigualdade no campo. O Movimento Sem Terra é hoje o responsável pelo assentamento de 370 mil famílias em 7,5 milhões de hectares em todo o país. Avançou na organização interna dos trabalhadores e está presente em 24 dos 27 estados do Brasil. O MST, com unidade, construiu com a efetiva participação

¹² Informação registrada em Entrevista Semi-Estruturada concedida pela Via Campesina em 20 de julho de 2009.

¹³ Idem

coletiva dos trabalhadores uma proposta de educação do campo, acumulando a esses saberes a conquista da produção agroecológica e da soberania alimentar. Podemos afirmar, sem sombra de dúvida: o MST representa hoje uma das maiores conquistas democráticas do povo brasileiro. Que os próximos 25 anos sejam de muitas novas conquistas no campo do direito e das liberdades, contribuindo na construção de uma sociedade cada vez mais justa e sustentável. (GILVANDER E LAUREANO, 2009, p. 11-29)

Também faz parte das mobilizações e organização dos 25 anos de Movimento, a marcha dos Sem Terra que conforme Ademar Bogo: “Marchar é mais do que andar. É mostrar com os pés o que dizem os sentimentos. Transformar a quietude em rebeldia. É traçar com os passos o roteiro que nos leva à dignidade sem lamentar” (BOGO, 2002, p. 26).

Queremos terminar este sub-capítulo sobre a trajetória do MST e seus 25 anos, seguindo um pouco o seu jeito de ‘ser’ do Movimento, de uma forma, mística, simbólica, política, organizativa. Sendo assim, nos inspiramos em Bogo quando, em sua obra intitulada “O vigor da Mística”, afirma que:

Nem as crenças, nem as devoções atrapalham a luta revolucionária. Quem não sabe respeitá-las, não compreenderá jamais a realidade que deve transformar. [...] O símbolo anuncia um outro plano de consciência que não o dá evidência racional; é a chave de um mistério, o único meio de se dizer àquilo que não pode ser aprendido de outra forma; ele jamais é explicado de modo definitivo e deve sempre ser decifrado de novo, do mesmo modo que uma partitura musical jamais é decifrada definitivamente e exige uma execução sempre nova. (BOGO *apud* CHEVALIER E CHEERBRAT, 2002, p. 16).

Assim segue o MST, sem se arrefecer, sem perder o entusiasmo pela luta e sempre em frente.

1.5. A Via Campesina

A Via Campesina¹⁴ é um movimento de âmbito internacional e está presente nos cinco continentes. A Via coordena organizações e movimentos sociais ligados aos camponeses, pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres das comunidades rurais, indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Hoje, esta organização internacional aglutina movimentos de quase 100 países de todo mundo, e se organiza por grandes regiões, a exemplo nas Américas tem três regionais: América Norte, Centro-América e Caribe, e

¹⁴ Um Movimento Internacional de Camponeses e Camponesas compostas por vários Movimentos Sociais, sendo eles no Brasil: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores, MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC - Movimento de Mulheres Camponesas, FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, CPT - Comissão Pastoral da Terra, PJR - Pastoral da Juventude Rural.

América do Sul. Tem regional na África, na Ásia com duas regionais (sul e norte) e na Europa.

No Brasil a Via Campesina é composta por vários Movimentos Sociais. Para Neuri Rosseto a Via Campesina surge num momento em que o neoliberalismo se estrutura como uma hegemonia mundial e oprime o camponês. Se for certo esse raciocínio a Via Campesina pode ser considerada como uma resposta contrária aos pressupostos do neoliberalismo. Sobre esta organização registrou-se que ela:

Não surge numa data específica, mas ela é fruto de um longo processo, a medida que o neoliberalismo foi tomando conta da agricultura em todos os continentes na década de 90, os movimentos sociais começaram de alguma forma se encontrarem em nível internacional. Nesse contexto a Via surge na década de 90 quando camponeses de vários continentes se articulam para o enfrentamento comum a todos, qual seja, o Neoliberalismo. A luta da Via contra o neoliberalismo, contra o imperialismo e o domínio das empresas transnacionais sobre a agricultura é de fundamental importância para a luta pela terra e por uma sociedade justa. (informação verbal)¹⁵.

Na mesma linha de pensamento, no site da Via Campesina, Rafael Alegria (da coordenação mundial da Via) afirma que:

El modelo neoliberal está agotado y eso se debe en gran medida a las grandes luchas que ha librado la Via Campesina en alianza con otros movimientos sociales. Ahora la gran preocupación es cómo hacemos alianzas estratégicas para continuar avanzando en la destrucción del viejo modelo neoliberal y en la construcción de otro nuevo. (ALEGRIA, 2009. S/N).

As ações da Via Campesina estão pautadas na luta pela Reforma Agrária, compreendida como uma luta não isolada das políticas que envolvem os camponeses, mas como um fator fundamental que aportará para outras estratégias, de como resolver o problema da fome por exemplo. Entende-se que nos países que ainda não fizeram a Reforma Agrária, a sua sociedade é submetida a um retrocesso na questão da distribuição da terra. Por isso, a mobilização da sociedade é fundamental para combater a manutenção da grande propriedade latifundiária e a alta concentração da propriedade da terra, nas mãos de uma minoria que se compreende como os grandes latifúndios.

Essa mobilização pode se configurar da seguinte maneira: “se num país, existe diversos movimentos sociais no campo, o primeiro passo são eles se articularem entre eles, os

¹⁵ Informação registrada em Entrevista Semi-Estruturada concedida pela Via Campesina em 20 de julho de 2009.

que têm as mesmas plataformas. E ao mesmo tempo há articulações desses movimentos entre si, em todos os países” (informação verbal)¹⁶.

Por meio das ações da Via Campesina conseguimos detectar as principais distorções por falta de terra para plantar que causa alguns dos desequilíbrios sociais, não só no Brasil como no mundo. Nota-se que esse problema contribui para a existência de elevados níveis de pobreza, a enorme desigualdade social, as péssimas condições de vida, o subdesenvolvimento crônico e dependente da economia, a dominação política e da falta de perspectiva para a maioria da população.

Sendo assim, a Reforma Agrária não pode ser vista apenas como um processo de distribuição da propriedade da terra. Mas em função do grau de desenvolvimento do capitalismo e de exploração das economias nacional, precisa está sustentada por mudanças no modelo econômico, social e político.

O acesso a terra por parte dos camponeses deve ser entendido, como uma forma de garantia de valorização de sua cultura, da autonomia das comunidades e de uma nova visão de preservação dos recursos naturais, para a humanidade e para as gerações futuras. A terra é um bem da natureza que deve estar a serviço do bem estar de todos.

A Via constrói a sua bandeira de luta enraizada também nos desafios e percorrendo os caminhos da contraposição ao modelo capitalista que a leva a determinadas distorções sociais tais como na educação, na soberania, na cultura. Combater essas distorções requer uma luta conjunta, constante, distanciando-se do isolamento e construindo cada vez mais estratégias seguidas de ações com os movimentos que se identificam pelos mesmos princípios.

Um ponto importante que a Via Campesina atua e ajuda a construir, é no campo conceitual no que se refere às questões da agricultura. Para coordenador da Via Campesina no Brasil:

A Via vai avançar é na parte mais conceitual e ai tem umas coisas que são fundamentais na questão da agricultura no sentido de conceito de soberania alimentar. Por exemplo, o governo adotou o conceito de segurança alimentar, o que é o conceito de segurança alimentar? É garantir que todos tenham acesso ao alimento, tentar acabar com a fome. Portanto, essa discussão do conceito de soberania alimentar dá um salto não só em assegurar que todos tenham comida, mas garantir também que possa plantar seu próprio alimento. Uma coisa é você matar a fome com o modelo do agronegócio que é cheio de agrotóxico que tem exploração, outra coisa é você matar a fome que vem da soberania alimentar, ou seja, o povo tem

¹⁶ Informação registrada em entrevista informal, a concedida por representante da Via Campesina em 20 de julho de 2009.

direito de produzir seu próprio alimento. Então essa discussão vem dá um salto de qualidade nessa questão. c¹⁷.

Outro tema debatido na Via Campesina aponta pela liderança brasileira é o avanço nas discussões sobre as sementes como patrimônio da humanidade:

Os camponeses defendem a ideia das sementes como patrimônio da humanidade, essa ideia não se confronta somente com os grandes proprietários, mas com quem quer dominar, quer ter o domínio das sementes através de experiências de laboratório de pesquisas, modificações. Se eu modifico uma semente, um gene, então eu sou dono daquela semente. Não somos contra a pesquisa que melhore essa ou aquela semente, nada contra a ciência, se trata de usar essa modificação apropriando das sementes. As sementes não foram inventadas, elas são um patrimônio da humanidade(informação verbal)¹⁸

O alimento não pode ser mercadoria, com essa afirmação a luz do problema, a Via mantém uma postura de pautar a problemática das sementes na discussão mundial. A solução para esse problema se constitui em grande desafio para a sociedade, pois essa discussão contraria a linha de atuação da Organização Mundial do Comércio, ou seja, é um embate direto contra os interesses dessa força mundial que querem controlar e comercializar as sementes, obtendo assim as mais altas taxas de lucros.

Rosseto ressalta que, na década de 1990, a Via Campesina realizou um encontro com o objetivo de promover intercâmbio entre os camponeses da América Latina, o MST participou desse encontro e conheceu experiências agrícolas da América Central e de países da América do Sul. Naquele momento, notou-se que além do enfrentamento ao sistema neoliberal a Via propõe enfrentar outros desafios comuns aos trabalhadores do campo. Para o MST esse momento serviu para fazer alianças estratégicas, manter e fortalecer o vínculo e trocar experiências entre os agricultores. Também abriu a possibilidade de o MST conhecer os movimentos sociais de outros países.

Os desafios que abrangem a discussão sobre a agricultura envolvem os camponeses de todos os continentes, eles são inúmeros e antigos, mas ao mesmo tempo, do ponto de vista histórico, a articulação da Via Campesina é recente, nesse sentido compreende-se que um dos aspectos fundamentais para abordar esse tema é buscar entender as concepções dos sujeitos que ajudam a construir esta organização internacional. E alguns desses sujeitos fazem parte desta pesquisa. E muitas das concepções dos sujeitos da Via que estão no curso adensarão as discussões deste estudo.

¹⁷ Informação registrada em entrevista informal concedida por representante da Via Campesina em 26 de julho de 2009.

¹⁸ Idem

Em suma, apresentamos neste capítulo um breve histórico do MST, ligado a vários outros movimentos sociais, com os mesmos princípios e plataformas. Eles seguem marchando, empunhando bandeiras, erguendo foices e facões rumo a um novo amanhecer e juntos tem o mesmo objetivo: continuar lutando pela terra, pelos sonhos e pela vida, no Brasil e no mundo tentando unificar os dois pontos: de partida e de chegada.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: PEDAGOGIA EM LÓCUS DE RESISTÊNCIA

Este capítulo tem por objetivo compreender a gênese e as concepções de Educação do Campo que foram e estão sendo construídas, pelos Movimentos Sociais do campo. Esses Movimentos lutam por uma política pública especificamente voltada para os povos do campo. A Educação do Campo se contrapõe às concepções da Educação Rural, pois compreendemos¹⁹ que ela é a construção de um novo modelo de escolarização e, principalmente, de formação a partir de estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, direcionando para a superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão e de sujeição entre grupos.

Para isso, dimensionamos, primeiramente, os sujeitos do campo que são sujeitos da Educação do Campo, refletindo, especialmente, sobre: quem são esses sujeitos que protagonizam essa educação e em que dimensão social ele é construído? No mesmo sentido, é importante compreender a pedagogia – prática e teórica – que legitima os Movimentos Sociais em *lócus* de formação dos sujeitos. Em seguida, discorreremos sobre a prática educativa do MST, objetivando mostrar a construção de uma pedagogia estruturada nos contornos do próprio Movimento. E por último, a contextualização da Educação do Campo.

2.2 A construção de identidades dos sujeitos da Educação do Campo

Os Movimentos Sociais do campo constroem referenciais epistemológicos, para uma educação que possa dar conta da pluralidade social e cultural dos sujeitos, visando à proposição de uma convivência democrática. Ou seja, um redirecionamento do olhar, um novo ponto de vista para a educação baseado no respeito à diferença, no reconhecimento da paridade de direitos e do caráter multidimensional e complexo da interação entre os mesmos.

Esses sujeitos são concretos, nunca estiveram ocultos, se mostram por meio dos Movimentos que os tornam militantes políticos ativistas. Assim, entendem as indagações da estrutura societária em cima dos Movimentos, pois se reconhecem diferentes, mas feitos iguais. Então, o que se destaca nesses sujeitos? A segregação, interiorização, desigualdade como algo histórico e suas próprias percepções como sujeitos. Por isso, torna-se fundamental

¹⁹ Usaremos nesta dissertação a primeira pessoa do plural em consonância com Umberto Eco que afirma, em seu conhecido livro *Como se faz uma tese*, "Dizemos 'nós' por presumir que o que afirmamos possa ser compartilhado pelos leitores" (ECO, 1986, p. 120).

reconstruir suas identidades, para construir um sujeito diferente, sempre em passagem, em afirmação, para assim repensar a identidade a partir do que no local se ensina. A questão nuclear se encontra no questionamento: com que pedagogia foi conformada ao longo da nossa história? O campo de fundo desse questionamento está o padrão de poder e padrão de saber. (ARROYO, 2010).

Frente a essa multiplicidade podemos perceber traços identitários característicos, supomos que há um processo de aglutinação onde às visões de mundo dos sujeitos, se juntam para formarem uma nova identidade, sem perderem, no entanto, seus traços culturais originais que em si cada um carrega.

Segundo Caldart (2002):

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Para entendermos as nuances na construção dessa identidade é necessário refletir, ainda que em parte, sobre a formação do sujeito coletivo, fruto dos Movimentos Sociais, no contexto das relações existentes entre as transformações econômicas e políticas configuradas na hegemonia do Estado neoliberal em curso. Em resumo, pretendemos buscar respostas e/ou pistas de como é forjada a construção dessa identidade balizada nas atuações dos Movimentos Sociais, especialmente, nos que atuam no campo.

As emergências dos Movimentos Sociais do campo estão inter-relacionadas com as dos outros Movimentos Sociais Populares, pois eles atuam na perspectiva de mudança das condições resultantes de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação dos sujeitos. Para Arroyo (2003) os Movimentos Sociais:

se alimentam das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. Neste sentido eles nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questiona tantas utopias inclusive o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação (ARROYO, 2003, p. 38).

Diante disso, podemos pensar que alguns traços geradores de identificação dos sujeitos do campo estão imbricados na resistência ao modelo político-econômico de Estado vigente, o

capitalismo. Situamos essa resistência, principalmente, nas lutas contra as diminutas políticas públicas educacionais voltadas aos povos do campo.

A sociedade sofreu, de modo geral nas últimas décadas, intensas transformações na produção econômica e na estrutura social. Com asseveração do capitalismo, as relações de exploração se intensificaram, expropriando o homem dos meios de produção e segregando-o, o que compromete sua identidade, além de aprofundar as diferenças de classe, criando espaços desiguais e contraditórios, convergindo na exclusão social dos sujeitos.

Para Menezes, (2008)

O que precisamos, com urgência, é mudarmos os nossos referenciais de vida em sociedade, pois, sob o capitalismo, somos apenas um apêndice do mercado de consumo. Vivemos para consumir não interessa o quê e, desta maneira, giramos a roda do capital. E, dizem, que o capital girando cria emprego, riqueza, PIBs, impostos etc. Assim teríamos de nos submeter à lógica do consumo individual, do capital e da mercadoria para que possamos sobreviver (MENEZES, 2008, p. 1).

O sujeito do campo – cidadão²⁰ – está circunscrito em uma esfera política e econômica, que, entre outras funções, deve zelar pelo bem comum de um povo. A essa esfera denominamos de Estado. O Estado é uma instância a serviço da sociedade, isto é, tem caráter público. Porém, o Estado tem deixado uma enorme lacuna para assegurar os direitos plenos dos cidadãos, abrindo uma fissura que o incapacita de zelar pelo bem comum do povo. Essa fissura se reverte em desigualdades socioeconômicas e políticas, demandando que, emergencialmente, os sujeitos não atendidos pelo Estado forcem o debate com toda a sociedade sobre Estado e Sociedade Civil, Cidadania e Movimentos Sociais, Cultura e Política.

Das teorias sociológicas sobre Estado, segundo Bobbio (2001), duas permaneceram em evidência: a teoria marxista e a teoria funcionalista, por vezes elas são polêmicas entre si. A distinção primordial entre as duas refere-se à inserção do Estado no sistema social considerado em seu conjunto. A teoria funcionalista é denominada pelo tema hobbesiano²¹ da ordem, ela se preocupa essencialmente com o problema da conservação social.

Enquanto a marxista é:

²⁰ A palavra cidadão é derivada de Cidade-Estado, conceito histórico e político, herdado dos gregos pelas civilizações ocidentais. Não são apenas os direitos políticos que definem o cidadão, mas direitos civis e sociais: de forma resumida, poderíamos dizer que os direitos de cidadania reúnem os direitos políticos, civis e sociais e que, a concepção de Direitos Humanos que derivou da criação do Direito Internacional dos Direitos Humanos procura fortalecer e estreitar as relações entre direitos individuais e direitos sociais, de modo a afirmar a indivisibilidade de todos os Direitos Humanos. Este é o entendimento universal do que é ser cidadão, apoiado num conjunto de direitos e deveres que definem a cidadania.

²¹ A idéia aqui é que o método defende a ordem existente pretendendo demonstrar a funcionalidade dos padrões estabelecidos.

Dominada pelo tema da ruptura da ordem, da passagem de uma ordem a outra, concebida como passagem de uma forma de produção a outra através da explosão das contradições internas ao sistema, especialmente da contradição entre forças produtivas e relações de produção [...] se preocupa com a mudança social (BOBBIO, 2001, p. 59).

Aqui devemos ressaltar que Estado não é o mesmo o que governo. Höfling (2001) compreende essa diferença dizendo que:

[...] é possível considerar o Estado como o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Baseados no pensamento de Marx e Gramsci o Estado deve servir de instrumentação e não pode se constituir como entrave nos processos democráticos, devendo ser exercido pelas políticas originadas da sociedade civil que se formam, tendo em vista o exercício da cidadania. (COUTINHO, 1996).

Atualmente o Estado brasileiro e a grande maioria dos países mundiais configuram a orientação de suas políticas de governo nas ideias neoliberais e na reestruturação produtiva e acumulação do capital, ou seja, reforçam o capitalismo como modelo político e econômico.

Diante disso, Oliveira (1996) defende que para entender a realidade²² do campo nos contornos do capitalismo, é pertinente compreender que o desenvolvimento do capitalismo é um processo contraditório, pois ao mesmo tempo em que cria relações tipicamente capitalistas, se apropria e recria formas não-capitalistas de produção. Assim, a partir da expansão desigual e contraditória do capitalismo no campo têm-se visualizado a (re)criação do campesinato. Portanto, na contradição que são interpretadas diferentes possibilidades de existência desses novos camponeses.

Para Rosa Luxemburgo (1999) é possível que a ação social transponha essas contradições, pois com ela são vivenciadas e superadas, cotidianamente, as contradições. Por isso, é o espaço de efetivação organizativa que gera tensão político-social viabilizando conquistas e reformas significativas para a vida de muitas populações, ainda que não alterem

²² Sabendo que a noção genérica sobre 'realidade' não é homogênea, e por isso possibilita várias leituras, mas podemos interpretá-la a partir de vários parâmetros teórico-práticos que são específicos a realidade dos povos do campo.

diretamente as estruturas de reprodução da sociedade. A existência dos direitos conquistados, contudo, depende fundamentalmente da capacidade de constante mobilização, organização e proposição da organização popular (LUXEMBURGO, 1999).

Hobsbawm (2008) afirma que o capitalismo está em crise em escala mundial. Essa crise atinge sujeitos que não são em nada responsáveis por sua eclosão e esse efeito pode ser atribuído pela moderna globalização. O autor exemplifica como a globalização atinge os sujeitos em escala mundial, indicando de que forma o setor econômico influencia todas as outras esferas do Estado, pois:

Nos últimos quarenta anos, a globalização, viabilizada pela extraordinária revolução nos transportes e, sobretudo, nas comunicações, esteve combinada com a hegemonia de políticas de Estado neoliberais, favorecendo um mercado global irrestrito para o capital em busca de lucros. No setor financeiro, isto ocorreu de forma absoluta, o que explica porque a crise do desenvolvimento capitalista ocorreu ali. Apesar do fato de que o capitalismo sempre — e por natureza — opera por meio de uma sucessão de expansões geradoras de crises, isto criou uma crise maior e potencialmente ameaçadora para o sistema, comparável à Grande Depressão que se seguiu a 1929, mesmo que seja cedo para avaliarmos todo o seu impacto. Um problema maior tem sido que a tendência de declínio das margens de lucro, típico do capitalismo, tem sido particularmente dramática porque os operadores financeiros, acostumados a enormes ganhos com investimentos especulativos em épocas de crescimento econômico, têm buscado mantê-los a níveis insustentáveis, atirando-se em investimentos inseguros e de alto risco, a exemplo dos financiamentos imobiliários *subprime* nos EUA. Uma enorme dívida, pelo menos quarenta vezes maior do que a sua base econômica atual foi assim criada, e o destino disso era mesmo o colapso. (HOBSBAWM, 2008, p. 1).

A crise mundial do sistema político-econômico capitalista para a realidade brasileira traz conseqüências como: desemprego, precarização do trabalho, políticas de desregulação financeira, relação predatória homem-natureza, desigualdade sociais de modo geral, entre outras. Para Hobsbawm (2008):

[...] isto significa que a fórmula da organização econômica mundial não pode ser determinada pelo capitalismo de mercado que, repito, é um sistema impulsionado pelo crescimento ilimitado. Como esta transição ocorrerá ainda não está claro, mas se não ocorrer, haverá uma catástrofe, Hobsbawm (2008)

Nesse sentido, podemos inferir do pensamento de Hobsbawm sobre a crise mundial da economia, o que Marx postula que a base da sociedade é a produção econômica. Sobre essa base econômica se ergue uma superestrutura, um Estado e as idéias econômicas, sociais, políticas, morais, filosóficas e artísticas. Marx defendia a inversão da pirâmide social, ou seja, pondo no poder a maioria, os proletários, segundo ele, essa maioria seria a única força capaz

de destruir a sociedade capitalista e construir uma nova sociedade, a socialista (HOBSBAWN, 2008).

Na teoria marxista, a estrutura da sociedade é semelhante a um edifício no qual as fundações, a infraestrutura, seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as idéias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, entre outras). Na obra *A Miséria da Filosofia* (1847) Max escreveu que “as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas, adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial.” (MARX, 1985, p. 91).

Portanto, para Marx, a sociedade era vista como a somatória de relações sociais entre os cidadãos. Os teóricos marxistas como Louis Althusser, Ernesto Laclau e Slavoj Zizek defendem que a sociedade nada mais é do que um efeito da ideologia dominante (governar) e não deveria ser usada como um conceito sociológico.

No cenário posto, para que haja mudança na orientação política do Estado brasileiro, torna-se necessário que os sujeitos assumam o controle democrático desse Estado e sua política de governo. Uma das formas para assumir esse controle poderá ser efetivada por meio da mobilização das forças coletivas, que sejam capazes de dizer qual Estado lhe convém em torno de um conjunto de valores que propiciem condições para que o povo viva dignamente. Podemos verificar o surgimento dessas forças coletivas na mobilização da sociedade civil por meio dos Movimentos Sociais.

Nesse sentido, a organização e luta dos Movimentos Sociais torna-se fundamental para uma nova configuração da sociedade, de modo geral, e da superação das contradições e de exclusão existentes no atual cenário econômico-político. Esses Movimentos se articulam para contrapor a essa sociedade que exclui a maioria dos sujeitos de seus direitos mais básicos. Além disso, estas organizações sociais abarcam diversas demandas que possam garantir o acesso: à moradia, à educação, aos direitos sociais e trabalhistas, a melhores salários, aos direitos dos atingidos pela construção de barragens, pelos direitos da mulher, pela garantia de políticas que garantam a produção agrícola, entre outras.

Arroyo (2003) aponta que há, mesmo com a diversidade de sujeitos e de demandas, uma organicidade em torno desses Movimentos:

De quem falam ou em nome de quem agem e falam os diversos movimentos sociais? Partem de suas necessidades, do direito à terra, ao teto, à moradia, à sua cultura e identidade coletiva... Falam deles mas falam dos outros, dos iguais. Seu testemunho,

suas necessidades e direitos são coletivos. São direitos humanos. Cada movimento não é só ele. Cada sentimento e cada indignação não é só deles. Suas vivências tão no limite expressam suas vivências e também as experiências limite dos outros. Inclusive suas formas de luta. Os rituais e os símbolos de suas lutas foram aprendidos e vividos por tantos movimentos sociais, tão diversos, mas tão encontrados. (ARROYO, 2003, p. 47).

Dessa forma, para garantir seus direitos esses sujeitos são expostos a várias situações de enfrentamento uma vez que:

Uma das características dos movimentos sociais é que os coletivos são de todas as idades, gêneros e raças. As crianças e adolescentes, as mulheres entram em movimento, se expõem, vivenciam o risco, a repressão, a morte, freqüentemente. Vivenciam as mesmas situações limite. Não ficam em casa ou na escola enquanto os pais se expõem nas greves ou se formam no trabalho. Essas crianças e esses adolescentes, jovens ou adultos que experimentam esse tenso limiar [...] (ARROYO, 2003, p. 37)

Segundo Schütz (2004) “a existência e definição de um Movimento Social é antes um constante processo de libertação das condições sociais opressoras. Esse processo de libertação passa pela intervenção em seu mundo para a melhoria da sua realidade.” (SCHÜTZ, 2004, p. 1). Nesse mesmo sentido, Hobsbawm diz, citando Marx, que “o mundo não pode ser transformado de maneira efetiva se não for entendido (HOBSBAWM, 2008, p. 4).

Marx defendia que os sujeitos produzem a sua própria história e são historicamente determinados pelas condições em que constroem suas vidas, ou seja, as condições não são escolhidas. Dessa maneira, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1997, p. 21).

Schwendler afirma que:

Compreender a história como possibilidade e não como determinação, possibilita pensar a ação de mulheres e homens como sujeitos da história, como seres não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Nossa presença no mundo, como seres capazes de refletir sobre nós mesmos e sobre as nossas relações com o mundo torna possível a nossa intervenção no mundo. (SCHWENDLER, 2010, p. 376).

Freire aponta que mulheres e homens se fazem e se refazem no processo histórico:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. [...] É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da

decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fossemos determinados, não importa porquê, pela raça, pela cultura, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. (FREIRE, 2000, p.121).

Marx afirmava que para compreender a realidade histórica em suas contradições era preciso tentar superá-las dialeticamente. Segundo o autor a dialética apregoa os seguintes princípios: tudo relaciona-se (lei da ação recíproca e da conexão universal); tudo se transforma (lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante); a contradição é interna, mas os contrários se unem num momento posterior: a luta dos contrários é o motor do pensamento e da realidade; a materialidade do mundo; a anterioridade da matéria em relação à consciência; a vida espiritual da sociedade como reflexo da vida material (ARON, 2005).

Em síntese, a dialética se caracteriza por um método de análise que procura evidenciar as contradições da realidade social e resolvê-las no curso do desdobramento histórico. Dessa forma, a luta pela terra (protagonizada por forças coletivas) está inserida em um movimento dialético, pois os militantes dessas causas tomam consciência de seus direitos e partem para a ação. Podemos perceber o princípio da tomada de consciência até o fim do processo com a posse da terra, e depois recomeçar todo o caminho de luta para tomar posse de outros direitos básicos, dessa forma o fim vira o princípio e assim sucessivamente.

Como dito anteriormente, um dos meios possíveis para se conseguir mobilizar as forças coletivas é o que se convencionou chamar de sociedade civil organizada, que se materializada em organizações sociais. A noção de sociedade civil para Gramsci é calcada em um eixo articulador de uma nova teoria política marxista. Assim, Gramsci na análise da sociedade civil não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. Nessa perspectiva também, envolve a realidade enquanto totalidade desvendando suas contradições e reconhece que a sociedade civil é constituída por mediações, processos e estruturas (SEMERARO, 1999).

Dessa forma a sociedade civil organizada toma para si a responsabilidade da luta pela garantia de seus direitos e reivindica políticas públicas que assegurem a justiça social para os sujeitos, ou seja, políticas sociais.

Demo (2002) entende que a política social:

Pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Isso significa dizer o Estado tem como deveres constitucionais reduzir as disparidades sociais, resguardar e

promover os direitos de cidadania. Essas políticas podem ser consideradas uma resposta à dívida social acumulada desde o início da história deste país e que foi massificada a partir da ordem neoliberal. (DEMO, 2002, p. 14).

Mesmo que em uma sociedade haja justa distribuição de renda, condições de igualdade e garanta os direitos básicos, haverá sempre sujeitos, famílias ou comunidades vulneráveis que irão depender de um auxílio maior do Estado. Para isso, é fundamental compreender as políticas sociais dentro de panorama evolutivo dos direitos de cidadania, para sustentar e concretizar a situação de justiça social. Ananias (2007) argumenta que:

[...] as políticas sociais são permanentes. A erradicação da desigualdade não pode desconsiderar as singularidades dos diferentes grupos sociais no processo de inclusão e emancipação. [...] Os países mais avançados do ponto de vista social e econômico não eliminaram suas políticas sociais. Elas permaneceram, acompanhando as demandas da sociedade, no sentido de promover a igualdade social. 1).

No contexto das lutas sociais, Freire (2000, p. 90) afirma a importância da educação no “processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada.” Destaca que a educabilidade do ser humano passa pela compreensão do ser em constante processo de criação e recriação de seus saberes, de sua cultura, de sua visão de mundo, isto é, um ser inacabado. Para ele “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (ANANIAS, 2007, p. 67).

A construção do sujeito coletivo passa pela tomada de consciência dos direitos negados, que o leva à ação e tem sua concretude na prática. A prática é o ponto de partida para a ação dos Movimentos Sociais, e esta se constitui no seu diferencial, segundo Schütz:

Os movimentos sociais são, pois, por si só, a unidade entre teoria e prática, sujeito e objeto. É no processo mesmo, enquanto espaço de construção constante, consciente e coletiva, que se vão estabelecendo as condições de ruptura individual e social. Meios e fins se condicionam mutuamente e, por isso, desaparecem enquanto atos distintos na práxis cotidiana. Obviamente estas não são questões totalmente conscientes e incorporadas no cotidiano. (SCHÜTZ, 2004, p. 2).

Para Gohn os movimentos sociais se dão pelo caráter coletivo, tanto na questão das ações, do pensar, do educar e do produzir, quanto no caráter emancipatório em relação ao todo e ao domínio individual, sendo assim “trata-se do sentimento de pertença, de identificação com o outro e consigo próprio criando uma ideia de coletivo (GONH, 1997, p. 33). Nesse sentido os Movimentos Sociais por si só se configura como coletivo.

