



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



GEIZI KELLY FLORIANO RAPOSO

**A PRESENÇA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA EM PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

CAMPO GRANDE-MS

2021

GEIZI KELLY FLORIANO RAPOSO

**A PRESENÇA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA EM PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

CAMPO GRANDE-MS

2021

GEIZI KELLY FLORIANO RAPOSO

“A presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”.

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (Qualificação)

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Suzana Lopez Salgado Ribeiro –(Defesa)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS)

CAMPO GRANDE – MS 2021

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Geny, que dedicou sua vida para cuidar de mim e me proporcionar todo amor, zelo, cuidado e valores.

Ao meu pai Adelmar (*in memorian*), pelo vivido e pelo não vivido. O maior exemplo de força de vontade, garra e determinação que eu pude conhecer.

Ao meu companheiro Leandro, por todo amor, paciência, dedicação e incentivo para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Às minhas amigas Carolina, Solange e Luciana, por me incentivarem a fazer o Mestrado, quando nem eu acreditava que conseguiria.

Às minhas colegas do Grupo de pesquisa GEPEFORP e também às amigas, Kelly, Elisângela e Dani. Aprendemos a elaborar nossas pesquisas juntas e ajudamos umas as outras durante esse processo.

Aos amigos da escola onde atuo como professora de Educação Física, Professora Iracema Maria Vicente, e às gestoras escolares Crys e Adolmira, por conseguirem me liberar para assistir às aulas da pós-graduação. À equipe de Educação Física e às coordenadoras e amigas Faviana e Rejane, e à Andréia, Anelisa, e Élio, pela torcida, incentivo e pelas contribuições para esta pesquisa.

À minha orientadora Célia Beatriz Piatti, por tudo e por tanto! Por me ensinar a pesquisar, me orientar, sempre que precisei, por meio de ligações telefônicas, por mensagens e por estar sempre disposta a me auxiliar em todos os momentos. Isso inclui finais de semana, férias e feriados. Agradeço por todo carinho, amizade, generosidade e por me acolher sempre!!!!

À Carina Elisabeth Maciel, por fazer parte da banca de qualificação e defesa deste trabalho, pelos comentários imprescindíveis para melhorar a qualidade do texto e por ser essa professora sempre acolhedora, generosa e humana.

À Mônica Castagna Molina, por ter aceitado o convite para fazer parte de nossa defesa e pelas inúmeras contribuições para o estudo desenvolvido. Pelas doces palavras dirigidas a mim antes da defesa para que eu pudesse me tranquilizar e me sentir acolhida frente a sua ausência, por motivos pessoais.

À Suzana Lopez Salgado Ribeiro por ter participado da banca de defesa, e pelas inúmeras possibilidades e perspectivas que apresentou para a construção de futuros trabalhos.

Aos professores e alunos da Leducampo que participaram desta pesquisa. Eles me ensinaram muito e, em um gesto de solidariedade, contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada. Sem vocês, ela não existiria.

E, por fim, agradeço a Chewbacca e Morena, meus bebês, por estarem literalmente ao meu lado, durante todas as horas de estudo, pesquisa e escrita.

RESUMO

O presente relatório está associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” e tem como objetivo analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, no período de 2014 a 2018, buscando compreender o lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, na implantação e nos processos formativos de constituição dos discentes e docentes do referido curso. Isso impulsiona a levantar uma problematização a fim de reconhecer se houve presença ou não dos movimentos sociais, em especial do MST, nas etapas de idealização do curso na elaboração do Projeto de Curso e sua execução. A fundamentação se ancora na Teoria Histórico-Cultural, com base no Materialismo Histórico-Dialético, cujo aporte teórico possibilita compreender as contradições que permeiam a temática envolvida e contextualizar o processo sócio-histórico de desenvolvimento do homem na sociedade de classes. Para tanto, analisou-se o Projeto Político de Curso e realizaram-se entrevistas semiestruturadas com três docentes e três discentes com o intuito de entender o lugar dos movimentos sociais nos processos formativos dessa licenciatura. Considera-se que a presença dos movimentos sociais comparece nos depoimentos dos discentes e dos docentes em três pontos principais: mediante a presença dos acadêmicos, também militantes do MST, bem como em conteúdos ministrados durante a formação e presencialmente e em ações contundentes no momento em que o curso poderia ser encerrado. No PPC, essa presença aparece na organização do curso, nas ementas propostas e na representação da luta por meio das místicas realizadas. Presença que contribui com os processos formativos para pensar em coletivo, como também expressa a organicidade e a compreensão de educação que concebe o ser humano e a produção de sua existência, considerando como motor de suas lutas, as contradições impostas pela sociedade capitalista, excludente e autoritária. Essas contradições exigem bandeiras de luta, legitimidade e a capacidade de organização para mobilização. Bandeira de luta para reivindicar terra, trabalho, direitos e educação. Apesar de as lutas serem travadas em territórios camponeses, ela se estende para outros espaços, como a universidade aqui em pauta, particularmente na licenciatura em Educação do Campo.

Palavras-Chave: Licenciatura. Formação. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This report is associated with the research line “Formative processes, educational practices, differences” and aims to analyze the Degree Course in Rural Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), in the period from 2014 to 2018, seeking to understand the place of social movements, especially The Landless Movement (MST), in the implementation and formative processes for the constitution of students and professors of that course. This leads to raise the problematization in order to recognize whether or not there was presence of social movements, especially the MST, in the stages of idealization of the course in the elaboration of the Course Project and its execution. The foundation is anchored in the Historical-Cultural Theory, based on Historical-Dialectical Materialism, whose theoretical support makes it possible to understand the contradictions that permeate the theme involved and contextualize the socio-historical process of development of man in class society. To this end, the Political Course Project was analyzed and semi-structured interviews were conducted with three professors and three students in order to understand the place of social movements in the training processes of this degree. It is considered that the presence of social movements appears in the testimonies of students and professors in three main points: through the presence of academics, also members of the MST, as well as in content taught during the training and in person and in forceful actions at the time when that the course could be ended. In the Pedagogical Project of the Course (PPC), this presence appears in the organization of the course, in the proposed menus and in the representation of the struggle through the mystics performed. Presence that contributes to the formative processes to think collectively, as well as expressing the organicity and understanding of education that conceives the human being and the production of his existence, considering as contradictions imposed by the capitalist society, excluding and authoritarian. These contradictions demand flags of struggle, legitimacy and the ability to organize for mobilization. Flag of struggle to claim land, work, rights and education. Despite the struggles being fought in peasant territories, it extends to other spaces, such as the university in question here, particularly in the degree in Rural Education.

Keywords: Degree. Formation. Social Movements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ORIGEM E PROTAGONISMOS.....	26
1.1 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL.....	26
1.2 A ORIGEM E A TRAJETÓRIA DO MST.....	31
1.3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA E A EDUCAÇÃO.....	41
1.4 EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DO HOMEM DO CAMPO.....	55
2.1 O HOMEM HISTÓRICO E SOCIAL.....	56
2.2 O TRABALHO E O HOMEM.....	61
2.3 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	65
2.4 A ATIVIDADE DOCENTE E O TRABALHO.....	71
2.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EMANCIPAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO.....	75
3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS RAÍZES DO PROJETO.....	81
3.1 CONTRADIÇÕES E CONFLITOS ENTRE OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA LEDUCAMPO E OS PRINCÍPIOS ORIGINÁRIOS DAS LEDOCS.....	93
3.2 PPC E OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO.....	98
4 LEDUCAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	115

4.1 ORIGEM E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA LEDUCAMPO.....	116
4.2 LEDUCAMPO E OS PROCESSOS FORMATIVOS.....	129
4.2.1 Implantação da Leducampo.....	132
4.3 A PRESENÇA DO MST NA LEDUCAMPO.....	152
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 163
 REFERÊNCIAS.....	 171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	15
Quadro 2 – Matrículas na zona rural.....	99
Quadro 3 – Módulos, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Básicos.....	103
Quadro 4 – Módulos, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Específicos: Ciências Humanas e Sociais.....	104
Quadro 5 – Módulo, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Específicos: Linguagens e Códigos.....	106
Quadro 6 – Módulo, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Específicos: Matemática.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos Norteadores.....	92
Figura 2 – Foto da mobilização dos alunos contra o fechamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	98
Figura 3 – Foto dos alunos e movimentos sociais protestando na reitoria contra o fechamento do curso.....	98
Figura 4 - Gráfico sobre a escolarização da população de 24 a 65 anos residentes no campo – Brasil 2005 -2015.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mato Grosso do Sul: estrutura fundiária em 2014.....	90
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grande Regiões – 1971 – 2000.....	119

LISTA DE SIGLAS

ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária
ABI – Associação Brasileira de Imprensa
CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais
COEG – Conselho de Ensino e Graduação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG – Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
CNEC – Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
CIMI – Comissão Indigenista Missionária
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FAED – Faculdade de Educação
FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo
INCRA – Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação da Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONGS – Organizações Não Governamentais
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico

PNERA – II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNCF – Programa Nacional de Crédito Fundiário

PREG – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional da Educação do Campo

PROGEP – Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas e do trabalho

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretária de Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema Unificado de Seleção

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UAB – Universidade Aberta do Brasil

INTRODUÇÃO

Sou professora de Educação Física, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atuo como docente na minha área de formação em uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

Ingressei no Mestrado em Educação com um projeto referente à disciplina que leciono, mas, ao conhecer a linha de pesquisa de minha atual orientadora, Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, decidi trilhar outro caminho. Conheci, por meio dela, um pouco sobre a Educação do Campo e tomei a decisão de pesquisar sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹ (MST), porque essa temática sempre me causou inquietação e curiosidade.

Há dez anos, meu tio e sua esposa se juntaram ao Movimento e hoje ele é um dos líderes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região onde vive, e sua esposa também participa do MST. Antes disso, o meu tio era motorista de ônibus, em Campo Grande-MS, com escolaridade até o segundo ano do ensino fundamental, porque estudou na roça, entre uma colheita e outra, quando meu avô permitia isso a ele e a todos os outros nove irmãos.

Hoje em dia, vejo como o Movimento mudou a percepção do meu tio em relação ao mundo e a si mesmo. Com tão pouco estudo, fala com propriedade dos avanços e recuos do Movimento e da política em âmbito nacional, sabe que é um sujeito de direitos e luta para conquistá-los.

Minha inquietação parte daí... de questionar: Qual o posicionamento que o Movimento representa para que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos? O que pude perceber foi que o Movimento o acolheu, o transformou, mesmo com um filho dependente químico e outro transexual. Do lugar de onde veio, isso poderia ser um tabu, mas do lugar de onde fala hoje, não é. O Movimento não garantiu diplomas a ele, todavia pode-se dizer que o educou para buscar uma transformação social, reconhecer seus direitos no mundo e lutar por eles.

Nesse caminho, a inquietação me levou a eleger a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Leducampo) como objeto de pesquisa, devido às peculiaridades desse modelo de formação pedagógica e por ser um tema do qual muito se tem falado nos últimos anos. Ademais, a Leducampo foi implantada recentemente, em 2014,

¹ Nesta pesquisa, utilizamos o termo Sem Terra, sem hífen, para nos referirmos aos sujeitos que pertencem ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e o termo sem-terra, com hífen, como substantivo ou adjetivo quando mencionamos os sujeitos que não possuem a terra para plantar, viver e trabalhar e que não são militantes do referido movimento social.

na UFMS, e é meu interesse compreender a relação dos movimentos sociais nos processos formativos desse curso, visto que os movimentos sociais, em especial o MST, foram essenciais para a implantação dessa modalidade de educação para os povos do campo e para a exigência de formação que atenda às necessidades específicas dos professores do campo.

Diante de questões como essas apontadas, definiu-se como objetivo dessa pesquisa analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, no período de 2014 a 2018, buscando compreender o lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, na implantação e nos processos formativos de constituição dos discentes e docentes do referido curso. Isso impulsionou uma problematização a fim de reconhecer se houve presença ou não dos movimentos sociais, em especial do MST, nas etapas de idealização do curso e na elaboração do Projeto de Curso e sua execução.

Como objetivos específicos, buscou-se conhecer o Projeto Político de Curso da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, no período de 2014 a 2018, e descrever os processos formativos vinculados aos movimentos sociais.

Considero que a presença dos movimentos sociais nas licenciaturas em Educação do Campo contribui para formar educadores capazes de promover a vinculação dessa educação com as lutas dos sujeitos camponeses, para a manutenção do seu território a partir de uma dimensão cultural, considerando-o como espaço de identidade.

Para iniciar a pesquisa, recorri a um mapeamento de produções referentes à temática, com o objetivo de identificar o que se tem discutido sobre a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, realizei um levantamento de produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em junho de 2019. O critério de escolha das plataformas indica que são constantemente atualizadas e, portanto, podem gerar mais produções ao mapeamento.

Para atender às questões específicas que motivaram esse levantamento, optei pelos descritores “Licenciatura em Educação do Campo - Ledocs” e “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, que geraram um resultado de 216 trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dos quais selecionei 8, por se aproximarem mais do objeto de pesquisa. Para essa busca, utilizei o recorte temporal do período de 2008 a 2018, pois foi o ano de criação dos primeiros cursos, experiência piloto de Licenciatura em Educação do Campo.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a pesquisa com os mesmos descritores obteve um resultado de 2 trabalhos, que já haviam sido selecionados no primeiro banco de dados mencionado.

Como critério para seleção, pesquisei os títulos das teses e dissertações, os resumos e, em alguns casos, na ausência de informações, o tema gerador do trabalho e sua leitura na íntegra. Alguns estudos anteriores a 2016 não possuíam resumo disponível no catálogo da CAPES, por isso pesquisei nos repositórios das instituições onde os trabalhos foram realizados.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os demonstrativos do mapeamento realizado e as instituições de ensino onde os estudos foram desenvolvidos:

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor/Orientador	Título	Tipo	Instituição	Área	Ano
MEDEIROS, Maria Osanette/ MOURÃO, Laís Maria Borges	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	Tese	Universidade de Brasília	Educação	2012
SILVA, Vicente de Paulo da/ MOLINA, Mônica Castagna	A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas	Tese	Universidade de Brasília	Educação	2012
SILVA, Julio Cezar Pereira/ SÁ, Laís Maria Borges de Mourão	A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	Dissertação	Universidade de Brasília	Educação	2013
ROSENO, Sônia Maria/ CAMPOS, Rogerio Cunha de	A Práxis Educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	2014
SAGAE, Erika/ BELTRAME, Sônia Aparecida Brano	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	2015
FERREIRA, Maria Jucilene Lima/	Docência na escola do Campo e formação de educadores: Qual o	Tese	Universidade de Brasília	Educação	2015

MOLINA, Monica Castagna	lugar do trabalho coletivo?				
HORÁCIO, Amarildo de Souza/ MARI, Cesar Luiz de	Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	Educação	2015
SILVA FILHO, Luiz Gomes/ BATISTA, Maria do Socorro Xavier	Por uma Educação do Campo Popular: uma análise apartir do curso interdisciplinarem Educação do Campo da UFRSA	Tese	Universidade Federal da Paraíba	Educação	2018

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

O levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) resultou em 2 produtos das autoras Roseno (2014) e Medeiros (2012). No que se refere à presença do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra nas Licenciaturas em Educação do Campo, Medeiros (2012) aponta para a necessidade de uma educação omnilateral, do ponto de vista do MST, ou seja, uma educação que enfrente desafios de construir uma matriz pedagógica para formar educadores do campo capazes de atuar em vários espaços educativos e sociais e, dessa forma, contribuir para a construção de uma identidade de educador capaz de lidar com vários tipos de saberes ligados à luta social.