Entender esse contexto é imprescindível para que possamos compreender porque é essencial uma educação diferenciada e de qualidade que atenda as necessidades dos trabalhadores do campo e dialogue com seu cotidiano. A Educação do Campo parte do princípio que no campo existe uma pluralidade de sujeitos que podem conviver numa relação dialógica e fraterna (HAGE, 2005). Podemos considerar que essa pluralidade também forja a identidade do povo do campo.

Existe uma variedade de conceitos sobre identidade. Para Hall (1997) no processo de construção da identidade as pessoas durante suas vidas criam e interpretam sentidos, e estes são construídos culturalmente em sistemas de códigos de sentido. Nessa mesma direção, Castells (1999) diz que a identidade pode ser entendida por meio da fonte de significado e experiência de um povo, no qual os sujeitos dão origem a sua identidade pelo processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

Ampliando mais o conceito de identidade Castells (1999), compreendemos que a identidade pode ser definida de três formas: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A identidade legitimadora dá origem à sociedade civil introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação; essas estão presentes em atores sociais estruturados e organizados, porém muitas vezes de maneira conflitante. Castells (1999) defende essa argumentação dizendo que o termo sociedade civil traz consigo uma conotação positiva de mudança social democrática, concepção essa original do termo formulada por Gramsci citada anteriormente.

A identidade de resistência apontada por Castells (1999) se constitui no cerne na construção coletiva dos sujeitos sociais da Educação do Campo, pois ela é responsável pela formação de comunas, ou comunidades. É construída por sujeitos que se encontram em posições / condições desvalorizadas e / ou estigmatizadas pela lógica da dominação. Assim, constitui-se como uma forma identitária que nasce das formas de resistência coletiva diante das opressões sofridas.

Trazendo esse conceito para a realidade dos sujeitos do campo, onde há lutas permanentes para a efetivação dos direitos, ou seja, são locais onde as resistências coletivas serão fundamentais para corporificar os processos de ressocialização do homem ao campo, as resistências [da identidade] se configuram nas lutas dos trabalhadores do campo pelo direito ao acesso a terra. Esses camponeses vêm de uma classe social excluída das decisões tomadas

nos âmbitos político e econômico, por essa razão encontram nos espaços organizados dos movimentos sociais novas possibilidades de conquista (OLIVEIRA, 2001).

A identidade de projeto se constitui como uma construção de uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e busca a transformação de toda estrutura social. Os sujeitos originados pela construção dessa forma de identidade serão os sujeitos sociais coletivos e pela qual o indivíduo atinge o significado holístico em sua experiência. Porém, a construção da identidade é composta por projetos de vidas diferentes.

Resumindo, cada processo de construção de identidade pode ter resultados diferentes no tocante à constituição da sociedade. Ressalta-se que as três formas de identidade acima citadas não devem ser considerados como formas engessadas, pois ao longo do tempo podem ocorrer mudanças em suas estruturas conforme Castells (1999, p. 46) defende: “identidades que começam como resistências podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação.”

Este autor afirma ainda que:

As identidades por sua vez, constituem fontes de significado de um processo de individuação. Nesse caso significado é definido como identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator; o mesmo organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) autosustentável ao longo de tempo e do espaço (CASTELLS 1999, p. 46).

Como apontamos anteriormente vivemos num mundo subjugado pelo capitalismo e as classes sociais exploradas decorrem das contradições desse modelo econômico-político, provocando assim relações sociais que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes, condicionada pelo acúmulo de capital.

Indubitavelmente, nessa estrutura social vigente há uma variedade de sujeitos que dela resulta. Mas, se olharmos com uma visão bem apurada, verificamos que a sociedade procura certa homogeneização desses sujeitos tanto social como individualmente, ou seja, estabelecem categorização de sujeitos a partir de certas realidades consideradas “naturais.” Porém, cada sujeito traz em si uma história de vida diferente, vive em uma realidade social diferente, uma cultura diferente, seu desenvolvimento como sujeito não é pré-determinado e previsível, tem destino social diferente e não vive de forma linear e gradual. Cada sujeito constrói uma identidade individual e social: “o sujeito se faz diferente do outro, mas formando

relação com outro singular, mas construindo socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA; GOÉS, 1997, p. 10).

A construção da identidade do sujeito do campo se aproxima do conceito de identidade de resistência marcado por Castells (1999), uma vez que podemos considerar as raízes da identidade do campo na resistência dos trabalhadores Sem Terra - sujeitos sociais - que buscam novas formas de reinserção na realidade agrária brasileira.

A identidade Sem Terra foi e está sendo construída pelos integrantes do MST ao longo dos mais de vinte e cinco anos de história do Movimento, uma identidade coletiva edificada por meio das inúmeras ocupações. Os 'sem-terra' de antes se transforma em 'Sem Terra' (com letra maiúscula) sujeito coletivo que cria uma identidade entre si, opondo-se aos grandes proprietários de terras e de riquezas, sendo capaz de organizar-se coletivamente (FERNANDES, 2000).

Essa forma de organização dos Sem Terra causou e causa expressivos impactos socioterritoriais na estrutura agrária brasileira de diferentes modos: pelas ocupações de terras (com a territorialização dos acampamentos e assentamentos num primeiro momento) e posteriormente amplia-se a luta pela terra em luta por outros direitos como educação, saúde, política agrícola, entre outros. Conforme Fernandes (2000, p. 17) afirma “o sentido da formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está na sua espacialização e territorialização, porque traz o significado da resistência por meio da sua recriação.”

A identidade coletiva do Sem Terra é uma identidade de classe que é construída politicamente pelas ações do Movimento, assim o Sem Terra forma-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, “a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa num sistema de produção, e também pela capacidade de organização e mobilização (VENDRAMINNI, 2000, p. 2). Segundo Hobsbawn (1987), a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis.

Para Thompson classe é:

uma formação social e cultural (frequentemente adquirindo expressão institucional) que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes; e, em última análise, a definição só pode ser feita através do tempo, isto é, ação e reação, mudança e conflito. Quando falamos de uma classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando as mesmas categorias de interesses, experiências sociais, tradição e sistema de valores, que tem disposição para se comportar como classe, para definir, a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas, classe, mesmo, não é coisa, é um acontecimento. (THOMPSON, 2002, p. 169).

Na obra *História e Consciência de Classe* do autor Lukács (1920), no capitalismo há uma consciência de mesmo valor para cada classe (burguesia e proletariado), essa consciência está ligada ao sentido histórico: a história permite que uma consciência seja interpretada racionalmente e conferida à classe. O capitalismo forçaria o proletário a conscientizar-se de sua posição de classe e identificar seus interesses com outros indicados historicamente, assim “somente a consciência do proletariado pode mostrar como sair da crise do capitalismo.” (LUKÁCS, 1920, p. 65).

Então, podemos entender que a classe ocorre como manifestação histórica, além de opor-se a um conjunto de pessoas com objetivos diferenciados. Já a consciência de classe “é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais.” (THOMPSON, 1987, p. 10).

Florestan Fernandes diz que a sociologia pode revelar os (des)caminhos históricos inseparáveis a cada situação social e a cada situação de classe, fundamentais para orientar ação social e política com base racional. Porém, a sociologia não se afasta da sociedade e “a sociedade não se separa da consciência social; só vê sociologicamente quem quer algo socialmente.” (FERNANDES, 1976, p. 61). Desse modo, a compreensão de mudança pode ocorrer em torno da centralidade que entende a ação transformadora como uma ideia de intervenção para a superação dos entraves representados pela herança colonial.

Desse modo, a sociologia vê a consciência como coletiva, não que ela exclua a consciência individual, mas o seu objeto de estudo e a sua razão de ser é o que é coletivo, colocando o que é individual como parte desse coletivo, ou seja, a sociologia ocupa-se da “consciência social” e é esta que mantém a estrutura da sociedade e que busca através da harmonia coletiva possibilitar que cada homem alcance a harmonia em si mesmo (FERNANDES, 1976).

Sobre consciência social e o ser social, Thompson (1981) salienta que o conceito de ‘experiência’ assume papel central no desempenho de mediador para aquelas temáticas:

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. [...] Ela se caracteriza pelas pressões do ser social sobre a consciência social e também aparece como resposta mental e emocional dos indivíduos ou grupos sociais em determinados acontecimentos. Para o autor, a relação entre a história, enquanto fluxo de tempo, e o indivíduo, em sua finitude temporal, dá-se pela experiência, que surge espontaneamente no ser social, mas isso apenas se dá quando esse ser é pensado: ‘assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido.’ (THOMPSON, 1981, p. 17).

As pressões sociais que são emanadas pelos sujeitos, especialmente neste caso, os sujeitos do campo, aparecem como resposta ao modelo político-econômico vigente, fruto da consciência social. Como exemplo dessa consciência, podemos citar a construção da identidade dos Sem Terra, pois em sua construção de identidade a educação é fundamental até mesmo como condição própria para sua existência.

Na sociedade brasileira, as oportunidades (de trabalho, moradia, saúde, educação, etc.) disponíveis a cada um são distintas, já que apesar de a Constituição Federal do Brasil assegurar que todos são iguais e têm os mesmos direitos, a garantia deles por via da legislação muitas vezes não é efetivada. Vários direitos são inviabilizados, principalmente, por conta da estrutura econômica vigente em nossa sociedade. Esta estrutura, sistematicamente, torna difícil que os mesmos direitos comuns a todos sejam conquistados por todos os cidadãos.

Dessa maneira, ser cidadão é ter homogeneidade de direitos para a construção de uma sociedade igualitária para diferentes sujeitos respeitando suas diversidades, pois cada um tem peculiaridades pessoais e culturais e encontram sustentação na luta pelo mesmo destino social, qual seja, a de romper com a estrutura do capitalismo.

Sem a diversidade não seria possível a troca de experiências, a busca por soluções de conflitos por uma sociedade mais justa para as desigualdades. Desigualdade esta inerente aos múltiplos fatores ocasionados pelo atual sistema econômico em vigor, isto é, o capitalismo. Nesse sistema alguns sujeitos não se adaptam e quebram com a visão estática e linear do sistema que apregoa o acúmulo do capital. Esses sujeitos respondem as condições impostas por esse sistema na luta por trabalho, moradia, saúde, etc.

Quando os sujeitos se juntam para assegurar seus direitos, pretende-se quebrar com a estrutura social injusta que vem legitimando a visão de um sistema “normal” e saudável a todos. Dar conta da diferença de cada sujeito é fundamental para que haja uma mobilização no sentido de construir uma nova sociedade, partilhando necessariamente dos mesmos sonhos.

Por ser um espaço de redefinição do imaginário, do sentido da vida e das utopias individuais, os movimentos sociais populares contribuem para o questionamento e superação destes limites e na liberação de novas formas de sensibilidade e relação. Esta mudança, porém, está condicionada pelas oportunidades de experimentar possibilidades reais de transformação, viabilizadas pela vivência no movimento. Sentir que há a possibilidade de mudança no entorno é ponto de partida para engajamentos maiores. Pessoas protagonistas dos movimentos sociais populares geralmente identificam o seu engajamento neste tipo de vivências. Obviamente elas não conduzem automaticamente ao engajamento, mas sem as vivências o engajamento não existe (SCHÜTZ, 2004).

Então o sujeito do campo é um ser singular que se junta a outros com os mesmos propósitos articulados para construir uma identidade e lutar pela garantia de seus direitos. Ressaltando que esses sujeitos não são iguais, mesmo vivendo em uma mesma sociedade, eles se diferem nas suas crenças, valores, comportamentos, origem social e econômica. São os sujeitos reais que dão significados diferentes às suas experiências e vivências em uma sociedade. Para Melucci (2001, p. 77) “a existência de pessoas que compartilhem sentidos, com vivências de esperança comuns com um “desejo de convivência num projeto comum de vida.”

É no contexto alicerçado nas lutas contra a opressão, exploração e desigualdades que é possível visualizar a identificação dos sujeitos, pois carregam as mesmas bandeiras que requerem uma postura de construção de horizontes e princípios progressivamente. A partir das lutas e práticas cotidianas e do confronto com as estruturas existentes, pode-se instaurar novos ordenamentos sociais embasado em um processo de permanente aprendizagem. Importa dizer que isso é ir além da simples junção de indivíduos para conquistar, pela soma das forças individuais, objetivos e/ou direitos que individualmente não se conseguiria. O estabelecimento de uma nova ordem social só pode surgir do próprio Movimento embasado em estímulos não subordinados pela racionalidade oficial, por isso ela é um permanente processo de aprendizagem.

A construção da identidade surge desse contexto, pois esses trabalhadores trazem no rosto o sentimento vivido no processo de exclusão social, bem como os sentimentos de vitórias e conquistas, oriundos da efetiva participação nas lutas sociais. Esses sujeitos que reconstroem trajetórias comunicam-se, inquietam-se, tecem elaborações sobre suas próprias vidas, tentam se imbuir de uma visão crítica da educação.

Então, podemos considerar, em linhas gerais, que um dos aspectos de identificação deles é a vontade de mudar conjuntamente a realidade vivida, de participar, de efetivar direitos, de congregar culturas, dando significado as suas vidas e lutas.

Possibilitar experiências de pertencimento, de pluralidade e de transformações vivenciáveis, como sendo uma espécie de conversão de valores, é de importância vital para a consolidação e renovação do movimento. Mas elas adquirem sentido emancipador, tornam-se força social, na medida em que são constante e criticamente refletidas. O tornar-se consciente da experiência vivida é que supera o voluntarismo disperso e vulnerável. Por isso, momentos de reflexão, formação, avaliação e planejamento da própria ação tomam sentido estratégico tanto para os indivíduos como para os movimentos (ARROYO, 2003)²³.

²³ ARROYO, Miguel G. Palestra sobre o lançamento do livro “Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade”, realizada na Faculdade de Educação da UFMG em: 08 de abril de 2010.

Diante do exposto, podemos apontar que os traços da construção da identidade dos sujeitos da Educação do Campo, estão calcados na emancipação humana, o que implica dizer que ela se cerca de uma processualidade. Assim, para cunhar essa identidade que permite posturas reflexivas e autônomas, é necessário um processo longo e demorado. Também, implica em uma postura epistemológica / pedagógica que visualiza o conhecimento e a transformação, signifique construção social, em que só é possível realmente aprender e / ou transformar, na medida em que haja participação ativa dos sujeitos envolvidos²⁴.

Verificamos que esta identidade está em constante construção e que a forma para sua efetivação não pode ser pré-definida e nem mesmo pré-determinada temporalmente. Ela não se dá de forma acabada, por ser o próprio ser humano inacabado, mas podemos considerar inerente ao ser humano a capacidade sempre de inovar, de se adaptar, de agir reflexivamente.

Subjacente a isso, a reflexão crítica do mundo é componente indispensável para conquistar o sentido emancipatório do sujeito, suas experiências individuais e coletivas passam a ter em si mesmas, um caráter político / pedagógico inerentes à própria forma como se constituem os sujeitos nessa processualidade (FREIRE, 1987).

Essa identidade deve possibilitar aos sujeitos a construção de novos referenciais para uma nova visão de mundo:

Nela as individualidades não apenas se dão conta dos mecanismos ideológicos utilizados, como também do quanto a sua visão de mundo e de ação está impregnada pela ideologia opressora. O dar se conta, no entanto, só é possível por que neste meio é possível vivenciar, no sentido mais integral do termo, situações capazes de criar referenciais diferenciados e, portanto, de desencadear novos princípios de convivialidade e ação. Ao contrário do que muitas vezes pressupomos, a justificação racional é um momento posterior. (SCHÜTZ, 2004, p. 4).

Destacamos que os Movimentos Sociais do campo são os responsáveis por gerar espaços que favorecem a construção da identidade, dos povos da Educação do Campo. Não só para os sujeitos, mas também para toda a sociedade, pois no seu processo de elaboração, organização e intervenção podem tornar-se sujeitos pedagógicos. As suas mobilizações e reivindicações, tornam visíveis fragilidades do modelo econômico-político e faz com que o governo tome posições e, neste sentido, Arroyo (2003) diz “são também uma forma de explicitação das estruturas de poder.” De forma que a “ação coletiva nas sociedades complexas impede que o sistema se feche, produz inovação e intercâmbio das elites, faz entrar

²⁴ Veremos melhor a abordagem pedagógica dos sujeitos dos Movimentos Sociais do campo no subcapítulo 1.2.1.

na área do decidível, aquilo que está excluído, denuncia as zonas de sombra e de silêncio que a complexidade cria.” (Melucci, 2001, p. 134).

Os espaços gerados nos Movimentos decorrem pelas suas ações críticas coletivas e suas intencionalidades em relação ao sistema existente, apontam e estabelecem novos valores, culturas e horizontes no conjunto de força social, por meio do seu capital social e político que para Arroyo (2003):

[...] o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade. [...] A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os “novos movimentos sociais partilham um campo cultural comum, assim tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis. Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. (ARROYO, 2003, p. 41).

Diante disso, os sujeitos que lutam pela Reforma Agrária ganham contornos objetivos nas marchas, nas ocupações, que estão subjetivos numa identidade coletiva, parte da cultura do Movimento. Hall argumenta em torno da aproximação entre a subjetividade e a objetividade, quando se trata da questão cultural: a formação das nossas identidades se dá culturalmente, ou seja, passa por uma escolha pessoal, mas fundamentalmente passa, pela mediação de aspectos objetivos presentes nas atividades, enfim nas ações e estruturas sociais contextualizadas em um determinado tempo e lugar (HALL, 1997).

De posse desses significados, percebemos a identidade dos sujeitos do campo no que tange a Educação, podendo haver uma ampliação de suas vivências que articule os conteúdos pedagógicos com a sua vida cotidiana. Desse modo, torna-se possível a interrogação dos saberes e a apropriação dos conhecimentos, favorecendo a diminuição da distância desses conteúdos com as necessidades da prática da educação própria do campo. Isto é, estabelecem conexões dos saberes da vida e com a formação. “todos querem apropriar-se de conhecimentos úteis para a sobrevivência e também para a sua realização plena como seres humanos.” (ARROYO, 2004, p. 80). Esses conhecimentos devem se apoiar em um referencial ético-moral comum e em um ‘desejo de convivência num projeto comum de vida’.

E para ilustrar como pode ser visível a construção dessa identidade, destaca-se a entrevista concedida pela Profa. Maria Izabel Antunes-ROCHA na qual aborda a mudança no nome ‘Curso da Pedagogia da Terra’²⁵ do curso pelo MEC ela diz:

²⁵ Esse tema será aprofundado no capítulo 3.

Na visita que o Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O GPT/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/ Ministério da Educação MEC fez a FaE/UFMG foi feita a sugestão para que alterássemos o nome do curso aqui ofertado visando criar uma identidade única, tendo em vista o Programa que o MEC criaria. Naquele momento entendeu-se que um nome único contribuiria na formação identitária do curso bem como no processo de regularização como curso junto ao MEC e como profissão junto às redes de ensino. (informação verbal)²⁶.

Em suma, os sujeitos do campo ao criar novos significados, eles passam a delinear a construção da identidade dos povos do campo. Arroyo (2003, p. 48) afirma que “quanto falam de si, tantos outros distantes, até desconhecidos falaram deles mesmos. quanto sabem e aprendem de si, tantos outros sujeitos e coletivos souberam e aprenderam deles mesmos.”

2.2 Movimentos Sociais: Semeando a Educação do Campo

Para entender como a Educação nos Movimentos Sociais se constitui em premissas que balizam as concepções da Educação do Campo, necessariamente temos que compreender as concepções pelas quais essa Educação é construída no interior dos Movimentos e como esta emerge como espaço de formação dos sujeitos.

O campo brasileiro está em constante modificação, possui uma diversidade geográfica, histórica e econômica bastante rica e complexa. Uma dessas modificações é decorrente da atuação dos Movimentos Sociais que se articulam no campo proporcionando, de um lado, aos sujeitos uma descoberta de seus direitos e, por outro, propicia com eles uma aprendizagem desses direitos. Para Arroyo (2003, p. 76) “o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa.” Assim, a Educação nos Movimentos está situada no âmbito da luta pelos direitos.

Dessa forma, a Educação dos Movimentos é uma formação calcada nas lutas pelos direitos básicos. Essa formação traz consigo novos métodos e técnicas de ação pedagógica, e aparece nesse bojo, como questão central na prática pedagógica, a visão de mundo dos sujeitos em formação. Por isso, é possível redimensionar os sentidos metodológicos e epistemológicos voltados para os Movimentos, pois nele acontece uma constante ação-reflexão da prática educativa levando-se em conta uma realidade sociocultural desafiadora.

²⁶ Entrevista concedida para fins da presente pesquisa.

Nesse sentido, as Organizações Sociais do Campo têm formas diferenciadas de dialogar com a realidade, pois incorporam nela princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais, entre os quais podemos ressaltar: a origem e finalidade nos interesses das classes populares e dos setores oprimidos organizados; o respeito às suas culturas e aos conhecimentos e compreensão crítica da realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo, que são resultantes das experiências vividas pelos sujeitos como ponto de partida para uma reflexão crítica dessa realidade.

Estes sujeitos coletivos configuram-se, também, como uma forma de chamar a atenção da opinião pública e exercer pressão junto aos órgãos responsáveis pela viabilização da Reforma Agrária. Assim, Educação no Movimento pode ser considerada como um marcador de níveis: o caminho de passagem de uns para os outros. As várias concepções de Educação adotada pelos Movimentos embasadas em teorias como as de Paulo Freire, José Martí e Anton Makarenko, entre outras, emergem das lutas democráticas pela emancipação.

Para Arroyo (2003)

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra [...] Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição (ARROYO, 2003, P. 28).

Dessa forma, os Movimentos assumem seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Mesmo diante das multiplicidades sociais que lhe são inerentes. Ou seja, há uma lógica social própria na formação do sujeito, nos Movimentos Sociais que buscam a constituição de relações sociais e diálogos, baseados na solidariedade, na igualdade, na participação, na emancipação, na colaboração para a formação de sujeitos plenos (autônomos e livres). Arroyo diz que (2003, p. 35) “os movimentos sociais repõem a centralidade dos sujeitos.”

Essa dialogicidade dos processos educativos dos Movimentos Sociais está circunscrita na resistência ao sistema econômico-político e surge das experiências e ações concretas que envolvem a multiplicidade de sujeitos. Portanto, resulta de um diálogo presente nas discussões dos temas que envolvem as demandas, as análises, as táticas e estratégias de mobilização, de ação, de saberes das experiências, de saberes populares, e de conhecimentos sistematizados, construídos socialmente e cooperativamente. Em linhas gerais, essa é a função social e política da educação no pensamento Freireano.

Para a construção dos conhecimentos, fruto do engajamento nos Movimentos Sociais, é necessário que os sujeitos dispam-se das ideologias dominantes, a fim de humanizar e politizar os sujeitos num processo mediado pelo diálogo, como afirma Freire (1983).

Dessa forma, o diálogo torna-se elemento fundamental para os Movimentos Sociais, caracterizando-se como um processo de comunicação e intercomunicação entre sujeitos em busca de uma transformação, de uma ação emancipatória e de libertação. Assim, a relação dialógica como recurso pedagógico, é indispensável no processo ensino-aprendizagem de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e da visão de mundo.

Nesses Movimentos há uma pedagogia perpassando as vivências dos sujeitos imbuídas de seus valores “rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação... Tão parecidas, tão didáticas, tão formadoras e educativas que poderíamos falar em uma pedagogia dos movimentos sociais, mais idêntica do que diversa.” (ARROYO, 2003, p. 47).

Essa pedagogia se configura como uma ‘pedagogia da inquietude e da resistência’ que contribui para a construção de uma visão de sociedade na perspectiva das classes populares, ou numa perspectiva Gramsciana, uma pedagogia que contribua para formar uma contra-hegemonia das classes oprimidas. Ou seja, se constitui numa educação contra-hegemônica, pois as concepções pedagógicas que a embasa e as práticas educativas assumidas perseguem objetivos políticos transformadores da realidade de opressão e exploração engendradas pelas relações capitalistas.

Diante disso, a pedagogia dos Movimentos é uma pedagogia militante de mulheres, homens, jovens e crianças envolvidas na luta por sua libertação. Ela emerge da conscientização dos próprios oprimidos como sujeitos que “se saibam ou comecem criticamente, a saber-se oprimidos, que resistem as variadas opressões” (FREIRE, 1987, p. 43).

A pedagogia imbricada nos Movimentos Sociais, bebe na fonte das concepções de Paulo Freire, pois este lutou por uma Pedagogia que possibilitasse a afirmação de direitos historicamente negados, como assim fazem os Movimentos Sociais. A pedagogia dos Movimentos parte da prática, igualmente como a pedagogia que defendia Freire, ou seja, uma pedagogia que tomasse por referência a prática social, a história de vida dos sujeitos, seus ‘saberes de experiência feito’. Essa junção de fatores é favorável para que os sujeitos conheçam melhor os saberes construídos na sua prática social, e ainda, que ampliem estes saberes conhecendo o que ainda não sabem.

Observamos que no processo de luta pela conquista da terra há todo um processo educativo, que é construído nas lutas sociais, num movimento dialético onde os sujeitos constroem e reconstroem seus saberes, pois nas lutas sociais existe um cotidiano produzindo cultura, educando sujeitos que assumiram a tarefa de reinventar o mundo, deixando nele as marcas de suas histórias. “Há uma Pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e política” (ARROYO, 1997, p. 12).

Para os Movimentos a pedagogia pode ser considerada uma estratégia fundamental para o seu fortalecimento, tendo como pano de fundo o sentido eminentemente político-pedagógico inter / multicultural emancipatório.

Os conhecimentos construídos nos Movimentos Sociais, segundo Arroyo (2003) “geram um saber e um saber-se para fora.” E acrescenta ainda que:

Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade.” São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo. Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de autorepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta [...] (ARROYO, 2003, P.39)

Assim, a Educação nos Movimentos é norteadada por um processo de humanização que permeia toda a existência dos sujeitos coletivos diversos. Arroyo (2003) se refere a isso como “virtualidades formadoras dos movimentos sociais” em que:

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais. Como aprender essas virtualidades educativas totalizantes? [...] A ação educativa junto a diversidade de coletivos inseridos nesses movimentos e na sobrevivência tão no limite terá de dar conta da totalidade de dimensões que os constituem como humanos. [...] Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial (ARROYO, 2003, p. 30).

Por tudo isso, a pedagogia dos Movimentos visa uma concepção mais ampla de Educação como ‘formação e humanização plena’ sendo ela formal e não-formal. Nesse sentido, a contribuição da Educação Popular para contornar a pedagogia dos Movimentos, tomada no sentido proposto por Paulo Freire, foi e está sendo de fundamental importância.

Os Movimentos Sociais educam seus militantes, também, por meio das concepções da Educação Popular, essa idealização de educação é concebida na pedagogia do oprimido de Paulo Freire uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e

de seus movimentos sociais. Esta pedagogia busca romper ou superar uma concepção de educação tradicional, “bancária”, largamente utilizada na educação escolar, criticada por ser funcional aos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural. Insurge-se assim como uma educação contra-hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade (FREIRE, 1987).

Assim, a Educação seja informal, seja formal, nos Movimentos Sociais deve assumir uma perspectiva crítica libertadora e transformadora, considerando os sujeitos como agentes de produção do conhecimento. Essas premissas estão em consonância com a da Educação Popular, e os Movimentos proporcionam aos sujeitos uma compreensão crítica que possibilite uma práxis transformadora da realidade social, política, cultural, numa expectativa utópica de uma sociedade igualitária e emancipadora.

Daí uma Educação que se faz e refaz continuamente, na experiência dos indivíduos e coletivos que a fazem. Não qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que com eles se comprometem na perspectiva da transformação social. Não qualquer transformação, mas a transformação radical da sociedade. Como ressalta Freire (2000, p. 21) “o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe.”.

Por essa inferência, identifica-se que a educação dos Movimentos ajudam a fundamentar as reivindicações dos próprios Movimentos, articulados pela construção de uma política pública de educação dos povos do campo, dentro de uma compreensão de educação bem alargada. Em síntese, os Movimentos do campo compreendem a Educação como “todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, Educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (CERIOLI; CALDART, 2002, p. 63).

A necessidade de uma Educação identificada com as classes populares é um imperativo do ponto de vista político, econômico, ideológico e cultural, não somente para fortalecer um projeto de sociedade, mas porque a situação da Educação no campo brasileiro ainda é negada aos sujeitos que vivem da terra. As propostas dos Movimentos são sustentadas em princípios políticos construídos coletivamente, a partir dos consensos possíveis, diante da diversidade de sujeitos.

Essa modalidade de Educação demanda:

Uma epistemologia cuja fonte do conhecimento tem sua validade no saber da experiência, no conhecimento engajado, que nasce da necessidade de agir/pensar/sentir, que procura transformar a realidade numa perspectiva utópica que não espera um porvir, mas persegue um futuro que se faz nas entranhas do presente. (BATISTA, 2006, p. 3).

Para tanto, os Movimentos revestem-se de autonomia para definir e realizar sua própria Educação, que é inerente em suas práticas. Assim, podemos perceber esse potencial educativo quando os sujeitos se mobilizam em processos de luta e reivindicação, afirmando-se como sujeitos de decisão e em formação humana.

Então, o *locus* formativo dos Movimentos são construídos nos contextos de lutas, isso como vimos, possibilita a ampliação dos saberes de seus militantes, sente a necessidade de lutar pela direito a escolarização dos seus sujeitos, nos diferentes níveis de formação - desde a Educação Infantil até a Universidade. Desse modo, pode haver formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, e que venham a contribuir na viabilidade socioeconômica dos acampamentos, assentamentos e em outros espaços de atuação dos Movimentos do campo.

2.2.1 MST e sua ação educativa

De acordo com o explicitado anteriormente, os Movimentos Sociais estão construindo e expressando uma concepção diferenciada de Educação e lutando para a efetivação de uma política educacional diferenciada e específica dos povos do campo. Nesse sentido, é importante retomar, de forma sintetizada, o processo histórico da construção da Educação no MST, para compreendermos a gênese da proposta de Educação do Movimento (considerada a raiz da Educação do Campo), os instrumentos que constitui o Movimento como 'sujeito pedagógico' e os caminhos percorridos para a produção e disseminação de conhecimento dos sujeitos sociais. Entendemos que seu estudo demasiado extrapolaria os objetivos desta dissertação.

A organização do MST contempla um setor próprio para tratar de assuntos relacionados à Educação dos seus sujeitos, foi articulado principalmente na década de 1990. Esse setor foi criado em decorrência da falta, por parte do Estado, de uma ação efetiva e de incentivos na Educação para o camponês. É sobre a construção da ação educativa que confere a pedagogia do Movimento uma diferencialidade, uma organicidade e uma identidade que trataremos aqui.

A preocupação com a Educação no MST surgiu por meio de muitos conflitos, inclusive internos, pois, no início das ações do Movimento uma parte das lideranças não priorizava a educação – naquele momento a prioridade era a “terra”-, enquanto outra parte já vislumbrava que por meio da Educação novos horizontes poderiam emergir, uma vez que a maioria dos camponeses eram analfabetos.

Eclodia, da ala preocupada com a Educação no interior do Movimento, uma força para lutar por outros direitos básicos, não só pela terra, mas também pela conquista de outros territórios como: da produtividade, da escola, da saúde, etc. Diante disso, a proposta de Educação no MST inicia-se já no primeiro acampamento do Movimento, em Sarandi-RS – fazenda Anonni (1984), seu embrião foi o questionamento sobre o que fazer com as crianças acampadas? Segundo o Dossiê (2005)²⁷, mesmo com tantas outras preocupações, alguns pais perceberam a ansiedade das crianças e começaram a pensar no que fazer para solucionar esse problema.

As primeiras discussões sobre Educação para as crianças acampadas foram propostas por um grupo de mães no primeiro assentamento. De acordo com o Dossiê (2005. P.83) “por acaso, ou por destino histórico, entre os acampados havia uma professora, Maria Salete Campigotto, que mais tarde viria a ser a primeira professora de assentamento do MST no país.”.

Dessa forma, a professora Salete passou a coordenar algumas atividades pedagógicas com as crianças. Nesse período ainda não se pensava em constituir uma escola de fato. A inquietação estava relacionada em como cuidar das 180 crianças, com idades variadas, que estavam assentadas no local.

Após uma organização mínima, os integrantes do assentamento foram à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul reivindicar a instituição de uma escola pública dentro do assentamento. Depois de muitas conversas e audiências, a Secretaria autorizou a construção da primeira escola sob a ‘lona preta’.

A escola pública foi conquistada em 1993, juntamente com a oficialização do assentamento. Compreendemos que isso representou um fato histórico, onde o Estado por meio desse ato, reconhecia e legitimava a ocupação, um fato curioso e contraditório para um Estado neoliberal. A chamada “Escola Estadual de 1º Grau 29 de Outubro”, no início atendeu em torno de 230 alunos dos diferentes assentamentos criados a partir da antiga Fazenda Annoni.

²⁷ DOSSIÊ MST ESCOLA: Documentos e Estudos 1990- 2001; Ed. Expressão Popular, SP, 2ª Ed. 2005

Desse contexto, começam as primeiras discussões para uma proposta de Educação do Movimento que fosse embasada no cotidiano do assentamento. O Dossiê (2005, p. 84) indica que “a vivência simultânea de duas realidades diferentes de escola firmaram em Salete aquilo que hoje é uma convicção sua: ‘a mudança na educação vem pela comunidade e não pela escola.’”

O MST compreende que, para além de lutar pela terra, é necessário lutar por escola. A terra, a escola e outros direitos têm sido negados aos Sem Terra. Com isso, a preocupação de fundo era qual o tipo de escola o Movimento lutava? O Movimento desde os primórdios tinha a clareza de que, era de uma escola, que desse conta de suas demandas, tivesse relação com suas vidas, e fosse diferente e específica. Ficou claro, também, que a Educação deveria girar em torno dos princípios que norteavam o Movimento.

Ou seja, uma escola com os princípios de luta, embasada na realidade, no sentido do cotidiano do acampamento uma vez que a “realidade é aquilo que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, que pensamos, dizemos e sentimos, da nossa vida prática. É nosso trabalho, nossa organização é a natureza que nos cerca.” (Dossiê, 2005, p. 92).

Nesse sentido, a Educação do Movimento está assentada na dialética, pois a realidade está no ponto de partida e no ponto de chegada e recomeço desse processo. É uma educação diferenciada e específica pela qual o Movimento luta e venha contribuir para que as crianças, jovens e adultos alarguem suas visões de mundo, tendo os instrumentos necessários para a intervenção nesse mundo que os cercam.

Na concepção do Movimento, a comunidade é a única capaz de exigir uma transformação real do jeito de ensinar do educador e da educadora. Segundo o dossiê (2005) em 1983, as professoras do acampamento da fazenda Anoni, Salete Campigotto²⁸ e Lucia Webber, faziam um curso de pedagogia e participavam de encontros sobre educação popular com a equipe de Paulo Freire. Desse evento, delinearão os subsídios pedagógicos para a construção de uma Educação para o Movimento.

Com isso, a matriz teórica dos princípios educativos do MST, está embasada em Paulo Freire, no sentido de uma educação libertadora, onde os educandos e educandos são investigadores críticos da realidade e problematiza o tempo todo, a Educação, para assim refletir seu caráter. Caldart (2000) considera Paulo Freire como o educador que vislumbrou um diálogo entre a educação e os Movimentos Sociais, quando:

²⁸ Até o ano que esse documento foi escrito Salete, além de continuar como educadora no seu assentamento, era vereadora e trabalhava na Secretaria de Educação de Ronda Alta, tentando levar para além do MST a discussão das experiências de escolas nascidas dentro do movimento.

Construiu toda sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais desta sua condição, engajando-se na luta pela sua libertação (CALDART, 2000, p 203-204).

Nesse sentido, para auxiliar na construção de uma Educação arraigada nas lutas, na história, na cultura do povo, o MST alicerça nas concepções de Freire, os fundamentos teórico-metodológicos para sua práxis. Essa Educação tem na prática a sua centralidade, a partir dela o currículo da escola vai sendo desenhado.

O trabalho é a categoria fundamental envolve todo o processo educativo. Por isso é necessário e crucial o planejamento da comunidade para a escolha dos temas das aulas que são decididos no coletivo.

Vale lembrar que para o MST, o conceito de Educação não se confunde com o da escola. Para o Movimento, Educação é prática social e considera o ato educativo como acontecimento vivo, real, é o seu acontecer, e não opõe trabalho e vida, mas sim o trabalho é apreendido como vida e vice-versa. Como exemplo disso, o acampamento emerge como possibilidade de socialização política, pois há uma junção de relações sociais entre os camponeses que tem o mesmo objetivo. Podemos inferir a partir desse pensamento, que o acampamento tem caráter pedagógico, porque ajuda na formação político-ideológica e também na formação social dos indivíduos.

Do ponto de vista pedagógico o acampamento pode ser olhado como um grande espaço de socialização dos sem terra, que passam a viver um tempo significativo de suas vidas em uma coletividade cujas regras e jeito de funcionar, embora tão diferente da sua experiência anterior, foram eles mesmos que ajudaram a constituir (CALDART, 2004, p. 178).

Portanto, a prática social da Educação que emergiu no interior do Movimento, não se dá apenas no espaço da escola, pois ela está diretamente ligada ao seu projeto social. Nesse sentido, Caldart defende o Movimento como sujeito pedagógico e:

Olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. [...] Trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra. (CALDART, 2000, p 199-200).

Para esta autora, o MST é um sujeito pedagógico que possui um princípio educativo, que se afirma a partir de várias pedagogias. Na visão dela, as principais matrizes pedagógicas são: pedagogia da luta social, da organização coletiva, da terra, da cultura e da história. Estas pedagogias proporcionam aprendizados, processos educativos que colocam o MST como sujeito no processo de formação dos Sem Terra. Caldart afirma ainda que “a trajetória histórica de formação do Sem Terra, como sujeito social é um processo educativo, de formação humana” (CALDART, 2004, p. 162). Nessa direção, portanto, “olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere.” (CALDART, 2000, p. 317-318).

Desse modo, o MST se auto-reconhece como sujeito pedagógico, porque nas suas lutas são concebidas na unidade e ao mesmo tempo é relacionada à luta pela terra com outras lutas, outros direitos, compreendidas como luta pelo direito ao trabalho, justiça social, prática de valores humanistas e socialistas e a igualdade de gênero (CALDART, 2000).

No processo de construção, enquanto sujeito pedagógico, o MST passa a compreender que por se tratar de um Movimento que se norteia pela unidade de princípios, mesmo nas realidades mais distintas, não basta apenas elaborar um currículo único que atenda as demandas escolares, é preciso elaborar concepções, conceitos, construir conteúdos, e desenvolver matrizes e temas pedagógicos. Neste sentido, o Movimento construiu os seus princípios filosóficos e pedagógicos, que será destacado no próximo capítulo.

O pensamento histórico associado à compreensão da realidade e da consciência social, que se desenvolve por meio dessas concepções de educação do Movimento, são parte da história e leva os sujeitos a fazer uma leitura crítica do mundo. A história para o MST se configura como princípio educativo, como instrumento, como símbolos, para a reflexão da trajetória do povo, ou de um grupo. Para Aznárez e Arjona:

Desde sus inicios, los sin Tierra vienen creando diversos símbolos de representación de su lucha. Circunstanciales como la cruz de la Encrucijada Natalito, o permanentes como la bandera o el himno, son sobre todo signos de unidad en torno a un ideal y constituyen la mística del movimiento (AZNÁREZ, ARJONA, 2002, p. 89).

Nos anos de 1990, surgiu a “Escola Itinerante” do Movimento, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos acampamentos que ainda não tinham uma escola.

Essas escolas como o próprio nome, sugere o deslocamento de um acampamento para outros. Os locais de aulas acontecem em todos os lugares, algumas vezes de modo improvisado.

O Movimento também organizou a “Ciranda Infantil” como um espaço próprio da criança “Sem Terrinha”²⁹ até a seis anos, sua organização acontece em diferentes instâncias da organização, considerando as diversas realidades e necessidades, por exemplo: a Ciranda Infantil Itinerante para as crianças que acompanham as ações do MST em nível nacional e estadual; a Ciranda Infantil Permanente, quando está organizada para atender um público mais fixo e com encontros freqüentes; a Ciranda Infantil Eventual, quando organizada para atender um público mais fixo, porém que a busca esporadicamente.

O MST mantém também a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), situada em Guararema-SP. Seu objetivo é proporcionar a jovens, mulheres e homens do meio rural educação voltada para a realidade do campo, tendo em vista a diversidade cultural do país.

A ENFF destina-se a assentados e integrantes de movimentos sociais. Trata-se de uma escola de capacitação técnica e de formação de trabalhadores rurais. O Movimento afirma que a grande diferença da ENFF para as demais escolas é que, após passar por ela, os trabalhadores voltam para a sua comunidade rural e utilizam na prática o que aprenderam na escola. A sua construção iniciou-se nos 2000 e foi inaugurada em 2005. Brigadas foram organizadas em mutirão para ajudarem na construção do prédio. Atualmente a escola ministra cursos em vários níveis, incluindo administração cooperativista, pedagogia da terra, saúde comunitária, planejamento agrícola, técnicas agroindustriais. Os professores e voluntários da escola geralmente provêm de universidades e escolas técnicas conveniadas.

Atualmente, são cerca de 2 mil escolas públicas espalhadas por assentamentos e acampamentos, onde estudam quase 300 mil alunos e trabalham 10 mil professores. O MST ainda mantém convênio com mais de 50 instituições de ensino superior para a graduação de profissionais das mais diversas áreas, como pedagogia, direito e agronomia - com foco nas comunidades. Há também vários professores-militantes fazendo a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Ao produzir conhecimento no processo de educação e de formação, o MST passa a conquistar espaços também nas universidades, compreendendo que o problema da educação

²⁹ A primeira Ciranda Infantil do MST foi realizada no I Encontro nacional de educadores e educadoras da Reforma Agrária em Brasília no ano 1997 com 80 crianças de todo Brasil. Segundo MST (2004:37): A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direito, como valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vínculo as vivências com a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais. Daí surgem os primeiros termos “ Sem Terrinha” referente as crianças Sem Terra.

no Brasil tem sido pautado nas discussões que envolvem as políticas públicas nos diversos setores da sociedade. Por exemplo, avaliando o alto índice de analfabetismo e o baixo nível de escolarização da população jovem e adulta, avalia-se também a formação de professores.

Do ponto de vista teórico, a formação de professores na Universidade está ainda fortemente marcada por pressupostos técnicos e científicos tradicionais que dicotomizam teoria e prática. Salienta-se que a valorização dos saberes e das experiências profissionais e culturais dos professores pode contribuir não só para a valorização da profissão docente, como também para melhoria da qualidade do ensino de um modo geral.

Portanto, na luta pela terra existe um conteúdo pedagógico, forjando sujeitos que dela participam. No entanto, estes sujeitos também são formados na trajetória de vida, antes do acampamento e vínculo a Movimentos Sociais, que são trazidas consigo neste processo. A trajetória de vida dos camponeses precisa ser levada em consideração ao compreendermos as lutas no campo, pois mesmo em alguns casos quando se caracterizam por antagonismo, também produzem aprendizados.

Quando a escola é concebida nos assentamentos, semelhante a toda estrutura nova na comunidade, é de forma precária, porém segue sempre princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento. Com o tempo sua estrutura vai melhorando. Assim, a demanda por educadores para essas escolas é sempre crescente. Mas, esses educadores nem sempre tiveram uma formação pedagógica adequada. Nesse conjunto de circunstâncias, o MST sentiu a necessidade de formar seus educadores para educar nos vários níveis educativos para os diversos acampamentos e assentamentos do Brasil.

No estado de Minas Gerais em 1996, embora o MST estivesse envolvido em manifestações, em formação política, na sua organicidade, o Movimento inicia seu processo de formação de Educadores da Reforma Agrária, por meio do seu Setor de Educação. Na época, vários professores do Movimento de outros Estados, como da Bahia e do Paraná vieram contribuir com esse processo de formação, trabalhando, principalmente, os conceitos de educação do MST com seus princípios pedagógicos e filosóficos. Também colaboraram nesse processo alguns professores de várias instituições e universidades de Minas Gerais.

Nesses encontros de formação foram realizadas oficinas, principalmente, de matemática e português. Ambas as áreas de conhecimento eram um grande desafio para os educadores e educadoras, trabalharem com os jovens e adultos, pois inúmeros foram os educadores que tinham resistência em trabalhar com a matemática, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde uma grande parte dos educandos se saíam muito bem nas “contas”, como eles próprios costumam dizer até hoje, mesmo não sabendo ler ou escrever.

Já num período mais avançado de organização, o MST percebe que o processo de formação interno era de grande importância, porém não era o suficiente, sentiu-se a necessidade de uma formação em nível superior, sendo que o principal motivo dessa formação seria garantir a estabilidade dos educadores do Movimento nas escolas do assentamento.

A troca de professores do MST pelos professores da cidade imposta pela rede de ensino estadual ou municipal, na visão dos dirigentes locais do MST, mostrava-se um retrocesso, na medida em havia um alto índice de rotatividade por diversas causas. Essa rotatividade provocava um rompimento, na implementação da proposta de educação das escolas de acampamentos e assentamentos. Então, o MST tinha uma nova demanda: a necessidade de formação superior de seus próprios educandos, medida essa que visava fortalecer a educação nas escolas.

Na pedagogia do MST, a Educação favorece o despertar da consciência referente ao papel de sujeito no mundo, no seu cotidiano, bem como potencializa a sua humanidade e transforma-o em sujeito social resultante das lutas. A valorização da Educação pelo Movimento tem tamanha força, que ela se envolve nos processos de transformação social, na vida produtiva, na cultura regional e, sobretudo, na ideologia que os impulsiona, convergindo para a mesma do MST. Todos esses elementos identificam os sujeitos do Movimento, conforme afirmativa do Miguel Arroyo de que “[...] a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento. (ARROYO, 1998, p, 160).”.

Assim, pensar o MST como de formação dos seus militantes, tomando como fundamento a teoria de Freire, significa dizer que a Educação é um ato de conscientização política, que permite uma leitura crítica do mundo, caminha lado a lado com o processo de construção e reconstrução do conhecimento e dos sujeitos, implicando em ação, em intervenção no mundo, em uma nova forma de educar. Podemos observar essa conscientização política - o despertar de um envolvimento político mais intenso - na organização dos protestos, ocupações, marchas, entre outras manifestações populares. Os sujeitos do MST mostram ‘suas caras’ à sociedade para ser ouvido e visto, mesmo quando reprimidos com violência, como tem ocorrido em inúmeras ocasiões.

Em suma, podemos extrair elementos que corroboram na formação dos sujeitos, na construção dos seus conhecimentos atrelados ao seu cotidiano. Dessa forma, o espaço educativo intrínseco na luta pela terra, forja um sujeito que se faz político, se identifica com

outros, se faz presente no campo dos direitos e toma para si o pertencimento pleno em ser cidadão, sintonizado com mundo para fazê-lo melhor.

2.3 Educação do Campo: colhendo os frutos

Os Movimentos Sociais do Campo tem defendido uma Educação diferenciada e específica dos povos do campo. Pretendemos apresentar algumas reflexões sobre a temática Educação do Campo, adentrando nas propostas de políticas públicas governamentais e em algumas discussões traçadas pelos Movimentos Sociais como: Por que discutir uma Educação diferenciada e específica no e do Campo? Como surgiu esse conceito? Quais são as suas demandas? Esses questionamentos têm perpassado as discussões sobre a Educação do Campo. Procuramos discutir, também, as diferenciações conceituais presentes em alguns estudos sobre a temática da educação que acontece no meio rural.

A educação, direito fundamental, foi negligenciada às classes excluídas da população brasileira, incluindo a população do campo, ao longo dos anos. Isso se reverteu em uma tomada de consciência decorrente das lutas pela terra, organizadas em todo país pelos Movimentos, e das lutas que garantissem uma educação para os excluídos, efetivando os direitos constitucionais.

Reivindicações por educação sempre estiveram presentes nas pautas dos Movimentos Sociais, tanto da cidade quanto do campo. As lutas empreendidas pelos Movimentos, de modo geral, visavam ao acesso à escola, o combate ao analfabetismo, as altas taxas de reprovação e evasão escolar que atingem crianças, jovens e adultos das classe trabalhadora. Essas reivindicações já tiveram alguns resultados positivos.

Historicamente, as políticas educacionais brasileiras se constituíram com maior ênfase no meio urbano, pois voltava-se para o contexto do desenvolvimento industrial, foco central do desenvolvimento capitalista no Brasil, a partir da década de 1930. Nesse momento os setores dominantes proclamam a ideologia que o campo significava o atraso, o subdesenvolvimento e havia ali um grande contingente de mão-de-obra que foi deslocada para as cidades. Esses contingentes foram nomeados como trabalhadores assalariados e “exército industrial de reserva.” (MARX, 1975, p. 64).

Para entendermos melhor como se deu no cenário brasileiro as reformas educacionais de modo geral, ainda que brevemente, faremos um panorama sobre essas mudanças que a

partir das últimas décadas do século 20 e primeira década do século 21. Dessa forma, inicia-se com uma reconfiguração educacional, para depois situarmos o debate da Educação do Campo nesses debates tanto nacional como na América Latina.

Esses debates ganharam distanciamento dos enfoques demasiadamente técnicos, se basearam nos dados da ‘conjuntura’, e foram inseridos em um contexto de profundas transformações nas relações econômicas, políticas e sociais, no âmbito nacional e internacional, sob a influência do novo estágio capitalista na vertente neoliberal. Isso se traduziu, também, nos condicionantes da reestrutura do setor produtivo e das mudanças institucionais que alteraram o arcabouço do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial, o que justificou a necessidade da implantação de uma reforma educacional na América Latina.

Assim, as reformas escolares que marcaram a segunda metade do século 20 podem ser descritas, em geral, do seguinte modo: uma decisão política internacional, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro baseada no desenvolvimento econômico (SAVIANI, 1999). Nesse conjunto de circunstâncias, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes em grande medida, por esse processo de indução externa, liderada pelos organismos internacionais, principalmente, pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, que condicionaram a concessão de empréstimos aos Estados Nacionais da região para implantarem as ditas reformas.

Em escala mundial essas reformas educacionais emergiram desde a década de 1980. As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre Estado e sociedade, por meio da implantação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica de gestão privada na gestão pública, ou seja, a imposição a uma reformulação do papel do Estado e a substituição do controle centrado no Estado, na provisão de seus serviços sociais, reservando a ele as funções de coordenação e regulamentação. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados Nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais (THOMPSON, 1987).

Dessa forma, as reformas figuraram nos sistemas educacionais, em contexto social geral, um quadro de dominação de classes e da exploração nacional pelo capital financeiro. Isto aconteceu com base num discurso em que o apelo a uma ideologia democrática, libertária

e descentralizadora encobria as novas condições políticas, a continuidade e até o aprofundamento de políticas oriundas dos regimes ditos autoritários (MARX, 1974).

Percebe-se que as reformas aparecem quase sempre associadas à percepção de uma crise (interna ou externa) do sistema educativo e integram-se em processo mais amplos de transformação política, econômica e social. Assim, tanto “reforma” como “mudança” são palavras-chave que caracterizam o discurso político sobre educação e escola, em diferentes países, independentemente do seu sistema político e econômico praticado (THOMPSON, 1987).

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 tiveram como antecedente os compromissos assumidos pelos governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990. Os diagnósticos realizados sobre a Educação, nessa Conferência, em linhas gerais, mostravam problemas similares nos diferentes países latino-americanos e foram tomados como premissa para a proposta de reformas educacional na América Latina.

A partir de então, a Educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como um dos temas centrais das reformas políticas e econômica. No entanto, segundo Krawczyk e Vieira (2008), é importante destacar que o consenso construído acerca da reforma educacional nos diferentes países foi consequência da ‘fetichização’ das necessidades do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial.

Assim, a reforma do Estado – vetor das transformações educacionais foi apresentado à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal. Entretanto, ao se refletir sobre os aspectos das condições de desenvolvimento particulares dos países, apesar das bases comuns que fundam os Estados Nacionais Latino-Americanos, observa-se que esses países foram construindo tradições políticas e associativas diferentes que impactaram de formas distintas a implantação da reforma educacional. Com isso, apesar da matriz comum de constituição do capitalismo na América Latina, emergiram as especificidades do desenvolvimento em cada país, os comportamentos sociais e a organização na educação pública manifestaram diferenças significativas.

Dentro desse cenário, a reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990, com a finalidade de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, reverter o insuficiente atendimento do ensino fundamental e médio, bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar.

Na nova organicidade do sistema educacional e no ideário da reforma buscou-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da Educação e da escola. No marco das mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado, foi premente a necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdades educacionais. Com a reconfiguração do papel do Estado e a institucionalização do ‘Estado Mínimo’, consolidou-se, no caso da Educação, um processo de centralização/descentralização pelo qual não só mudou a histórica relação federativa no país, como também atribuiu um novo papel ao Estado, à iniciativa privada e a pessoa física na educação (THOMPSON, 1987).

A descentralização é uma característica constituinte da Educação formal no Brasil e com a reforma educacional sofreu forte regulamentação, que afetou a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os diferentes níveis de governo – estados e municípios – e a redistribuição de recursos em cada Estado da federação. A descentralização contemplou uma distribuição de funções entre as várias esferas governamentais e dos recursos para a Educação, plasmada na lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Essa lei definiu o percentual de recursos estaduais e municipais, e as competências e responsabilidades pela oferta, manutenção e controle somente do ensino fundamental (CURY, 2002; GONÇALVES, 1998). Esse fundo foi substituído, em 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB –, que ampliou seu âmbito de atuação, e assim os recursos do fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos).

As condições para a reforma educacional consubstanciaram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 que, aprovada em 1996, definiu uma nova organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar. Houve um longo debate em decorrência da presença de diferentes projetos sociais e educacionais em disputa, o que retardou o início da reforma educacional no país (SAVIANI, 1998).

A LDB de 1996 deu sustentação àquela reforma e aumentou a obrigatoriedade da educação de 4 para 8 anos, mas limitou os direitos consagrados na Constituição Federal de 1988 (que reinstaurou o Estado de direito), restringindo o “direito fundamental de todos à educação” ao “direito à educação obrigatória.” Além disso, diminuiu a responsabilidade e o papel do Estado no atendimento à educação como a inversão da responsabilidade do Estado em relação à família, colocando-a em primeiro lugar (CURY, 2002; SAVIANI, 1999), conforme o contexto da política econômica e política vigente na época.

O delineamento da reforma educacional no Brasil teve como vetor principal uma nova organização do sistema nacional que caracterizou pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional comum para todo o país. O ensino fundamental foi o foco escolhido para a universalização do ensino, que seguiu as diretrizes regionais dos organismos internacionais, mas também encontrou respaldo no consenso existente na sociedade sobre a necessidade de acabar com os altos índices de analfabetismo infantil, repetências e evasão escolar.

O sistema nacional de avaliação foi centralizado no Ministério da Educação e introduziu a avaliação externa do desempenho do aluno, abrangendo os diferentes níveis de ensino. O governo aperfeiçoou o sistema de estatística da educação básica e superior já existente, nasceram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Integrado e Informações Educacionais (Siied).

Nesse cenário a reforma educacional da década de 1990 incorporou não só mudanças nas relações federativas como também o compartilhamento da responsabilidade da educação pública com a sociedade, o que levou a uma reconfiguração das relações dos governos com as comunidades e as relações institucionais nas escolas como: autonomia institucional, implantação de uma gestão colegiada nas escolas que consubstanciaram o ideal de democratização da educação (SAVIANI, 1999).

Em resumo, a reforma educacional no Brasil centrou-se, em linhas gerais, nos seguintes eixos: gestão escolar democrática, implantação de um currículo nacional, redistribuição do financiamento por meio dos estados e municípios e a avaliação institucional nos diferentes níveis de ensino.

Mesmo com a nova reconfiguração da Educação no Brasil, desde a remota história deste país, a educação para o campo tem ocupado uma posição secundária ou quase nula nas políticas educacionais (CALAZANS, 1993)³⁰. Recentemente, a educação para o campo se efetiva mais por meio de campanhas, programas, projetos esparsos e pontuais conforme a plataforma de governo³¹, muitas das vezes descontínuas na política do próximo governo, também é comum que essas políticas educacionais não levam em conta a realidade do campo,

³⁰ “Só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo”. Cf. CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre (orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

³¹ Muitos programas e projetos educacionais para o meio rural foram financiados por organismos internacionais especialmente pelo Banco Mundial, ver Fonseca, 1998; Queiroz, 1998; Sousa, S.Z. 1998.

suas especificidades, não consideram as necessidades dos camponeses, trabalhadores rurais, pequenos proprietários, agricultores familiares, populações ribeirinhas, parceiros, meeiros, moradores, pois historicamente têm se associado às estratégias de expansão capitalista e modernização (BATISTA, 2006, p. 5).

É importante ressaltar que a concepção de Educação Rural que vem sendo imposta pela cultura dominante e elitista, não tem sido suficiente para a educabilidade dos povos do campo. Ainda, acontece o acesso tardio à escola que na maioria das vezes, e nas regiões mais pobres do Brasil, são ofertadas sem condições de oportunizar saberes para a criança, para o adolescente, para os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública, embora a Constituição de 1988 assegure o direito por uma escola no meio rural brasileiro. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³² a educação do campo ganha mais legitimidade, uma vez que em seu artigo 28 propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, questão que não estava anteriormente considerada em sua especificidade.

Nesse panorama, destacamos que as denúncias dos Movimentos Sociais do campo, apontam para uma brutal desigualdade nas políticas públicas de educação no campo, entre elas: a falta de escolas para atender a todas as crianças, jovens e adultos; escolas precárias de estruturas físicas; docentes sem a formação necessária e ausência de incentivo de políticas para valorizar o magistério; ausência de uma política de financiamento; carência de transporte escolar; calendários escolares adequado com a realidade do campo; constância dos altos índices de analfabetismo; currículos que não atendem as necessidades, as questões do campo e os interesses dos seus sujeitos³³.

Para ilustrar essas desigualdades, precariedade, ausências e carências da realidade da Educação do Campo, observamos nos dados de pesquisa mostrados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁴ o baixo aproveitamento de uma grande parcela dos jovens e adolescentes. E nesse dado, constatou-se que, dos freqüentes a escola na zona rural e que conseguiram chegar à 4ª série do ensino fundamental, 78,8% encontra-se em estágio crítico ou muito crítico na disciplina de Língua Portuguesa.

Esses dados são baseados em anos estudados pela população, sendo que há uma diferenciação desses anos estudados pela população da zona rural e zona urbana. Os dados

³² Lei nº 9394 de dezembro de 1996.

³³ Por uma Educação do Campo: Declaração 2002.

³⁴ MEC/INEP/MDA. **Pesquisa Nacional da educação na reforma agrária**. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 02/02/2006.

mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 3,4 anos, o que corresponde a quase metade da estimada para a população urbana.

Os índices de analfabetismo são ainda mais alarmantes no campo, segundo o Censo 2000³⁵. Assim, se o índice de analfabetos da população de 15 anos ou mais no Brasil era de 13,6%, no campo a taxa de analfabetismo era ainda mais elevada, pois correspondia a 29,8% da população adulta da zona rural, enquanto na zona urbana essa taxa era de 10,3%³⁶. Ressalta-se que nessas taxas de analfabetismo não são considerados os analfabetos funcionais, isto é, aquela parcela da população que não terminaram as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Para a população dos assentamentos da Reforma Agrária essa desigualdade educacional é preocupante. Apenas 38,8% dos assentados freqüentam escola (crianças, jovens e adultos), ou seja, 61,2% da população assentada não têm acesso à escola, 27,1% nunca freqüentou escola e não lê e não escreve; 38,55% freqüentou a escola no ensino fundamental de 1ª a 4ª série; 14,7% freqüentou até 5ª a 8ª série e somente 5,6% teve acesso ao ensino médio³⁷. Quanto à instalação de escolas no campo, 48,3% delas têm apenas uma sala de aula e 22,8% contam com duas salas. Nessas escolas prevalecem turmas multisseriadas, que representam 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, segundo o Censo Escolar 2002³⁸ mostrou. Essas turmas funcionam com uma única professora ou único professor, muitas vezes sem formação para o magistério. Essas professoras e professores trabalham com alunas e alunos de idades diferentes que freqüentando séries variadas, chegando ao absurdo de funcionar em uma única sala de aula até as quatro séries iniciais.

Diante desse quadro, a emergência por uma Educação do Campo é colocada em pauta pelos Movimentos Sociais³⁹ do campo envolvendo parceiros e aliados. Esses Movimentos se

³⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 02/02/2006.

³⁶ Citado em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Disponível em: www.inep.gov.br/download/noticias/2003/texto_seminario20_campo.doc

³⁷ MEC/INEP/MDA. **Pesquisa Nacional da educação na reforma agrária**. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 02/02/2010.

³⁸ Citado em ministério da educação-grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/noticias/2003/texto_seminario20_campo.doc>. Acessado em: 02/02/2010.

³⁹ Os movimentos sociais que têm participado do movimento por uma educação do campo: MST, MOC; CONTAG; MMTR; MAB; UNEFAB; MPA; MMC; FEAB; SEAP/PR, TEM; FETRAF; CPT; UNEFAB; CIMI; MEB; PJR; Cáritas; CERIS; RESAB; SERTA; IRPAA; CAATINGA; ARCAFAR SUL/NORTE; ASSESOAR; FÓRUM QUILOMBOLA; SINASEFE; ANDES; CNTE; AGB. Além disso, as seguintes instituições integram e apóiam esse movimento: MMA; Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar; CEFFA'S; CNBB; UnB, UNICEF, UNESCO, UNDIME, MDA/INCRA/PRONERA – MEC–MinC, CONSED.

organizam em torno dessa questão desde 1997, para discutir, propor e reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no e são do campo, na perspectiva de superar as concepções anteriores, que concebiam a educação para o meio rural vinculada ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial capitalista e a uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinado ao modelo de acumulação do capital.

Os Movimentos, organizações não-governamentais, universidades, representantes de órgãos públicos que defende uma educação para as populações que vivem no/do campo, criaram então uma Articulação Nacional Por uma Educação do campo, composta de movimentos sociais. Além da luta pelo acesso à educação, essa Articulação vem sistematizando uma proposta de educação adequada aos anseios dos sujeitos da terra, calcada em fundamentos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos que se orientam por uma visão crítica, que tem origem no pensamento educacional socialista, na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e na denominada Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000).