A mesma autora descreve em seus estudos que a Licenciatura em Educação do Campo deve ser emancipatória, referindo-se à emancipação como superação de toda e qualquer forma de dominação, de exploração e de servidão humana.

Para Medeiros (2012) e Roseno (2014), o currículo para os trabalhadores do campo deve ser pensado de modo a ressignificar os saberes, o conhecimento científico e intelectual. Deve ser consolidado na práxis educativa em direção a uma nova maneira de realizar uma educação inclusiva, que vise à transformação social e humanizadora de seus educandos.

Ferreira (2015), Silva Filho (2018) e Medeiros (2012) destacam uma necessidade maior de diálogo entre os sujeitos do campo e os docentes, e o entendimento da realidade dos estudantes para uma efetiva educação popular. Para esses autores, os pressupostos teórico-metodológicos serão apreendidos mais efetivamente se desenvolvidos a partir do trabalho coletivo no Tempo Escola/ Tempo Comunidade.

Em meu entendimento, afirmo a importância do movimento dialético entre universidade, escola e comunidade para a organização pedagógica docente e que, a partir desse movimento, possa ser repensada a práxis docente com base na prática na comunidade.

Silva (2012), ao analisar o nível de consciência crítica dos educandos da Ledoc da Universidade de Brasília, por meio de questionário, aponta para o fato de que a atuação dos professores nos processos formativos da graduação não atingiu um nível de consciência revolucionária nos educandos. Isso se deve ao fato de esses sujeitos coletivos não compreenderem em sua totalidade o conflito de classes e os interesses em contraposição ao modelo de educação popular proposto pela referida instituição. Contudo, atingiram um nível de consciência reflexiva e política apropriada a um grupo que está em processo de construção, com práticas que rompem os modelos tradicionais.

Silva (2012) e Silva (2013) analisaram a mesma instituição de ensino e evidenciaram a existência de práticas inovadoras e politizadoras na forma da organização pedagógica, porém destacam que algumas delas podem se configurar como despolitizadoras em contradição à proposta do curso.

Sagae (2015) e Horácio (2015) apontam as influências, contribuições e a presença dos movimentos sociais como essenciais na efetivação da proposta das licenciaturas. Sagae (2015) analisou, a partir das histórias de vida dos egressos da UNICENTRO-PR, que o curso deu a possibilidade para os egressos entrevistados de permanecerem no campo, dando continuidade a uma luta que ainda está no início.

Horácio (2015), mais especificamente, analisou a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2005 a 2008, buscando compreender o papel dos movimentos sociais em seu processo de implantação e demonstrou a participação efetiva nesse processo, porém com mudanças graduais nas fases posteriores.

Diante das análises descritas acima, considero a presença dos movimentos sociais, especificamente do MST, nas práticas educativas das licenciaturas, contudo essas práticas não são suficientes para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, nem para a formação do intelectual orgânico, além de identificar que os cursos vão se distanciando da matriz original da qual foram criados. (SAGAE, 2015; HORÁCIO, 2015).

É importante ressaltar que os pressupostos teórico-metodológicos serão aprendidos de forma mais eficaz pelos educandos a partir de um trabalho coletivo e dialético, de troca entre docentes, escola-comunidade e educandos das Ledocs. (SILVA FILHO, 2018; FERREIRA, 2015).

Frente às análises tecidas, depreendo que a licenciatura deve formar professores para a escola do campo que possam, principalmente, superar a ideia de um modelo de escola “urbanocêntrico”, isto é, uma escola que seja para a população do campo, que respeite e garanta a sua identidade, “[...] que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária [...], que não aumente a exclusão dos que já estão excluídos” (CALDART, 2009, p. 86).

Segundo Pires (2012), quando há abordagem sobre a Educação do Campo é preciso considerar a participação dos movimentos sociais no campo como incentivadores dessa construção, pois eles propiciaram

Espaços interinstitucionais e instrumentos normativos para a sua concretização. Há uma reconfiguração do mundo rural, e o debate e o movimento sobre a terra, o trabalho, a educação e a reforma agrária ganham nova força e visibilidade. Há pressão por políticas públicas para as populações que se encontram excluídas da vida produtiva e social, defendendo uma participação política efetiva. (PIRES, 2012, p. 107-108).

A Licenciatura em Educação do Campo pode ser considerada uma conquista e um avanço para a classe trabalhadora camponesa e, se bem pensada, é um mecanismo de luta por educação e escola. A escola do campo, com seus professores e alunos amparados pelos movimentos sociais, pode fortalecer essa luta e conquistar espaços com novas políticas públicas de melhoria para a instituição e para a formação de professores.

A universidade, como espaço de democratização, ainda sofre dificuldades no reconhecimento das diversidades, porque ainda reproduz as mazelas da sociedade. A despeito disso, cabe pensar como a universidade compreende essa luta e como organiza o projeto de formação para professores que atuam ou atuarão em escolas do campo.

Ao considerar especificamente essa formação, evidencio que é possível reconhecer que essa discussão não fez parte da história de formação de professores do campo, porque sempre foi pensada como modelo urbano. Nesse cenário, emerge a necessidade de debater sobre a lógica capitalista na formação do educador do campo e como ela não deve coincidir com a

necessidade e os interesses do capital, mas objetivar o preparo para a aprendizagem do que for útil e importante para a não adaptação exigida pelo mercado.

Nesse sentido, cabe indagar: Em uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, qual a importância dos conhecimentos sistematizados e produzidos ao longo da cultura humana para a formação do educador do campo? A quem interessa que os educadores tenham uma formação abstrata e generalista? Essas questões conduzem a uma ponderação a respeito de objetivação e apropriação dos conhecimentos científicos na relação com o trabalho na terra, o que remete às origens das reivindicações das licenciaturas em Educação do Campo pelos movimentos sociais, não apenas pela falta de professores nas escolas rurais, mas também pelo conteúdo dessa educação, pela carência em qualificar a classe trabalhadora do campo e pela própria realidade contida na questão agrária brasileira.

A leitura dos trabalhos mapeados revela que a presença do MST é um importante passo para concretizar a perspectiva de contrapor modelos hegemônicos, marcantes e presentes na formação de professores. Posto isso, iniciei minha pesquisa com o objetivo de identificar o lugar dos movimentos sociais na organização da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O processo de criação e elaboração de uma pesquisa não é nada fácil. Segundo Zanella (2013, p. 42), é um exercício de “Imaginação e criação, atividades que combinam múltiplos recortes de impressões, imagens e sons, odores, sabores e cores da realidade vivida, compondo arranjos variados são os fundamentos do devir [...]”. Por meio dessa atividade criadora a qual me proponho realizar, me recrio, me construo, modifico a minha realidade e proponho uma leitura dessa pesquisa a partir da minha percepção e da percepção dos sujeitos desse estudo sobre a problemática apresentada.

De acordo com Zanella (2013), a pesquisa científica tem como objetivo a produção de novos conhecimentos, relevantes social e cientificamente. Para a autora, a relevância é entendida como compromisso com uma vida digna de ser vivida por todos. Nesse contexto, pesquisar é uma atividade ética, que expressa a condição do pesquisador e seu compromisso com a sua realidade e de todos.

Toda pesquisa faz uso de procedimentos para obter informações e técnicas que tornam possíveis a obtenção de um determinado olhar para o foco da investigação. Zanella (2013) aponta para o processo de montar, recriar, desmontar e analisar contidos na arte de pesquisar,

mas fundamentalmente na arte de admirar e problematizar a realidade para viver intensamente as possibilidades de imprevistos que caracterizam um encontro de um com o outro.

Nessa perspectiva, essa pesquisa está pautada na Teoria Histórico-Cultural e seus interlocutores, que é fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com Martins (2005), a epistemologia marxista tem seu método próprio de investigação científica, no qual a construção do conhecimento, a partir da dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, é expressa em todos os fenômenos, dentre os quais se incluem o homem e o próprio pensamento.

Segundo Frigotto (2008), o Materialismo Histórico-Dialético não constitui uma ferramenta precisa para mensurar fenômenos sociais que visam à objetividade, ao cientificismo e à neutralidade, portanto o que importa é descobrir a lei do fenômeno de que a investigação se ocupa, o que a rege, à medida que está em uma relação que pode ser observada em um determinado tempo, mas também como se modifica, se desenvolve e as consequências por meio das quais se manifesta na vida social.

A Teoria Histórico-Cultural parte da premissa de que o método deve ser adequado ao objeto estudado e que ambos devem estar relacionados. De acordo com Freitas (2002), a atividade fundadora da pesquisa, observada em Vigotski², considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação pessoal. Desse modo, produzir conhecimento, a partir da pesquisa, é assumir a aprendizagem como processo social, e essa proposição metodológica é coerente com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos.

De acordo com Cedro e Nascimento (2017), a característica principal do método materialista histórico-dialético é a de que o fenômeno que se pretende investigar deve ser apresentado em sua totalidade. Nesse contexto, o método de pesquisa é compreendido como análise que tornará evidente as relações internas e cada elemento em si mesmo, dentro de cada realidade estudada. O método de exposição dos resultados é concebido como um processo contrário ao da pesquisa, pois a reconstituição, no caso a síntese, é apresentada ao indivíduo como se tivesse sido construída *a priori*. O objeto é revelado gradativamente.

² Autor de origem russa, seu nome apresenta-se em diferentes grafias nas obras traduzidas. Para padronizar, em nosso trabalho, utilizaremos Vigotski, porém, nas referências bibliográficas respeitaremos a grafia da obra consultada.

A opção pelo método histórico e dialético para o procedimento de investigação desta pesquisa ocorre não apenas por assinalar as contradições de um fenômeno, mas porque busca captar a unidade entre o particular e o movimento que engendra as contradições dentro da totalidade. No entendimento de Nagel (2015), a totalidade pretende desvendar os fenômenos além das aparências e busca o entendimento do tornar-se humano como um processo. “A totalidade como fuga das aparências fenomênicas, como fuga daquilo que se manifesta imediatamente aos nossos olhos, nada mais é do que a busca do entendimento do devenir humano como processo”. (NAGEL, 2015, p. 25).

Nessa perspectiva, não se pode entender totalidade como um mero agrupamento de fatos, mas buscar o desvelar da realidade por suas múltiplas ligações e examiná-las para além da causalidade aparente. Segundo Nagel (2015), para Marx a busca metodológica consiste em

[...] desvendar o movimento, identificar quais as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem suas necessidades. A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. Enfim, no mínimo reconhecer o que o homem é, ou melhor, como está sendo produzido, como está fazendo nesse momento histórico. (NAGEL, 2015, p. 24).

De acordo com Freitas (2002), Vigotski, ao se basear na abordagem materialista dialética, fundamentou a Teoria Histórico-Cultural, na qual concebia que o comportamento humano se difere do comportamento animal e, por isso, deve ser estudado em sua especificidade. Nesse sentido, considerava que o comportamento humano não é apenas o produto da evolução biológica, mas também produto do desenvolvimento histórico e cultural

Para essa Teoria, é necessário estudar o fenômeno em movimento, da origem à fossilização, como afirma Zanella et al (2007), de maneira que se compreenda a historicidade dos processos como movimentos dialéticos. Por essa razão, adoto nessa pesquisa as concepções que Vigotski define como princípio do método: análise do processo, ao invés de análise do objeto; análise da gênese ou genotípica, em que se propõe estudar o fenômeno em seu movimento histórico e, nessa perspectiva, a descrição do fenômeno não é suficiente, uma vez que mais do que descrever é preciso explicar o fenômeno em sua particularidade, singularidade e universalidade.

Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Leducampo, da UFMS, no período de 2014 a 2018, buscando compreender em sua história o lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, na

implantação e nos processos formativos de constituição dos discentes, docentes e coordenadores do referido curso.

Constituir-se significa que as atividades humanas são operacionalizadas ao longo de seu desenvolvimento histórico e cultural. A atividade humana guia a constituição do sujeito e, nessa abordagem, o homem sempre está em um movimento cultural, sempre fazendo e refazendo. Assim, tem um papel ativo em sua própria constituição, pois, ao se constituir nas relações sociais, interioriza as significações a partir de uma elaboração que é pessoal. Entende-se, portanto, que o ser humano se constitui no ambiente em que vive, com suas experiências e realização, sempre em um desenvolvimento histórico e cultural.

Frente à abordagem adotada, parto da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso da Leducampo, de 2014 a 2018³, e da análise das entrevistas semiestruturadas dos participantes da pesquisa. A partir da perspectiva histórico-cultural, não priorizo a investigação em razão de resultados mensuráveis, mas objetivo a compreensão dos comportamentos a partir da leitura dos participantes da pesquisa.

De acordo com Freitas (2002), nas pesquisas em ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, ser expressivo e falante. Então, ao entrevistá-lo, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, mas precisa estabelecer um diálogo com ele. Essa relação passa da relação de sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos em um processo dialógico.

Essa atitude fundamentadora da pesquisa também pode ser observada em Vigotsky, ao considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 25).

Para esta pesquisa selecionei seis sujeitos para serem entrevistados. O critério de seleção para escolha dos participantes foi o de selecionar três discentes e três docentes. Para essa seleção, optei por um discente de cada área de formação, do período de 2014 a 2018, a saber: um de Ciências Humanas, outro de Códigos e Linguagens e o terceiro que cursou Matemática no período mencionado. Optei também por escolher estudantes que morassem próximos a

³ O recorte temporal de 2014 a 2018 se faz necessário, pois em 2018 o PPC do curso passou por modificações estruturais, incidindo inclusive na sua organização no que se refere ao regime de alternância, seus instrumentos e organização tempos comunidade e universidade, bem como na exclusão da área de Ciências Humanas, alterações nas ementas e carga horária.

Campo Grande. Com relação aos três docentes, selecionei, segundo critério, um de cada área do conhecimento – de Linguagens e Códigos e de Matemática e uma docente que atuou na função de coordenadora do curso e participou de sua implementação e inserção na universidade.