Dessa Articulação resultou em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) proposto pelo MST em Brasília-DF. Esse evento contou com diversas parcerias: Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O termo campo [na educação] nasce após esse encontro e ecoou no contexto nacional, pois o termo carregava em si a finalidade de ampliar o debate sobre a Educação do Campo para toda a sociedade brasileira, levando em conta “o cotidiano do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho” (KOLLING, 1999, p.14).

Em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no período de 27 a 30 de julho 1998 em Luziânia - GO. Em decorrência desse evento, criou-se então o "movimento por uma Educação Básica do Campo" envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns governos do país, numa articulação que contribuísse para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Na ocasião os contornos para uma Educação do Campo apresentam uma nova conotação. Caldart (2004, p. 13) diz "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo." E acrescenta:

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Kolling, Molina e Nery também descrevem que “a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico, a proposição campo.” (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999, p. 13).

A II Conferência Nacional de Educação do Campo realizou-se em 2004. Esse momento foi considerado fértil para as discussões da Educação do Campo como uma educação diferenciada e específica, pois dela ampliaram-se a mobilização dos grupos organizados, das universidades, e das representações governamentais, bem como o clareamento das concepções sobre o tipo de educação era propícia para os povos do campo.

O resultado desse encontro resultou em proposições para assegurar uma articulação nacional para fortalecer o movimento de Educação do Campo, ultrapassando os limites da educação "básica" (1ª a 4ª séries), abrangendo os filhos dos trabalhadores do campo em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio). Pensou-se, também, na inserção dos trabalhadores do campo nas universidades públicas (nas graduações e pós-graduações), uma vez que o campo também carece de profissionais qualificados para atuarem naquela realidade.

Ademais, para fortalecer as discussões sobre a Educação do Campo, em 03 de abril de 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevendo também ações de proposições de trabalhos direcionados a Educação no Campo. Além disso, consolida um importante marco para a história da educação brasileira e em especial para a Educação do Campo, mas a morosidade faz com que as políticas de direito não alcance proporções significativas que se efetivem concretamente na escola do campo.

Na Declaração da II Conferência⁴⁰ os Movimentos defendem “o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos.”.

⁴⁰ DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/. Acesso em 02/10/2005.

A partir dessas conferências os Movimentos Sociais do campo intensificaram suas mobilizações para colocar definitivamente as discussões sobre a Educação no Campo na agenda governamental. Em 2003, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1.374, de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a finalidade de apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação das ações que resultassem desses encontros, o qual conta com a participação do poder público e de representantes dos movimentos sociais. A partir da organização e da luta desse movimento algumas conquistas já foram alcançadas. Também a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2004) que inclui em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo. As diretrizes até aqui colocadas corporificam as posições dos Movimentos e favorece subsídios para uma Política Nacional de Educação do Campo e os projetos político-pedagógicos das escolas do campo.

Indubitavelmente, converter anseios, historicamente negados, em legislações educacionais, representa um avanço, uma conquista relevante, mas enquanto as políticas de ações não se materializam em sua concretude nos campos de todo país, tais medidas não passarão de direito somente no papel.

Por meio desses encontros e debates podemos observar que o desafio dos povos do campo, se configura na tentativa de ultrapassar as concepções da educação tradicional, para uma educação social, para assim construir concepções acerca da Educação do Campo, levando em consideração que essa educação deve ser originária do próprio campo. Existem especificidades e desafios para implementar a Educação do Campo, levando em conta nossa história pós-colonialista com suas características que nos exigem refletir essa especificidade do campo brasileiro.

A partir de então, para edificar a luta por Educação do Campo como uma política pública de educação, várias manifestações coletivas por parte dos Movimentos Sociais realizou-se para esse fim. A Educação no Campo possui características e necessidades próprias para crianças, jovens e adultos do campo circunscritos em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Está em debate também a definição de um conceito sobre Educação do Campo, substanciada em uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação "técnica e política" (CANDAUI, 2004), de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, valorizando o sujeito por meio de sua identidade cultural e

compreendendo o trabalho como algo que dignifica o camponês enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa.

A proposta de uma concepção para uma Educação do Campo está em contraposição à tradicional educação rural. Segundo o professor Bernardo Mançano Fernandes (2004, p. 84) “o paradigma da educação rural, cuja construção teórica, segundo ele, é alheia ao homem do campo. O campo dentro da educação rural é visto somente como espaço de produção e as pessoas são vistas como recursos humanos.”

Para evidenciar a diferença entre Educação do Campo com a Educação Rural (FERNANDES, 2004) diz:

A educação rural vem sendo construída pelos coronéis do sertão, como uma política de dependência, clientelista, enquanto a educação do campo nasce de baixo para cima, que vem sendo construída como uma política territorial, como uma política que envolve todos os movimentos camponeses do Brasil e o Estado. Essa é uma diferença importante e os conceitos são importantes porque eles constroem projetos políticos. [...] A educação do campo é um projeto que deve ser mais discutido. É de competência do Estado garantir a execução dessa política (MANÇANO, 2004, P. 85).

Caldart (2008, p. 73) nos alertam que:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo. Politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso... A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas. (CALDART; SANTOS, 2008, p. 73).

A política que envolve a Educação do Campo caracteriza-se pela necessidade da diversidade na formação de Educadores, pela capacidade de neutralizar o centralismo burocrático, garantindo uma prática mais condizente com as propostas, dentro da sua realidade. Esta política deve instigar a escola à realização de um diagnóstico de sua situação, definindo seus conceitos, desenvolvendo princípios e valores e entendendo seu verdadeiro papel. Desse modo, a escola consolida seus objetivos, estratégias, metas, autonomia, unindo teoria e prática, conhecimento das ciências com o popular, adotando uma metodologia para elaboração e implementação dos mesmos, seguido do planejamento que inclua conceitos e

instrumentos necessários, tendo como princípio, a participação da comunidade, negando a lógica de educação capitalista e tradicional.

Os Movimentos do campo cunham princípios que diferenciem a Educação do Campo como expressão dos povos que nele vivem respeitando suas diversidades. Defende que a educação esteja comprometida com a emancipação, que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas e que seja vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Propõe um outro olhar sobre o papel do campo na economia e na sociabilidade, vê a terra como instrumento de democratização da sociedade brasileira.

Defende que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como sujeitos de história e de direitos, que desejam ter suas especificidades respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão e alteridade. Nesse sentido, reivindicam que a educação do campo tenha identidade própria, que seja comprometida com os desafios, a história e a cultura dos povos que vivem nesse espaço. Um dos elementos da identidade da educação é o respeito ao saber social da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, das formas de produção, das relações de produção por eles engendradas, como princípio dos processos de aprendizagem, o que requer o respeito à diversidade cultural.

Os Movimentos propõem que os currículos sejam adaptados à realidade das populações do campo. Pois, constatam e denuncia que os mesmos “são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. Assim, propõem “políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo. Exigem também que sejam proporcionadas atividades de esporte, de arte e lazer.

Dada à importância que a Educação assume como elemento de sociabilidade e de sobrevivência, e a terra e a agricultura como elementos centrais do processo de trabalho, o movimento defende uma educação e políticas públicas que contribuam para fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país e para com a natureza.

Percebem-se as formulações do movimento no que concerne à preocupação com a realidade dos estudantes, na presença dos projetos dos movimentos sociais, que assim estão contribuindo para a elaboração ao atendimento da educação escolar do campo nos Planos Estaduais e na revisão do Plano Nacional de Educação.

A Educação do Campo se enraizou num projeto de sociedade que os sujeitos camponeses lutam para construir, na perspectiva de buscar superar as relações de opressão, dominação e desigualdades que são intrínsecas à sociabilidade capitalista.

Reafirmando, outro fruto colhido por esse amplo movimento foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Programa que tem proporcionado a criação e o desenvolvimento de diversos cursos de formação de educadores que se fundamentam nas diretrizes e nos princípios dos movimentos para a educação do campo, denominados Curso de Graduação de Pedagogia da Terra, Licenciaturas, Direito, Agronomia, História, Geografia e outros. Também vem se realizando Capacitação de Monitores Alfabetizadores para atuar na alfabetização de Jovens e Adultos; formado milhares de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Enfim os camponeses e demais povos que vivem do campo, da luta empreendida pelo Movimento organizado, vem fertilizando a terra com a semente do conhecimento, para garantir ainda hoje o amanhã, com base no fortalecimento dos saberes e conhecimentos necessários na arte de ensinar e aprender.

3. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PEDAGOGIA DA TERRA

O presente capítulo pretende percorrer a trajetória de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra na Universidade Federal de Minas Gerais. Junto a isso, caracterizaremos como se configurou a proposta de criação do curso, desde os primeiros embriões de negociações em 2003 até o encerramento do curso em 2010. Também, mostraremos como foram construídas as alianças entre os Movimentos Sociais, a UFMG e demais instituições, já que essas parcerias foram fundamentais para a implementação do curso.

Num primeiro momento, retomamos os caminhos percorridos para compreender como se deu a inserção dos Movimentos Sociais dentro da universidade. Em seguida, abordamos como foram pensadas as concepções do projeto político pedagógico, a estruturação da matriz curricular e a relação dessa matriz com os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Também, procuramos entender quais os elementos apresentados pelos sujeitos que conformaram a militância em Movimentos Sociais, o espaço público da universidade e a proposta pedagógica do curso. Para tanto, destacamos como se configurou a vivência, as tensões, as convergências dessas inter-relações estabelecidas entre os próprios sujeitos do movimento, dos representantes do curso e da universidade.

3.1 A Inserção dos Sujeitos: Formação em Nível Superior

Embora, fique mais evidente para a sociedade, em geral, que os Movimentos Sociais do campo lutam para assegurar seu direito à conquista de terra para a sua sobrevivência, outros direitos sociais também fazem parte dessa luta como a educação para os povos do campo em nível superior. Essa educação deve ter como essência também os princípios da Educação do Campo, quais sejam, a conquista do pleno desenvolvimento de seus processos próprios de aprendizagem e que possibilite, assim, uma educação diferenciada e emancipatória.

Como vimos no capítulo anterior, estes Movimentos se configuram em si mesmo em *locus* de formação (ARROYO, 2003; CALDART, 2000). Nesse sentido, a formação dos Movimentos Sociais pode ser considerada como uma educação em espaços diferentes da chamada educação formal. Uma educação flexível que resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania (COMPED⁴¹, 2001).

Durante todo o percurso dos Movimentos do campo as concepções de educação foram sendo gestadas e, atualmente, essas concepções podem ser utilizadas como referência básica aos planos operacionais dos Estados e municípios em relação a uma política pública que atenda as necessidades da formação institucionalizadas dos militantes dos Movimentos. Exemplificando, uma das principais reivindicações para uma política pública voltada a Educação do Campo, é a de que o Estado não só assegure o direito à educação, mas também assegure a especificidade nos diferentes contextos das populações camponesas, reconhecendo principalmente, suas diferenças, seus costumes, suas crenças e as suas tradições próprias.

Nesse contexto, as lutas dos Movimentos visando o acesso ao nível superior dos educadores e educadoras do campo, foram costuradas em várias instâncias e com variados parceiros. Assim, para que os militantes obtivessem o acesso à educação em nível superior nas instituições públicas, os Movimentos se organizaram, buscaram parcerias e materializaram uma proposta de formação adequada para a realidade do campo, apresentando assim uma proposta às universidades públicas e, por conseguinte, a outros parceiros que trabalham com os povos do campo.

Essa proposta de parceria visava e visa atender, principalmente, ao direito à formação oficial certificada por uma instituição pública para os militantes, pois mais que uma necessidade é um direito. E esse direito surge, no caso do MST, na medida em que são construídas escolas nos diversos assentamentos e acampamentos em todo o país, que vinham atendendo as demandas do ensino desde a educação infantil, séries iniciais, ensino fundamental, EJA, e em algumas realidades estenderam para o ensino médio.

Para Menezes, (2003, p.90):

No caso específico do projeto educativo colocado em prática pelo MST existe uma especificidade que talvez ressignifique ou coloque a discussão da competência em outro patamar. Não se pode desconhecer as transformações que ocorrem no mundo

⁴¹ Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), criado em fevereiro de 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é uma instância colegiada formada por 15 instituições e tem por finalidade desenvolver um sistema articulado de disseminação de informações educacionais. Tem como princípio básico a autonomia e a independência das instituições participantes, no tocante às suas políticas de produção e disseminação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/comped>. Acessado em: 03 de abril de 2010.

contemporâneo e que estas mudanças trazem a necessidade de um novo perfil para os trabalhadores. [...] E a escola do MST forma jovens para trabalharem em suas cooperativas, e não num genérico e excludente mercado capitalista. Desta forma, o “saber-ser” e as novas habilidades flexíveis estão servindo aos interesses dos trabalhadores.

Chauí (2002) explicita que “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (CHAUÍ, 2002, p. 334).

3.2 A Formação dos Sujeitos e a Construção do Curso de Pedagogia da Terra em MG

No estado de Minas Gerais, o MST inicia, em meados da década de 1990, a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, por meio do Setor de Educação. Essa formação visava consubstanciar no Estado, a proposta de educação do MST, solidificando os conceitos de educação concebida pelo Movimento. Nessa ação houve a participação de vários professores do Movimento Sem Terra de outros Estados, como da Bahia e do Paraná, para ajudarem nesta construção do setor de educação em MG.

Ressaltamos aqui que o MST foi o primeiro Movimento Social do campo em Minas Gerais a procurar a Universidade Federal de Minas Gerais, para a parceria de qualificação superior de seus militantes, dentro da visão que quando a escola é instituída nos acampamentos e assentamentos a demanda por educadores para essas escolas é sempre crescente. Após a aprovação deste, o Movimento abre em parceria com outros movimentos ligados a Via Campesina.

Esses encontros de formação de educadores e educadoras aconteceram, na maior parte, na antiga fazenda do Ministério no município de Governador Valadares. Esta que ficou conhecida nacionalmente como a sede central onde foi pensado e planejado o Golpe Militar em 64. Muitos anos depois esse local viria a ser um assentamento de famílias de Sem Terra, recebendo o nome de Oziel Alves Pereira⁴².

Assim, O MST-MG busca o estabelecimento de parcerias para a formação de seus educadores e educadoras, ao que parece, em primeiro lugar, pelo reconhecimento do direito ao estudo (ARROYO, 2009) e, por conseguinte, devido à instabilidade dos educadores e

⁴² Homenagem póstuma ao mais Jovem, Oziel Alves Pereira de 18 anos, assassinado no massacre de Eldorado dos Carajás no Pará em 1996.

educadoras, essencialmente, porque nas escolas dos acampamentos e assentamentos no Estado havia uma freqüente troca de professores vindos das cidades próximas, imposta pela rede de ensino estadual ou municipal. O fato de serem professores da cidade tendo que se deslocar para assentamentos e acampamentos gerava um alto índice de rotatividade por diversas razões, entre elas, podemos identificar o comprometimento na implementação da proposta por uma educação voltada especificamente para a realidade dessas escolas que situavam e situam no campo. Também, havia em grande medida o interrompimento de atividades pedagógicas que comprometia a aprendizagem dos estudantes.

Após essa primeira ação interna de formação, o Movimento buscou por uma formação que contemplasse a capacitação de educadores e educadoras em EJA e atuavam nos assentamentos e acampamentos de Minas Gerais. Para isso, construiu parcerias com a UFMG e UEMG que como resultado dessa ação externa foi aprovado, em 2002, o primeiro projeto a ser efetivado via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): o projeto de EJA *Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã*, em parceria com a UEMG. Ressaltando, o PRONERA é um programa vinculado ao Governo Federal via Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), responsável pelo estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior Pública e destinado às pessoas assentadas de Reforma Agrária.

Menezes (2003) compreende que as atividades advindas da formação dos educadores e educadoras do MST com um caráter formal se configuram:

Essas atividades, se por um lado são revestidas por um certo utilitarismo, visando manter a escola, por outro lado atuam como um princípio pedagógico, pois alia o trabalho teórico ao prático e dá ao aluno a responsabilidade da gestão. Em suma, qualificação técnica e administrativa e ensino humanístico e político são, objetivamente, imprescindíveis ao projeto educativo do MST. (MENEZES, 2003, p. 87).

O próximo passo do MST para formação dos seus militantes foi o processo de negociação de parceria com universidades públicas no Estado para a formação em nível superior. A proposta apresentada aos pretensos parceiros era embasada na experiência do curso de Pedagogia da Terra, nome de batismo do primeiro curso de pedagogia em parceria com Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, que aconteceu de 1998 a 2001.

A primeira tentativa de articulação de parceria ocorreu em 2000 com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)⁴³, o PRONERA, INCRA e o MST.

Constata-se que em 2003, lideranças do MST procuraram a Universidade Federal de Minas Gerais e a proposta para uma formação em nível superior foi acolhida, surgindo ali longas conversas e negociações para o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. A partir deste ponto contextualizado, foram gestados os primeiros embriões da parceria MST e UFMG até a consolidação de um curso específico e diferenciado. Na totalidade do processo, vários outros parceiros se juntaram nessa parceria como apontaremos no decorrer dessa contextualização.

Para a apresentação da proposta de criação do curso foram indicadas pela direção estadual do MST de MG algumas lideranças, responsáveis de procurar e apresentar a proposta para os professores da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG ligados de alguma forma às questões dos Movimentos Sociais.

Assim, a proposta foi colocada para debate, através de inúmeras reuniões, sendo que em uma primeira compreensão da equipe de professores da FaE era de que não seria uma proposta de fácil implementação, levando em consideração que se tratava de uma abordagem de educação extremamente nova para a FAE e para a Universidade⁴⁴, dessa forma, teria que haver um esforço enorme e um grande empenho de todos os envolvidos, para que a proposta do curso, naquela configuração, fosse aprovada nas instâncias necessárias para a implantação de um curso na UFMG (mesmo este tendo o caráter de experimental).

Dessas reuniões surgiram também alguns encaminhamentos como a necessidade de composição de uma equipe composta tanto por representantes do MST como da FAE. A partir de então, começa a configuração de uma ‘força tarefa’, pois como apontado acima aprovar um curso denominado Pedagogia da Terra (Peterra) completamente diferenciado dos moldes dos cursos regulares da Universidade seria um fato inédito na FAE e na própria UFMG⁴⁵. Nesse sentido, e para dar prosseguimento e consistência à discussão da proposta com uma

⁴³ Não poderíamos deixar de citar que as conversas e o caminho até a efetivação do curso foi longo, tendo encontrado na Faculdade de Educação da UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, no ano de 2003, uma das primeiras portas abertas para esse diálogo. Todavia, após aprovação do projeto junto ao PRONERA, o convênio não foi aprovado e assinado pela reitoria da Universidade parceira proposta.

⁴⁴ As especificidades do curso serão aprofundadas no Capítulo 4.

⁴⁵ Nesse mesmo período também estava sendo discutida a proposta de criação do curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas, outro curso com caráter diferenciado e específico. Aliás, em muitos momentos a discussão das propostas desses dois cursos na FaE e na UFMG andaram juntas e dessa forma, analisa-se que ganharam mais força ao mostrar as estruturas de funcionamento dos cursos para os representantes em cada instâncias da UFMG responsáveis pelas aprovações.

frequência regular, cria-se um grupo com representação da Universidade, Movimentos Sociais, INCRA, PRONERA.

Após a consolidação da parceria e do grupo de trabalho visando atender todas as demandas para a aprovação do Peterra, ou seja, no entendimento do MST se configurou em um trabalho de base e de convencimento de todos os outros responsáveis por aprovação de curso na UFMG.

O processo de negociação na FaE esbarrou em algumas dificuldades como: o posicionamento de alguns professores contra a proposta, a dificuldade de aceitação e o entendimento dessa proposta diferenciada, entre outras. Apesar desses primeiros empecilhos, ficou explícito, para as lideranças e equipe de professores da FAE, o compromisso e o esforço conjunto de articular em todas as instâncias da instituição, visando o envolvimento efetivo da UFMG com a formação superior dos povos do campo.

Considerou-se, a partir de então, de fundamental importância a construção processual e coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP, 2004), na UFMG para com as populações do campo. O que importava naquele momento era não correr o risco de perder a oportunidade de criar algo novo: uma educação que fosse fruto das parcerias estabelecidas com os sujeitos interessados e com os professores formadores. Assim, com o espírito convicto que a proposta de criação do curso era viável, a demanda foi levada à Reitoria pela equipe responsável⁴⁶.

Logo em seguida, a equipe responsável propôs a elaboração de um projeto pedagógico que consubstanciasse um curso experimental, específico e diferenciado, ainda que contemplasse tempos diferentes de formação dentro da realidade do campo. Vale ressaltar que todos os projetos pedagógicos para cursos de graduação que o MST propõe junto às universidades públicas, seguem na linha das matrizes pedagógicas do movimento no intento de que o curso seja específico e diferenciado.

Nesse sentido, o desenho da proposta curricular do Peterra-MG seria para além da estrutura curricular dos outros cursos de Pedagogia da Terra que já existia no Brasil. Para ajudar nessa proposta, o professor Miguel Arroyo teve uma participação fundamental, pelo seu envolvimento, conhecimento e comprometimento social com os povos do campo.

Dentre as inovações introduzidas pela proposta pedagógica a organização a partir das áreas de conhecimento se sobressaiu: Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Linguagens, Artes e Literatura (LAL), Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Matemática (M).

⁴⁶ Assim, com o espírito convicto que a proposta de criação do curso era viável, a demanda foi levada à Reitoria pela equipe responsável, ela foi analisada naquele momento pela então vice-reitora a profa. Dra. Ana Lúcia Almeida Gazzola que considerou a proposta transitável, no sentido de poderia abrir caminhos com êxito na UFMG.

A proposta do Curso foi pensada para contemplar tanto as teorias como as práticas de tal forma que se encontrasse em todos os processos de aprendizado, iniciando assim o rompimento da dicotomia de atuação da universidade e Movimentos Sociais como lugares diferentes.

Como afirma Freire (1987):

Nesta distinção, aparentemente superficial, vamos encontrar as linhas que demarcam os campos de uns e de outros, do ponto de vista da ação de ambos no espaço em que se encontram. Afinal não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. (FREIRE, 1987, p.104).

Avalia-se que, a UFMG ao aceitar a parceria para a criação de um curso de formação de professores que atuavam no campo, junto aceita também um grande desafio voltado para a proposta que se desenhava e que demandava ser esse curso. Freire (1987 p.92) dizia que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim também nos ajuda a compreender a importância do diálogo entre os parceiros.

É importante destacar que a palavra ‘conhecimento’ para o conjunto do Movimento é possuída de vários signos. Pois, este está ligado às suas vivências, seu jeito de ser, sua organização desde o acampamento, os barracos de lona preta, a escola debaixo da árvore ou na antiga “casa abandonada”, ou seja, todo esse movimento pedagógico que segue a evolução do conhecimento, da subjetividade⁴⁷, fazendo cognição⁴⁸ com a teoria e a prática voltada para a pedagogia dos Movimentos Sociais. Para compreender melhor essa passagem nos amparamos mais uma vez em Freire, (1987):

[...] ao apresentarmos esta radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora – combatendo um imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma, não estamos negando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições

⁴⁷ Segundo o dicionário português: Subjetividade s.f.1. Qualidade, caráter, domínio do que é subjetivo. 2. Estado de um sujeito que considera a realidade unicamente através de seus estados de consciência. Subjetivismo, s.m. 1. Propensão a julgar coisas de um ponto de vista subjetivo. 2. Doutrina segundo a qual tudo o que existe só tem realidade ou valor em função de um sujeito pensante, de uma consciência que lhe atribui tais qualidades. Solipsismo (do latim "solu-, «só» +ipse, «mesmo» + -ismo".) é a concepção filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências.

⁴⁸ Cognição é o ato ou efeito de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. A palavra cognição tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acessado em: 25 mar. 2010.

solipsistas, nega ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialéctica. Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo é negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história. (FREIRE, 1987, p. 38-39).

Para Giselle M. Schnorr (2002):

Nossa subjetividade é formada no mergulho neste mundo, intervimos nele e na formação de outros sujeitos e somos influenciados pela realidade e por outros sujeitos. Nossa singularidade é construída a partir dos outros e do mundo. A revolução que sonhamos não visa igualar nossas singularidades, enquanto culturas, enquanto povos. É na diversidade que nos constituímos como somos. (SCHNORR, 2002, p. 87).

Nesse conjunto de circunstâncias, a FaE/UFMG juntamente com a coordenação do setor de educação do MST ao construírem o curso de formação de professores no nível superior responde às demandas por educação dos Movimentos Sociais voltada para a Educação do campo.

Após a elaboração da proposta pedagógica com o diferencial das áreas de conhecimento, a mesma foi encaminhada e aprovada nas instâncias internas da UFMG e recebeu parecer favorável:

- Colegiado da Faculdade de Educação da UFMG
- Câmara de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG
- Conselho Universitário

O curso foi criado oficialmente em abril de 2005 por aprovação do Conselho Universitário. Com a implantação do primeiro Curso de Pedagogia da Terra do Estado de Minas Gerais.

Após o respaldo da UFMG, a proposta foi enviada para a aprovação do INCRA/MG, logo em seguida o projeto é encaminhado para o PRONERA em Brasília, este órgão aprovou o projeto em menos de 02 meses. Simbolizando assim a continuidade de mais uma conquista dos povos do campo e suas parcerias.⁴⁹

⁴⁹ O Vice reitor na época era Prof. Dr. Francisco César de Sá Barreto, declara que ainda que o curso tenha sido aprovado após alguns anos da sua origem no Brasil, o mesmo seria um dos melhores curso neste molde aprovado pela UFMG. A diretoria da FaE era composta por: Professora Ângela Dalbén e Antonia Vitória Soares Aranha. Dentro os professores da FAE foram escolhidos definitivamente para a coordenação do curso a profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha e os coordenadores de áreas de conhecimentos são: Profa. Maria Zélia Versiani Machado, da área Línguas, Artes e Literatua; Profa. Maria Emília Caixeta de Castro Lima da área Ciências da Vida e da Natureza; Profa. Maria de Fátima Almeida Martins da área Ciências da Vida e da Natureza; Profa. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca da área Matemática.

A proposta de criação do curso sendo bem sucedida nas interlocuções tanto nas instâncias UFMG e como nas instâncias do PRONERA, isto é, o curso já estava autorizado a começar seu processo de seleção dos militantes para fazer o curso, o MST, convidou outros Movimentos Sociais ligados a Reforma Agrária para participar do mesmo. Esses Movimentos aderindo e consubstanciando a proposta de formação superior para seus militantes.

Os Movimentos convidados faziam e fazem parte da Via Campesina, a saber: Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais; Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais CAA/NM⁵⁰; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Movimento das Mulheres Camponesas -MMC; e Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA.

Foi firmado convênio com: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, responsável pela aprovação, repasse e fiscalização dos recursos financeiros advindos o Ministério da Reforma Agrária; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/MG⁵¹, responsável também pela fiscalização e prestação de contas necessárias para a liberação de recursos do PRONERA. A gestão financeira no âmbito do curso (FaE-UFMG) é realizada por meio da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa – FUNDEP.

3.2.1 As Concepções do Projeto Político Pedagógico do Curso

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2004)⁵² do curso foi construído em parceria com os professores da FaE, representantes da turma e demais parceiros envolvidos tendo como elemento norteador o acesso ao direito a uma educação de qualidade, pública, gratuita e que teve como referência a realidade rural de acordo com a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) que contribuísse com a capacitação e formação de Educadores e Educadoras

⁵⁰ Com exceção desse movimento que na época não fazia parte da Via e hoje também continua não fazendo.

⁵¹ Convênio CRT/MG 28000/04 de 29/12/2004.

⁵² Em termos da legislação educacional a estrutura, dinâmica e conteúdo do curso estão ancoradas nos seguintes dispositivos legais: A LDB 9.394 de 1996 nos artigos 23, 26 e 28 que afirmam a especificidade e a diversidade do campo em todos os seus aspectos: social, cultural, política, econômica, gênero, geração e etnia; Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006 que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância.

das escolas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, voltadas para as várias dimensões do conhecimento científico e Educação Popular.

O PPP (2004) do curso apontava, segundo Rocha (2004), e outros para um caminho que visava a construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitissem a expansão da educação básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo. Dialogou-se, portanto, com as dinâmicas exigidas pelos trabalhadores organizados no Movimento.

Para compreendermos as diretrizes de construção do PPP (2004) do curso, faz-se necessário entender que o mesmo traz em sua essência os pressupostos da educação da Via Campesina, sendo o MST, especialmente e / ou principalmente, o único que tinha tradição pedagógica e Setor de Educação organizado. Por isso, é importante destacar as convergências desses pressupostos teórico-metodológicos do PPP (2004), do curso em relação aos pressupostos pedagógicos e filosóficos do MST.

No capítulo dois situamos a Educação do MST, sendo um veículo fundamental no processo de formação dos educadores e educadoras do campo. Com isso, a ideia essencial aqui é por em relevo os princípios políticos pedagógicos do MST, na perspectiva de tentarmos situar como foram delineados os conteúdos pedagógicos que apontam para uma especificidade na formação dos educadores e educadoras do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na universidade. Portanto, o que nos parece fundamental compreender é como se deu essa formação na Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse sentido, as indagações presentes são: como seria a formação? Os princípios do curso dialogaram com os princípios políticos pedagógicos do MST? Como seria a formação, o acolhimento desses sujeitos na universidade, levando em consideração sua trajetória de formação nas Organizações Sociais? Essa formação política assumida por eles e elas, seria um diferencial ou empecilho para a consecução dos objetivos do curso? As reflexões para essas perguntas serão analisadas no quarto capítulo trazendo elementos concretos dos dados de pesquisa. Por hora, apontamos aqui a configuração dos princípios pedagógicos e filosóficos do PPP (2004) do curso e dos Movimentos.

Fazendo uma retomada dos pressupostos dos princípios pedagógicos e filosóficos do MST para entendermos a dimensão analítica da qual estamos explicitando. Desse modo, segundo o DOSSIÊ (2005, p.37), os princípios pedagógicos são:

1) todos ao trabalho; 2) todos se organizando; 3) todos participando; 4) todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5) todo o ensino partindo da prática; 6) todo professor é um militante; 7) todos se educando para o novo.

Os princípios filosóficos são:

Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Os princípios filosóficos constituídos no PPP do curso são:

1) Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais; 2) Disposição de contribuir na construção de políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual [...]; 3) Busca de sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também de secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo [...]; 4) Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo; 5) A formação e titulação ofertadas objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir [...]; 6) É necessário pensarmos uma proposta de um curso que forme o Educador do Ensino Fundamental e Médio, aliando, nesta formação, os processos de docência, gestão, de pesquisa e de intervenção, isto exigirá um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das metodologias e dos objetivos dos cursos até então em funcionamento; 7) O objetivo não é “fixar os jovens no campo”, mas lhes dar opção, o desafio é mantê-los com alternativas para os problemas encontrados (trabalho; convivência; formação profissional, esgotamento dos recursos naturais); 8) Relação Escola/Comunidade: Escola e comunidade são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes; 9) Relação educador/educando: buscar empreender processos que permitam ao educador/educando construir saberes utilizando mediadores diversificados: texto impresso; web; vídeos; rádio; 10) Trabalhar a formação de educadores que contribua com a expansão do Ensino Médio e a educação profissional na educação do campo; 11) Pautar a equidade de gênero em todas as instâncias de formação; 12) Cuidar bem da proposta da integração e alternância: TE (Tempo Escola)/TC(Tempo Comunidade), num processo contínuo. O TE pode acontecer, dentro do viável, também no campo/regiões, a partir de temas-geradores, ligados à realidade da região visitada. A orientação TC poderá ser feita também por Web e por carta. Buscará que os alunos/as se interajam e mantenham um intercâmbio produtivo no TC (ROCHA, 2004, p. 13-15).

Avaliamos aparentemente ser necessário situar nesta longa citação acima, a proposta dos princípios filosóficos constituídos no PPP (2004), sendo que o curso aponta para o desafio histórico de formar educadores e educadoras para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo. Para que aqueles fossem aptos a fazer a

gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país.

Nessa linha de pensamento, a construção do PPP (2004), encontrou outros desafios, o de desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do campo, bem como o de formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuíam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.

Dentro das normas apontadas pelo MEC para a formação de professores, o PPP se propõe: habilitar professores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental; habilitar professores para a docência em escolas do campo nas Áreas de Ciências da Vida e da Natureza, Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades e Matemática; e construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que se tornasse referência prática para as políticas pedagógicas de Educação do Campo.

Nesta circunscrição com o PPP (2004), identificamos como uma das primeiras preocupações com o curso diz respeito à formação dos profissionais que atuarão nas escolas, pois, sabe-se das dificuldades históricas de se manter enquanto educadores e educadoras trabalhando no campo. Assim, no PPP (2004), está configurado que os movimentos sociais em luta pela terra conhecem estas dificuldades e por isto já em suas primeiras reivindicações afirmam a importância da criação de curso específico para formação de professores que levem em conta as necessidades da realidade do campo enquanto espaço cultural, político e econômico. Neste sentido, esse projeto se preocupa com uma formação que atenda as necessidades de formação de sujeitos que residem no campo, de forma específica, nos Assentamentos da Reforma Agrária, populações tradicionais e comunidades de agricultores familiar.

Ainda segundo o PPP (2004), a preocupação se refere à garantia da escolarização obrigatória compreendida aqui como no mínimo o ensino fundamental e médio completos. Isto porque historicamente sabe-se que a rede escolar do campo caracterizou-se pela oferta das três primeiras séries. Neste sentido, a presença de professores que possam atuar como ‘Docentes na interdisciplinaridade’ no ensino fundamental e médio se constitui como uma garantia da existência do sistema de ensino no campo.

Uma vez que, o processo de industrialização no Brasil veio, com o Fordismo, para fortalecer o sistema capitalista, ou seja, ao fazer a divisão da força de trabalho e da produção, viu-se o aumento da superprodução e automaticamente o lucro dos capitalistas. Nesse raciocínio, avalia-se que com o ensino não foi diferente, uma vez que quando o Estado separasse as disciplinas o rendimento escolar seria maior, entretanto, deparamos com uma fragmentação do ensino em “gavetas”, “grades”. Portanto, avaliamos que a interdisciplinaridade vem nesse contraponto.

Para Gadotti (1999):

Falar em interdisciplinaridade significa recolocar a questão das disciplinas, a relação entre elas, a teoria, o método, a natureza e a finalidade das ciências e da própria educação. Um projeto de educação interdisciplinar deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador. A interdisciplinaridade deve ser entendida como conceito correlato ao de autonomia intelectual e moral (GADOTTI, 1999, p. 5).

Neste processo de formação interdisciplinar, antecipamos e destacamos que no período de gestão do curso, vários educadores e educadoras de outras universidades e ligados aos movimentos sociais da Via Campesina do Brasil participaram como professores dos Movimentos Sociais.⁵³

Nesta perspectiva, salienta o PPP (2004), que outra questão a ser considerada é a importância da superação da condição de “professores leigos” que os educadores do campo mantém há mais de um século. A oferta da Educação Superior possibilita a formação de profissionais com mais condições de realizar o trabalho e também ocupar o espaço político como docentes na perspectiva de conquistas de melhores condições para o exercício de suas atividades.

Os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito. A promulgação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo CNE/CEB nº 1⁵⁴, elaboradas a partir das lutas e propostas dos movimentos sociais e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, representou uma grande conquista para a Educação dos povos do campo.

⁵³ Como João Pedro Stédile, Neuri Rosseto, Roseli Caldart, Marcos Gherg, Maria Nalva Araújo, Edna Araujo, Isabela Camini, Elemar Cezimbra, Matilde Oliveira Araujo Pinto e outros, atuaram no curso trabalhando na perspectiva da educação emancipatória e interdisciplinar.

⁵⁴ Diretrizes Operacionais da educação Básica do Campo, 2002.

No artigo 28 da Lei n 9.394/96 da LDB, ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos as “peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural”.

Nesse contexto, está situada a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do MEC, em 2004⁵⁵. Na SECAD há uma Coordenação-Geral de Educação do Campo que é responsável pela coordenação de um “movimento nacional” de construção das políticas de Educação no e para o Campo. Dessa forma, a SECAD assume como um de seus compromissos a divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais nos Estados e Municípios dessa educação.

Uma das avaliações desse processo é que por meio da realização dessas estratégias demarca-se uma fronteira no que diz respeito à luta pela educação específica protagonizada pelos Movimentos Sociais, pois a promulgação das Diretrizes Operacionais e a SECAD solidifica uma luta por políticas públicas exigidas pelos Movimentos que já se concretiza desde 1998 por meio do PRONERA.

Quanto às especificidades do PPP (2004), do curso.

a) Objetivo Geral

- Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo.

b) Objetivos específicos

- Formar educadores para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país;
- Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do campo.

⁵⁵ SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

- Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- Habilitar professores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Habilitar professores para a docência em escolas do campo nas Áreas de Ciências da Vida e da Natureza, Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades e Matemática.
- Construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.
- Construir alternativas para a nucleação da rede escolar que vem sendo implantada em Minas Gerais, desde a década de 90.

3.2.2 Carga Horária e Tempo de duração

O curso teve a carga horária de 3705 horas e duração de 5 anos (começou em 2005 e terminou em 2010). PPP (2004).

3.2.3 Formação Básica, Específica e Integradora

Neste item trataremos uma rápida descrição de como foi o percurso da formação básica, específica e integradora do visando contribuir na compreensão de como se deu o a formação dos sujeitos principalmente no tempo escola.

3.2.4 Formação Específica

De acordo com o PPP (2004), a Formação Específica se orienta pela questão: qual a formação necessária para o Educador do Campo atuar no Ensino Fundamental e Médio na área de Ciências Sociais e Humanidades ou Ciências da Vida e da Natureza ou Línguas, Artes e Literatura ou Matemática.

Na Formação Específica buscar-se-á concentrar na Formação complementar os seguintes temas: Infância (Etapa IV); Juventude (Etapas V e VI) e 3ª Idade (Etapa VII) e conteúdos relativos às áreas do conhecimento.

3.2.5 Formação Integradora

A Formação Integradora se orienta pela questão: qual a formação necessária para o Educador do Campo atuar no Ensino Fundamental e Médio em uma determinada área do conhecimento com condições de dialogar com outras áreas visando a construção de um processo educativo articulado aos interesses dos povos do campo? Para, ROCHA e outros (2004, p. 24) “no ponto de chegada espera-se a presença de Educadores para atuarem em práticas educativas escolares e não escolares comprometidas com a posse e uso sustentável da terra na Universidade, nos Assentamentos e Acampamentos”.

De acordo com o PPP (2004):

É nesta perspectiva que situamos o presente Projeto, construído em parceria com os movimentos sociais. Tendo como objetivo formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito da Educação Básica, para concretizá-la como direito social e como ferramenta de desenvolvimento social. Cientes que o resgate do acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo rural torna-se prioridade na agenda política nacional, para que possamos contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável. Sendo assim, essa proposta está em consonância com a construção do Plano Nacional de Educação. (PPP, 2004, p. 7-8).

3.2.6 A Formação Por Área do Conhecimento

O Curso teve a duração de cinco anos (2005 a 2010), foi desenvolvido em dois tempos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Sendo que o Tempo Escola se desenvolveu na FaE-UFMG e no Centro de Formação da Via Campesina. O Tempo Comunidade foi desenvolvido nos locais de moradia / trabalho, nos assentamentos e acampamentos dos Educandos e das educandas. Os espaços de funcionamento, Universidade e Assentamento / Acampamento se constituem como tempos de estudos, teóricos e práticos.

Segundo Pereira e Aranha (2006):

As diferenciações na organização e na produção do trabalho a domicílio, como também as formas como o conhecimento é construído, mobilizado e adquirido nesse espaço de trabalho, são muito mais complexas do que parecem à primeira vista. [...], conhecimentos que a princípio, parecem uma coisa simples, mas que ganham outra dimensão quando se percebe sua importância dentro do processo de trabalho [...]. (PEREIRA; ARANHA, 2006, p. 108).

Organizado em quatro áreas do conhecimento: Línguas, Artes e Literatura (LAL) – Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras; espanhol e inglês –; Ciências Sociais e da Humanidade (CSH) – História, Sociologia, Geografia, Filosofia –; Ciências da Vida e da Natureza (CVN) – Biologia, Física, Química, Geografia –; e Matemática (M).

O projeto teve o reconhecimento dentro dos aparatos legais a partir de uma estrutura de formação de educadores que vem sendo efetivadas como política pública desde 1998 através do PRONERA.

No Projeto Político Pedagógico, Rocha (2004, p. 9-12) e outros apontam os seguintes dispositivos legais:

A LDB 9.394 de 1996 nos artigos 23, 26 e 28 que afirmam a especificidade e a diversidade do campo em todos os seus aspectos: social, cultural, política, econômica, gênero, geração e etnia. Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006 que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância [...] (ROCHA et al 2004, p. 9-12).

Para compreendermos melhor a formação dos cursos dos Movimentos voltados para a Pedagogia da Alternância, faz-se necessário voltarmos ainda que sistematicamente à origem do termo, que se deram através das Escolas Famílias Agrícolas.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935, no povoado de *Lot Garonne*, no qual um grupo de pais, preocupados com o êxodo rural e com o ensino regular de seus filhos, idealizaram uma escola que unia teoria e prática. No Brasil a Escola Família Agrícola surge em 1969. Para Souza (2010):

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) se originaram das Maisons Familiaes Rurales da França. Toda a bibliografia consultada destaca a iniciativa de três agricultores e um padre de uma comunidade rural do sudoeste da França, quando se confrontaram com a situação de um adolescente de 14 anos que se recusou a ir à escola convencional. Como resultado do debate que se seguiu, foi criada, em 1935, a primeira Maison Familiale Rurale (MFR) de que se tem notícia. Segundo essa bibliografia, os princípios que orientaram a construção da identidade do movimento

das MFRs nesse período de criação e expansão podem ser assim resumidos [...] (SOUZA, 2010, p.48).

Segundo Rocha e outros (2004):

A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) contando com mais de 217 escolas, espalhadas por mais de 20 estados do país e vêm se mostrando como uma alternativa bem sucedida e perfeitamente consoante com as proposições apontadas na Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, sobretudo em áreas de agricultura familiar. (ROCHA et al, 2004, p. 9-12).

Retomando o processo de como se deu a formação por área do conhecimento cada estudante poderia optar pela habilitação em uma delas. O curso confere aos sujeitos a habilitação de Professor Multidisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Professor por Área do Conhecimento em Ciências da Vida e Natureza ou Ciências Sociais e Humanidade ou Línguas, Artes e Literatura ou Matemática.

Para Rocha e outros (2004):

Tal habilitação está em consonância com a proposta do Parecer 9/2001 (CNE/CP) do Conselho Nacional de Educação, que fundamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, quando coloca que uma das questões a serem enfrentadas na formação de professores diz respeito exatamente à “segmentação da formação de professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica. (ROCHA *et al*, 2004, p. 9-12),

Desde então, um expressivo número de universidades vem se constituindo como parceiras do MST na construção de possibilidades para formação de docentes comprometidos com a realidade social, cultural, política e econômica do campo, especificamente no que diz respeito às áreas da Reforma Agrária.

c) Respaldo legal que dá subsídio para uma educação diferenciada e específica:

De acordo com Rocha e outros (2004):

No artigo 28 da Lei n 9.394/96 da LDB, ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos as “peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural”.

A proposição de formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino e, neste caso, a formação dos educadores da educação básica do campo, está respaldada na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior.

O Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo inovam em diferentes artigos sobre organização da escola, trato com o conhecimento e com a prática pedagógica, salvaguardando para as populações do campo uma educação emancipatória, associada às soluções exigidas à qualidade social dos povos do campo para um novo desenvolvimento.

No art. 3º, há um reconhecimento do poder público na garantia da universalização do acesso da população do campo à educação básica. Os artigos 5º, 7º, 8º, 9º e 10º trazem alterações para a organização do trabalho pedagógico, organização curricular e tempo pedagógico. Com uma gestão compartilhada, a escola do campo ganha um caráter abrangente, dialógico, flexível e dinâmico. A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica. O estudo é relacionado ao trabalho e à diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e poderá ser realizado em diversos espaços pedagógicos e tempos diferenciados de aprendizagem. (ROCHA *et al*, 2004, p. 9-12),

d) Gestão do Curso

O grupo gestor tinha o caráter de gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas eram tomadas a partir de reuniões em que todos os parceiros tinham representação. Esse grupo gestor é composto com representantes da UFMG, Movimentos Sociais e parceiros. A gestão tem como princípio garantir a participação dos envolvidos no processo de planejamento, execução e avaliação do curso. Em função desse princípio organizaram-se as seguintes instâncias: *deliberativas*: Assembleia Geral (composta por coordenações, professores e educandos); Colegiado; *Propositivas*: Equipe UFMG, Coordenação Pedagógica Movimentos Sociais, Coletivo dos Educandos, Núcleos de Base; *Executivas*: Coordenação Geral: Coordenação UFMG; Coordenação Via Campesina; *Consultivas/Normativas* UFMG, PRONERA, INCRA/MG, FUNDEP, Via Campesina, Conselho Universitário/UFMG. Com o apoio dos seguintes órgãos: Faculdade de Educação/UFMG, Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, Pró-Reitoria de Graduação/UFMG, Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP/UFMG.

e) Processo de Seleção

Desse modo, o momento de seleção foi muito importante no Curso, se constituindo como um primeiro momento de conhecimento da realidade dos educandos, de seus objetivos, de seus interesses e seus conhecimentos prévios. A seleção foi realizada na e pela Faculdade de Educação e pelos Movimentos, que após a aprovação tiveram seis meses para selecionar os educadores e educadoras. Foram selecionados 60 educandos e educandas no total.

f) Tempos e etapas do Curso

Segundo a tabela abaixo caracterizamos os tempos e etapas do período de acontecimento de formação integradora do curso, tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade desde o seu início ao encerramento. Verificamos que as etapas do tempo comunidade X relacionadas ao mês de abril, maio, junho e julho de 2010 foram adensadas na etapa do tempo estudo X de janeiro e fevereiro de 2010.

TABELA 1: Tempos e etapa do curso

Etapas	Tempos	Período	Ano
1 ^a	TE I	Nov./Dez.	2005
	TC I	Dez./Jan.	2005/2006
2 ^a	TE II	Fevereiro/Mar	2006
	TC II	Abr./Mai./Jun	2006
3 ^a	TE III	Julho	2006
	TC III	Set/Out/Nov	2006
4 ^a	TE IV	Jan./Fev.	2007
	TC IV	Abr./Mai./Jun	2007
5 ^a	TE V	Julho	2007
	TC V	Set/Out/Nov	2007
6 ^a	TE VI	Jan./Fev.	2008
	TC VI	Abr./Mai./Jun	2008
7 ^a	TE VII	Julho	2008
	TC VII	Set/Out/Nov	2008
8 ^a	TE VIII	Jan./Fev.	2009
	TC VIII	Abr./Mai./Jun	2009
9 ^a	TE IX	Julho	2009
	TC IX	Set/Out/Nov	2009
10 ^a	TE X	Jan./Fev.	2010

Fonte: (ROCHA et al, 2004, p. 9-12).

3.3 A aula inaugural

Foi com o grito de “ocupar o latifúndio do saber” que, ultrapassando os muros e as barreiras da universidade para os povos do campo, no dia 21 de novembro de 2005, acontece a aula inaugural do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação da UFMG, ainda denominado como um curso de Pedagogia da Terra, que mais adiante se amplia-se para um curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Entram em cena os sessenta sujeitos vindos de várias regiões do Estado de Minas e de outros Estados do País: Jequitinhonha, Mucuri, Vale do Rio Doce, Norte de Minas, Triângulo Mineiro, Sul de Minas e Grande BH. Vieram também, educandos e educandas de SP, BA, ES, RJ e DF.

O livro organizado por Antunes-Rocha e Martins (2009) intitulado 'Educação do Campo: Desafios para a formação de professores', no capítulo 'Movimento Social e Universidade: construindo parcerias', descreve a aula inaugural do curso de Licenciatura Em Educação do Campo.

A aula inaugural do curso aconteceu no dia 21 de novembro de 2005 no auditório Luís Pompeu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Na cerimônia de abertura houve a apresentação de uma mística pelos educandos e educandas do curso Pedagogia da Terra com o som de foices, instrumentos de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras. A apresentação incluiu dança e poesia, com representações dos elementos da terra, - ofertadas em cestos de palha com frutas, flores e sementes. Muita música na voz do artista popular Pedro Munhoz, as falas representando as instituições ali presente, a aula inaugural do professor Miguel Arroyo, marcaram aquela manhã com o início do curso de Licenciatura em Educação do Campo, historicamente conhecido e reconhecido como curso de Pedagogia da Terra. (ROCHA et al 2009, p. 61-63).

Assim se deu o primeiro momento da aula inaugural do curso, deixando a marca história da classe trabalhadora com a ocupação de mais um 'latifúndio do saber', que ficou registrado nas falas ali presente.

Rocha e outros (2009) descrevem o que ocorrera em relação às falas na aula inaugural.

Armando Vieira, membro da direção nacional do Movimento Sem Terra (MST) e educando do curso afirma: "As universidades ainda são o latifúndio, e nossa presença aqui é uma ocupação [...] E hoje entendemos que precisamos construir uma educação a partir da nossa prática". A reitora Ana Lúcia Gazzola concordou que estar na Universidade é um privilégio e afirmou: "Deste lugar do privilégio é possível fazer a reforma agrária do saber, ao estabelecer pontes e transformar a Universidade em um espaço onde os saberes populares e os saberes de todos os campos do conhecimento se enriqueçam e se entrelacem mutuamente". (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 61-63)

Para essas autoras, esse momento da aula inaugural entra para a história reafirmando a trajetória do que já foi construído de diálogo, de parceria entre Universidade e Movimentos Sociais.

A professora Maria Isabel Antunes-Rocha, coordenadora do curso pela UFMG, explicou que o curso Pedagogia da Terra não abre um caminho novo na UFMG, pois a instituição tem um longo caminho de diálogo com os movimentos sociais. "Este curso é uma continuidade, estamos saboreando um fruto. Mas não vamos jogar fora as sementes deste fruto, vamos tornar a plantá-las", disse, ao distribuir

entre os presentes sementes de girassol, símbolo da educação no campo no Brasil. E a vice-diretora da FaE, professora Antônia Vitória Aranha, disse que abrigar este curso é uma obrigação social da UFMG e uma prova de que "é possível construir uma Universidade de qualidade e democrática" (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 61-63).

Segundo conversas informais durante as reuniões de negociação que antecederam a aprovação do curso, o vice-reitor em exercício na época Marcos Borato dizia que a UFMG poderia até está atrasando na aprovação do curso de Pedagogia da Terra, porém ele acreditava que esse seria o curso que mais se destacaria no País referente às parcerias já existente.

O Vice-Reitor Marcos Borato afirmou na ocasião que "não queria que a UFMG completasse 80 anos sem resgatar essa dívida com os trabalhadores rurais, assim como a dívida com os povos indígenas", referindo-se também ao curso de licenciatura para professores indígenas prestes a ter início. E relembrou pessoas que de uma certa forma antecipou aquele dia com suas lutas anteriores. A coordenadora do curso pelo MST, Sônia Roseno reafirmou os compromissos e os princípios com a Pedagogia do Movimento e convocou a todos os educandos e educandas a receberem o livro da Professora Roseli Caldart, Pedagogia da Terra como símbolo de compromisso e continuidade dos valores com a Educação e com a terra, e com a vida. O representante dos povos Xakriabá, Senhor Emílio falou do compromisso que temos de lutar juntos. E da alegria que sentia ao saber que os povos indígenas também ocupariam aquele espaço com a aprovação do curso de licenciatura indígena (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 61-63).

O professor Miguel Arroyo fez o encerramento da primeira aula de um novo curso de pedagogia que se iniciava frisando que a responsabilidade do curso Pedagogia da Terra seria a de fazer a aproximação de saberes dos povos do campo com os saberes científico:

"Tenho muita esperança neste curso, esperança de que ele produza um saber novo, humilde, que se interroga, e que nós nos deixemos interrogar, que escutemos as interrogações que vêm da dinâmica da sociedade", disse. Arroyo afirmou que tem orgulho de ser professor da UFMG, afirma também que não basta classificar a educação como direito, uma vez que os direitos universais não podem ficar em um campo abstrato. Eles só se tornam históricos quando os movimentos sociais os levam para a concretude de suas vidas (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 61-63)

Assim, a aprovação e implantação do curso foi um marco no âmbito da UFMG, garantindo a presença real de 60 educandos e educandas do campo, e com eles a possibilidade de um diálogo amplo para que a universidade possa, efetivamente, abrir-se e comprometer-se com a luta pela desigualdade neste país, que não se apresenta apenas sob a forma de desigualdade econômica, mas como exclusão social e cultural. Dessa forma, a implementação do curso revela a luta dos Movimentos para garantir a ampliação e o aprofundamento da democracia nos vários espaços da sociedade, entre eles, na universidade pública.

Esse marco ficou mais evidente com o advento da visita do MEC/SECAD para conhecer a proposta inovadora do curso, já que era uma coisa nova no Brasil, e verificou que a certificação do curso que foi proposta pela UFMG habilitava em várias áreas do conhecimento e iria certificar o educador a ministrar aula até ao nível de ensino médio. A equipe do MEC/SECAD constatou que, pela proposta inédita, o curso não seria mais um curso de graduação, mas sim um curso de Licenciatura por excelência, pois os cursos de Pedagogia segundo as novas normas da LDB 9394/96 só poderia certificar até as séries iniciais, ou seja, de 1ª a 4ª séries, e o curso propunha em seu projeto certificar para atuação no ensino médio. Assim, nasceu e legitimou-se o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil.

3.4 A representação dos sujeitos no curso

A dinâmica interna consideradas como estruturas formais de representação dos sujeitos no curso, desde a primeira etapa a ‘organicidade interna’ foi formado os Núcleos de Bases (NBs), discutindo e planejando as metas do curso dentro do contexto do PPP (2008) da avaliação, pelos sujeitos dos Movimentos, de toda a dinâmica da aprendizagem: como as aulas dadas na universidade; o envolvimento dos militantes com o curso; o funcionamento, de modo geral, do curso, dos Movimentos Sociais, etc.

Salienta-se que, nas primeiras etapas do curso, a turma tinha, internamente, o desafio de manter a organicidade entre um grupo de 60 pessoas. Essa tarefa não foi de fácil consecução, levando em consideração o fato que não se tratava de representantes / estudantes de apenas um Movimento Social.

Além dos NBs que foi citado, configuram-se outras representações dentro da estrutura do curso, que se encontram registradas em um dos documentos construídos desde as primeiras turmas de graduação do Movimento, recebendo o nome de Proposta Metodológica (PROMET)⁵⁶. Nela esta registrado as instâncias e seus planejamentos como: a Coordenação da Turma, espaço de reflexão, debate e avaliação dos processos. A função dela era analisar o funcionamento do todo, à luz dos objetivos, princípios e normas do curso, propondo formas de solução para os problemas que avançassem no curso, e com isso garantisse que todos os

⁵⁶ Esse documento surge na década de 90 no ITERRA, como fonte de registro e planejamento de todas as turmas de capacitação e formação que passavam pelo instituto.

membros do coletivo se empenhassem na construção e na circulação das informações em todas as instâncias da turma. Esta coordenação de turma era composta pelos coordenadores dos núcleos e setores. A coordenadora e o coordenador geral da turma são eleitos apenas entre os seis coordenadores de núcleos. Estas duas pessoas passam a fazer parte da Coordenação Política Pedagógica (CPP).

A CPP tem a tarefa de contribuir no estudo, análise e reflexão do processo, ficando em constante diálogo com o projeto político pedagógico, com os princípios e objetivos do curso e dos Movimentos. Ela contribui na condução do processo de organicidade da turma e do curso, garantindo, juntamente com a turma, o diálogo com a universidade, com a clareza e discernimento do papel da universidade e do Movimento social. Também, planeja e acompanha as etapas de Tempo Escola e Tempo Comunidade. Sua composição é consolidada por dirigentes estaduais do MST, delegados pela direção estadual, convidados da Via Campesina e representantes eleitos pela turma, que a cada etapa elege um coordenador e uma coordenadora. Vale ressaltar antecipadamente que o curso ao se encerrar estava sobre a coordenação Política e Pedagógica indicados pelo MST e representação dos Movimentos da Via tais como: Marta Helena Rozeno, da Direção Estadual do MST, os integrantes do curso e ao mesmo tempo representantes e dirigentes dos Movimentos Sociais; Amarildo de Souza Horácio, Márcia Mara Ramos, Oswaldo Samuel Costa Santos, Martinha Jorge Moreia, Maysa do Carmo de Paula, Auliane Camila do Carmo Padilha e Sonia Maria Roseno. E sobre a coordenação geral da Universidade Federal de Minas Gerais a Profa. Maria Isabel Antunes Rocha.

As memórias do curso foram registradas em cadernos específicos e a cada etapa registrou-se todos os acontecimentos que envolveram aquele período de formação, incluindo os fatos que aconteciam na universidade e no Centro de Formação. As memórias tiveram como finalidade garantir o registro do curso, intercâmbio entre a turma e universidade, clareza e discernimento do papel da universidade e do Movimento Social. É responsabilidade desta instância planejar e acompanhar as etapas do Tempo Escola e Tempo Comunidade, garantir a sistematização da memória da turma. Mostrar como era o entrelaçamento dessa memória com o portfólio, o registro do curso pelo conjunto da universidade. Segundo o documento memória da turma 2005-2010⁵⁷ as instâncias do curso foram adquirindo maturidade no decorrer do processo.

⁵⁷ A memória é um documento interno constituído pela turma desde a primeira etapa do curso, 2005. Esse documento é o registro de todo o percurso do curso, o planejamento da turma.

Outra linha de atuação é a organização dos setores, cada setor tem a função de em conjunto com o curso elaborar e manter atualizadas as linhas políticas e suas normas de funcionamento, dessa maneira, potencializar o fortalecimento da organização, partindo do seguinte pressuposto. Os setores são compostos de acordo com as demandas necessárias. Segundo depoimentos dos estudantes registrados nas memórias entre os anos de 2005 a 2010 “a luta pela Reforma Agrária, e a luta de classes exige que todos os militantes e dirigentes entendam a organização como um todo” (CADERNO DE MEMÓRIA, 2005-2010, p.96).

Identificamos que a secretaria é um espaço de planejamento e discussões políticas. É responsabilidade deste setor zelar pela organicidade e funcionamento do curso. Organizar a documentação/arquivos, infraestrutura, digitação, registro dos momentos em plenária, cuidar do local da secretaria e do planejamento das escalas de Ciranda Infantil, místicas, limpeza e cozinha aos domingos.

Assim como existe também a Mística, ou seja, uma simbologia muito respeitada nos Movimentos Sociais, que no decorrer do curso não foi diferente. Esta acontecia em vários espaços de formação, dentre eles na universidade antes de iniciarem as aulas, e em vários momentos, porque para o MST mística é também um ato espontâneo, ‘vem de dentro’, portanto, se uma aula tem haver com uma música, eles cantam, se tem haver com uma poesia eles declamam se tem haver com uma data histórica eles intervém (BOGO, 2002).

As relações humanas, isto é, o setor de RH, tem o compromisso político de ajudar a garantir a organicidade e a diversidade da turma. É papel específico deste setor garantir a disciplina, as metas e normas, cumprimento dos horários, cuidarem das relações humanas entre a turma, cumprindo com as tarefas pessoais e coletivas. Além, deve cuidar do espaço físico e patrimônio em geral.

O espaço da Cultura busca garantir a vivência e o resgate da cultura popular e camponesa. É responsabilidade deste setor garantir: as noites culturais, filmes, animação, mística e ornamentação. O setor da Comunicação é responsável pela socialização das informações, fazendo circular, o jornal impresso/ televisionado e transmissão de notícias através de rádio, filmes em interlocução com o setor de cultura, internet, notícias internas e externas, e garantir a organização e atualização do mural de notícias.

O setor da Saúde tem a responsabilidade política de ajudar a zelar e cuidar da saúde do coletivo, debatendo sobre a saúde alternativa e homeopata discutida no setor de saúde no conjunto do MST, acompanhar quando necessário as pessoas com saúde debilitada as unidades de saúde do SUS. Este setor discute sobre os cuidados básicos de higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças. E o da Educação Infantil, pensar a proposta

pedagógica e planejamento da ‘Ciranda Infantil’ junto aos educadores e educadoras infantis, garantindo a participação das Mães e Pais que trazem as crianças pequenas para o curso. A Ciranda Infantil virou parte do processo do curso e foi considerada uma simbologia muito forte no curso principalmente porque é composta por crianças, que são reconhecidas em suas lutas como os Sem Terrinha. Quem assumiu a coordenação da Ciranda Infantil, desde o início do curso, foi a educadora Marlene Marta, que esteve presente do início ao fim do curso. Também se integram a ciranda, vários outros educadores e educadoras infantis dentre eles o educador Salviano Nascimento Neto, que emociona ao dizer que: “uma criança é como um beija flor vem canta, encanta e depois sai correndo”. Várias crianças que vieram para a colação de grau de suas mães e de seus pais, já haviam passados pela Ciranda Infantil do curso ainda bem pequenas, e no ato de formatura se reencontram, muitos já na fase da pré-adolescência e fizeram parte da mística do encerramento do curso.

Outra instância de encontro e deliberação era a assembleia geral um espaço de deliberar e aprovar as decisões tomadas. É a maior instância deliberativa da turma, ao meu ver aqui cabe uma antecipação da fala da Profa. Maria Zélia Versiani Machado, no ato de colação de grau da turma⁵⁸ “no início ficava difícil até de dar aula, pois alguém levantava a mão para falar, e as aulas pareciam mais uma assembleia, depois fomos compreendendo a dinâmica deles...” Essa unidade passa a ser uma marca para a turma, embora reconheça seu verdadeiro papel que os unificam neste curso, a compreensão da responsabilidade em estarem representando as organizações que cada um e cada uma estão inseridos. Os desafios internos da ordem da convivência entre a turma, os processos percorridos de cada sujeito ao reconhecerem que mesmo estando organizado em um coletivo cada um e cada uma tem a sua particularidade, deixam as famílias, filhos, filhas, mães, pais.