A opção por selecionar os estudantes que cursaram a Licenciatura da Leducampo/UFMS, de cada área do conhecimento, se deu pela diferença existente na matriz curricular do curso, visto que os acadêmicos têm um quantitativo de horas no núcleo comum, em que todas as disciplinas são comuns a todas as áreas, e uma carga horária referente à área de formação que escolheram. Diante da diferença entre disciplinas cursadas por cada aluno selecionado, e com diferentes professores, compreendi que seriam apresentados dados novos, que poderiam desvelar melhor a realidade dessa licenciatura

Após a definição dos sujeitos da pesquisa e antes do início das entrevistas, obtive a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o protocolo CAAE 28384019.7.0000.0021, uma vez que um projeto de pesquisa que envolve seres humanos deve ser submetido a esse Comitê, conforme preconiza a Resolução n. 466/12.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Segundo Rosa (2015), o instrumento de coleta de dados se caracteriza pelo uso de um roteiro pré-definido, contudo, mesmo utilizando-o, o entrevistador pode mudá-lo intencionalmente para explorar as respostas obtidas.

Na elaboração da pesquisa, utilizei trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre a formação docente no âmbito da Educação do Campo, os quais trazem reflexões sobre a parceria com os movimentos sociais. A esse respeito, utilizei os estudos de Arroyo (2007, 2010, 2012), Antunes-Rocha (2012), Frigotto (2012), Jesus (2010), Molina e Antunes-Rocha (2014), Molina (2012, 2015, 2019), Santos (2012), Silva (2017) e Piatti (2019, 2020).

Utilizei como base teórica para o desenvolvimento das minhas análises as produções que discutem a desterritorialização do homem do campo, a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua relação com as políticas educacionais: Caldart (2000, 2003, 2010, 2011), Carter (2010), Kolling, Vargas e Caldart (2012), Martins (1981), Sampaio (2010), Stédile (2002), Stédile e Fernandes (2005) e Fernandes (2001, 2006).

Estudei também obras epistemológicas ancoradas nos preceitos marxistas, que fundamentam os conceitos acerca das relações sociais e o desenvolvimento humano a partir das

máximas capacidades humanas historicamente produzidas, bem como a riqueza humana-genérica materializada nas diversas atividades: Duarte (1996, 2011, 2013), Leontiev (2004), Martins (2005, 2015), Frigotto (2008), Saviani (2016) e Heller (1977).

A possibilidade de garantir o máximo desenvolvimento do homem apresenta-se como possibilidade histórica e, para ser realizada, é preciso que as ações humanas transformem as relações sociais da forma como os homens estão organizados hoje, na direção de uma transformação e construção de novas formas de produção que garantam a humanização do homem em si e para si. Nessa perspectiva, analisei as obras de Marx (2001), Leal e Mascagna (2015), Hamada (2017), Mészáros (2008) e Vigotski (2000).

A apresentação desta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Educação do Campo e os Movimentos Sociais: origem e protagonismos”, é apresentado o processo histórico da luta pela terra no Brasil, a problemática da desterritorialização dos povos do campo e o surgimento do MST. Para além da conquista da terra, é considerada outra pauta protagonizada pelo Movimento: a reivindicação de escolas *do* e *no* campo como concretização dos direitos dos sujeitos do campo.

O segundo capítulo, “Formação Docente para a transformação social do homem do campo”, traz as bases teóricas da abordagem Histórico-Cultural, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, para discutir uma formação emancipatória e transformadora para o homem do campo em contraponto à alienação que as relações capitalistas produzem nos indivíduos e a necessidade de uma educação para a emancipação da classe trabalhadora. Aponta que a educação para a humanização deve proporcionar ao sujeito a possibilidade de se reconhecer nas relações sociais capitalistas para que, desse modo, possa contribuir, por meio do seu trabalho, para a universalidade do gênero humano, ainda que ele mesmo não seja uma individualidade universal e livre.

O terceiro capítulo, sob o título “Licenciatura em Educação do Campo: as raízes do projeto”, apresenta uma breve revisão acerca da implantação das licenciaturas em Educação do Campo e de suas principais características. Além disso, considera a relação dos movimentos sociais com a Leducampo dentro dos processos formativos, mediante análise do Projeto Pedagógico do Curso.

O quarto capítulo, “Leducampo e os movimentos sociais”, constrói um diálogo a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, ou seja, discentes e docentes que participaram dos

primeiros passos da licenciatura em pauta. Por meio de seus depoimentos sobre sua formação e vivências, há o objetivo de compreender a presença dos movimentos sociais na experiência formativa na construção da Licenciatura em Educação do Campo na referida instituição de ensino superior.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ORIGEM E PROTAGONISMOS

1.1 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL

Os conflitos de classe existentes no campo e a disputa pela terra são tão antigos quanto a história do Brasil. São cinco séculos de exploração, latifúndio e resistência na busca contínua pelo direito de os camponeses permanecerem em seu território, produzirem seu alimento e de existirem.

A resistência em permanecer na terra e de ser livre é protagonizada pelos indígenas, que sobreviveram ao genocídio dos colonizadores europeus; pelos escravos, que após séculos conseguiram sua liberdade; e pelos imigrantes camponeses, que vieram para o país em busca de trabalho. Esses são os precursores na formação das lutas camponesas.

Segundo Martins (1981), camponês e campesinato⁴ são palavras recentes para os brasileiros, isso porque trazem consigo o significado da luta dos trabalhadores do campo, em voga a partir dos movimentos populares do campo. Esses movimentos surgiram na América Latina a partir dos anos 1950, antes disso os trabalhadores do campo eram designados como caipiras, matutos, caboclos, entre outros nomes depreciativos que variavam de acordo com cada região do país.

Nesse sentido, a figura do camponês era associada a atraso, retrocesso, ingenuidade, por isso, assim como o estigma do nome, essa população sempre esteve à margem da sociedade se formos compará-los com os habitantes das cidades. Essa exclusão também se dava na ação política e até mesmo na história brasileira.

A história brasileira, mesmo aquela cultivada por alguns setores de esquerda, é história urbana – uma história dos que mandam e, particularmente, uma história dos que participam do pacto político. A mesma exclusão, aliás, afeta também o índio, esse parente próximo do camponês brasileiro. Até hoje não se reconstituiu a história das lutas indígenas no Brasil, as formas do confronto entre índios e brancos que continuam até os nossos dias. Do mesmo modo, quase nada sabemos sobre a resistência e as lutas do escravo negro. A história do Brasil é a história das suas classes dominantes, é uma história de senhores e generais, não é uma história de trabalhadores e rebeldes. (MARTINS, 1981, p. 26).

⁴ De acordo com Costa e Carvalho (2012, p. 115), “Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

No final do século XIX, com o término da escravidão no Brasil, foi estabelecido o trabalho livre, porém faz-se importante ressaltar que esse trabalho sempre existiu e era exercido por negros libertos por algum motivo, sitiantes, posseiros e agregados das fazendas, mas o cultivo do café e da cana-de-açúcar e a extração do látex da borracha, principais produtos de exportação brasileira, eram prioritariamente feitos por escravos. Após a abolição da escravatura, o modo de produção da época se modificou para venda da força do trabalho ao fazendeiro e se expandiu com a chegada do imigrante europeu. (FERNANDES, 2001).

Antevendo o fim do tráfico negreiro, foi preciso então encontrar alguma forma de “compensar” o prejuízo dos fazendeiros, por isso, em 1850, foi instaurada a Lei de Terras. A partir dessa Lei, não era mais possível adquirir terras devolutas⁵ por outro título que não fosse o de aquisição e compra. Essa legislação impedia os camponeses de trabalharem nas terras, visto que não tinham condições financeiras de adquiri-las. Já os grandes fazendeiros, por meio de falsificação de documentos e grilagem, obtinham as posses das terras (MARTINS, 1981).

Algumas décadas após a abolição, o trabalho escravo foi substituído pelo dos imigrantes e camponeses brasileiros, então, para obter sua própria terra, para plantar nas terras dos fazendeiros ou para que pudessem comprar terras desses donos de fazendas futuramente, os camponeses precisavam acumular dinheiro por toda a vida. Como os donos das terras cobravam um valor muito alto para que os camponeses pudessem produzir em suas propriedades, comprá-las parecia ser um sonho cada vez mais distante para os colonos.

Segundo Fernandes (2001), os fazendeiros, além de conseguirem muitas de suas propriedades subornando funcionários públicos para obtenção de títulos, expulsavam os posseiros e sitiantes que já estavam nas terras. Outra prática de exploração era o arrendamento, no qual os camponeses desmatavam as terras, formavam pastos e roças de subsistência e, logo em seguida, eram expulsos pelos coronéis, que se apropriavam do seu trabalho.

Nesse sentido, o autor analisa:

A terra no Brasil começava a ser cercada pelos emergentes coronéis, latifundiários e grileiros. De modo que os escravos que abandonavam as fazendas vagavam pelas estradas e acampavam. Mas com cercas eles estavam impedidos de ter acesso à terra. Mesmo que procurassem viver livres como

⁵ No Brasil, durante o período colonial, era concedida aos nobres a concessão de terras denominadas Sesmarias. Os nobres alugavam suas terras para os pequenos agricultores. Caso as terras não fossem cultivadas, deveriam ser devolvidas à Coroa. Como dificilmente as Sesmarias eram devolvidas ao Rei, no Brasil o significado de terras devolutas refere-se às terras ainda não doadas ou desenvolvidas, isto é, a grande maioria do que viria a ser o Brasil independente de 1822. (WELCH, 2012, p. 146).

viveram nos quilombos era impossível, já que sem-terra caíram na condição de miseráveis. E todas as vezes que acampavam nas fazendas, os proprietários convocavam as forças policiais para expulsá-los. [...] A maioria absoluta dos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes começaram a formação da categoria, que na segunda metade do século XX seria conhecida como sem-terra. (FERNANDES, 2001, p. 28).

As primeiras lutas camponesas no Brasil começaram no período entre 1888 e 1930, durante os primeiros anos da República. À época, as principais lutas camponesas tinham como característica em comum os movimentos messiânicos, que culminaram com a Guerra de Canudos, na Bahia (1893-1897), liderada por Antônio Conselheiro, e a Guerra do Contestado, na região entre Paraná e Santa Catarina (1912-1916), liderada por José Maria.

As “lutas messiânicas⁶” eram guiadas por um líder religioso, que se colocava como intermediário na comunicação entre Deus e os seus seguidores. Os movimentos messiânicos foram brutalmente combatidos pela repressão das tropas federais. Sob a alegação de que os movimentos camponeses lutavam pela volta da monarquia, estes foram destruídos pelos militares, mas, na verdade, os movimentos lutavam contra a república dos coronéis⁷, dos latifúndios e da miséria. (MARTINS, 1981).

Na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento industrial pós-guerra e o crescimento do mercado interno, os camponeses forneceram mão de obra para as indústrias, já que o cultivo do café foi substituído por pastagens, o que fez com que muitos camponeses migrassem para as cidades. As contradições sociais aumentaram, os camponeses não conseguiram suas terras e foram obrigados a trabalhar na indústria ou como trabalhadores temporários nas fazendas. Diante disso, e com a materialidade da miséria e da exploração a que eram submetidos, surgiu entre eles a consciência de classe e as primeiras organizações políticas e movimentos camponeses. (STEDILE, 2002).

As lutas dos posseiros, camponeses, pequenos proprietários de terras e arrendatários, juntamente com as lutas dos trabalhadores assalariados em diferentes regiões do país, indicavam o início da organização política. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) criou a

⁶ No período entre 1888 e 1930, havia um líder messiânico em todas as lutas camponesas pela terra, ou seja, um líder religioso à frente do movimento. Nesse sentido, a fé era a ligação entre ele e seus seguidores, e o líder colocava-se como um intermediário na comunicação de Deus com o povo (MORISSAWA, 2001).

⁷ De acordo com Morissawa (2001), no período anterior à República, a guarda nacional era usada para perseguir escravos e no comando das tropas estavam os grandes proprietários de terra, denominados coronéis. Com a proclamação da República, a guarda nacional foi extinta, suas atribuições foram passadas aos estados e o direito ao voto se ampliou para quem dispunha de uma certa quantia em dinheiro. Porém, eram os antigos coronéis que garantiam a eleição aos governos federal e estadual, já que controlavam os eleitores e a apuração.

expressão Ligas Camponesas para a nova organização política dos camponeses, uma vez que os sindicatos rurais eram proibidos na época. Esse movimento durou pouco tempo, porque, em maio de 1947, o governo Dutra caçou o registro do PCB e reprimiu as primeiras Ligas Camponesas. Essa repressão ocorreu muitas vezes pelos próprios fazendeiros e jagunços (FERNANDES, 2001; STEDILE, 2002).

De acordo com Fernandes (2001), em 1954, no município de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, foi criada a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco. A organização era formada por foreiros (trabalhadores que arrendavam a terra dos fazendeiros em forma de aluguel anual, denominado foro) e ficou conhecida como Liga Camponesa da Galileia. Os foreiros reagiram à tentativa de expropriação pelo dono do engenho e buscaram apoio do Partido Socialista Brasileiro – PSB, que passou a representá-los. Dessa luta, novas ligas foram formadas em Pernambuco, no Nordeste, e em outras regiões do país.

Devido à proibição dos sindicatos rurais, o PCB organizou associações civis, em nível municipal e autônomas, denominadas União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, que depois tiveram coordenações estaduais. Essas organizações precederam os sindicatos rurais, legalizados em 1962. A igreja católica também exercia forte influência nos movimentos dos trabalhadores rurais, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), e ajudou os camponeses em sua organização. (STEDILE, 2002).

Em 1955, as Ligas Camponesas ressurgiram e mobilizaram milhares de camponeses por dez anos. Esse movimento mobilizava as massas e exigia das autoridades soluções imediatas para a questão do campesinato e da reforma agrária.

O relatório final da Comissão Camponesa da Verdade⁸ (CCV) desvela os casos de repressão, silenciamento e assassinato da população camponesa brasileira decorridos entre 1946 e 1988, com destaque para o período de 1964 a 1988, durante a ditadura militar no Brasil. Os camponeses foram agredidos, torturados e assassinados pelos agentes policiais e privados e pela elite rural e industrial, com anuência do Estado. Nesse período, muitos movimentos sociais e sindicais foram extintos ou sofreram intervenções diretas do governo como, por exemplo, mudanças nas lideranças sindicais, relegando ao exílio ou à morte os opositores.

⁸ Em 2012, foi criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV), com o objetivo de reconstruir a verdade e desvelar os crimes cometidos pelo Estado ou com anuência deste durante o período da ditadura civil-militar. Nesse contexto, foi criada a Comissão Camponesa da Verdade, que visava apontar as violações de direitos humanos relacionados à luta pela terra.

Segundo estudo realizado pela Presidência da República, por meio da Secretária de Direitos Humanos, publicado em 2013 (BRASIL, 2014), há uma dificuldade muito grande em comprovar a responsabilidade dos crimes ao Estado, uma vez que o governo militar atribuía a responsabilidade dos crimes a agentes privados. O documento indica que:

[...] 97,6 % dos camponeses (trabalhadores rurais e extrativistas) mortos e desaparecidos na ditadura civil-militar pós 1964 foram alijados da justiça de transição. Pelo menos 1.196 camponeses e apoiadores foram mortos ou desaparecidos do período pré-ditadura até o final da transição democrática (1961-1988). (BRASIL, 2014, p. 79).

É importante ressaltar que o relatório conseguiu reunir informações sobre 602 novos casos considerados graves violações aos direitos humanos e que foram excluídos da justiça de transição. Dentre as novas vítimas relacionadas à resistência dos camponeses, foram identificados 75 sindicalistas, 14 advogados, 463 lideranças de lutas coletivas e 43 trabalhadores que tiveram suas vidas ceifadas durante o regime ditatorial. (BRASIL, 2014).

O relatório da CCV mostra como os camponeses foram mortos, torturados e tiveram seus corpos ocultados. O relatório também aponta inúmeros casos de violência praticados nos campos relacionados a disputas de terras. Em tal contexto, os camponeses tiveram suas terras griladas e foram expulsos de suas casas, muitas vezes com a participação direta dos policiais e do Estado. O estudo também aponta inúmeros casos de trabalhadores que foram mortos ou torturados ao reivindicarem o pagamento do seu trabalho. (BRASIL, 2014).

O golpe militar representou um retrocesso para o país e aumentou a desigualdade social, a concentração de renda e incentivou a concentração fundiária, o que levou a imensa maioria da população à miséria e os camponeses ao êxodo rural. Durante a ditadura militar, posseiros, colonos, assalariados, agricultores, líderes sindicais e religiosos e assessores jurídicos foram assassinados, torturados e exilados.

As Ligas Camponesas e Sindicatos Rurais foram extintos através da ação direta do Estado. Em meio à repressão que atingiu homens e mulheres do campo e seus apoiadores, surgiu um coletivo de sujeitos dispostos a lutar pela terra e por justiça no campo denominado Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

1.2 A ORIGEM E A TRAJETÓRIA DO MST

De acordo com Carter (2010), no século XX foram adotadas políticas de redistribuição fundiária em várias nações, no entanto uma série de fatores contribuíram para o arrefecimento da discussão sobre a reforma agrária com foco nos debates mundiais para a promoção do desenvolvimento. Dentre os fatores para esse redirecionamento, estavam a urbanização do terceiro mundo, o aumento da produção agrícola por meio da introdução de novas tecnologias, a queda do comunismo, a ascensão do neoliberalismo e a expansão do agronegócio.

No Brasil, na década de 1980, surgiram várias mobilizações populares em diferentes regiões do país, pressionando o Estado a promover a reforma agrária. Nesse processo surgiu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O MST subverte percepções, normas e costumes tradicionais. Ele perturba a “ordem natural das coisas”. Ele expõe, dá voz a, e canaliza as tensões subjacentes na sociedade brasileira. Alguns consideram essa agitação um anátema nacional. Outros simpatizam com seu impulso de ruptura com a ordem existente. Entre os últimos, muitos veem no Movimento um poderoso símbolo e uma fonte de inspiração na luta por concretizar a promessa da igualdade de direitos e a plenitude da cidadania. (CARTER, 2010, p. 37).

O principal fator para o surgimento do MST foi determinado pela transformação que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970. Com o movimento de modernização do campo, muitos trabalhadores perderam empregos ou foram desapropriados de suas terras. Para a implantação desse modelo de desenvolvimento econômico e agropecuário, apostou-se então no fim do campesinato. Contudo, em decorrência da repressão política por parte do Estado governado pelos militares e da expropriação que a modernização do campo causou, nasceu o MST.

Em conformidade com os autores Stedile e Fernandes (2005), o sul do país pode ser considerado o berço do MST, pois foi lá que o movimento começou a se organizar, porque, com a introdução do cultivo da soja no Rio Grande do Sul e a mecanização da lavoura, muitos trabalhadores rurais foram expulsos de suas terras. Como eram de famílias arrendatárias ou filhos de agricultores que recebiam lotes das pequenas propriedades de seus pais, com a modernização das lavouras eles foram desapropriados, por isso decidiram se organizar e lutar para continuar como lavradores nas terras onde nasceram.

Fernandes (2001) apresenta um importante dado sobre a situação dos camponeses brasileiros. Segundo o autor, a *modernização conservadora* no Brasil expropriou e expulsou 30

milhões de pessoas dos campos, as quais migraram para as cidades ou para outras regiões do país. Nesse processo de êxodo dos camponeses, aconteceu a gênese do MST.

O MST não nasceu de uma ação dos trabalhadores, mas de várias ações descentralizadas, porém com o mesmo objetivo: ocupar terras improdutivas ou griladas e, nessa ação, seu instrumento de luta se impôs contra a concentração fundiária e o próprio Estado. O Movimento começou a ser formado nas regiões centro-sul em 1979, quando aconteceu a ocupação da Gleba Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Nesse período, muitas ocupações⁹ aconteceram em outras regiões, como nos estados de Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, e também fizeram parte dessa gênese.

Os camponeses que estavam acampados na fazenda Sarandi, no Rio Grande do Sul, foram expulsos pela polícia e tiveram que retornar para seu acampamento de origem. Vale ressaltar que a fazenda Sarandi era fruto de um projeto para assentar camponeses desde 1962, projeto esse que não chegou a ser inteiramente concretizado por Leonel Brizola, pois, com as eleições estaduais, seu sucessor não foi eleito e, em seguida, foi instaurado o regime militar. (MORISSAWA, 2001).

Parte das famílias que não conseguiram os lotes na fazenda Sarandi acamparam na reserva indígena Nonoai, onde já existiam 1.200 famílias vivendo na década de 1960 como posseiros ou meeiros e arrendatários da Funai, “[...] que estranhamente estimulava a ocupação. (MORISSAWA, 2001, p. 125)”. Em 1978, com o apoio do Conselho Indigenista Missionário, os indígenas expulsaram os posseiros de suas terras. Diante disso, o governo estadual e federal articulou um processo de transferência desses camponeses para o estado de Mato Grosso, porém

⁹ De acordo com Morissawa (2001), a semente do MST foi plantada com a ocupação da Gleba Macali e Brilhante. Nesse período, outras lutas importantes foram travadas em outros estados e foram embrionárias para a gestação e nascimento do referido movimento. Em Santa Catarina, no ano de 1980, trabalhadores rurais sem terra enfrentaram jagunços e o exército, mas acabaram conseguindo acampar na Fazenda Burro Branco. A fazenda já havia sido considerada um latifúndio e improdutivo pelo Incra. O proprietário da fazenda entrou na justiça e conseguiu a reintegração de posse, no entanto os advogados da CPT adiram o despejo. Essa batalha representou a vitória dos assentados, uma vez que os acampados conseguiram permanecer na fazenda, a qual foi desapropriada pelo presidente da república.

Em 1984, no Paraná, muitas famílias ocuparam a fazenda Imaribo, um grande latifúndio no município de Mangueirinha. Os acampados organizaram um acampamento em Curitiba, na frente da sede do Incra. Nessa seara, o governo federal se viu obrigado a desapropriar 10 mil hectares da fazenda e assentar essas famílias e as famílias que ocuparam a fazenda Mineira. Nesse período, diversas organizações regionais de trabalhadores rurais do Paraná (Mastro, Mastes, Masten e Mastel) se integraram ao MST. O ano de 1984 também foi o ano de disputa por terra em Mato Grosso do Sul, pois as famílias que se dirigiam à Fazenda Santa Idalina precisaram atravessar o rio Guirá para acampar, porém na travessia perderam seus mantimentos. Os acampados estavam em uma situação precária, sem mantimentos, com muitos doentes e eram impedidos de receber ajuda dos padres e freiras que se solidarizaram com a situação. Para atenuar o sofrimento dos acampados que estavam desassistidos, o bispo da diocese de Dourados ofereceu uma área de 4 hectares da Igreja para que as famílias pudessem continuar juntas em sua luta, porém acampados com melhores condições. Já em São Paulo, a experiência da Fazenda Primavera, em Andradina, no ano de 1979 levou à formação do MST na região.

500 famílias se recusaram a sair do estado gaúcho, uma vez que existiam muitas terras e latifúndios no estado. (MORISAWA, 2001).

As famílias remanescentes da fazenda Sarandi, que esperavam por terra desde 1962 e que seguiam acampadas próximo a reserva Nonoai, foram expulsas pela polícia, pois a área onde estavam ocupados havia se tornado uma reserva. Nesse contexto, os camponeses começaram a se organizar e discutir a situação em assembleias em cada acampamento para buscar uma possível saída. Conforme aponta Morissawa (2001, p. 124), “Nesse processo de conscientização, eles se juntaram aos acampados militantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹⁰ e da reforma agrária, passando a buscar soluções coletivas”. Esses grupos coletivos foram a semente de um novo movimento social.

Os representantes do grupo de camponeses apresentaram um abaixo-assinado em 1979 para o governador do Rio Grande do Sul. Sem uma resposta do governo estadual, as lideranças mobilizaram e transportaram 110 famílias sem-terra para as terras da Gleba Macali, que na época estava sendo ocupada por grileiros. No mesmo mês, outras 170 famílias organizadas pelo novo movimento ocuparam a gleba Brilhante e, apesar da ameaça por parte do estado, contaram com o apoio da sociedade. (MORISSAWA, 2001).

De acordo Fernandes (2001), de 1979 a 1984 aconteceu o processo de “gestação do MST”. Nesse período, a organização se reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que resultaram no nascimento do MST. Em 1984, o Movimento foi fundado oficialmente no I Encontro Nacional realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná.

Segundo Stédile e Fernandes (2005), o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, em Goiânia-GO, foi importante para a organização das lutas camponesas, que, em princípio, reunia os bispos da região amazônica e denunciava o alto grau de violência cometida contra os posseiros das regiões Norte e Centro-Oeste. A CPT teve uma vocação ecumênica, uma vez que padres e pastores da igreja Luterana também faziam parte do grupo, o que contribuiu para um trabalho aglutinador entre os camponeses. A articulação dos bispos,

¹⁰ Segundo Stédile e Fernandes (2005, p. 19), a Comissão Pastoral da Terra é um organismo da igreja católica vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). À época relatada, ocorria uma articulação de bispos, padres e agentes da pastoral, que também contava com pastores e membros da igreja Luterana e atuava nas dioceses onde havia confrontos de terra. Teve como referência doutrinária a Teologia da Libertação e procurava aplicar na prática as orientações do Concílio do Vaticano II.

Segundo o site CPT Nacional, para reforçar a luta pelos direitos, a CPT criou um setor de documentação, o Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, que registra os conflitos em que os homens e as mulheres do campo estão envolvidos e a violência que sofrem. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/>. Acesso em: 10/05/2020.

padres e agentes da pastoral ligados às lutas pela terra foi muito importante para a conscientização dos camponeses por meio da Teologia da Libertação¹¹, um elemento significativo para a organização camponesa.

A CPT passou a promover encontros entre as diversas lideranças da luta pela terra no país, como os principais encontros ligados ao surgimento do MST: o Encontro Regional do Sul e o seminário de Goiânia. Nos referidos encontros, os agricultores realizaram discussões sobre os diversos movimentos de sem-terra existentes, apresentaram as causas e os limites, a participação dos sindicatos e as articulações necessárias para a organização dos trabalhadores. Os encontros foram muito produtivos e os participantes chegaram à conclusão de que o maior inimigo dos trabalhadores era o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, que privilegiava apenas latifundiários, grileiros e grandes empresários. (MORISSAWA, 2001).

Esses encontros resultaram na realização do 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, realizado em Cascavel-PR, onde nasceu o MST. De acordo com Morissawa (2001), o evento aconteceu nos dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984, nas dependências do Seminário Diocesano, e contou com a presença de trabalhadores rurais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia e Acre, além do então território de Roraima.

Nesse encontro, também estiveram presentes representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Indigenista Missionária (CIMI) e da Pastoral Operária de São Paulo. O encontro teve o apoio de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais, com a intenção de formar um movimento de unificação das lutas dos sem-terra em âmbito nacional.

Para melhor compreensão do contexto social e político do período mencionado e da causa motriz que rege a luta dos camponeses brasileiros, precisamos falar sobre a Reforma Agrária. De acordo com Stedile (2012):

Reforma agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os LATIFÚNDIOS, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (STEDILE, 2012, p. 659).

¹¹ Para os autores Stédile e Fernandes (2005), foi uma corrente da pastoral que aglutinou igrejas cristãs, padres e bispos que desenvolveram práticas voltadas à realidade social. Incorporou ensinamentos do Concílio do Vaticano II e metodologias analíticas da realidade desenvolvidas pelo marxismo.

Conforme aponta Stedile (2005; 2012) a elite burguesa nunca permitiu um processo de reforma agrária¹² de fato no Brasil. O que muitos academicistas e até mesmo movimentos sociais denominam erroneamente de reforma agrária, na verdade é uma política de assentamentos rurais. Em tal contexto, o autor afirma que fazer assentamentos de algumas famílias ou de milhares de famílias não caracteriza reforma agrária, pois isso não significa uma ruptura ou mudança na estrutura da propriedade de terra.

Diante disso, o que denominamos como reforma agrária, nesses moldes, na verdade é uma política de assentamentos sociais em que o governo federal ou estadual, para evitar conflitos maiores ou para que os conflitos não se transformem em conflitos políticos, resolvem distribuir terras, sejam elas públicas ou negociadas com os proprietários. Nessa perspectiva, a reforma agrária brasileira assume uma característica de política de assistência social (STEDILE; FERNANDES, 2005).

Países como os Estados Unidos, a França e o Japão realizaram reformas agrárias massivas, ou seja, reformas que atingiram grandes propriedades do país, estabelecendo inclusive tamanho máximo de propriedade. De acordo com Stedile e Fernandes(2005), esse tipo de reforma foi extremamente eficiente para a etapa do capitalismo nos países citados.

Como mencionado anteriormente, no Brasil a reforma agrária é sinônimo de desapropriação de algumas fazendas ou política de assentamento. A elite conservadora sempre esteve presente nos governos, mesmo nos governos democráticos, na imprensa e na academia e defende que no Brasil o problema agrário já foi resolvido. E do ponto de vista capitalista e do mercado financeiro, controlado por empresas internacionais, defende-se a ideia de que não é necessário realizar uma reforma agrária massiva. (STEDILE; FERNANDES, 2005; STEDILE; 2012).