O tempo também parece se tornar um aliado e percebeu-se a união e força da turma, uma vez que passaram por inúmeros desafios internos, tais como: o afastamento da coordenadora geral da turma, por um período; algumas desistências de alguns educando e educandas do curso, que sempre causava um grande desânimo para o grupo; a perda da educanda Andréia Pereira que morreu no parto da sua filha durante uma das etapas do tempo comunidade. Talvez essa tenha sido a maior prova de resistência e unidade entre o grupo que mesmo manifestando suas dores decidiram por seguirem em frente. As instâncias do curso citadas a cima vão se firmando como um coletivo organizado, que ao mesmo tempo em que

⁵⁸ Depoimento extraído da gravação de áudio, da colação de grau da turma Vanessa dos Santos, no dia 19 de fevereiro de 2010.

enfrentam seus desafios internos, também se sente mais preparado para enfrentar os desafios com a própria universidade.

Seguindo o percurso do curso, na quinta etapa o alojamento da turma se transfere para o bairro Barreiro de Cima em Belo Horizonte onde atualmente é considerado o centro de Formação do MST e da Via Campesina⁵⁹, nesse período a turma já estava organizada em NBs. Percebemos que no Centro de Formação iniciava um novo momento histórico do curso que ao se fortalecerem sentiam-se mais preparados para enfrentarem os desafios e as contradições internas e com a Universidade.

Vejamos que no mesmo espaço do Centro de Formação a turma já batizada com o nome de Vanessa dos Santos realizava também as ‘noites culturais’, que faz parte da temática de ensino e aprendizado do grupo e do conjunto das organizações. A noite cultural é um momento de lazer, confraternização, no curso geralmente acontecia aos sábados à noite, onde os participantes comemoravam através de manifestações culturais de cada regional ali representada. Elas também eram abertas para convidados da universidade, amigos, e para os integrantes dos movimentos que passavam pelo Centro de Formação ao realizarem suas reuniões de coordenação de Movimentos. Geralmente o encerramento da noite cultural era combinado com um grande forró.

Na mesma linha de confraternização realizavam também, as jornadas socialistas, pois para a Via Campesina representa também a continuidade da luta que foi interrompida por vários companheiros e companheiras que tombaram em pleno exercício de lutar contra as desigualdades sociais. Nesse sentido as jornadas socialistas são concebidas como um espaço de reflexão e, ao mesmo tempo, de comemorar com alegria as conquistas, os avanços e revigoramento frente aos desafios percorridos e ainda terão que percorrer. Nota-se que essa é uma característica fundamental para os povos do campo, com entusiasmo enfrentar os desafios e continuar na luta.

Outro espaço que ganha referência para a turma foi o ‘bar do Tio Nem’, local próximo ao Centro de Formação, onde se encontravam nas poucas horas vagas que tinham após as intensas reuniões e realizações de estudo e trabalho durante o tempo escola. Às vésperas do encerramento do curso, a turma foi prestar uma homenagem ao ‘Tio Nem’ imbuídos de laços de carinho que foi estabelecido durante os quase cinco anos de convívio e este afirmou

⁵⁹ Este espaço foi concedido em regime de comodato pela Congregação das Irmãs Dominicanas de São Romão durante o período que o curso estava acontecendo, portanto ir se alojarem num espaço agora considerado deles, fez uma grande diferença nos seus processo de formação. Os próprios educandos e educandas consideram a conquista como uma conquista dos camponeses e camponesas da classe trabalhadora e de certa forma também uma conquista dos educandos/as do curso que careciam de um espaço para estudar.

emocionado ao receber o convite de formatura que “jamais teria convivido com um grupo tão unido e organizado.”

3.5 O Encerramento do Curso: Replantando Novos Sonhos

Aqui destacamos as duas últimas etapas do Curso, pois segundo a sua estrutura curricular, as mesmas foram chamadas de formação integradora. É relevante ressaltar que na penúltima etapa, realizada em julho de 2010, ocorreu à pré-qualificação dos projetos de pesquisa dos estudantes, denominados Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Segundo a CPP do curso, esse é mais um importante espaço defendido pelos Movimentos Sociais. Foram montadas várias pré-bancas compostas por professores representantes do MST e professores amigos e convidados dos movimentos, para a defesa do pré-projeto. Objetivando o que cada um trouxera já produzido no tempo comunidade anterior, recorrentes as dúvidas e os desafios assinalados em relação à pesquisa.

Os TCCs dos cursos de graduação fazem parte dos compromissos que cada educando e educanda assume, e do papel que a pesquisa assume para os movimentos, sempre questionamento com a relação da teoria e a prática, sobre o papel da pesquisa a realizar-se, a sua produção acadêmica no universo da universidade, porém voltados aos temas e objetivos da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao voltarem para suas comunidades ao término da penúltima etapa em julho de 2009, os estudantes levaram o desafio de produzir uma monografia, que deveria ser entregue para as bancas na próxima e última etapa do curso e assim defenderem a monografia no decorrer da última etapa em fevereiro de 2010. Como já foi dito segundo a CPP da turma, a defesa das monografias representa uma síntese, uma consolidação do produto pesquisado pelos integrantes do curso, que resulta no TCC. Além do compromisso firmado com a organização que o sujeito está inserido.

Ainda segundo a avaliação da CPP, a defesa das monografias significou também o que representou essa parceria, apontando algumas fragilidades por parte das orientações, a falta de sintonia por parte de alguns orientadores em relação a seu orientando. Assume que houve fragilidades internas dos Movimentos Sociais, destacando a ausência com o hábito da escrita, o que dificulta o resultado do trabalho de conclusão. Mas, também o amadurecimento por parte, tanto dos Movimentos Sociais como da Universidade, entendendo que foi um desafio

novo de ressignificação da pesquisa um aprendizado para ambos os parceiros. Aponta também o esforço que cada educando individualmente se propôs a fazer em busca da superação destas dificuldades em realizarem os seus trabalhos e assim concluírem o curso.

Dentro deste processo do TCC gostaria de ressaltar rapidamente que esse trabalho é um dos critérios implantados pelos Movimentos Sociais no sentido do compromisso de seus educandos concluírem o curso, sendo que foram produzidas e entregues a universidade e aos Movimentos 46 monografias. Embora este não tenha sido o meu foco de pesquisa, gostaria de ressaltar estes trabalhos como sendo um rico incentivo para serem pesquisados, quem sabe futuramente.

3.6 A colação de grau

Após a conclusão das defesas de monografia, a FaE/UFMG, a Turma Vanessa dos Santos e o INCRA/MG convida a sociedade, amigos, parceiros neste desafio, para a colação de grau da Primeira Turma de Licenciatura Em Educação do Campo do MST no Brasil, realizado no dia 19 de fevereiro de 2010 as 14h, no Auditório Neidson Rodrigues, na Faculdade de Educação da UFMG.

Vários lançamentos de livros fizeram parte desta solenidade: Seção Educação do Campo; Coleção Caminhos da Educação do Campo; Biblioteca digital, plantar e colher: Educação e Cidadania; Educação do Campo: Desafios e possibilidade. Todos os lançamentos foram feitos na Biblioteca Alaíde Lisboa, uma hora antes da colação de grau. No mesmo dia foi feito também o lançamento de um monumento na entrada da FaE que traz como símbolo, a enxada, o lápis e o livro, como marca simbólica dos lutadores e lutadoras terem o direito ao acesso e ao conhecimento acadêmico, com a seguinte frase “declaramos que a escola à margem da sociedade, à margem da vida é falsidade e hipocrisia” (Leninn).

Logo após ter encerrado esse primeiro momento solene, a colação de grau inicia, tendo como público, parentes, amigos, representantes dos movimentos sociais, universidades e várias outras instituições que vieram prestigiar juntos aos formando. Fez-se presente também os parceiros do curso, Via Campesina, FaE/UFMG, PRONERA, INCRA/MG.

O ato solene de colação de grau foi pensado em dois momentos: Primeiro foi o ato de colação de grau e o segundo o ato político, anunciado pelo mestre de cerimônia Jorge Ribeiro da Silva (Secretário Geral da FAE).

Deu-se início a mística com a entrada dos formandos tremulando bandeiras vermelhas e verdes, ao som instrumental em flauta doce do hino; A Internacional socialista, tocado pelo adolescente Willian Ramos, filho de uma das formandas Márcia M. Ramos. De pé, os formandos e formandas mantiveram-se ‘em posicionamento de lutadores e lutadoras’. Em seguida iniciou-se mais uma música: ‘Quando florir o girassol da nossa terra’ seguido de uma representação cultural indígena na voz de Aracy Cachoeira mãe de duas formandas, Suely dos Santos e Anabela F. dos Santos. Logo após, várias crianças Sem Terrinha entraram ofertando flores de girassóis, uma simbologia representativa da Educação do Campo.

Ainda no primeiro momento, a mesa foi composta pelo Reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, Prof. Ronaldo Tadeu Pena; a Diretora da Faculdade Educação da UFMG, Profa. Antônia Vitória Soares Aranha; os Paraninfos da Turma: Educadora Marlene Marta dos Santos; Prof. Frei Gilvander Moreira; as madrinhas representantes das quatro áreas do conhecimento; Profa. Maria Zélia Versiani Machado, da área Línguas, Artes e Literatura; Profa. Maria Emília Caixeta de Castro Lima da área Ciências da Vida e da Natureza; Profa. Maria de Fátima Almeida Martins da área Ciências da Vida e da Natureza; Profa. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca da área Matemática.

Em seguida o reitor Ronaldo Tadeu Pena (2010)⁶⁰ declarou aberta a sessão pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e iniciados os trabalhos da sessão solene de colação de grau dos Licenciados da Licenciatura em Educação do Campo – Pedagogia da Terra. Depois todos os participantes se puseram de pé para ouvir o Hino Nacional Brasileiro. Os oradores da turma: Anabela F. dos Santos e Decanor Nunes dos Santos que proferiram suas mensagens. Em seguida todos da mesa deixaram suas mensagens aos formandos da Turma Vanessa dos Santos. Na sequência foi feita uma homenagem honrosa a “ex aluna” (*In Memoriam*) Andréia Pereira, em vídeo.

Dando continuidade, o formando Osvaldo Samuel Costa foi convidado a fazer a leitura do juramento, juntamente com os demais formando que “estenderam a mão esquerda, em sinal de luta” enquanto faziam a leitura.

O Reitor Ronaldo Tadeu ‘com a fala emocionada’ em nome do Governo da República conferiu grau de Licenciados em Educação do Campo: Pedagogia da Terra aos quarenta e seis educadores e educadoras ‘da Terra’. Sendo trinta e sete mulheres e nove homens. E encerra-se nesse primeiro momento a solenidade de formatura sob a responsabilidade da Universidade

⁶⁰ Fala extraída da gravação de áudio, da colação de grau da turma Vanessa dos Santos, no dia 19 de fevereiro de 2010.

Feral de Minas Gerais, da Via Campesina e demais parcerias. Todos e todas receberam simbolicamente o canudo, uma bandeira representando os movimentos que cada um está inserido, o certificado de colação de grau.

A solenidade prosseguiu-se para o segundo momento onde houve a composição da mesa para um ato político. Compuseram-se a mesa a diretora da FaE Profa. Antônia Vitória Soares Aranha, a Coordenadora do curso pela UFMG Profa. Maria Isabel Antunes-ROCHA; o Superintendente do INCRA/MG Gilson de Souza; a Coordenadora do curso pelos Movimentos Sociais Marta Helena Rozeno; a Coordenadora Nacional do PRONERA Clarice dos Santos; a Coordenador Estadual do PRONERA Sônia da Silva Rodrigues; a Presidente da ANPED, Dalila Andrade; a Coordenadora Nacional do MST Marili Zacarias, o Representante da Via Campesina Vanderlei Martini.

Em seguida as formandas Mary Cardoso e Elisangela das Dores fizeram a leitura e entrega das homenagens, foram homenageados pela turma: Alvimar Ribeiro dos Santos pelos Movimentos Sociais, pai de um dos formandos Samuel. Também receberam homenagens os bolsistas Fernando Conde e Luciane Diniz, os pais da formanda Martinha Jorge.

As falas dos representantes da mesa prosseguiram na direção da responsabilidade que representava aquele momento entre os parceiros. Relembrou o processo de como se deu essa parceria, a transição de um Curso de Pedagogia da Terra para um Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Reafirmaram os compromissos assumidos com os povos do campo, lembraram que essa parceria não poderia encerrar-se com o ato da formatura, pelo contrário a partir daquele momento “as portas da universidade” estariam abertas para os Movimentos Sociais, “uma vez mais ocupando, um novo latifúndio do saber”. Daí rumaram para o “baile forró” de formatura.

4. A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CURSO: O DIFERENCIAL DE UM CURSO DIFERENCIADO

Este capítulo visa analisar os dados da pesquisa realizada. Para isso, descreveremos como foram construídos os passos da coleta de dados a qual estamos chamando de percurso de pesquisa de campo, assim pretendemos explicitar melhor o contexto ao qual esse caminho foi sendo constituído levando em consideração a consecução dos objetivos da pesquisa. As análises dos dados de pesquisa tomam como referência o material de registro coletado.

4.1 A dinâmica da proposta de investigação: solo fecundo

A investigação apoiou-se na perspectiva sócio-cultural-histórica de formação dos sujeitos em sua aprendizagem no curso de graduação da UFMG. Para que a análise fosse a mais próxima daquilo que os sujeitos apontaram na pesquisa procuraremos articular a produção de significados (que surgiram dos discursos dos sujeitos investigados) com as interações entre as diferentes variáveis que apareceram ao longo da pesquisa, tanto no que diz respeito à dinâmica do curso quanto dos sujeitos.

O discurso é aqui entendido como a busca para o estabelecimento “entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre o discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentidos e não outros ” (MUSSALLIM; BENTES, 2006, p. 112).

Significação, nesta pesquisa, é apoiada nos argumentos de Brandão (1998, p. 105) que diz “para a teoria saussureana a inscrição dos processos de significação não concebe nem sujeito, nem os sentidos como individuais, mas como históricos, ideológicos.” O autor afirma ainda que, as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações.

Nesse processo analítico, realizamos leitura e releitura do material coletado tentando identificar as possíveis recorrências, sem, todavia, descartar as possíveis singularidades de sentido e significados produzidos, considerando “o acontecimento de sentido e significados produzidos, levando em consideração que o acontecimento, o acidente e a raridade possuem por vezes, um sentido muito forte que não pode ser abafado” (BARDIN, 2000, p.116).

O formulário de entrevista foi organizado e nominados em três conjuntos de sujeitos: o primeiro conjunto de sujeitos foi denominado para efeito de análise de: Sujeito Educando–SE, subdividido em: (SE-a), (SE-b), (SE-c), (SE-d), (SE-e) e (SE-f). O segundo conjunto de sujeitos foi denominado: Sujeito Coordenador – SC, subdividido em: (SC-a), (SC-b). E, o terceiro conjunto de sujeitos foi denominado: Sujeito Professor – SP, subdividido em: (SP-a) e (SP-b).

O universo se constituiu de 10 sujeitos. Dentre eles, foram escolhidos 06 (seis) SE, com o seguinte perfil: dirigentes e militantes que atuam no processo de formação e organização da luta dos Movimentos ligados a Via Campesina. Além disso, aqueles que atuam como educadores em sala de aula nas escolas dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária e pelo menos um sujeito que estavam se habilitando em cada uma das quatro áreas do conhecimento.

Os sujeitos SC foram escolhidos 02 (dois), no seguinte perfil: que compuseram a coordenação do curso pelos Movimentos Sociais e pela Universidade, sendo que 01 faz parte da coordenação dos Movimentos Sociais e outro da coordenação da UFMG. Do conjunto SP foram escolhidos 02 (dois), professor (a) do curso pela universidade, sendo que 01 é professor emérito que ajudou a construir a estrutura curricular do curso, e a outra é uma professora que coordenava as áreas de conhecimento.

Para a definição dessa unidade procuramos dimensionar a participação e os aspectos que nortearam a mobilização, para a organização interna dos sujeitos no âmbito do Curso e da sua formação. Junto a isso, elaboramos e estabelecemos um quadro de interdependências entre os vários fatores que fazem da organicidade interna. Levando em consideração que se trata de um Curso diferenciado e específico, a organicidade interna se configurou como atividades auto-geridas pelos educandos. No entanto, essas atividades não eram completamente independentes, do Curso em si, promovendo uma leitura de onde observamos a efetivação de novos contornos, diante da multiplicidade de situações vivenciadas, e assim revelava o desenvolvimento de iniciativas de mobilização e de organização dos sujeitos-educandos no âmbito do Curso. Esse fato se deu talvez porque esses sujeitos têm o mesmo contexto de luta, porém estão inseridos em diferentes Organizações Sociais do Campo. O que nos moveu a olhar especialmente para a organicidade interna dos sujeitos-educandos no Curso foi à percepção que os educandos dos Movimentos Sociais sempre marcaram sua presença no curso, desde o embrião para sua criação até o seu término. Esse fato foi de suma importância que nos possibilitou fazer esse recorte na análise desta pesquisa.

Julgamos que a unidade de análise (organicidade interna) é o elemento estruturante para entendermos em que medida o protagonismo e a especificidade contribuíram para a formação dos sujeitos. Desse modo, essa unidade de análise será submetida às várias dimensões analíticas, procurando pistas nos discursos, nos significados e na produção de sentidos que os sujeitos apontam. E, a partir da definição da descrição na abordagem e dos procedimentos metodológicos, procuraremos dar uma maior e melhor interpretação dos dados no intento de destacar os sentidos e significados mais relevantes pertinentes aos discursos produzidos na análise.

4.2 O percurso da pesquisa: espalhando as sementes

A presente análise resulta, principalmente, de dois meses de pesquisa de campo. A pesquisa com os sujeitos foi realizada nos meses de janeiro e julho de 2009 e junho de 2010, ela se deu em tempos diferentes, por variadas razões. Primeira, escolhemos entrevistar os sujeitos-educandos nas etapas Tempo Escola que ocorreram na Faculdade de Educação e no Centro de Formação da Via Campesina no Bairro Barreiro em Belo Horizonte – MG⁶¹. Esses locais foram escolhidos para a coleta de dados, principalmente, porque neles congregavam os sujeitos do curso, havendo uma maior facilidade de acesso a eles. Percebemos, em observação preliminar, que os sujeitos no Tempo Escola adotavam uma postura que levava a crer que nesses ambientes, falar sobre sua formação poderia se dar de uma forma mais fluida. Talvez porque nesses espaços, as inter-relações entre os membros dos Movimentos Sociais se fortaleciam e suas falas ecoavam de maneira mais uníssona, tanto em relação à formação do grupo, como e de cada um.

A segunda razão foi à realização prévia de um estudo visando verificar a questão de viabilidade financeira para os deslocamentos necessários a coleta de dados, isso porque muitos sujeitos residem em diferentes municípios e Estados do país, constatou-se, então, que o fator financeiro que poderia comprometer a realização desta pesquisa.

A primeira fase de entrevista com os sujeitos-educandos e com os alguns sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores foi na VIII etapa do curso, isto é, mês de janeiro e

⁶¹ O Centro de Formação da Via Campesina é um local de múltiplos usos: de moradia (dos membros da Via Campesina), de alojamento (aos educandos do curso e outros membros) e de formação interna dos sujeitos dos Movimentos Sociais do campo que pertencem a Via.

fevereiro de 2009, a segunda fase foi na IX etapa em julho de 2009, cada etapa tem durante quatro semanas de duração. A terceira e última etapa de entrevista se deu em janeiro de 2010.

Todas as entrevistas tanto com os SE, os SP e SC, levaram em média, entre trinta e quarenta minutos. A ordem para a entrevista dos sujeitos foi escolhida conforme a disponibilidade de cada um. As entrevistas com os sujeitos-educandos, realizadas na FaE, ocorreram em alguns dos espaços frequentados pelos mesmos, sendo os locais: salas de aula, pátio externo da Faculdade.

Todas as entrevistas que foram realizadas na FaE se deram nos intervalos das aulas e nos horário de almoço, durante a semana. Nos finais de semana, as entrevistas se deram no Centro de Formação em ambientes como: os quartos e secretaria, em horários escolhidos por eles. Três sujeitos-SE foram entrevistados no intervalo das aulas na Faculdade de Educação da UFMG no horário entre as 13h e 14h, esse horário foi escolhido por eles por o considerarem mais adequado. Com outras três entrevistas com SE foram realizadas no Centro de Formação da Via Campesina, no sábado e no domingo, também em horários escolhidos por eles.

Sobre as entrevistas com os SP, uma foi realizada na UFMG em horário que a professora escolheu e a outra entrevista com o professor também se deu na Faculdade de Educação. Nessa penúltima entrevista realizada tivemos um problema de agenda, haja vista que, sendo que o professor fazia muitas viagens para fora do país.

Uma das entrevistas com os SC se deu também na FaE, por agendamento pela professora coordenadora e a outra foi realizada no Assentamento Barro Azul situado no município de Governado Valadares Minas Gerais, onde a coordenadora pelo Movimento reside.

Quanto às impressões nas reações dos entrevistados (postura, impostação de voz, gestos, trejeitos, ênfase em alguma fala, entre outras) destacamos em especial, a dos Sujeito-Educandos, parecendo-nos relevante descrevê-las para tentar compreendê-las dentro do contexto de formação desses sujeitos. Primeiro: os sujeitos ficaram inteiramente à vontade no discorrer das entrevistas, deram a entender que conheciam todo o processo do curso desde o seu início. Outro aspecto importante foi que esses sujeitos sempre relacionaram as suas histórias de vida com as suas trajetórias históricas políticas, de militância, o envolvimento com os Movimentos Sociais etc.

Em todas as etapas da pesquisa os sujeitos mostraram-se interessados tanto com a pesquisa quanto com o resultado da pesquisa e em grande medida observamos que os sujeitos tentaram muitas vezes desvelar e defender suas identidades que consideraram de resistência, e

responsabilidades políticas para com o processo de formação e a dinâmica do curso. Conforme Castells (1999, p. 46) aponta as “identidades que começam como resistências podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação.” Essas responsabilidades são percebidas quando voltamos o olhar para a configuração do curso, pois os sujeitos junto com outros parceiros assumiram em auxiliar na construção do curso ao longo do tempo, mesmo quando ocorriam mudanças em suas estruturas.

Quanto à percepção acerca dos ambientes em que as entrevistas foram realizadas, foi-nos possível inferir que as entrevistas na UFMG tiveram uma conotação diferente, pois notamos que os sujeitos SE falavam mais com olhar voltado para aquele espaço institucionalizado, fazendo críticas e observações com posicionamento político crítico, talvez por estar dentro de uma universidade e esse fato pode ter influenciado em algumas questões. As entrevistas realizadas no Centro de Formação, talvez por ser um local mais próximo da realidade do sujeito SE (podemos até inferir que eles se sentiam em casa) as entrevistas ocorreram de uma maneira mais ‘solta’ falando, talvez porque esses sujeitos estavam inseridos um ambiente que se sentiam dentro da sua realidade.

Em resumo percebemos que as entrevistas na FaE foram demarcadas ao direcionamento de estarem dentro da instituição forjando um posicionamento político. As que aconteceram no Centro de Formação também foram direcionadas ao aspecto político somadas aos aspectos gerais do curso. Ressaltamos que mesmo com as observações sobre o posicionamento dos sujeitos em ambientes diferentes, em todas as entrevistas o cunho político e de unidade coletiva ficou sempre evidenciado.

Nesse instante deste estudo, me coloco aqui não só como pesquisadora, mas também como militante e integrante da gestão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra, e somente neste trecho falo na primeira pessoa do singular porque esta pesquisa faz parte da minha experiência profissional, política, educacional e, sobretudo, de vivência. Como citado na introdução desta pesquisa sou membro do setor de Educação do MST, e este foi o motivo inicial que me moveu para esta pesquisa, em particular para estudar os sujeitos. A inserção na pesquisa de campo, assim como na escrita da dissertação, ao mesmo tempo como militante e pesquisadora, demandou um enorme esforço para o dito distanciamento necessário para que a pesquisa tivesse um caráter científico. Mas, às vezes me pegava escrevendo somente como militante, então, lia, revia, lia novamente, (porque não dizer

da emoção desta escrita) e finalmente, depois de vários exercícios, penso que achei uma forma de escrever academicamente.

Nesse aspecto Amorim (2004) afirma:

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. (...) A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la ao final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (AMORIM, 2004, p. 26).

Em resumo, foi um longo processo de preparação, superação, tanto para a pesquisa de campo como para a escrita acadêmica, esse limiar e as dificuldades surgidas em ter que separar a militante da pesquisadora foi uma ‘redescoberta’ de como praticar a militância em outro contexto com outros argumentos e formatos. A experiência de militância me ajudou a compreender melhor, principalmente, os processos internos de organização dos Sujeito-Educandos, e a partir daí ganhou mais força a vontade de focar a pesquisa nesses sujeitos, pois parte de minha história de vida está ligada direta ou indiretamente a eles.

4.3 Unidade de análise: a organicidade interna dos sujeito-educandos

Militantes. Assim são denominados (e se autodenominam) os sujeitos que fazem parte de um Movimento social. Mergulhar no universo da vivência dos Sujeito-Educandos dentro do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra, ao longo da pesquisa, tornou-se um fator tão importante que resolvemos analisar essa vivência no âmbito e no período de sua formação superior, isso nos remete diretamente a constatação que essa formação foi coletiva, e é também embasado nesse pressuposto que a análise se desenvolve. Como afirmou um dos Sujeito-Coordenadores sobre o caráter coletivo da criação do Curso: “é a construção coletiva de um projeto de educação que emergiu do seio dos sujeitos do campo, organizados em Movimentos Sociais” (SC-b).

Ao fazer o mergulho nessa vivência partimos de três pontos para esclarecermos a nossa motivação em aprofundar em uma única unidade de análise, pois procuramos adensar essa unidade acionamos múltiplas chaves que nos permita esmiuçar a questão da organicidade

interna. Para tanto, buscamos em Oliveira (1995) em seu artigo sobre o pensamento de Vygotsky as seguintes reflexões:

- 1) O interesse em compreender a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo, de maneira prospectiva, vinculada à idéia de desenvolvimento proximal,;
- 2) A concepção de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento que não ocorreriam se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural de onde se destaca o papel central da interação social na construção do ser humano;
- 3) a afirmação de que o mero contato com o objeto não garante a aprendizagem, o que significa que as interpretações das ações dos indivíduos são realizadas a partir dos mecanismos criados pelo grupo e compreendidos por meio dos códigos compartilhados. (OLIVEIRA, 1995, p.15).

A organicidade dos sujeitos do que consideramos que se constitui no protagonismo dos Sujeito-Educandos no Curso vem das mobilizações e organização das lutas por seus direitos. “Essa é uma das funções políticas destes Movimentos: tornar visíveis os direitos dos coletivos silenciados e legitimados em nível da sociedade e do Estado”. (SP-a).

Nesse sentido, os educandos já trazem em si essa organicidade e esse protagonismo.

[...] eu penso que nesse sentido o Movimento Sem Terra tem mais argumento pra discutir a educação do campo, e discutir com pessoas que está em acampamento, em busca da sua própria terra, eu acho difícil discutir a educação do campo com quem ta na terra do fazendeiro, por exemplo, é mais difícil [...] então nesse sentido eu vejo que o MST é protagonista neste debate de puxar, mas ele possibilita também no campo da prática essa relação de discutir. (SE-f)

Na afirmativa de Arroyo (1998), sobre a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, ressaltamos que desde a gestação da idéia de se criar um curso de nível superior especificamente pensado para os povos do campo, o protagonismo dos sujeitos envolvidos (diversos) tornou-se peça fundamental para a reivindicação, a concretização e para a implantação do curso no estado de Minas Gerais. “agente começa a debater essa questão dos projetos produtivos, mas também começa a debater essa questão da consciência das pessoas e pensar esse protagonismo das pessoas” (SE-d)

Para entendermos melhor a organicidade interna, o enfoque analítico direcionou-se para uma triangulação de temáticas, ou seja, onde a organicidade interna é a base da pirâmide (tema central) e o protagonismo e as especificidades de formação (temas auxiliares) são as outras vértices. Essa forma de abordagem exigiu que se estabelecesse uma cadeia interpretativa entre uma série de variáveis capazes de dar conta da construção dos significados que a organicidade interna teve para a formação dos educandos.

Assim, num primeiro momento, a análise tratou de apreender quais foram os fatores intervenientes mobilizados pelos sujeitos. Num segundo momento, como foram articulados aqueles fatores com a formação e com o Curso, seja internamente por via das práticas de organização do trabalho, ou como resultado de uma trajetória coletiva e formativa percorrida pelos sujeitos dos Movimentos, consubstanciada num processo de aprendizagem de saberes.

É importante ressaltar também, que desde a proposta de criação do curso, iniciado pelo MST e depois juntamente com outros Movimentos, reivindicou-se que o curso tivesse uma gestão compartilhada entre os parceiros na relação da teoria com a prática. Isso remete a Stédile e Fernandes (2005), ao dizerem que “sem essa prática a organização não se sustenta. É a aplicação desses princípios que dá ao movimento a força de uma organização política.” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p.44). Assim, desde o início os Sujeito-Educandos se organizaram em torno de uma proposta de gestão que atendesse as demandas e que se alinhasse ao modo de gerir dos próprios Movimentos, qual seja, a luta pela Reforma Agrária.

A organicidade interna se constituiu em um processo de organização que possibilitou a representação dos sujeitos em todos os âmbitos do curso. Essa organicidade tinha caráter de cooperação e participação dos sujeitos e colaborou para que o curso fosse gerido de forma compartilhada. O que estamos chamando de organização tange: a gestão do curso (em todas as suas esferas); a organização dos conteúdos curriculares; os professores do curso; a interlocução com a UFMG (em todas as suas instâncias), com os parceiros e com os representantes dos Movimentos Sociais envolvidos, enfim, com todos os fatores que foram inerentes ao curso. Nesse sentido, entender a estrutura dessa organicidade, as relações estabelecidas entre os Sujeito-Educandos, o espaço acadêmico e a militância. Ao detalhar o papel que essa organicidade exerceu na formação dos sujeitos, esclarecemos que a proposta de uma organicidade interna não foi imposta, mas negociada entre os envolvidos no curso. Ao mesmo tempo, constatamos em todo o processo vigente da organicidade interna, os educandos vivenciaram inter-relações de tensões, diferenças, apesar disso, buscaram uma unidade de classe, pois, como afirma Hobsbawn (1987), não se separam classe e o problema da consciência de classe.

Mas, primeiramente era necessário que os sujeitos e membros dos diferentes Movimentos Sociais chegassem a um acordo de como se instauraria a organicidade interna no curso, de modo que todos pudessem participar, ou seja, tivessem voz e vez. O que se observa estudando as memórias do curso é que, a princípio, para chegar a um formato de organicidade que estivesse de acordo com os desejos dos variados sujeitos houve muitos dilemas, até

mesmo porque esses sujeitos estavam em um espaço diferente daquele que estavam habituados.

Partimos da compreensão que os Sujeito-Educandos são um ser social-histórico-cultural que procura recuperar o seu espaço de sujeito também no espaço público da universidade e ao mesmo tempo se preocupa com sua formação superior. Então consideramos como fator mediador desses elementos a organicidade interna que foi um espaço de intensa produção de discursos e de interações com todos os envolvidos no curso (VYGOTSKY, 1991).

Podemos acrescentar que o que torna os sujeitos dos Movimentos um sujeito social-histórico-cultural são as realidades sociais próximas e culturalmente parecidas. Nesse sentido, a organicidade interna, a nosso ver, é uma maneira de conjugar esses fatores e intervir de forma direta na formação na sua processualidade (FREIRE, 1987; MARX, 1985). A idéia dessas relações sociais também aproxima com os pressupostos vygotksyanos sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, também do papel da intervenção nesses processos, dando relevância ao meio cultural e das relações entre os sujeitos (VYGOTSKY, 1991).

Percebemos que a essência dessa maneira de organização e de manifestações de críticas, foi trazida dos modos de organização dos Movimentos Sociais do campo desde a sua gênese, aos quais todos os sujeitos envolvidos no curso eram militantes e no contexto da formação política, social e cultural (THOMPSON, 2002).

Penso que o maior desafio que fica para o curso é trazer a Via Campesina para o debate da educação do campo, pensar a formação seja para quem está em sala de aula ou quem esta pensando mais teoricamente. Sabemos que a universidade vai esta sempre em disputa, mas penso que de uma forma organizada podemos conseguir avanços, então penso que a via precisa como um todo ter mais protagonismo. A via pensar onde queremos chegar com a educação do campo, penso que esse será um grande desafio, e a universidade vai esta lá seja onde for em qual for. Mas o desafio tem que partir de nós dos movimentos[...] o MST representou muito bem o seu papel pelas experiência, mas eu penso que a Via tem que assumir mais (SE-e)

Pela análise dos dados, a organicidade interna foi um canal de organização e comunicação bastante fluente, com estruturas formais de representação que tentou abranger todas as demandas apresentadas no decorrer de cada etapa. Percebemos que muitos dos elementos do contexto de vida dos sujeitos, das suas culturas, dos seus valores e suas tradições foram mobilizados para o interior do curso. E este está inserido em um espaço público, isto é, em um lugar que já existe toda uma definição de organização (um corpo técnico-burocrático-administrativo que envolve conjunto de setores). Assim, se fez um projeto alternativo de sociabilidade (FREIRE, 1987).

Por isso, a pesquisa a cada momento se revelava mais instigante, em muitos pontos os sujeitos indicavam que por vezes depararam com situações imbricadas em aspectos delicados, pois procuravam romper com uma estrutura pronta de gestão. Devemos considerar essas dificuldades dentro de um parâmetro maior, pois em razão do Curso ser a primeira experiência com a formação dos sujeitos vindos de Movimentos Sociais do campo que aconteceu na FAE-UFMG, talvez ele tenha possibilitado uma maior flexibilidade para a inserção e colaboração dos sujeitos em sua organização/gestão.

A organicidade interna foi auto-gerida pelos educandos, ou seja, a organização foi administrada pelos próprios educandos e todas suas operações tiveram uma extensão significativa. Essa organicidade teve uma regulamentação interna e desfrutou de um grau substancial de autonomia. Isso demonstrou uma capacidade de práticas de gestão composta pelo conjunto de mecanismos e regulamentos pelos quais se estabelecem formas para a estrutura organizacional dos educandos.

E em relação à formação dos educandos percebemos que eles sempre pretenderam estar no comando de seu próprio “destino” seja na universidade, seja em sua vida cotidiana, no meio onde vivem, sendo que para Marx as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas, ao mesmo tempo em que podem modificar o seu modo de produção, com isso modificarem também as relações sociais (MARX, 1974).

A organicidade interna era auto-gerida e se sustenta no grau de autoridade que ela exercia no âmbito do curso e no grau de autonomia que essa organização possuía. Alguns educandos representantes dos Núcleos de Bases e / ou Setores atuavam na instância do Colegiado Especial do Curso, tinham voz e voto, emancipando assim a luta pela liberdade, pela autonomia (FREIRE, 2000).

Como foi descrito no capítulo 3 a organicidade foi constituída desde o início do curso pelos Sujeito-Educandos. Ela se organizou em Núcleos de Bases que eram responsáveis pela demanda de estudo, e se organizam para o chamado ‘tempo leitura’ voltado para os educandos e de orientação política relacionada aos Movimentos. Também eram organizados por setores criados para organização dos trabalhos práticos. Cada Núcleo e cada setor tinham uma função, algumas funções definidas desde o início do curso, outras eram criadas de acordo com as demandas das etapas do Tempo Escola (PROMET, 2005; DOCUMENTO DE MÉMÓRIA DO CURSO, 2005).

Dentro dessa dinâmica os sujeitos elaboraram vários instrumentos de gestão em todas as esferas do curso. Aqui consideramos esfera do curso tanto as atividades pedagógicas que aconteciam na FaE como as que aconteciam no Centro de Formação do Barreiro. Um dos

importantes instrumentos da organicidade foi o documento da proposta metodológica PROMET, nesse documento eram registradas todas as atividades que se referiam ao curso e aos educandos. Mas a PROMET não se constituiu apenas como instrumentos para registro foi um instrumento também de demandas, pois todas as deliberações do coletivo fossem levadas à ação junto à coordenação do curso e muitas vezes também dos Movimentos Sociais. Outro instrumento valioso para a organização do coletivo junto ao curso foi a CPP, um setor de coordenação da turma que tinha representantes dos Núcleos e Setores.

A cada etapa do curso dentro dessa ordem, a memória do curso era registrada, dessa forma criou-se um instrumento que relatava todos os fatos relevantes que aconteciam com a turma, tanto na FaE como no Centro de Formação. E por fim, a Assembleia Geral era a grande instância de deliberação e onde se congregavam todos os núcleos de bases, os setores, os educandos, os representantes da coordenação do curso, isto é, onde o coletivo do curso tomava as decisões consolidando assim um espaço democrático interno da turma e na relação com a universidade.

No início do curso foi surgindo desafios que depois foram sendo sanados, tanto pro educando, quanto para os professores também foi um desafio, porque eles já estavam acostumados com um jeito de dar aula e de repente chega um grupo, um coletivo e na universidade vai ser difícil você ver isso, porque trabalham com pessoas e de repente chega um coletivo [...] não é fácil fazer o diferente [...]. É um processo em construção de várias pessoas e que outras turmas vão dar continuidade [...] (SE-e).

Outra linha de análise foi à percepção que para os sujeitos a demarcação entre ser estudante e ser militante era uma linha tênue, convergente e divergente, dependendo do caso. Penetrar minuciosamente nessa percepção nos demandou um grande esforço, um exercício cotidiano, pois observamos nuances de uma complexa teia de relações tanto entre os vários sujeitos como as pessoas faziam parte da FaE, UFMG e do curso em si. Por exemplo, em pleno momento de aula, se era um dia importante para ir à luta, os educandos se mobilizavam e marchavam para a luta política, em datas como 8 de março (dia internacional da mulher), manifestação no INCRA para reivindicação da liberação de recurso do PRONERA, etc. Essas saídas dos educandos para a luta eram negociadas e partiam de diálogos com a coordenação do curso. No início, às vezes, eram carregadas de tensões por causa das visões diferenciadas de formação, porque os sujeitos dos Movimentos defendem que a formação se dá em várias dimensões. “Olha tem um diálogo porque a própria dialética proporciona isso, o próprio conceito do curso que mostram as diferenças, faz a mudança, e isso existe no nosso curso desde o início, desde a primeira etapa” (SE b)

[...] uma palavra que eu acho que é importante frisar aqui, é essa coisa do diálogo. Acho que isso foi uma coisa que nós estabelecemos a todo o momento [...] nós enquanto Movimento Social traz [diálogo] para dentro da universidade também [...] muitas vezes vamos sair para a luta, como é que nós vamos fazer? Vamos ficar estudando em plena luta? [...] acho que uma grande palavra que tem que deixar aqui é essa coisa do diálogo (SE-a).

Reafirmando Freire (1970, p. 92): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” Assim tanto Freire quanto os Sujeito-Educandos nos remetem a compreensão da importância da palavra e do diálogo entre os parceiros.

Observando a organicidade interna, pelos dados coletados, é possível estabelecer o paralelo no que tange o nível dos processos de aprendizagem dos saberes com as determinantes estruturais do percurso de vida dos sujeitos, pois em muitos pontos suas lógicas se cruzam, de modo mais relevante, com as lógicas de formação dos Movimentos. Sendo assim, os processos de aprendizagem são, nesta investigação, analisados como resultado das trajetórias que possibilitou uma formação coletiva. Estas refletem a história social e cultural dos sujeitos, numa perspectiva dinâmica, onde o passado / presente de militância é cruzado com a situação de educando de uma universidade pública.

O curso ampliou o diálogo da universidade com as questões relacionadas ao Campo, principalmente com os sujeitos enquanto coletivos. Há muitas discussões a serem feitas, pois a universidade está inserida em um ordenamento legal mais amplo, o que diminui bastante suas possibilidades de romper barreiras legais. Mas há horizontes ampliados para discutir como o sujeito coletivo se insere em um curso regular, isto é, que não seja com oferta única. Este é o próximo desafio (SC-a).

Observamos que o espaço da universidade bem como o espaço dos Movimentos Sociais que se encontram no Curso foi sendo moldado sobre o princípio da crítica, ética, do respeito à diferença, à diversidade e, principalmente, ao ser humano. Freire (1987) reforça a importância humanizar e politizar os sujeitos num processo mediado pelo diálogo.

Corroborando com as falas dos Sujeito-Educandos:

Quando agente começa a debater essa questão dos projetos produtivos, mas também começa a debater essa questão da consciência das pessoas e pensar esse protagonismo dessas pessoas e a pensar desde que a terra é do povo [...] no baixo Jequitinhonha a CPT surgiu um pouquinho mais depois [...] depois começa o contato aqui em BH, gente do MST pra ir pra lá, ai vem gente do ES do sindicato e ai bom vem toda uma história da luta pela terra. [...] e a Cáritas me formou, me educou me mostrou este outro campo da beira do rio [...] e aqui estamos, terminando o curso que é mais uma conquista, lutar por essa vida de luta, vida na terra e continuar acreditando que o ser humano aonde é que a gente esteja, seja na minha região, seja na universidade temos que lutar por uma vida mais digna [...] então nesse sentido eu

aprendi muito com o curso, e aí eu falo com muita franqueza que eu aprendi muito mais com os educadores que veio dos movimentos sociais, não que eu não aprendi com os educadores da universidade, aprendi muito também, [...], mas aprendi principalmente com quem vem de uma classe trabalhadora de onde eu vim e no qual faço parte. (SE d)

Penso que essa parceria da universidade com os movimentos sociais eu diria que esse é o caminho da universidade não se fechar dentro dela. Essa parceria é um caminho importante. sempre falei isso, a relação universidade movimentos sociais devem ter sempre esse diálogo, sem que um seja acachapado sobre o outro, ou seja, penso que um não pode ser a amálgama do outro. A universidade é o lugar da produção de conhecimento e os movimentos é o lugar da luta por direitos e conquistas e enquanto sociedade civil se organiza, por tanto esse diálogo é fundamental sem perder a essência que cada um tem. Acho que o respeito por essa identidade que cada um tem [...] Acho que isso é parte do processo educativo não só de um, mas de todos de aprender que portanto a universidade não é algo estanque. (SP-b)

Como vimos anteriormente, esses sujeitos que reconstróem trajetórias, comunicam-se, inquietam-se, tecem elaborações sobre suas próprias vidas, tentam se imbuir de uma visão crítica da educação e tornam-se força social, na medida em que é constante e criticamente refletida por Arroyo (2003). Assim, “ao saberem-se oprimidos, resistem às variadas opressões” (FREIRE, 1987, p.78).

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos ao conquistar o território de acesso à Educação Superior, sua visão de organização militante volta-se para a forma como a sua educação poderia ser guiada dentro do curso. Desse modo, foi estabelecida pelos sujeitos as relações para uma organização do curso que pretendeu atender o interesse de todos os envolvidos, exemplo: as áreas do conhecimento.

A organização em áreas apenas suaviza o excessivo recorte na formação por disciplinas, porém não consegue fugir de uma racionalidade e de um modo de pensar dominante na academia e na tradição cientificista que supõe que pelo domínio de recortes do conhecimento seremos capazes de ler, entender, interpretar o real e de interpretar-nos. Os movimentos sociais aprendem, lêem, interpretam a realidade, constroem projetos de sociedade e de campo, se sabem e comprometem a partir de outras racionalidades, outras epistemologias onde as experiências coletivas produzem conhecimentos, significados, os confrontam, organizam, testam nas intervenções. Outra lógica de produção-validação de conhecimentos. A simples organização em áreas está muito distante da lógica de produção do conhecimento que os educadores-militantes trazem para os cursos. Há um desencontro de formas de produção do conhecimento. A racionalidade das áreas não tem conseguido se abrir e por em diálogo, reconhecer como legítima a racionalidade, os processos de produção do conhecimento e de validação que os movimentos sociais acumulam e trazem aos cursos. (SP-a)

A organicidade interna esteve presente em todos os momentos pedagógicos e coletivos tanto na UFMG, como no Centro de Formação e a grande inovação que esse processo trouxe foi uma aprendizagem coletiva que fez no marco e em conjunto com os processos

institucionalizados. Disso resultaram espaços institucionais novos na arena da UFMG, onde observamos uma combinação de formas de exercícios que geravam novas estruturas coletivas. Podemos denominar, então, essas estruturas de representação de coletivo. Porém, estamos cientes que há um longo processo de aprendizado, ainda entre todos os sujeitos envolvidos. O exercício da aprendizagem gera normatização de procedimentos neste conceito de identidades (HALL, 1997; CASTELLS, 1999; ARROYO, 1998).

As ações interativas dos sujeitos do curso foram fundamentais para a aquisição de novos saberes, essas ações ocorrem fundamentalmente na dinâmica interna e externa de organização, carregada de todo o conjunto de representações e tradições culturais que o engajamento contém. Essa dinâmica sempre teve um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um coletivo, pois, ainda que o resultado do que se aprende sejam absorvidos individualmente, esses sujeitos não é qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo (FREIRE, 2000). Esse processo ocorreu a partir das relações sociais, mediadas pelo conjunto de gestão, coordenadores e professores do curso e é profundamente marcado por elementos da subjetividade, voltados para o mergulho nesse entendimento de fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, elaboradas a partir de experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar. Essa organicidade ao que nos parece, forneceu formas para a geração de soluções novas no Curso, construídas a face dos problemas que o dia-a-dia, etapa a etapa e foram colocadas nas ações dos sujeitos (SCHNORR, 2002).

Os sujeitos sustentam em seus discursos que a constituição e o êxito da organicidade interna no campo de ação do curso só foi possível devido ao protagonismo dos mesmos que foi derivado de suas lutas no decorrer de todas as etapas. Esse protagonismo é visto por eles como um conjunto de forças que pode proporcionar um diferencial ao curso, permitindo a reflexão de que forma de organização dos Movimentos Sociais deveriam fazer parte de um curso voltado para militantes uma vez que foram eles mesmos que ajudaram a constituí-lo (CALDART, 2004).

Dessa maneira, desde a proposta curricular até a gestão do curso, deveria consubstanciar e atender à uma Educação Superior que fosse diferenciada e específica, conforme as concepções da Educação do Campo, que defende uma educação diferenciada e específica para os povos do campo (KOLLING, 1999;), contemplando tanto as teorias como as práticas de tal forma que estas se encontrassem em todos os processos de aprendizagem (FREIRE, 1970). Observamos que essa dinâmica interna pode ser considerada uma forma de preservar a unidade de suas experiências nos Movimentos.

Defendemos a educação na perspectiva que a mesma possa promover o acesso aos direitos de cidadania, numa concepção ampliada, que alargue seus domínios não somente no espaço institucional como também em outros momentos de formação do sujeito. Para que essa formação tenha maior êxito, talvez seja interessante a articulação desses espaços formativos que contemplassem elementos como: a situação social e cultural dos sujeitos para a construção de um novo cenário educacional; e novas práticas pedagógicas geradas pelas representações coletivas. Ou seja, que essas instâncias formativas se transformem em importantes espaços de resistência e luta social (GOHN, 2008).

Vimos que a organização social tem uma intencionalidade e por meio dela propicia a seus militantes uma aprendizagem política dos direitos, isto é, processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza que os cercam, por meio de participação em atividades coletivas. Também a aprendizagem e o exercício de práticas capacitam os sujeitos a se organizarem com objetivos voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. Daí, podemos entender que a educação para os sujeitos dos Movimentos Sociais é gerada no processo de participação e prática social, pois defendem que o trabalho coletivo gera o aprendizado e o conhecimento, advindos da vivência de certas situações-problema.

Os Movimentos Sociais passam a atuar como mediador de ações desenvolvendo parcerias com outros setores da sociedade e da esfera pública. Nos Movimentos há um conjunto de atividades que consideramos ‘papel-chave’ para a garantia dos direitos.

Eu vejo o curso como um movimento educativo, de luta por direitos e retirar um pouco esta dimensão de que o campo é um lugar de que nós levamos o conhecimento. Eu penso que o curso propiciou um lugar que é de diálogo dos saberes e esse diálogo dos saberes ele é um movimento difícil. (SP-b).

A Educação do Campo precisa ter uma totalidade, não pode ser fragmentada, então a gente já começa lutar pela universidade, essa luta pela universidade, ela também faz parte deste pensamento de que a educação ela não pode se dar só no campo da educação básica e que o povo do campo tem direito de escolarizar em todos os seus níveis, enquanto direito e enquanto cidadão mesmo, a pesar do cidadão do campo ainda não ter esse reconhecimento [...], como o cidadão da cidade também ainda não tem. (SE-b).

O cenário até agora delineado forneceu elementos para entender os Movimentos Sociais como uma força capaz de lutar por direitos sociais como a educação, levando em consideração as suas formas de sobrevivência, de lutas e de resistências às desigualdades sociais. Com isso, esses fenômenos carregam em si e ocorrem num mesmo campo de disputa e tensões, em que os sujeitos investigados fazem parte desse contexto.

Ao buscarmos a compreensão da especificidade que supomos, de que a organicidade interna propiciou à formação dos educandos, considerada fundamental, partimos do entendimento de que a natureza do trabalho coletivo e sua organicidade na dimensão ontológica de Marx e Gramsci. Portanto, antes de tudo, apropriamos do conceito e da gênese do Curso, para a partir dessa compreensão, caracterizar esse trabalho, e além disso tentar identificar nessa dinâmica a especificidade imbricada nessa atividade que contribuiu para a formação daqueles sujeitos.

A partir do princípio de que os sujeitos ocupam um lugar de reprodução social⁶² vindo da realidade de inserção nas lutas dos Movimentos, os sujeitos utilizam faculdades várias, empregadas tanto em sua realidade cotidiana, quanto nas forma empregadas no trabalho desenvolvido na organicidade interna do Curso. Assim, entendemos que os sujeitos reproduziram conscientemente a dimensão do trabalho orgânico na organização das atividades político-pedagógicas.

Para Marx, o traço que caracteriza o ser humano em sua identidade geral é o *trabalho*. Esse autor concebe o trabalho como expressão da condição ontológica inalienável do homem. Assim, nesta pesquisa, consideramos o trabalho um conceito fundamental mostrando o foco intencional nas relações instituídas e instituintes da organicidade interna promovida pelos educandos no Curso (MARX, 1974).

Nesse sentido, faremos aqui um alinhamento do trabalho da organicidade interna *se baseando* em Marx, para mais uma vez reforçar a centralidade dessa unidade de análise, que se desdobrou das atividades cotidianas durante as etapas do Tempo Escola e sua processualidade dentro da concepção Freireana.

Então, enquanto atividade inerentemente humana, o ser humano é trabalho, pois *trabalho* em Marx é ação. Costurando o trabalho no interior da organicidade interna do Curso com a afirmação de Marx abrimos para uma possibilidade de interpretação dos dados aqui apresentados. Portanto, o trabalho nessa dinâmica foi desenvolvido por meio da ação dos sujeitos que se organizaram e tomaram também para si a responsabilidade de fazer um Curso voltado especificamente para as suas realidades, funcionando com sua marca. Marca que traz em si suas vivências nas lutas, que para os Movimentos Sociais também são consideradas um trabalho (em cada luta ele ganha outras dimensões, mas conserva a mesma essência).

⁶² Segundo Bertoldo (2002, p. 109) Lukács se utiliza de dois termos, a saber: a reprodução em sentido estrito, específico, que consiste na reprodução daquele processo vital que perfaz a existência biológica de um ser vivo; e a reprodução social, que implica em mudanças internas e externas no ser social. Ele afirma que tanto na esfera biológica quanto na social, a reprodução é a categoria determinante para o ser em geral, pois ser, significa, em sentido estrito, se reproduzir.

Trazendo essa idéia da perspectiva e do significado do trabalho que envolveu a organicidade interna, e este pensado como expressão maior da condição social humana, o trabalho observado é *poiésis*⁶³ humana. Isso nos leva a seguinte reflexão: o ser humano só é, quando ele usufrui do que faz, material e simbolicamente; ele é enquanto faz, enquanto troca, Com isso, "o trabalho é a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse processo de atividade genuína, o homem desenvolve-se a si mesmo, torna-se ele próprio; o trabalho não é só um meio para um fim — o produto — mas um fim em si mesmo, a expressão significativa da energia humana" (FROMM, 1983, p. 48).

Assim, inferimos que quando os sujeitos se conscientizam que o trabalho faz parte de si mesmo eles o usam mais um elemento que pode contribuir para sua formação coletiva e individual. O trabalho passa a ser também parte da sua atuação social, cultural, histórica, de conhecimento cotidiano e científico.

Desse modo, Marx aponta:

[...] mesmo quando eu atuo cientificamente, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com outros, também sou social, porque atuo enquanto homem. Não só o material de minha atividade — como a própria língua, na qual o pensador é ativo — me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência é atividade social, porque o que eu faço de mim, o que faço para a sociedade é com a consciência de mim enquanto um ser social. [...] o homem — por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo — é da mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal. (MARX, 1974, p. 16).

Podemos deduzir que o trabalho nos contornos da organicidade está imbricado na práxis efetiva. Essa afirmação vem de encontro à dimensão ontológica do trabalho defendida por Gramsci (2006), pois para esse autor o trabalho está embasado em proposições acerca do princípio educativo. O trabalho para Gramsci é compreendido em suas dimensões: teórico-prática, social e histórica. Então, é precisamente a partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado, que Gramsci localiza o trabalho como princípio educativo.

Ao pensarmos a organicidade como um trabalho que se relaciona com educação, Gramsci localiza esta última enquanto processo por meio do qual o homem adquire

⁶³ *Poiésis* é então nossa capacidade de criação, de desvelar as coisas do mundo e então transformá-lo. Diz respeito a nossa dimensão estética. Estético entendido como a forma de nos relacionarmos com o mundo, a forma como o apreendemos e que, portanto, não se refere a padrões ideais que definem algo como belo.

propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência determinados pelas formas de organização do trabalho. Nesse sentido, a organicidade interna contribui, pelo processo histórico que carrega consigo e por sua forma de organização, com o processo de humanização dos sujeitos do curso.

O caráter histórico do trabalho da organicidade interna converte-se, à luz da proposição gramsciana do princípio educativo, no elemento integrador entre cultura e ciência, pois orientou parte do processo educativo no âmbito do Curso. Assim, levou-se em consideração que os sujeitos trouxeram para Curso, na constituição da organicidade interna, a sua prática de organização em Movimentos Sociais e delineando essa prática com os conhecimentos científicos proporcionado pela formação em nível superior.

Gramsci assevera que, tomando o trabalho enquanto princípio educativo fundamental, e aqui nessa análise toma-se a organicidade, torna-se possível realizar a tarefa de consolidar a unidade entre teoria e prática, e articular a técnica do trabalho à sua base científica: formação básica necessária para a construção de uma concepção crítica de mundo e de uma formação técnico-política a partir da integração entre ciência e técnica – entre ciência, cultura e trabalho.

A mesma organização dos sujeitos que possibilitou a implementação da organicidade interna, também proporcionou para os envolvidos no Curso a reprodução de comportamentos característicos das relações sociais predominantes e, como afirma Silva, “podemos considerar que no pensar, no agir e no sentir, característico destas especificidades formadoras [...] assumem predominância as relações sociais estabelecidas entre superiores e inferiores” (SILVA, 2005, p. 29).

Como já salientamos, os sujeitos têm a mesma gênese sócio-histórico-cultural, e é nesse contexto que entendemos a existência de uma especificidade na formação dos sujeitos tomando como um dos elementos fundamental dessa especificidade a organicidade interna.

Esse específico, diferente consiste na discussão desde o início dos acampamentos e assentamentos [...] muito mais uma diferença interna das organizações e fundamentalmente do MST por quem o curso foi pensado [...] depois que abre vagas pra outros Movimentos e ai foi pensado essa diferença de classe, diferença política, das nossas realidades [...] por isso que eu acho que o curso foi pensado assim mais na realidade dos movimentos sociais [...] (SE-c)

Essa especificidade parte do campo da subjetividade que olhada bem de perto foram encontradas no trabalho constituído na organicidade interna e em todas as falas dos Sujeito-

Educandos, que ressaltaram a importância de manter uma unidade por meio de uma ação que os aproximava do ser trabalhador, do ser educando e do ser militante. A identificação nas respostas que encontramos na pesquisa acerca desse tema que ficou em relevo foi a menção às raízes histórico-culturais que os conformaram em ser humano-social.

Acho que ele é diferenciado na medida em que ele se organiza de forma diferente, e reconhece os sujeitos diferente, e acho que isso é bacana, porque reconhecer a diferença não significa menosprezar a diferença e sim enriquecer e amadurecer essa diferença [...] eu diria que nós aprendemos com esse curso ao pensarmos a estrutura da elaboração e da formatação que a universidade tem no sentido do lugar da produção do conhecimento acho isso uma coisa bacana, porque reconhecer a diferença, dos trabalhadores do campo como sujeito de direito, aliás eu acho que tem outra coisa interessante, não é a universidade que ta dando o curso, a universidade não dar o curso. A universidade, ela propicia uma luta que é dos movimentos, talvez ai esteja à grande conquista da educação, do entendimento destes professores, partindo da seguinte a aprendizagem e também da luta por direito [...]. Acredito que essa modalidade foi que permitiu que as pessoas estivessem fazendo o curso. Tiro por mim se fosse um curso regular provavelmente eu não teria condições de está fazendo. Foi assim para adequar a realidade dos movimentos sociais, da militância, então eu penso que teria que ser assim mesmo. Para a militância dos movimentos poderem ter acesso ao ensino superior voltado para a educação do campo. (SE-e).

Nessa perspectiva, a organicidade interna ocupou um lugar muito importante tanto no processo de reprodução social como da formação dos sujeitos, tendo em vista que esta exerceu a função mediadora entre o conhecimento socialmente produzido e o conhecimento científico, ou seja, desempenhar o papel de “colocar esse patrimônio cultural à disposição dos indivíduos de modo que dele se apropriem e, assim, possam atuar na ambiência social (que é sua natureza) como sujeitos livres.” (MACÁRIO, 2001, p.12).

Traduzimos, por meio dos sujeitos, que ação da organicidade interna que se configurou também como mediadora no processo de apropriação dos resultados da prática social, conforme afirma Duarte (1998):

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE apud BASSO, 1998, p. 13).

Para efetivar essa mediação, os sujeitos necessitaram inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas que os constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade.

Diante dos contornos que nos leva a considerar que o trabalho para a constituição e implantação da organicidade é uma especificidade na formação dos sujeitos, vai tornando-se cada vez mais claro que essa especificidade consiste no planejamento das atividades que foram desenvolvidas no Curso a partir da realidade do educando, sobretudo, porque os mesmo já possuíam o saber dessa prática social, pois já haviam se apropriado em outros espaços educativos, inclusive no espaço de trabalho.

Assim, esse saber prévio interagiu com a realidade de trabalho e de vida dos sujeitos e que os conhecimentos construídos em suas vivências lhes serviram de instrumentos na resolução de problemas que surgiram durante as etapas do Curso.

Para consubstanciar essa análise Freire (1992; 1996) argumenta que um processo que, enquanto ato de conhecimento exige uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que é retratada ou expressa a partir de dois contextos dialeticamente relacionados. Um contexto teórico, que pressupõe o autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento, que dialogam a partir dos conhecimentos da e sobre a realidade. Neste caso, podemos destacar a interação dos professores do Curso, dentre eles alguns das outras unidades da UFMG, com educadores vindos de vários Estados do País, estes eram educadores indicados pelos Movimentos.

E a organicidade interna deu-se, a princípio, para os professores da FaE por meio de um estranhamento, pois os educandos se organizavam em sala de aula, às vezes, com a mesma organização que participavam de uma assembléia. Um por exemplo disso, foi o estabelecimento de um coordenador e uma coordenadora para registro de inscrição que organizassem a seqüência das falas e quando tinham uma reivindicação, as intervenções eram sempre em nome do coletivo.

Outra dimensão apontada por Freire é o concreto, em que os fatos se dão no contexto: a realidade social em que os sujeitos se encontram torna-se processo dialético transformado em objeto de conhecimento sobre o qual se dialoga, formando os sujeitos. Isso pôde ser evidenciado pela maneira de apropriação do espaço público da universidade realizada pelos sujeitos dos Movimentos Sociais.

Mesmo a universidade tendo uma dinâmica própria de funcionamento, em alguns casos, os sujeitos do Curso romperam com a 'cerca' da instituição no tocante a instauração de sua própria maneira de organizar o espaço, seu tempo estudo, a participação nas instâncias de decisão, a maneira de começar cada aula, por exemplo, iniciava os dias com a realização da mística e a simbologia da mística ficava no saguão da FaE durante toda a etapa. Daí, por um lado, podemos inferir que essa prática se dava para o fortalecimento da cultura e da identidade

dos sujeitos do campo. Por outro podemos perceber que era uma forma de se fazer presente na faculdade, pois todos que circulavam pela FaE, inevitavelmente, se deparavam com a simbologia da mística, com a marca dos sujeitos que também faziam parte do mesmo espaço, mas com uma visão diferenciada de formação, especialmente, dando significado a essa formação.

Ao falarmos sobre cultura, sabemos que é um terreno fértil para a geração de inovações e de construção de significados frente às novas situações colocadas pelas emergências sociais, como é o caso da formação em nível superior. A cultura é concebida como modos, formas e processo de atuação de sujeitos na história, onde ela se constrói esta constantemente se modificando, mas ao mesmo tempo, é continuamente por valores que sedimentam em tradições e são transmitidas de uma geração para outra.

A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente. Ainda podemos perceber que a inserção dos sujeitos nos Movimentos proporciona traços identitários que os configuram como sujeito coletivo (CASTELLS, 1999; HALL, 1997; CALDART, 2002). Por isso os sujeitos atribuíram à cultura uma importância central para entender a diversidade histórica e cultural dos povos do campo.

Assim, fechando a ideia com os pressupostos de Freire, compreendemos que essa relação dialética entre objetividade e subjetividade que possibilitou o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, tanto a partir do contexto teórico, quanto da realidade concreta. Ainda, acrescenta-se uma consciência crítica por parte dos sujeitos, pois emergidos no desenvolvimento das atividades, isso pode ter ocorrido na perspectiva de possibilitar aos sujeitos da aprendizagem “a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si mesmo e de seu mundo. Nessas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação.” (PINTO, 2005, p. 84).