A elites brasileiras nunca quiseram realizar esse tipo de reforma agrária no Brasil, mesmo estritamente capitalista. Por uma razão óbvia: aqui no Brasil se implantou desde a colonização um capitalismo dependente, baseado na agricultura de exportação que se constitui sobre a base da grande propriedade. Portanto, um capitalismo dependente, colonial, exportador não precisa fazer

¹² Segundo Stedile e Fernandes (2005), o conceito de reforma agrária poderia ser caracterizado como Reforma Agrária do tipo clássico, realizada pelas burguesias industriais no final do século passado e após a Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo é democratizar a propriedade de terra, distribuindo-a entre os camponeses e transformando-os em produtores autônomos e, com isso, gerando um mercado interno de mercadorias e, ao mesmo tempo, um mercado consumidor entre os camponeses. A Reforma Agrária presente nos ideais do MST parte da constatação da realidade do meio rural brasileiro, a saber: da pobreza e da desigualdade social. Para alcançá-la, é necessário que a reforma parta pela distribuição da propriedade da terra e que os assentados tenham acesso ao capital e a crédito subsidiado para que possam desenvolver a produção agrícola e desenvolver agroindústrias e os mecanismos necessários para acessar o mercado e a comercialização. Nessa perspectiva, Stedile e Fernandes (2005) apontam que, para se concretizar essa reforma agrária, também é fundamental a democratização da educação e o acesso ao conhecimento. A reforma agrária do MST luta contra o latifúndio, o acesso ao capital e a ignorância.

reforma agrária, dividir terra para haver crescimento econômico. (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 158).

Uma proposta de reforma agrária em grandes proporções foi desenvolvida no governo de João Goulart, sugerida pelo então ministro do Planejamento Celso Furtado. “No entanto, logo após o anúncio do envio do projeto de Lei ao Congresso, o governo foi derrubado (1º de abril de 1964)”. (STEDILE, 2012, p. 665).

Com a redemocratização, a reforma agrária voltou a ser pauta na agenda política. No ano de 1985, o presidente José Sarney lançou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), cujo objetivo era assentar 1,4 milhão de famílias em terras a serem desapropriadas. Contudo, os latifundiários se voltaram contra o PNRA e, logo em seguida, o presidente da República suspendeu o plano devido à pressão dos ruralistas.

Em 1988, a questão da terra voltou para a constituinte com um caloroso debate entre esquerda e direita. O texto constitucional ficou mais restritivo que o texto dos militares quanto à reforma agrária e novamente não ultrapassou o debate parlamentar, pois, naquele período, as atenções estavam voltadas para a implantação do novo poder civil no país. (SAMPAIO, 2010).

O movimento foi sendo construído mediante numerosas lutas e, dentre suas particularidades, estava a participação de todos na organização – mulheres, crianças, homens, jovens e idosos, o que o diferenciava de outros movimentos políticos. Conforme as análises de Fernandes (2001):

Na constituição do MST, foi-se aprendendo que a luta não era por um pedaço de terra, era uma luta permanente pela dignidade e pela vida. Daí a necessidade de participação de todos. Também perceberam que nesse ponto residia toda sua força política. A participação das mulheres e das crianças no enfrentamento com a polícia demonstra que a luta é de vida e de morte. À medida que todos se incluem no Movimento, os camponeses tornam-se uma potencialidade extraordinária, de modo que o MST está sempre a multiplicar o seu poder político de luta e resistência. (FERNANDES, 2001, p. 84).

O Movimento foi ganhando cada vez mais força e solidariedade de outras esferas da sociedade, afinal apoiar os camponeses em sua luta por terra também era uma forma de lutar contra o governo antidemocrático, que favorecia apenas as grandes empresas, as multinacionais e os latifundiários e relegava a maioria da população à miséria.

Segundo Moura (2000), o MST se articulou em praticamente todos os estados do Brasil, com uma representatividade social, política e dinâmica. O Movimento abarcou várias pautas – além da reforma agrária, que era objetivo principal da sua origem – e apresentou à sociedade civil uma proposta de modernização e integração entre o campo e a cidade em um só organismo

social, para atenuar as diferenças sociais que a concentração de renda cria para a sociedade brasileira.

Na década de 1990, os sem-terra expandiram o Movimento para os estados do Pará, Mato Grosso e Tocantins e se reorganizaram no Rio de Janeiro, abarcando vinte e três estados da federação e suas microrregiões. Por meio de ocupações e negociações, o MST foi conquistando novos assentamentos e se aliando a outros movimentos. Essa década foi marcada por muitas vitórias, mas também foi o início do pior momento do MST.

Segundo Fernandes (2001), é possível citar as principais ocupações nesse período, como a ocupação no Pontal de Paranapanema, em São Paulo, que avançou contra uma das regiões de maior grilagem de terras devolutas do Estado; em Minas Gerais conquistou um latifúndio histórico em Governador Valadares, onde duzentas e noventa famílias ocuparam a fazenda do Ministério; e o latifúndio Giacometti, localizado em Nova Laranjeiras, no Paraná, que, ocupado por três mil famílias, logo se tornou um assentamento, configurando uma vitória do Movimento.

Entretanto, como mencionado anteriormente, a década de 1990 também trouxe grandes desafios para o MST. Durante os dois anos e meio do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), ocorreu uma repressão contra o Movimento e as ocupações foram duramente rechaçadas pela polícia, de modo que diminuíram significativamente as ocupações. Segundo Stedile e Fernandes (2005),

O governo Collor, além de não fazer a reforma agrária, resolveu reprimir o MST. Acionou a Polícia Federal, o que é uma agravante, pois não é uma tropa de choque, é repressão política pura. O agente da Polícia Federal é um sujeito mais preparado, mais sedimentado. Não batiam mais nas nossas canelas, batiam na cabeça. Essa repressão nos afetou muito, muita gente foi presa. Começaram a fazer escuta telefônica. Tivemos, no mínimo, quatro secretarias estaduais invadidas pela Polícia Federal (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 69).

Conforme a análise de Sampaio (2010), a questão da terra na agenda política só voltou a acontecer em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, provocada pelo massacre dos trabalhadores sem-terra em Corumbiara,¹³ em Rondônia. A revolta provocada por esse massacre deu vazão para que o MST se articulasse em setores influentes da sociedade brasileira: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI),

¹³ Segundo Morissawa (2001), em 15 de julho de 1995, aproximadamente 514 famílias, lideradas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Corumbiara, ocuparam a fazenda Santa Elina, um latifúndio de 16 mil hectares, cuja maior parte era coberta por florestas. Em 8 de agosto, 300 policiais militares invadiram o acampamento e a ação resultou na morte de 2 policiais e 9 sem-terra, sendo um deles uma menina de 7 anos, e 10 desaparecidos.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e várias associações profissionais e organizações governamentais.

Um exemplo da grande visibilidade do Movimento foi a marcha para Brasília, em abril de 1997, que recebeu apoio de grande parte da sociedade civil para objetivos muito além da reforma agrária. Trabalhadores da cidade, professores, intelectuais, religiosos, sindicatos e partidos políticos marcharam juntos para o Distrito Federal, a fim de reivindicarem aos políticos e autoridades a resolução dos problemas sociais dos brasileiros. A reforma agrária deixou de ser a única bandeira e o Movimento entendeu que, juntamente com a luta pela terra, era necessário também o desenvolvimento social e a mudança da estrutura fundiária brasileira.

De acordo com as análises de Moura (2000), o MST ganhou visibilidade mundial após a Marcha Nacional do MST, em 1997, porque, como movimento, carregou consigo as marcas de sacrifício de muitos homens, mulheres e crianças que morreram no confronto com a polícia e com os fazendeiros em nome do ideal coletivo da causa. A marcha, que reivindicava emprego, justiça e reforma agrária, também revelou ao mundo a violência sofrida nos campos brasileiros, como o massacre de Eldorado dos Carajás¹⁴ e de outras regiões.

No dia 17 de abril, mesmo dia da Marcha Nacional de Brasília, foi inaugurada uma exposição de fotos sobre a luta pela terra, do fotógrafo Sebastião Salgado. A exposição foi realizada em todos os estados do Brasil e em mais de cem cidades do mundo, denunciando a violência e a impunidade contra os trabalhadores rurais e a luta pela reforma agrária, com textos de José Saramago e músicas compostas por Chico Buarque. Essa mesma data foi instituída como o Dia Internacional de Luta Camponesa, uma referência ao dia do massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido no ano anterior (MORISSAWA, 2001).

Nas palavras de Stedile e Fernandes (2005), o Movimento criou uma prática política distinta dos demais movimentos, a qual os participantes denominam de princípios organizativos. Segundo os autores, essa organização foi adquirida com as experiências históricas de outras organizações camponesas e observando erros e acertos das organizações e

¹⁴ De acordo com Morissawa (2001), em 1995 os sem-terra formaram um acampamento à beira da Rodovia PA-257, em Curianópolis, Pará, com 2 mil famílias, visando ocupar a Fazenda Macaxeira, que era uma área improdutiva. Cinco meses após inúmeras tentativas de negociação com o governo, sem receber alimentos, as famílias decidiram ocupar a fazenda. Os sem-terra decidiram, em assembleia, caminhar até Belém, a 800 quilômetros da região ocupada, para pressionar o Estado. Em 17 de Abril de 1996, após uma semana, já próximos da cidade de Eldorado dos Carajás, os sem-terra bloquearam a rodovia à espera dos alimentos prometidos pelo governo estadual, mas o que encontraram foram 155 policiais. Em meio a um tumulto, os policiais dispararam suas metralhadoras, o que culminou com a morte de 19 pessoas, 69 feridos e 7 desaparecidos.

sindicatos que antecederam o MST. De acordo com Stedile e Fernandes (2005), dentre os princípios organizativos do Movimento encontram-se:

- A direção é coletiva. Não existe um presidente que decide os rumos do movimento, já que as decisões são feitas em assembleias com um colegiado dirigente.
- Divisão de tarefas. Permite a organização e o crescimento e que cada um faça o que tem mais habilidade, seja pesquisador, professor ou agricultor.
- Disciplina. O movimento é democrático, mas necessita de disciplina e respeito às decisões tomadas no coletivo. Estando na organização por vontade própria, é preciso auxiliar e cumprir as regras estabelecidas pelo coletivo.
- O estudo. Para que a organização prospere, é necessário aprender. Não basta que a luta seja justa, é necessário aprender e entender o sentido da luta social.

No entendimento de Carter (2010), a grande imprensa nacional repercutiu as ideias de intelectuais com uma visão muito crítica ao MST. Os críticos eram José de Souza Martins, Zander Navarro, Francisco Graziano e Denis Lerrer Rosenfield, os quais, por meio de publicações acadêmicas, entrevistas à imprensa e colunas de jornais, tiveram uma postura cética em relação à reforma agrária e reforçaram avaliações pesadas contra o MST. Considera-se que isso ocorre até os dias de hoje, visto que a grande mídia continua a associar o Movimento a organizações terroristas.

Nesse período, a primeira avaliação apresentou o movimento como retrógrado, já que trata a reforma agrária como algo ultrapassado; a segunda linha básica de ataque afirmava que a reforma agrária fracassou; e a terceira, ainda mais severa, defendia que as relações de confronto com o MST e as instituições governamentais representaram uma ameaça à democracia.

Segundo as análises de Carter (2010, p. 497), o autor José de Souza Martins viu os próprios ativistas como centro do impasse agrário no Brasil, visto que manipularam e usaram os camponeses pobres e replicaram os velhos padrões de dominação coronelistas. Martins também culpabilizou a CPT, com seus intermediários radicalizados da classe média, por colocar os interesses ideológicos e partidários à frente das verdadeiras demandas do campo. Já para Navarro, o MST havia perdido sua razão, pois o tempo para a reforma agrária já havia passado. Segundo ele, qualquer mobilização contra o sucesso do desenvolvimento do agronegócio era

inútil e classificava o MST como uma organização antissistêmica, motivada por orientações dogmáticas e marxistas.

Sobre tal contexto, Carter (2010, p. 498) explana os conceitos de Francisco Graziano, ex-deputado federal e ex-presidente do Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, para quem a modernização das grandes propriedades rurais extinguiu os latifúndios. Nesse sentido, o ex-deputado defendeu a ideia de que a reforma agrária era obsoleta e um desperdício de dinheiro público, uma vez que produzia favelas rurais. Para Graziano, assentamentos eram um fracasso e o MST uma organização guerrilheira, que colocava a sociedade democrática em perigo, promovendo as ocupações de terra.

Pelo mesmo viés, o autor expõe as ideias de Denis Lerrer Rosenfield, que atribuiu ao MST a intenção de estabelecer um sistema totalitário comunista, semelhante aos modelos soviético e cubano. Faz-se importante ressaltar, porém, que toda a análise de Rosenfield foi moldada apenas nos textos de canções da CPT e em duas edições de uma revista do MST, do ano de 2005.

Os quatro intelectuais citados por Carter (2010, p. 501) têm, segundo o próprio autor, auxiliado na demonstração do MST como uma “[...] organização manipuladora, autoritária, que mobiliza pessoas a se tornarem sem-terra”. Diante disso, endossam uma imagem pública de que o MST é perigoso para a sociedade. Nas palavras de Carter,

Em geral, os críticos contemporâneos do MST tratam a desigualdade na distribuição de renda e terra no Brasil como um assunto periférico, uma reflexão tardia, um fato distante na paisagem social do país. Por outro lado, intelectuais e ativistas progressistas tendem a considerar essas disparidades como um dilema nacional fundamental. Nessa ótica, as acentuadas desigualdades sociais no Brasil merecem extensos estudos, debates e uma enérgica intervenção pública. (CARTER, 2010, p. 501).

A mensagem política que o MST transmite não vem mediada por nenhuma forma definidora, contudo afirma-se como uma proposta de transformação da realidade social brasileira, aproximando-se das posições revolucionárias. Concomitantemente, procura articular um projeto nacional entre o rural e o urbano, o sem-terra e o sem-teto, o desempregado da favela e o camponês sem-terra. Nesse sentido, o movimento se articula para que todas as categorias trabalhadoras se sintam incluídas. (MOURA, 2000).

Segundo Sampaio (2010), sem romper os laços da dependência econômica externa e da concentração de renda, o país não poderá usar seu potencial econômico para satisfazer as necessidades básicas de sua população. Sem distribuir renda, não poderá dinamizar sua produção e crescer, tampouco será verdadeiramente democrático. “A realização dessas transformações requer obviamente uma mudança substancial na correlação das forças políticas e sociais, e uma não menos profunda mudança nos hábitos de consumo e na cultura do povo” (SAMPAIO, 2010 p. 403). Nesse sentido, a reforma agrária está profundamente ligada a essa problemática. Sem ela não se pode falar em desenvolvimento econômico, ecológico e social estável e equilibrado. Nas palavras de Sampaio (2010):

Verifica-se, portanto, que a avaliação do impacto do MST na sociedade brasileira depende claramente da posição política do analista diante do futuro do projeto nacional. Com os óculos do liberalismo, o MST constitui um movimento anacrônico, com os óculos do socialismo, um movimento plenamente atual. (SAMPAIO, 2010, p. 404).

Até aqui, compreende-se que não é possível entender a gênese do MST sem abranger as características da sociedade brasileira que antecederam a luta por reforma agrária. Da mesma forma, não é possível apreender o motivo do movimento ao abarcar a educação escolar, sem perceber a realidade de um país que ainda não conseguiu garantir a universalização do direito à educação básica para todos os brasileiros. É nesse sentido que se busca destacar os principais elementos da atuação do Movimento e de sua concepção de educação ao longo de seu percurso.

1.3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA E A EDUCAÇÃO

Ao lutar pela terra e pela reforma agrária, os sem-terra perceberam que havia outras demandas necessárias para a humanização de seus militantes e, diante disso, lutaram também por escolas e para cultivar o valor do estudo e do direito de conquistá-lo. Por isso, antes mesmo da fundação do MST, nas primeiras ocupações organizadas por trabalhadores rurais acampados na Encruzilhada Natalino¹⁵, no Rio Grande do Sul, os trabalhadores colocaram em pauta a necessidade de escola para seus filhos.

¹⁵ O acampamento conhecido como Encruzilhada Natalino tem esse nome porque ficava localizado entre duas encruzilhadas, ao redor de uma propriedade de um comerciante chamado Natalino, e chegou a ter 601 famílias acampadas. Foi a primeira grande vitória dos trabalhadores sem-terra, porque os que estavam no acampamento resistiram à pressão do governo, que proibia as entidades religiosas de fornecer comida, de entrar ou sair da propriedade. Ofereciam terras em outros estados, como Mato Grosso ou Bahia, porém os acampados descobriram

Segundo Kolling, Vargas e Caldart (2012), a necessidade de um trabalho pedagógico para as crianças dos acampamentos foi o principal motivo para que os sem-terra percebessem que o acesso ao conhecimento é um direito de todos e, assim como a luta pela reforma agrária, a luta por escolas também deveria fazer parte do movimento.

As professoras tomaram para si a missão de ensinar as crianças e entenderam que as escolas dos acampamentos e assentamentos não deveriam ser como as escolas tradicionais, mas sim uma escola que ensinasse além das letras e operações matemáticas, deveriam priorizar a formação dos sujeitos de direitos e a necessidade da coletividade para a conquista destes. De acordo com Caldart (2000), um marco histórico para esse processo educacional foi o Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que ocorreu em julho de 1987, no município de São Mateus, Espírito Santo, o qual foi organizado pelo MST.

De acordo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2004), ao longo de sua trajetória, o MST foi construindo um método de pensar a formação das pessoas e sua concepção de “escola diferente”. Nessa trajetória, a educação chegou à Pedagogia do Movimento¹⁶ e à Educação do Campo.

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitem qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. Aprendemos também que a escola deve fazer parte desse processo; buscamos refletir sobre a pedagogia de uma escola que assume o vínculo com esta luta e este Movimento. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 14).

A “escola diferente” para os sem-terra deve incentivar seus educandos a lutarem por uma permanente transformação da realidade das coisas. Deve ser movida pelo sentimento de indignação contra as injustiças e solidariedade com as causas populares. Assim sendo, os alunos dessa escola devem se preocupar não apenas em resolver seus problemas individuais, mas sim

que eram terras improdutivas e permaneceram nas terras, após 1 ano e meio resistindo. Foi a primeira grande vitória que demarcou as lutas camponesas (FERNANDES, 2001).

¹⁶ De acordo com Caldart (2011), no processo de humanização dos sem-terra e na construção de sua identidade *Sem-Terra* (grifo da autora), o MST criou um método que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento, pois no movimento, há sem-terra como sujeito educativo e, ao mesmo tempo, há o MST na sua intencionalidade pedagógica. De acordo com a autora, não é uma nova pedagogia, mas um novo jeito de lidar com as matrizes já construídas ao longo da história. Em vez de se filiar a uma delas, o MST as coloca em movimento e deixa que a própria vivência se encarregue de mostrar quais precisam ser enfatizadas a cada momento e transformar-se transformando.

conquistar direitos que viabilizem uma sociedade mais justa. Ao lutar por uma educação no campo para seus assentados e acampados, os sem-terra legitimaram a luta pelo direito à educação para os povos do campo no lugar onde vivem, e não apenas aos pertencentes ao MST.

Caldart (2003, p. 70) aponta algumas práticas de educação no MST que assumem a importante tarefa de cultivar e valorizar as raízes do homem do campo e sua história. São elas:

- **Memória.** A escola deve celebrar, construir e transmitir às novas gerações a memória coletiva e, ao mesmo tempo, buscar conhecer a história da humanidade. No MST, essa prática é denominada Pedagogia da História.
- **Mística.** É a materialização dos símbolos que ajudam as pessoas a manterem a utopia coletiva e a se reconhecerem como lutadores. A escola deve ajudar a cultivar a mística e não o fará sem a compreensão do desafio pedagógico diante de uma criança que se identifica como pertencente ao movimento: Sou sem-terrinha¹⁷, sou filho da luta pela terra e do MST!
- **Valores.** A escola pode criar um ambiente educativo que fortaleça os valores humanos, que permita a cada indivíduo crescer em dignidade e humanidade e que combata os valores que degradam o ser humano. Para isso, não são necessárias apenas palavras, e sim ações.

Após o MST pressionar os governos estaduais e municipais para que os acampamentos e assentamentos tivessem professores e não cedessem à solução apresentada pelas autoridades, que era transportar os alunos para a cidade, surgiu outro impasse: Quem estaria disposto a dar aulas em uma rotina de conflitos? Quem estaria disposto a ir tão longe para lecionar? Os educadores enviados pelas prefeituras e governos estaduais não compreendiam o ideal dos sem-terra e, muitas vezes, manifestavam preconceitos e passavam falsos valores para os alunos, que logo os contestavam. Ademais, poucos se dispunham a lecionar nos acampamentos, alguns assumiam concursos e eram designados para essas escolas, mas logo desistiam, pois preferiam as escolas nas cidades.

O MST ampliou sua luta na perspectiva da educação do campo ao perceber que os sem-terra não eram os únicos excluídos da escola. Para as escolas no campo, denominadas na época de escolas rurais, era ofertada (embora nem sempre isso acontecesse) apenas a educação

¹⁷ Expressão que identifica as crianças vinculadas ao MST. Surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997. (CALDART, 2003).

primária, ou seja, até a quarta série. Não eram marginalizados e esquecidos pelo poder público apenas os camponeses que lutavam por terras, mas todos os que viviam fora da zona urbana: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais e seus filhos. O MST entendeu que, para conseguir escolas de educação fundamental completa, era preciso uma articulação com outras comunidades camponesas, a fim de pressionar as secretarias de educação e o poder público.

Juntamente com a luta por escolas, o MST também “apostou” na formação de educadores. Para o Movimento, foi um acerto histórico assumir a luta por professores e professoras das próprias comunidades para as escolas públicas conquistadas. Ainda que fossem “professoras leigas”, isto é, sem formação universitária e muitas vezes sem o magistério, a ausência de titulação não as impediu de participar do processo coletivo de produção do projeto pedagógico do MST. Aos poucos, o movimento foi despolarizando a dicotomia inicial entre professores de dentro e professores de fora e aumentando o círculo de “educadores do MST”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004).

O Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, em 1987, culminou com a realização de um evento nacional importante, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA. Nesse momento se iniciou uma referência cronológica nacional, que originou o Setor de Educação do MST. O I ENERA aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997, e representou a síntese do processo desenvolvido em educação pelo Movimento em uma década. (CALDART, 2000).

Em decorrência do I ENERA, emergiu a proposta de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)¹⁸. De acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 505), “[...] foi neste mesmo movimento que o MST assumiu o protagonismo no processo de construção das Conferências Nacionais de Educação do Campo de 1998 e 2004 e do Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em 2002”.

Ao identificar o percurso do trabalho de educação no MST, Kolling, Vargas e Caldart (2012) relacionam a luta pela reforma agrária do MST à luta por escolas públicas dentro das áreas dos assentamentos e acampamentos. Segundo os autores, no início a visão da necessidade

¹⁸ Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, voltada para a educação formal de jovens e adultos assentados da reforma agrária e para a formação de educadores que trabalhem nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno. O Programa tem projetos para alfabetização, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino superior e pós-graduação. (SANTOS, 2012).

do direito ia até a educação fundamental para as crianças e adolescentes, posteriormente entenderam que também era necessária a alfabetização de jovens e adultos e, por fim, vislumbraram e lutaram pelo direito à educação universitária.

Em 1998, o trabalho com cursos formais desenvolvido pelo MST se expandiu a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que teve o apoio de institutos federais e universidades. Com essa parceria, potencializou-se a experiência de formação por alternância vinculada aos movimentos. Assim como o Movimento “ocupou” a escola do campo, dando voz à população camponesa que carecia de ensino fundamental, médio, profissionalizante e educação para adultos, também o fez com o ensino superior.

De acordo com Santos (2012), após os massacres de Eldorado dos Carajás e de Corumbiara,¹⁹ o Pronera foi criado devido à mobilização dos sem-terra na luta por reforma agrária. Os olhos da sociedade brasileira e internacional voltaram-se à problemática dos trabalhadores rurais e, em razão da grande repercussão, o governo brasileiro lançou políticas públicas voltadas para os camponeses, dentre elas o Pronera. Isso se deu em razão de uma antiga pauta dos movimentos sociais: a falta de escolarização dos camponeses e o direito ao acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Inicialmente, o Pronera executava ações de alfabetização; depois também passou a incentivar ações para os ensinos fundamental e médio. Com seu desenvolvimento e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas pelos assentamentos e acampamentos, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, tais como Pedagogia, diversas licenciaturas e, posteriormente, Agronomia, Medicina Veterinária e Direito. (SANTOS, 2012).

Santos (2012) ressalta que o Programa, em parceria com mais de sessenta instituições de ensino, escolarizou e capacitou o número expressivo de 400 mil trabalhadores rurais e assentados nos dez primeiros anos de execução. Apesar do êxito, o Pronera, por diversas vezes, foi alvo de medidas judiciais para impedir o acesso dos camponeses à escolarização.

Em 2008, um acórdão do Tribunal de Contas da União determinou ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), responsável pelo Programa, a exclusão da participação dos movimentos sociais em sua gestão, mesmo sendo um direito assegurado pela

¹⁹ Segundo Morisawa (2001), em 9 de agosto de 1995 quinhentas e quatorze famílias organizadas pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais de Corumbiara (Rondônia) ocuparam a fazenda Santa Elina. Durante o despejo violento dessas famílias, dez sem-terra e dois policiais foram mortos.

Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, em seu artigo 1º, recomenda a participação dos movimentos sociais como agentes educativos. (SANTOS, 2012).

O Pronera ampliou o debate sobre as políticas públicas de Educação do Campo para outros segmentos além dos atendidos pela reforma agrária, como indígenas, pequenos agricultores, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros e pessoas atingidas por barragens. Além disso, induziu novas políticas públicas, como as licenciaturas em Educação do Campo, sob a gestão do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012), o MST passou a fundamentar sua concepção de educação com a produção da existência social vinculada à formação do ser humano e a considerar as contradições como um fator de impulsão para a transformação da realidade social e da intencionalidade educativa para um determinado projeto de sociedade. Nesse sentido, os autores afirmam:

[...] costuma-se dizer que a reflexão pedagógica do MST começou dentro da escola, mas precisou sair dela, ocupando-se da totalidade formativa em que constituiu o movimento, para ela retornar, a partir, então, de uma visão bem mais alargada de educação e de escola. (KOLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 508).

Os sujeitos do MST, além de partícipes de uma experiência educacional, também desafiam uma reflexão teórica sobre a pedagogia que experimentam. No início, as ações do Movimento se constituíam como espaços de articulação de atividades ou ações de luta por seus direitos, depois enxergou-os também como sujeitos pedagógicos e atuantes no processo de formação das pessoas que o constituem.

Conforme afirma Caldart (2000), o trabalho educativo não se resume apenas à figura do educador, ou seja, não precisa ser necessariamente exercido por uma pessoa ou estar vinculado à escola, já que uma fábrica, um sindicato, as relações sociais de produção ou um movimento social também podem ser considerados sujeitos educativos. Nesse sentido, a autora aponta:

E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais, são as mesmas que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe através do seu cotidiano e jeito de ser o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que selecionam para o seu tempo específico de ensino. (CALDART, 2000, p. 202).

O MST, ao longo de sua trajetória, foi gradativamente se conscientizando de que a escola deve ser vista como lugar de formação humana e que a “escola diferente”, pela qual o Movimento luta para a sua construção, não pode ficar restrita às questões de ensino. Diante disso, a escola deve ser pensada para educar “[...] em seus tempos, espaços e em suas relações sociais” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 508). Nesse sentido, o MST busca construir uma escola que produza o vínculo entre teoria e prática a partir da relação com o estudo, o trabalho e a realidade na qual seus sujeitos vivem.

A consolidação do direito a uma Educação do Campo, isto é, a uma educação voltada para as pessoas que vivem no campo, e que deve ser pensada a partir dessa realidade, deve respeitar a cultura camponesa e o direito de ter educação no lugar onde se vive.

1.4 EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a redemocratização do país, a educação como direito do povo brasileiro teve um marco importante na Constituição de 1988, a qual a estabeleceu como um direito público e subjetivo. Com isso, o ensino deveria se estender a todos, inclusive à população rural, no entanto, as especificidades nas quais esse ensino deveria se pautar não eram reconhecidas. Essa discussão foi retomada com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996), que possibilitou discussão de como seria a oferta de educação básica pautada nas especificidades locais. (PIRES, 2012).

Conforme afirmam Molina e Tafarel (2012, p. 574), as mudanças ocorridas nas políticas públicas com democratização são determinadas por pressões externas, “[...] que visavam situar o Brasil dentro dos ajustes internacionais dos interesses do grande capital”. Em tal contexto, inseriu-se nos projetos, regulamentações e diretrizes educacionais elaboradas pelo Estado em virtude da necessidade de adequação “[...] aos postulados e diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial – BM em áreas entendidas como estratégicas para a educação.” (SALES; PIMENTA, 2018, p. 82).

Essa determinação por instrução vai traçar e delinear os pressupostos educacionais pelo BM. Tendo em vista que não há como conduzir a instrução formal presencial (escolas e universidades) sem professores e que as estatísticas educacionais apontavam e apontam para um déficit quanto à oferta de mão de obra docente devidamente capacitada, não há de se estranhar que a formação de professores foi uma das frentes apoiada e promovida. Sobre este

assunto, há autores que se debruçam em compreender como a formação de professores, nesse caso no Brasil, vai se adequar a lógica do capital (SALES; PRIMENTA, 2018, p. 82).