Dessa forma, a objetivação da atividade do educador ocorre à medida que o nível de consciência do educando se desenvolve cujo desenvolvimento depende do nível de consciência do educador. Portanto, a atividade educativa ocorre da objetivação advinda do diálogo subjetivo entre educador e educando, tendo o educador papel fundamental de intervenção sobre a consciência do educando a fim de que esta evolua. Aqui podemos chamar os membros dos Movimentos Sociais envolvidos no curso também de educadores, pois eles contribuíram e muito para a formação dos sujeitos. E, também inverteram o papel do educando para o educador, quando alguns educandos tomavam para si as responsabilidades de

organização perante os outros sujeitos do curso, podendo essa prática ser configurada como uma prática educativa.

Nesse sentido, Pinto (2005, p. 85) afirma que “a ação do educador tem de consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau ao seguinte, até equiparar-se à consciência do professor e eventualmente superá-la”.

É nesse caminhar que consiste parte da especificidade da formação dos sujeitos por meio do trabalho da organicidade interna, no entanto, desde o início o curso já estava configurado como diferenciado e específico por ter uma matriz curricular diferente que atendia a uma realidade específica de educandos, mas as especificidades tomaram um corpo muito maior que somente uma matriz curricular específica. Assim, ela se deu em cada momento de formação dos sujeitos que teve participação direta dos próprios sujeitos onde às atividades pedagógicas desenvolvidas tanto pelos educadores como pelos educandos (na organicidade) que interferiram em grande medida nas práticas sociais desses sujeitos.

Reconhecer os sujeitos do Curso, valorizar o saber construído na experiência de trabalho voltado para sua realidade e incluí-la no processo de ensino e aprendizagem, é fundamentalmente necessário, tendo em vista que supomos ser essa a dimensão da especificidade da atividade da organicidade interna.

Outro importante mecanismo que podemos tomar por especificidade foi às construções das parcerias que desde o início foi fundamental para a implantação do Curso.

Primeiramente, a parceria é interessante e preocupante, [...] interessante porque o saber não nasceu assim com jeito mais elaborado para a classe trabalhadora e a Universidade é um espaço para um conjunto de pessoas na sociedade muito menor do que na sua maioria, [...] e quando eu falo de parceria, eu falo dos Movimentos Sociais, da Universidade, do PRONERA e de todos os parceiros, então eu penso que a parceria está sendo importante no trocar esse conhecimento [...] a Universidade ainda deve a sociedade muitos elementos teóricos de uma dinâmica mais elaborada, [...] mas pra mim a parceria é importante pra gente saber o que é a universidade, com qual intencionalidade surgiu [...] do ponto de vista da gente ter conhecimento, mas um conhecimento cheio de duvidadas [...] a gente dizer olha nós entendemos que saber e fazer caminha juntos e nós viemos de uma prática [...] E pra Universidade enquanto parceria ajudar a entender que a teoria ajuda a entender essa prática [...] lutar para que o nosso projeto aconteça como é o caso do nosso projeto de educação do campo, que é de uma luta, que derramou sangue, que trouxe assim muitos espaços de discutir sobre a nossa cidadania, e não é por que a Universidade é boazinha, que o Estado é bonzinho por trás disso tem muita luta e vejo que essa parceria é dar essa oportunidade também pra que a universidade possa nos ver, para que ela nos ouça, para que ela possa olhar também para esse nosso mundo no nosso cotidiano [...] então eu penso que o papel da universidade está sendo muito importante. (SE-d).

Por tudo que já foi exposto, podemos conceber que a organicidade possui traços metodológicos, uma metodologia própria criada especialmente para essa organização e traz

consigo uma estrutura diferenciada em sua abordagem e procedimentos e até podemos inferir que essa organicidade constituiu um dos aspectos mais relevantes do processo de aprendizado coletivo e também individual. Os sujeitos dos Movimentos Sociais ao apresentarem os encaminhamentos de demandas por um curso diferenciado e específico transformaram esses encaminhamentos em lutas sociais, aliás, esse horizonte em nenhum momento é perdido de vista.

Salientamos que os procedimentos metodológicos da organicidade interna utilizados no processo de formação dos sujeitos no Curso eram poucos decodificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala.

Essa organicidade, a nosso ver, possibilitou aos sujeitos ao se expressar, seja na forma escrita seja na forma da fala, uma contribuição no processo de formação da universidade que se articulou com o universo de saberes disponíveis que esses sujeitos carregam consigo (passado e presente), pois faz parte da sua cultura, dos seus valores, das suas tradições, da sua realidade de lutas, mobilizações, marchas. E no Curso essa dinâmica também pode ser considerada um esforço de pensar, elaborar e reelaborar os saberes universitários e os saberes sobre sua realidade em que vivem, pois com esses códigos culturais são acionados e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um. Um exemplo disso foi a formatura dos sujeitos, um marco na vida de cada um e na vida dos envolvidos.

A formatura foi um momento de celebração da conquista. Nós como camponeses e camponesas, temos esse costume, celebramos as colheitas [...]. Então depois de cinco anos, a colação de grau foi um momento de celebrar as conquistas, foi um momento de dar sentido [...], valorizando o papel do estudo para o movimento, para a Reforma Agrária. O comprometimento dos movimentos sociais com o estudo. O encerramento representa a disciplina para dar conta de concluir um curso dessa natureza. Foram vários os desafios e conflitos enfrentados. Então para encerrar esse curso, foi necessário o comprometimento e disciplina dos envolvidos, tanto do movimento como da universidade. Representa também mais um passo na construção da educação do campo, formar educadores para contribuir, dar andamento na educação do campo, nas escolas do campo [...] cinco anos embora pareça muito tempo, não dá conta de formar os educadores em sua totalidade, deixa lacunas. Mas foi importante para instigar os educadores a pesquisa, ao estudo. Como educadores militantes de movimentos sociais, estes tem que continuar buscando sua formação [...] O curso não deu e nem tem que dar conta de tudo, mas cumpriu um papel importante. (SC-b).

Nas entrevistas temos a impressão que as vozes e a palavra que ecoaram dos sujeitos foram carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. São falas que historicamente estiveram caladas e passaram a se expressar em palco público da universidade.

Enfim, essa organicidade de co-participação, em todas as esferas do curso pode possibilitar a futuras turmas, uma forma mais abrangente de interação, entre sujeitos das turmas, sujeitos e coordenação do curso, sujeitos e representantes da universidade, sujeitos e parceiros, ou seja, valorizar e entender a forma de organização no interior dos processos.

Se pensarmos que o principal objetivo é habilitar os educandos e educandas atingimos os objetivos [...] com relação aos princípios: o principal desafio foi estabelecer uma relação de parceria, não deixar que Universidade e Movimentos Sociais perdessem seus limites. Cada parceiro se movimentou, alterou valores, mas respeitamos o que é essencial em cada um. Uma bela trajetória, rica em possibilidades e ensinamentos. (SC-a).

Para os sujeitos do primeiro Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil, o mesmo e toda a dinâmica que proporcionou sua formação acadêmica e humana foi mais uma oportunidade para o desenvolvimento e / ou fortalecimento de suas capacidades e habilidades, buscando associar os conteúdos do curso com os conteúdos ideológicos entrecruzando com os emocionais e cognitivos. Foi por meio dessa primeira experiência que criou a segunda turma nos mesmos moldes do curso aqui pesquisado conhecido, atualmente, como LECAMPO com entrada dos educandos em 2008. Outra decorrência importante da experiência do Peterra, a criação da Licenciatura do Campo como curso institucional da FaE, ou seja, regular, por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶⁴. A primeira turma começou em 2009.

Pelos dados pesquisados observamos que os sujeitos que entraram em 2005 na universidade foram, ao longo dos anos, mudando o sentido de ‘coletivo’ para a universidade. Isso ficou em relevo na formatura da turma Vanessa dos Santos, onde os educandos se mostraram como um novo sujeito histórico, porém os mesmos apesar de estarem em um espaço institucionalizado com toda sua carga de normas, forma de organização e particularidades, conseguiram trazer para o Curso de alguma forma, sua vivência nos Movimentos Sociais, defendendo seus direitos sociais e culturais, e sem nenhuma alteração substancial os seus valores e os seus princípios organizativos enquanto sujeito político e social.

⁶⁴ O Governo Federal, através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em <<http://www.ufpb.br/reuni>>. acessado em 02 de junho de 2010. Quanto a essa política pública frisamos que existem tensões na sua linha de aprovação, por parte de alguns movimentos e a universidade, o que levou algumas organizações sociais a não aprovação dessa política do REUNI nos critérios que ele foi implantado, a ex: ao se transformar em um curso regular perde o perfil e o caráter de um curso específico e diferenciado voltado para a linha dos movimentos sociais.

De certa forma conseguiram que, o curso ganhasse uma identidade. Identidade essa mais próxima das suas, tornando o curso como um todo um espaço de pertencimento. Além disso, fez com que uma instituição de nível superior reconhecesse sua existência e os acolhessem e, ainda, deixou a marca de uma gestão democrática como exemplo para outros cursos da Faculdade de Educação, quiçá da UFMG, pois a forma de participação dos educandos de outros cursos nas instâncias pode ser redefinida em termos concretos e não mais abstratos, e mais, que esses educandos estejam no centro da redefinição dessa nova forma de pensar a educação que contribui para a sua realidade e vivência.

Então eu acho que primeiro é dizer assim [...] o nosso curso ele foi construído por uma demanda, é importante frisar isso [...] por um movimento social que procura uma universidade e vamos fazer? Vamos! [...] Você fala das marcas, eu acho que nós vamos deixar sim [...] acho que o curso vai deixar muitas perguntas [...] enfim, deu certo, ta dando certo, porque depois vai ficar as pesquisas [...] quem foi os educandos e educandas desse curso[...] (SE b).

A concretização da organicidade interna nos revelou que independente do local e espaço, os sujeitos dos Movimentos tem uma forma própria para se inter-relacionar com outros sujeitos e com novos espaços. Dessa forma, percebemos a implantação do Curso com caráter específico e diferenciado propiciou tanto para a comunidade acadêmica da UFMG, Movimentos Sociais, parceiros, educadores como aos educando e educandas uma experiência teórico-metodológica singular em direção à consolidação de uma nova maneira de efetivar uma educação inclusiva, o que indica a possibilidade de novas formas de conhecimento e aprendizado em num processo mediado pelo diálogo.

Por isso, supomos que o curso tenha plantado uma semente fértil no solo da universidade e na maneira de compartilhar o saber entre todos os sujeitos envolvidos em um Curso, pelo menos durante a realização do curso em questão, mas é preciso ainda que a universidade assuma uma formação mais voltada para a realidade dos sujeitos, dado conta de suprir as lacunas deixadas pelo processo de formação inicial abrindo perspectivas para futuras parcerias.

Sim, para construção da educação do campo, da escola e do Projeto de Campo é fundamental que existam novas parcerias. A academia tem que cumprir o seu papel a serviço do povo, de trabalhadores e trabalhadoras, somar nessa construção. (SC-b).

Sim [é possível novas parcerias], pois o curso ampliou o diálogo da Universidade com as questões relacionadas ao Campo, principalmente com os sujeitos enquanto coletivos. Há muitas discussões a serem feitas, pois a Universidade está inserida em um ordenamento legal mais amplo, o que diminui bastante suas possibilidades de

romper barreiras legais. Mas há horizontes ampliados para discutir como o sujeito coletivo se insere em um curso regular, isto é, que não seja com oferta única. Este é o próximo desafio. (SC-a).

Também é importante frisar que percebemos traços de rompimentos acerca da diferença dos sujeitos, ou seja, em muitos casos houve uma alteração em seus olhares, e esses traços trouxeram alguns indícios que conseguimos conviver com os diferentes e iguais ao mesmo tempo.

[...] o curso deixa na UFMG, inclusive a partir de um grupo que hoje pesquisa educação do campo, e que tem outros projetos de extensão no campo da educação do campo, que o curso consegue deixar essa marca do ponto de vista da mística, da terra, da simbologia, símbolo do movimento social, seja da bandeira, da enxada, da foice da semente, acho que ele consegue, agora uma coisa que me preocupa, que aí vem as demais licenciaturas, é não seguir esse exemplo do ponto de vista de deixar uma marca que vai ser simbólica, que vai dizer aquele é o curso do ponto de vista das articulações dos movimentos, da relação com a universidade, do diálogo, da mística, isso me preocupa: como é concebido os outros cursos, do ponto de vista da materialidade, como que ele se organiza, como é feita a sua organicidade, quem é que tá nele do ponto de vista de movimento social, então eu acho que sim vamos deixar, isso eu não tenho dúvida que vamos deixar essa marca na Faculdade. (SE b).

Encerramos essa análise não com um ponto, mas com várias reticências, pois com implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra algumas ideias foram lançadas e apontou para a possibilidade de que uma Educação Superior seja mais flexível, buscando uma articulação entre a universidade e a realidade dos sujeitos nela envolvidos, que esta possa de alguma forma contribuir para que haja uma mudança no modelo clássico de ensino universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do seguinte objetivo geral: analisar a especificidade da formação dos educandos e educandas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Pedagogia da Terra, em seus espaços de formação tais como: Centro de Formação e Universidade. Deste, desdobrou-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar as vivências dos educandos e educandas em seus tempos educativos (tempo estudo, tempo trabalho, tempo aula em seus respectivos espaços) ; b) observar a organização interna no âmbito específico e diferenciado destes sujeitos em seus espaços de formação; c) verificar até que ponto o protagonismo destes sujeitos inerente aos movimentos sociais, são reconhecidos nestes variados espaços de formação.

Desenvolvemos uma análise de um conjunto de ações e experiências do Curso de Licenciatura de Educação do Campo: Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFMG. Buscou-se compreender os debates teóricos e metodológicos sobre o Curso, em específico, pelas abordagens na organização dos educandos no âmbito do mesmo, enfocando a organicidade interna. Dentro dessa lógica, procuramos entender e identificar as especificidades e o protagonismo na formação dos Sujeito-Educandos.

A trajetória da proposta de criação do curso na UFMG plantou seus primeiros embriões de negociações em 2003 por meio do MST, pois este Movimento tem como uma de suas premissas de luta, a qualificação em nível superior de seus militantes. Nesse sentido, o MST procurou a UFMG para apresentar a proposta de criação do curso. Essas negociações perduraram por dois anos até a formalização do curso em 2005 com aprovação do Conselho Universitário e, na seqüência, do PRONERA. As condições de negociações nem sempre foram favoráveis, mas com a persistência que é decorrente dos Movimentos Sociais essa parceria foi exitosa.

A proposta apresentada se embasa em outros cursos denominados Pedagogia da Terra (Peterra) que foram implantados em outros Estados do Brasil. O curso aprovado na UFMG era, portanto, a 17ª turma do Peterra. Porém, devido a proposta pedagógica inovadora deste Curso na FaE-UFMG, o MEC considerou que o curso deveria a ser chamado de “Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra”, já que esse órgão considerou que o Curso era de licenciatura por excelência. Assim o Curso pesquisado, é o primeiro Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil.

Após a aprovação em todas as instâncias dos parceiros envolvidos, o MST em comum acordo com a FaE convidou outros Movimentos Sociais ligados a Reforma Agrária e a Via Campesina, para tomarem parte e indicarem seus militantes para cursarem esta Licenciatura. Dessa forma, os Movimentos Sociais do Campo se inseriram na universidade em Minas Gerais.

Vale ressaltar que o conjunto dos educandos aqui analisados são de municípios e Estados diferentes do País, bem como são militantes de diversos Movimentos Sociais, mas que lutam por uma mesma causa: A Luta pela Terra, pela Reforma Agrária e Transformação Social.

Em seguida, abordamos as concepções do Projeto Político Pedagógico, a estruturação da matriz curricular e a relação dessa matriz com os princípios pedagógicos e filosóficos dos Movimentos Sociais. Nesse sentido, constatamos que a matriz curricular inovadora teve como balizamento as concepções da Educação do Campo que traz em sua essência a conquista do pleno desenvolvimento de seus processos próprios de aprendizagem e que possibilite, assim, uma educação específica, diferenciada e emancipatória.

Dentre essas inovações destaca-se a organização a partir das áreas de conhecimento que se sobressaiu: Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Linguagens, Artes e Literatura (LAL), Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Matemática (M). Essa proposta pedagógica foi elaborada para contemplar tanto as teorias como as práticas de tal forma que estas se encontrassem em todos os processos de aprendizado.

Quanto aos objetivos desta análise acadêmica, destacamos a o diferencial da especificidade formativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra para a trajetória pessoal e profissional dos educandos e educandas, em seus tempos e espaços diferenciados de aprendizagem, tais como: Centro de Formação e Universidade;

Também, constatamos a abordagem plena, desde a do Curso criação (2005) até o seu término (2010), no âmbito da sua organicidade interna que envolveu os militantes dos Movimentos Sociais. Verificamos que esta organicidade sempre esteve presente em toda trajetória coletiva do Curso. Talvez seja por essa razão que os educandos instauraram uma dinâmica de organização própria com a finalidade de colaborar na gestão política e pedagógica do Curso, ou seja, que ela consolidou uma gestão compartilhada. Assim, pressupomos que a singularidade de mobilização política que os aproximam de suas realidades e suas culturas, foi fundamental na construção da dinâmica organizativa e formativa do Curso.

Para a consecução dos objetivos da pesquisa a metodologia utilizada revelou-se apropriada, ainda que, no limiar de certa subjetividade inerente a seleção dos critérios de análise. É importante ressaltar que coletamos um conjunto variado de dados, mas nos debruçamos aos que nos revelou proximidade com a unidade de análise escolhida, ou seja, a organicidade interna, que nos mostrou a necessidade de compreendê-la por meio da sistematização em duas vertentes, quais sejam, do protagonismo dos educandos e da especificidade na formação dos mesmos.

Dessa forma, a organicidade interna se constituiu como uma nova modalidade de organização na FaE, que alicerçou o campo de ação do Curso na participação dos sujeitos em sua totalidade. Tomada como unidade de análise ela nos permitiu identificar elementos fundamentais para a formação dos sujeitos, quais sejam, o protagonismo e a especificidade decorrente dessa mobilização.

A organicidade criou condições concretas para que cada educando pudessem exercitar um pouco mais de sua vivência nos Movimentos Sociais dentro da universidade, demarcando e, ao mesmo tempo, reafirmando o sujeito militante em sujeito educando e o sujeito educando em sujeito militante. Nessa lógica as fronteiras inerentes a organização de um curso regular da UFMG, pôde ser em parte, que foi rompida em decorrência da forma de organização dos educandos. Se não foi rompida, pelo menos deixou uma semente em um solo que se revelou fértil.

Podemos inferir que a organicidade mostrou diversos significados da vivência dos sujeitos, com sua cultura, sua identidade, e novas formas de inter-relacionamento político e pedagógico com outras esferas no âmbito acadêmico da UFMG.

A concretização da organicidade interna revelou que os sujeitos dos Movimentos têm uma forma própria para se inter-relacionar com as novas realidades postas e com variados sujeitos da universidade. Dessa forma, percebemos o caráter específico e diferenciado da implantação do Curso, abriu novas perspectivas políticas, filosóficas e epistemológicas de diálogo. Primeiro porque por meio das sementes lançadas da experiência colheu-se frutos importantes como: a autonomia política revelada pelos sujeitos perante a parceria e o andamento do Curso; a implantação do LECAMPO turma específica (2008) e do LECAMPO turma regular (2009). Assim, desvelamos outras marcas como a criação, ampliação e a consolidação do grupo de pesquisa da Educação do Campo na FaE, tal qual a estruturação de uma secretaria de Educação do Campo na Faculdade de Educação.

Enfim, dentre tantas análises que verificamos, talvez, o que tenha ficado de maior aprendizado, para todos sujeitos e parceiros, Movimentos Sociais, UFMG, FaE, INCRA,

PRONERA, educadores e educadoras, educandos e educandas, militantes é: que somente através da luta, da resistência, da persistência, do uso da palavra, do diálogo, se torna possível o rompimento das cercas do 'latifúndio do saber', mudar assim as estruturas conservadoras impostas pelas universidades e pelo sistema capitalista e assim efetivarmos um outro modo de emancipação e educação inclusiva dos e com os povos excluídos do campo e da cidade.

Nesta dimensão nos parece que o processo de formação destes sujeitos educandos no que se refere a seus protagonismos e suas especificidades de formação, partem dos seus espaços de formação, qual seja: o centro de Formação do Barreiro, onde inclusive foi realizada várias aulas com professores da universidade e professores indicados pelos Movimentos Sociais. Assim podemos deixar a sugestão de que essa estrutura de organicidade pode ser um elemento constituinte das discussões da construção da Universidade Popular dos Movimentos Sociais:

E seguindo essa linha emancipatória das classes populares por meio do conhecimento materializado no trabalho da organicidade interna do Curso, que poderíamos indicar mudanças para estrutura institucional da UFMG, mas que na sua abrangência, se esbarra nos conservadorismos do *status quo* das classes dominantes, que hegemonomizam o poder nessa instituição, ou seja, apresenta limites para acolher os saberes dos Movimentos. No entanto, vislumbramos talvez o lançamento de uma nova semente com a consolidação deste Curso. Em especial destacamos todos os militantes e sujeitos da turma, assim como todos os professores e professoras da Faculdade de Educação, que não mediram esforços para que esse curso se realizasse. Enfim, quando o Curso se deslocava para o Centro de Formação, concretiza-se aí, uma Universidade dirigida pelo próprio povo, ou seja, uma Universidade Popular: gérmen em tempo presente, para o futuro das próximas gerações de militantes dos Movimentos Sociais e da classe trabalhadora, os já vieram e os que ainda virão...

Quando os Trabalhadores Perderem a Paciência

As pessoas comerão três vezes ao dia
 E passearão de mãos dadas ao entardecer
 A vida será livre e não a concorrência
 Quando os trabalhadores perderem a paciência

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
 O trabalho deixará de ser um meio de vida

As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juizes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obscelescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“declaro vaga a presidência”!

Mauro Iasi

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Prado de. Desapropriação por interesse social para fins de Reforma Agrária. In: **O Direito Agrário na Constituição**. Rio de Janeiro, [S.n], 2005.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANANIAS, Patrus. **Políticas permanentes**. Artigo publicado originalmente na Folha de Boa Vista – RR. Disponível em: <www.mds.gov.br/noticias/artigo-politicaspermanentes-ministro-patrus-ananias> Acesso em: 29 jun. 2007

ARON, Raymond. **O Marxismo de Marx**. Trad. Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: **Revista. ANDES**, São Paulo, n. 12, p. 12, 1987.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org.) Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan/Jun 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>, acesso em: 25 jan. 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Palestra sobre o lançamento do livro “**Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade**”, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 08 de abril de 2010.

AZEVEDO, Fernando. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

AZNÁREZ, Carlos; ARJONA, Javier. **Rebeldes Sin Tierra: História de MST de Brasil**, 2002. Disponível em: <<http://balho/GT06-1780--Int.pdf>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BARROS, Carlos Juliano. MST 25 anos: camponeses protagonizam luta pela terra. Disponível em: <<http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=1493>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os Movimentos Sociais Cultivando uma Educação Popular do Campo. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO. **GT Educação Popular** n.06, p. 05. 29ª Reunião Anual, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. *A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: 1. ed. nov. 2002.

BOGO, Ademar (Org.). *Gerações: coletânea de poesias*. **Caderno de Cultura n. 1**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Peres, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundef**: balanço do primeiro ano do Fundef. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da educação Básica do Campo**, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Pesquisa Nacional da educação na reforma agrária**. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Reforma Agrária**. Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_> Acesso em: 13 dez. 2009.

BRASIL. Lei n.9394 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, dispõe sobre o Estatuto da Terra. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4504.htm>>. Acessado em 14 de dezembro de 2009.

CADERNO DE EDUCAÇÃO nº. 08. Princípio da educação no MST. São Paulo: MST, 1996.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**, Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5. 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; SANTOS, Clarice Aparecida, (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CARVALHO, Lino de. **A luta pela terra e o exemplo que nos vem do Brasil**. Em Foco. Disponível em:<<http://www.pcp.pt/avante/1224/2403h4.html>>. Acessado em: 05 jan. 2010

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 14. ed., 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

DOCIÊ: MST ESCOLA: Documentos e estudos . São Paulo; Ed. Expressão Popular; - 1990 – 2001.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida, (Org). **Por Uma Educação do Campo**. Brasília; 2008.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FROMM, Erich. **Análise do Homem**. Trad. de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: Atitude e Método**. Instituto Paulo Freire São Paulo, 1999. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 18 fev. 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias sobre os movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, R. A. O Financiamento da educação: um sistema em desequilíbrio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 103, p. 14-52, mar. 1998.

GONZAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da Terra: o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais**. 2009, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cáceres**, vol.2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

GRZYBOWSKI, C. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: **A questão agrária hoje**. STÉDILE, J. P. (org.). Porto Alegre: Editora UFRGS.2002.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Artigo apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense. Bragança, PA, abr. 2005.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Tradução e revisão de Rizado Uebel, Maria Izabel Bujas e et all. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Trad. De Waldea Bercellos e Sandra Bedran. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOBBSAWM, Eric. Entrevista: Marcello Musto. Título: **Eric Hobsbawm: A crise do capitalismo e a atualidade de Marx**. IN: Seção: Filosofia e Questões Teóricas, 21 de outubro de 2008, p. 4. Disponível em:< <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/154-entrevista/593-eric-hobsbawm-a-crise-do-capitalismo-e-a-atualidade-de-marx>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, nº 55, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt. Acessado em 08 de janeiro de 2010.

<http://www.viacampesina.org>. Acessado em 20 de janeiro de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>.> Acessado em: 23 jan. 2009.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Alameda Barão de Limeira, 1232 – Campos Elíseos – São Paulo, 2001.

JULIÃO, Francisco. **Que são as ligas camponesas?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

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

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília, 26 a 29 de novembro de 2002.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional da América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LA VIA CAMPESINA. **Las luchas del campesinado en el mundo**. Maputo: Moçambique, 2009.

LAUREANO, Delze dos Santos. MST: 23 anos de luta pela Reforma Agrária. IN: Revista **Veredas do Direito**, Vol. 6, n. 11, jan/jun. de 2009, Belo Horizonte, Escola Superior Dom Helder Câmara, p. 11-29.

LUKÁCS, George. **História e Consciência de Classe (1920)**. São Paulo: Humana, 2008.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MACÁRIO Eptácio. **Determinações Ontológicas da Educação: uma leitura à luz da categoria trabalho**. 21ª Reunião ANPED, 2001.

MARTINS, J.S. **Expropriação e Violência: A questão política no campo**. 3. ed. Revista ampliada. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos: e outros textos escolhidos. Trad. José Carlos Bruni. In: **Os pensadores** (coleção). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Lisboa: Edições Avante, 1975.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6 volumes. 1975

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 17ª Ed. São Paulo. 1992.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEZES NETO, A. J. Trabalho, Cooperação e Educação: a Politécnica na Formação Profissional do MST. In: **IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas**, Letras e Artes, 1999, Viçosa - MG. IV Congresso de Vivências Humanas, Letra e Artes. Viçosa: CD-ROM, 1999.

MENEZES, A. J. Os Princípios Unitários Na Escola Técnica do MST, Universidade Federal de Minas Gerais Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, 2003 Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 jan. 2010.

MENEZES, Antonio Júlio de. Viramos Capitalista? **Correio Brasileiro**, 2008. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br>>, Acessado em 18 de janeiro de 2009.

MORAIS, Clodomir. Las Ligas campesinas de Brasil. In: **Organizaciones campesinas en América Latina**. Honduras: Instituto Nacional Agrário, 1976.

MOREIRA, Gilvander Luís; LAUREANO, Delze: MST: 25 ANOS DE LUTA POR REFORMA AGRÁRIA. IN: Revista **Veredas do Direito**, Vol. 6, n. 11, jan/jun. de 2009, Belo Horizonte, Escola Superior Dom Escola Superior Dom Helder Câmara, pp. 11-29).

MORISSAWA, Mitsue (org.). A Historia da luta pela terra e o MST. São Paulo, ed. Expressão Popular; 2001.

MOVIMENTO DOS SEM TERRA. Nossa proposta de Reforma Agrária Popular. De 08 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7708>> Acesso em: 13 dez. 2009.

MST. Cadernos de memória da turma de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. Belo Horizonte; UFMG, 2005-2010.

MST. Proposta metodológica da turma de licenciatura em educação do campo: Pedagogia da Terra. Belo Horizonte; UFMG, 2005-2010.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (orgs). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. 5ª Ed. v2. São Paulo: Cortez, 2006.

NOBRE JÚNIOR, Edilson Pereira. Desapropriação para fins de Reforma Agrária. In: **Revista ESMAFE – Escola de Magistratura Federal da 5ª Região**. Recife/PE, n. 04. 2002, p. 74.

OLIVEIRA, A. U. de. **Agricultura camponesa no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia das lutas no campo**. 9ª ed. São Paulo 2001:

OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por Uma Educação do Campo**. Brasília; 2008.

OLIVEIRA, M.K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. **Cadernos CEDES**, n. 35, São Paulo. 1995.

PEREIRA, Rosângela Maria; ARANHA, Antônia Vitória Soares; O Saber das costureiras faccionistas da indústria de confecção de Divinópolis. **Revista do NETE: Núcleo de Estudo Sobre Trabalho e Educação**, Vol. 15 n. 2. Belo Horizonte, FAE/UFMG. 2006

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. SP. São Paulo. 1982.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. Tratado de Direito Privado. Borsói, 1958, v. 2. **Tratado de Direito Privado**, Borsói, 1971, v. XVIII, p.187.

REGO, Murilo Leão. Dilemas da questão agrária brasileira; tem futuro a reforma agrária? **São Paulo em perspectiva**, v.7, n.3, p. 21-29, jul./set. 1993.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Projeto Político Pedagógico do curso Pedagogia da Terra**. Belo Horizonte, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O Social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. IN: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SCHONORR, Giselle M. **O solipsismo**: s.m. Teoria filosófica idealista, que afirma nada existir fora do pensamento individual e que tudo aquilo que se percebe não passa de uma espécie de sonho que se tem. Vida ou costumes de quem vive na solidão. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>> Acesso em: 25 mar. 2010.

SCHÜTZ, Rosalvo. Potencialidades pedagógicas dos movimentos sociais populares. In: **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/51/1631>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A Pedagogia de Paulo Freire Inserida no Contexto dos Movimentos Sociais**, p. 376. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-c.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2010.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Lucas Pereira. A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos. GT-18: Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18192int.rtf>> Acesso em: 08 abr. 2010.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. 2. Reimpressão. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SOUZA, Ana Inês Souza (Org.): **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SOUZA, João Valdir Alves de. Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural? P. 2– UFMG - GT-14: **Sociologia da Educação**. Disponível no site: <<http://www.anped.org.br>.> Acesso em: 08 abr. 2010.

STEDILE, João Pedro, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

THOMPSON, E. **A formação da Classe operária Inglesa**: a força dos trabalhadores, vol. 3, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 1. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. UFRGS, 1994, p. 293.

VENDRAMINI, Célia R. Assentamentos do MST e identidade coletiva. GT: **Trabalho e Educação/nº** 9. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/celiareginavendramini.rtf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

VENDRAMINI, Célia R. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Unijui, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.