A lógica do capital permeou, por longas décadas, a Educação Rural ofertada por professores leigos e em salas multisseriadas²⁰ e, geralmente, limitou-se às séries iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo era apenas ensinar as crianças a ler escrever e contar, o que era considerado suficiente para essa população que se encontrava no campo, lugar de atraso, portanto, um “pouco” de ensino, bastava.

Os alunos que desejassem prosseguir os estudos deveriam estudar nas escolas urbanas, logo muitos desses, por não terem condições para se locomover ou por não compreenderem a importância do estudo para o homem do campo, abandonavam as escolas.

Esse cenário começou a se modificar devido ao protagonismo dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, visto que o MST assumiu papel fundamental na implementação desse projeto de desenvolvimento do campo e seus sujeitos.

Em princípio, os camponeses do MST reivindicavam a reforma agrária e depois o Movimento passou a exigir o direito à escolarização de seus filhos e de seus militantes. Segundo Caldart (2009), o Movimento assumiu a organização de uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas para seus assentados e acampados, que atendessem às especificidades dos seus sujeitos, valorizando a identidade camponesa e a luta pela reforma agrária e por direitos.

A Educação do Campo nasce em contraposição à Educação Rural, na medida em que reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Nesse contexto, tem-se de um lado trabalhadores rurais, sindicatos e professores e, no outro, os movimentos sociais empenhados na luta por uma Educação do Campo como política pública. De outra parte, encontra-se o Estado brasileiro, que até bem pouco tempo atrás considerava a educação para os povos do campo apenas com caráter instrumental e assistencialista, ou seja, a denominada Educação Rural. (PIRES, 2012).

De acordo com Santos (2009, p. 26), as políticas públicas são implementadas pelo Estado mediante a organização de classe, seja ela dominante ou da classe trabalhadora “[...] de

²⁰ As salas multisseriadas correspondem a uma organização de ensino onde o professor trabalha em uma mesma classe com alunos de séries diferentes.

acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado”.

O que significa dizer que as políticas públicas têm força para materializar-se a partir da condição basilar que vem da maior ou menor organização de classe, mas também de acordo com a potencialidade de alargamento do imaginário da sociedade em relação aos direitos sociais que as classes reivindicam e que tais políticas preconizam. (SANTOS, 2009, p. 27).

Nesse cenário, a Educação do Campo se configura como “[...] demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem-Terra para garantir educação nas áreas de Reforma Agrária. (MOLINA, 2012, p. 587).

Em conformidade com Molina e Tafarel (2012), depreende-se que os movimentos sociais do campo disputam a construção de políticas públicas em um sentido oposto à lógica do capital. Diante disso, a perspectiva dos movimentos sociais é a de garantir direitos sociais aos camponeses, dentre eles o direito fundamental à educação.

Contudo, os movimentos sociais não exigem qualquer política, e sim uma política educacional diferenciada e definida com a presença dos movimentos sociais. Segundo Molina e Tafarel (2012, p. 575) “O protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na última década para a promoção do avanço da consciência do direito a educação tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo”.

Em especial o MST, conforme aponta Caldart (2009), é possível afirmar que, em sua trajetória, o movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola, isso em três sentidos:

1. As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do movimento.
2. O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas e *formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva*.
3. Podemos afirmar hoje que o MST *incorporou a escola em sua dinâmica*, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo,

mas inegavelmente já consolidada com sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST *têm que ter escola* e, de preferência, que não seja *uma escola qualquer*; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.(CALDART, 2009, p. 92).

Frente a essa questão, é importante compreender de fato o que é Educação do Campo, pois é um conceito em construção recente no contexto da educação brasileira e tem sua origem entrelaçada à luta dos movimentos sociais pelo direito à educação para os povos do campo no lugar onde vivem e trabalham. Entender esse paradigma educacional exige uma leitura sobre a realidade do campo brasileiro, as lutas pela terra, por trabalho, a valorização da cultura camponesa e a resistência dos homens do campo em permanecer em seu território²¹ diante da expropriação do agronegócio.

O campo referido aqui está longe de ser um cenário calmo e bucólico, como muitas vezes a imaginação faz acreditar, pois está repleto de contradições e conflitos e, para reconhecê-lo, é necessário ir além das aparências.

De acordo com Fernandes (2006), o campo pode ser pensado como território do camponato ou do agronegócio. O primeiro pode ter como característica a produção de diversos cultivos, geralmente ocupados em sua totalidade, e a produção é voltada para a existência e sobrevivência dos sujeitos que vivem em maior número em seu espaço. Já o agronegócio é voltado para a produção de mercadorias, da monocultura, e há poucas pessoas em seu território.

A partir da década de 1990, o agronegócio brasileiro se modificou e passou a ser controlado não só pela oligarquia brasileira, mas também por empresas internacionais. De acordo com Oliveira (2012, p. 6), a agricultura sob a égide do capitalismo mundializado passou a estruturar-se sobre três pilares: “[...] na produção de *comodities*, nas bolsas de mercadorias e de futuro nos monopólios mundiais”.

Em tal contexto, a produção de alimentos deixou de ser uma questão apenas nacional e passou a ser controlada e regulada pelo mercado mundial. As bolsas de valores tornam-se reguladoras dos preços mundiais de *comodities* e os monopólios passam a controlar a produção

²¹ Para Fernandes (2006), o território é construído a partir do espaço geográfico como lugar e região, mas nem todo espaço geográfico é território. O espaço social contido no espaço geográfico foi criado pela natureza e transformado pelas relações sociais, as quais produzem espaços materiais e imateriais, como, por exemplo, políticos, culturais e econômicos.

das *comodities* do setor. Os monopólios de diferentes setores se associam com empresas e sedes em diferentes países e se constituem em processos de investimentos diretos de capitais através das filiais, associações e fusões.

Nesse sentido, Oliveira (2012, p 7) aponta que o controle de produção assume um caráter mundial, associando-se a empresas nacionais concorrentes e, assim, “[...] articulam-se através de dois processos monopolistas territoriais no comando da produção agropecuária mundial: a territorialização dos monopólios e a monopolização dos territórios”.

O modelo do agronegócio encontra-se associado a monopólios internacionais e presente também, por associação ou fusão, com empresas concorrentes, e também empresas que controlam os setores de escoamento da produção, de investimentos, de industrialização e comercialização dos produtos. Com a territorialização dos grandes conglomerados internacionais que controlam a produção de alimentos, o valor dos alimentos básicos aumentou e, com isso, houve o aumento do número de pessoas no mundo que passavam fome. (OLIVEIRA, 2012).

Contrapondo-se ao agronegócio está o modelo agroecológico, no qual ocorre a valorização da agricultura camponesa e da multicultura e policultura, bem como dos cuidados com o meio ambiente e com a sustentabilidade. Os camponeses, ao reafirmarem sua práxis, estão diretamente confrontando a lógica do capital. De acordo com Carvalho (2014, p. 33), “[...] os camponeses vivenciam, portanto, outra concepção de mundo diferente daquela que é determinada pelas relações sociais de produção capitalista. E isso é intolerável pelas classes dominantes burguesas.”

O campesinato, os sujeitos coletivos dos movimentos sociais do campo, os indígenas, quilombolas, seringueiros e ribeirinhos resistem, em meio a um processo de desterritorialização que rompe as fronteiras nacionais. A resistência não mais se restringe ao latifundiário amparado pelo Estado, já que agora a resistência em continuar existindo, e resistindo no campo encontra nos monopólios internacionais a sua principal ameaça.

A respeito da resistência dos camponeses, Santos (2009) afirma:

Ganham visibilidade e reconhecimento por meio de lutas, quando levam a luta do campo para a cidade, do interior para as grandes metrópoles do mundo, da periferia para o centro da capital. O avanço do capitalismo no campo acabou por gerar uma nova materialidade nas lutas camponesas nos mais diferentes lugares do mundo. Provocou profundas alterações no modo de vida tradicional

camponesa, antes caracterizada por uma sociabilidade em escala local, de pertencimento a um lugar. (SANTOS, 2009, p. 35).

O camponês, enquanto sujeito coletivo, também se mundializou, compreendeu que suas questões não se restringem as cercas do seu território, e sim são questões singulares que representam a totalidade de uma questão que é global. Ou seja, o direito à afirmação de sua identidade, o direito à terra e o direito a condições de reprodução de sua condição de vida confrontam-se com os interesses do capital e adquirem, em cada país, o caráter de uma defesa de um projeto de nação. (SANTOS, 2009).

A Respeito da organização dos camponeses em âmbito mundial, Santos (2009), em seu entendimento, expõe algumas considerações sobre as questões que são universais ao campesinato, as quais foram tratadas na V Conferência Internacional da Via Campesina, realizada em Maputo, Moçambique, no ano de 2008:

Diferença que não pode cair em particularismos, sob o risco de perder-se de vista o sentido mais amplo, universal, de transformação que deve articular a problemática dos trabalhadores em todos os segmentos para lutar contra todas as formas de opressão, sob o capitalismo. Pois, tal como afirmaram os camponeses em Maputo, “no contexto global atual, a convergência entre uma crise dos alimentos, uma crise climática, uma crise energética e uma crise financeira [...] tem origens comuns no sistema capitalista, e mais recentemente na des-regularização desenfreada de seus respectivos âmbitos da atividade econômica, como parte do modelo neoliberal, que prioriza o comércio e a ganância. Tal crise não afeta somente camponeses, senão que toda a população do planeta, mas especialmente os mais pobres.” (SANTOS, 2009, p. 36).

No que se refere à Educação do Campo, Antunes Rocha (2012) e Fernandes (2006) apontam que entre os principais paradigmas da Educação do Campo encontra-se o princípio da luta do campesinato contra a hegemonia do agronegócio. Já que para os grandes produtores rurais e latifundiários e as grandes empresas agrícolas expandirem seus negócios necessitam destruir o território camponês, então a territorialização do primeiro depende da desterritorialização dos pequenos agricultores. Esse processo se manifesta de diferentes formas: êxodo rural, miséria e fechamento das escolas do campo. Pode-se dizer que a luta para o desenvolvimento do território camponês não se limita à disputa pela terra, mas também pela luta por educação, conhecimento e identidade.

O Movimento por uma Educação do Campo, composto por movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das universidades e órgãos públicos, foi criado para propiciar uma discussão sobre a criação e a elaboração de políticas públicas para uma Educação do Campo. Esse movimento destacava a importância da educação como parte

de um projeto de emancipação social e política que fortalecesse a cultura e a identidade campesina e o desenvolvimento sustentável.

De acordo com Molina e Tafarel (2012), o protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores rurais vem exigindo do Estado brasileiro a implementação de políticas públicas para a Educação do Campo. Dentre as políticas conquistadas por esses movimentos podem ser citados: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Além disso, esses movimentos sociais também contribuíram para a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

Cabe ressaltar que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002) resguardam os ideais dos movimentos sociais do campo, os quais visam a uma organização de escola com propostas pedagógicas voltadas à realidade do espaço em que estão situados, levando em conta aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, de etnia e de toda a diversidade existente nessa realidade.

Uma das premissas que nortearam essas discussões foi a formação de professores para atuar nessas escolas. O educador do campo deveria pertencer ao campo, conhecer suas tensões e conflitos, cultivar e valorizar sua identidade campesina e lutar por ela, porque a Escola do Campo deve ser uma aliada aos sujeitos sociais em luta para continuar existindo como camponeses, para que possam garantir a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho da terra frente às pressões do agronegócio.

Nesse sentido, “[...] a Educação do campo nomeia *um fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas”. (CALDART, 2013, p. 257).

A Educação do Campo, assim como as licenciaturas em Educação do Campo, têm em sua proposta uma formação que desenvolva o intelecto dos sujeitos que educa, principalmente no sentido de contribuir para que sejam críticos diante da realidade posta em suas comunidades, que desenvolvam, de igual maneira, os valores éticos, estéticos e políticos. Assim sendo, essas licenciaturas devem promover níveis de entendimento intelectuais envolvidos em uma causa para seus educandos, no sentido de que cada vez mais tenham consciência de classe, superação da alienação e avancem em direção à emancipação humana.

Para essa emancipação, ancora-se na afirmativa de que “[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação que seja *no e do campo*”. (CALDART, 2013, p. 259).

Nesse sentido, os camponeses têm, como sujeitos do campo, o desafio de lutar por escolas que tenham como mote a Educação do Campo advinda de uma luta de sujeitos de direitos coletivos, que em sua luta buscam uma educação que reconheça os conflitos, as contradições, a concretude de um espaço que tem potencial, que, segundo Caldart (2013), não está para apartar os educandos da vida, mas para fazer da vida seu princípio educativo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DO HOMEM DO CAMPO

Compreende-se que a terra sempre foi palco de disputas e contradições no Brasil. Os índios, os negros e os camponeses foram expropriados de suas terras, ou do direito de se estabelecerem nelas, para servirem de mão de obra para os proprietários que compunham a elite colonial – como os das Sesmarias, por exemplo, que transformaram-se em coronéis, senhores de engenho, latifundiários, grileiros e agropecuaristas.

Ao longo da história, a forma de territorialização da elite rural foi se modificando, mas sem deixar suas características principais, ou seja, a acumulação de riquezas e a expropriação dos povos originários do campo, relegando cada vez mais a possibilidade de sua emancipação humana.

Entretanto, a história do homem do campo brasileiro também conta com muitas vitórias, dentre elas, e uma das mais recentes, o direito a escolas do campo para os povos do campo. Ter o direito à escolarização no lugar onde vivem é uma das muitas conquistas dos camponeses organizados em movimentos sociais e políticos, no entanto ter o direito não significa que as políticas públicas voltadas para esse fim se efetivem.

A escola para os povos do campo, assim como a formação específica para os professores atuarem nessa escola, é um tema premente de debates, pois sua dinâmica geralmente obedece à lógica do capital. Em maioria, essa formação é direcionada a suprir a mão de obra para o capital, tornando o educando apenas produto dele, logo, no campo, a realidade não se distancia dessa lógica: a de formar homens para mão de obra do agronegócio, e não para emancipação e transformação social.

As licenciaturas em Educação no Campo foram formuladas com a participação de intelectuais e partícipes dos movimentos sociais do campo, dentre eles o MST, justamente para modificar esse paradigma, respeitando os valores do homem do campo e sua cultura local, dentre outros aspectos.

Diante das histórias de luta do homem do campo brasileiro, da tentativa de não ser desterritorializado pelo capitalismo do campo, da luta dos movimentos sociais em prol de uma escolarização emancipadora, democrática e de luta, como visto até aqui, algumas questões são

imprescindíveis: O que é o homem²²? Como o homem se desenvolve? Como a educação pode levar à emancipação ou à alienação? Qual o sentido da educação para o desenvolvimento do homem?

2.1 O HOMEM HISTÓRICO E SOCIAL

A Teoria Histórico-Cultural é o aporte teórico que será utilizado para discutir a natureza social do homem, seu desenvolvimento psíquico e o papel desempenhado pela educação escolar na formação humana. Vigotski, juntamente com Luria e Leontiev, compreendia o âmbito histórico, cultural e social como determinantes na formação psicológica do ser humano e não apenas no aspecto biológico.

Essa teoria está ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, que apresenta um arcabouço epistemológico que entende que é a realidade que determina as experiências humanas e estas, por sua vez, possibilitam a compreensão do homem como ser concreto, inserido em sua realidade histórica e objetiva. Em suas obras, Vigotski enfatiza a importância da análise histórica para a compreensão do homem, pois para esse entendimento é preciso atentar-se para as relações de produção no interior da sociedade.

Conforme expõe Duarte (2013), segundo os conceitos marxistas, o homem se tornou diferente dos outros animais quando começou a produzir seu meio de subsistência e se apropriou da natureza por meio de sua atividade transformadora. Esse processo histórico, no qual o homem transforma a natureza e a si próprio, é que o constitui humano.

A esse respeito, Duarte (2013) complementa afirmando que:

A necessidade da comparação entre o ser humano e os animais decorre do fato de que toda concepção de mundo pautada na ciência deverá considerar as origens biológicas da espécie humana. Nossa espécie surgiu a partir da evolução da vida; e na condição de seres vivos não podemos viver sem nos relacionarmos com elementos e fenômenos naturais. Marx tinha uma compreensão profundamente dialética das relações entre o natural e o social na constituição do ser humano, segundo o qual [...] a atividade de trabalho é considerada ponto de partida da diferenciação entre a realidade social e natural. (DUARTE, 2013, p. 63).

²²Utilizamos a palavra homem com o significado de pertencente ao gênero humano. O homem pertence à espécie humana, dada sua natureza biológica, e se constitui pertencente ao gênero humano por meio das relações sociais, dentro de um processo histórico e social.

Esse pressuposto está ancorado no entendimento de que o ser humano é fruto de uma história evolutiva inicialmente biológica, marcada pelas relações adaptativas no primeiro estágio evolutivo, que antecede o desenvolvimento da vida social. Segundo Martins (2015), o desenvolvimento humano perpassa a natureza biológica dada, o que lhe proporciona uma organização hominizada, por meio da qual o homem passa a relacionar-se socialmente para sobreviver; é isso o que lhe garante uma natureza humanizada.

De acordo com Leontiev (2004), nos primeiros estágios de desenvolvimento o homem não tem consciência de sua relação com a coletividade, age apenas por instinto, assim como qualquer outro animal. Nos estágios posteriores, a consciência humana realiza grandes progressos, como as significações linguísticas, que adquire por meio das atividades coletivas de trabalho, nas quais modifica a natureza e a si mesmo. A comunicação por meio da linguagem e a capacidade para utilizar instrumentos e utensílios são transmitidas de geração em geração e pertencentes à espécie humana.

Para Leontiev (2004), durante o período sócio-histórico do homem, a evolução foi inúmeras vezes mais significativa se comparada aos milhões de anos de evolução apenas biológica, pois foi a partir daí que este efetivamente se humanizou. O mesmo autor afirma que a estrutura da atividade animal com o objeto era apenas imediatista, como, por exemplo, quando o macaco utilizava um galho para alcançar o alimento e logo se desfazia do objeto, porque só tinha propósito para uma ação momentânea.

A utilização do galho para apanhar frutas não é transmitida entre gerações e sempre atende ao mesmo fim. Por outro lado, ao utilizar instrumentos especializados e ao fabricá-los, o homem primitivo passou a ter consciência das operações e transformá-las em trabalho materializado, no instrumento. Diante disso, deixou de simplesmente adaptar-se ao ambiente para sobreviver, mas passou a transformá-lo por meio de uma operação consciente.

No processo de evolução biológica para evolução histórica e social, o homem foi transformando sua atividade coletiva em ações mediatizadas. Esse desenvolvimento fez com que assumisse uma estrutura complexa na qual a ação coletiva passou a integrar ações individuais específicas, uma divisão de tarefas que em um momento histórico posterior resultou na divisão social do trabalho e da propriedade privada. A respeito da transformação sócio-histórica do homem primitivo, Leontiev (2004) afirma:

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico, tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto a, inscrever na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Nas concepções da Teoria Histórico-Cultural, as novas gerações se iniciam em um mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores e se apropriam desses objetos e significações por meio do trabalho, da produção e da atividade social. O homem cria aptidões especificamente humanas, como a linguagem – desenvolvida em cada geração em um processo histórico –, o pensamento consciente e a aquisição do saber. Nesse sentido, a experiência individual do homem não basta para produzir a formação do pensamento lógico e de conceitos, isso só é possível a partir da apropriação dos resultados das gerações anteriores.

O processo de apropriação é resultado de uma atividade efetiva do indivíduo, relacionado aos objetos e fenômenos do mundo que o envolve e criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Essa atividade deve ser adequada e reproduzir aspectos da atividade acumulada, por meio do objeto ou fenômeno dos sistemas que a formaram. (LEONTIEV, 2004).

O mesmo autor aponta ainda que, com o aparecimento da divisão social do trabalho e a propriedade privada, a estrutura inicial da consciência primitiva cedeu lugar a uma nova consciência que respondesse às condições socioeconômicas da época. Com as transformações sociais, a consciência humana se modificou com relação ao plano dos sentidos e das significações.

Por isso, a relação da criança com o mundo tem como intermediária a relação do homem com outros seres humanos, e a sua atividade está sempre vinculada à comunicação. A comunicação, quer se efetue de forma verbal ou mental, é a condição necessária e específica para o desenvolvimento humano. Para a aquisição das aptidões humanas, a criança deve entrar em contato com os fenômenos do mundo, e isso é feito na mediação com outros homens, por meio da comunicação. Nessa perspectiva, a criança aprende a atividade adequada em um processo de educação. (LEONTIEV, 2004).

O papel da educação nas sociedades está estritamente ligado ao seu nível de desenvolvimento. Segundo Leontiev,

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Nesse sentido ainda, Leontiev (2004, p. 292) nos provoca a pensar:

Certamente que podemos representar as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. Mas todos têm acesso a estas aquisições?

Conforme Duarte (2013), para explicar a essência humana é necessário mais do que diferenciar os traços comuns a todos os seres humanos e os traços comuns a todos os animais. É necessária a abstração da diversidade de formações sociais e das relações sociais geradoras da desigualdade, em termos de negação das possibilidades historicamente dadas pela humanidade.

Vale considerar, porém, que, de acordo com Leontiev (2004), para um pesquisador basta estudar algumas espécies de animais para se reconhecerem as características definidoras da sua espécie, o que não ocorre com o homem. Diante disso:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a TERRA e descrevesse aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento do homem pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes da mesma espécie. (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Por isso, ancorado em Leontiev (2004), ressalta-se que a desigualdade entre os homens não provém das diferenças biológicas, e sim da desigualdade de classes e da aquisição dos conhecimentos humanos acumulados ao longo dos processos históricos. Em uma perspectiva marxista, a análise sobre o que é o ser humano perpassa pela diferenciação entre os seres humanos e os animais, e encontra critérios de definição das máximas possibilidades de vida universal e livre e as causas da alienação, ou seja, a negação das possibilidades máximas para a maioria dessas pessoas (DUARTE, 2013).

Todo homem é um ser singular e particular. Cada homem vem ao mundo com características, qualidades e atitudes que são inerentes a sua personalidade, o que o torna único. De acordo com Heller (1977), a comunidade à qual o indivíduo pertence o caracteriza, assim como suas características físicas herdadas biologicamente. Essa premissa também é evidenciada no seu sentido inverso. Nesse sentido, as qualidades, mesmo que naturais, também são sociais, pois o homem, mesmo como ente natural, particular, também é produto do desenvolvimento social.

Em uma sociedade onde é exigido o emprego da força física nas relações sociais e de trabalho, por exemplo, mesmo que seja uma característica particular, de cada ser humano, instintivamente o indivíduo que ali vive cultivará mais a força física que em outras sociedades “modernas”. De acordo com Heller (1977),

Quando dissemos que o particular quer se firmar antes de tudo, dentro do seu ambiente imediato, dizemos implicitamente que ele, em um sentido muito geral, começa a cultivar aquelas faculdades e disposições que são necessárias para sua existência, para sua afirmação nesta dada comunidade. Cultivar essas qualidades particulares é, portanto, o critério mínimo, sem o qual a apropriação da vida diária é impossível. (HELLER, 1977, p. 36 – tradução nossa).²³

A aquisição ou a negação das possibilidades máximas se fixam nos produtos objetivos da atividade humana, e essa separação se consolida na alienação econômica dos meios e produtos do trabalho.

Depreende-se que a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.

²³ Texto original: Cuando hemos dicho que el particular quiere firmarse ante todo en el interior de su ambiente inmediato, decimos implícitamente que él, en un sentido muy general, comienza a cultivar aquellas facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia, para su afirmación en esta comunidad dada. Cultivar estas cualidades particulares es por consiguiente el criterio mínimo, sin el cual es imposible la apropiación de la vida cotidiana. (HELLER, 1977, p. 36).

Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma infinita minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas. (LEONTIEV, 2004, p. 295).

De acordo com Leontiev (2004), a alienação se origina com a divisão social do trabalho e com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Nesse sentido, Leontiev aponta:

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando operário, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem que repetir milhares de vezes (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Portanto, enquanto alguns homens tendem a acumular riquezas imateriais, os conhecimentos são sistematizados e produzidos ao longo da história humana. Os homens que não têm condições materiais de acessar as riquezas imateriais tendem para “[...] a criação de operações cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente (LEONTIEV, 2004, p. 296).

2.2 O TRABALHO E O HOMEM

Parte-se da ideia de que a vida humana ou o processo de desenvolvimento humano não se processa de forma independente dos processos naturais, portanto a relação entre a natureza e a sociedade deve ser reconhecida como um salto da evolução da vida humana na Terra, como a história da natureza orgânica para a história social.

Segundo Duarte (2011), de acordo com a teoria marxista, o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, atividade por meio da qual o homem transforma a natureza e a si próprio.

Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação das necessidades”. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela

produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o homem para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem. (DUARTE, 2011, p. 140).

O homem, ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, produz uma realidade humanizada pela sua própria atividade e, dessa forma, humaniza a si mesmo, porque essa transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Diante disso, a atividade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação, visto que deve se apropriar daquilo que é criado pelos próprios homens. Essa apropriação gera nos seres humanos novas necessidades de apropriação em um processo sem fim. (DUARTE, 2011).

O trabalho, como atividade vital humana, não só assegura sua sobrevivência, mas também assegura a existência da sociedade. Contudo, assegurar a existência individual suprindo as necessidades básicas humanas, por meio do desempenho da função laboral, torna-se uma atividade alienante na lógica capitalista. Isso porque a atividade vital é transformada em mercadoria, ou seja, o que deveria ser a principal forma de objetivação humana torna-se apenas um meio de sobrevivência. (DUARTE, 2013).

O animal, ao se apropriar de um objeto, realiza isso apenas para a satisfação imediata da sua necessidade, já o homem gera uma realidade nova, que é transmitida às gerações. Segundo Duarte (2013), cada nova geração se apropria das objetivações e da significação social das gerações precedentes, e esse é um processo de inserção na continuidade da história das gerações.

De acordo com Marx e Engels (2001), à princípio, a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos, depois toma por base a diferença de força física entre indivíduos do mesmo sexo nas comunidades tribais. Posteriormente, com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais já ficam em segundo plano, em detrimento às condições sociais. A divisão do trabalho se acentua ainda mais quando o trabalho manual é separado do intelectual, sendo o último privilégio apenas de segmentos da classe dominante.

A divisão do trabalho destaca a contradição entre o interesse individual e o coletivo, porque o interesse comunitário, representado como universal na realidade concreta, pauta-se na dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. Segundo Marx e Engels,

[...] enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto

portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir, ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência [...]. (MARX; ENGELS, 2001, p. 28).

Conforme analisa Duarte (2013), nas sociedades divididas por classes, a objetivação e a apropriação se apresentam de formas alienadas, assim como o trabalho. Nessa perspectiva de trabalho na sociedade capitalista, a objetivação é alienada, ao passo que o trabalhador produz mercadoria e produz o valor, visto que uma parte de sua produção (material e imaterial) retorna como salário e o restante é apropriado pelo capital. À vista disso, a objetivação e a apropriação têm uma única face: a alienação do trabalhador.

Nesse sentido, o trabalhador é externo à sua atividade, ou seja, ao seu trabalho, pois este é apenas um meio de sobrevivência e não uma forma de humanizar-se. Na configuração capitalista, o trabalhador ocupa um lugar de recurso na valorização do capital, assim como ocorre com as máquinas e com a matéria-prima. Segundo Duarte (2013),

Se considerarmos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a forma de ele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então perceberemos que o trabalho assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal da sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação. O desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma deixar de se apropriar de suas objetivações. (DUARTE, 2013, p. 71).

Segundo Martins (2015, p. 48), todo trabalho gera objetivações e a objetivação implica a fixação do objeto. Esse processo humano se materializa na forma de objeto e se modifica, isto é, se objetiva. Por meio das objetivações, os homens se apropriam e se “enriquecem”, mas, devido à organização social (capitalismo), as objetivações do trabalhador não se constituem em objeto de suas apropriações e, dessa forma, o trabalho passa a ser alienado.

A relação do indivíduo com sua produção se distancia, se aliena, uma vez que o produto do trabalho já não mais pertence ao trabalhador, nem mesmo o processo, e sim ao capital.

[...] sob a condição de alienação, a exteriorização passa a ser um alheamento, e o homem já não mais afirma por ele a sua natureza, mas se torna cada vez mais, dela alheio, alienado. A atividade do trabalho já não lhe pertence, não diz respeito à sua natureza, converte-se não mais na satisfação de uma

necessidade, mas em sofrimento. Dessa forma, na medida em que a alienação se expressa tanto na relação do indivíduo para com o produto de seu trabalho quanto no processo de produção, põe-se consequentemente na relação do indivíduo para com o gênero humano. (MARTINS, 2015, p. 49).

A respeito da genericidade do gênero humano, Martins (2015) utiliza os conceitos teorizados por Heller (1977), segundo os quais o “homem singular” é um ser singular particular, com sua base de reprodução social, fundamentado no contexto histórico no qual está inserido (classe social, família), e percebe o mundo a partir de si mesmo e de suas condições de vida. Diante disso, quando um indivíduo se apropria do mundo, em um primeiro momento o faz com o objetivo de conservar-se e reconhecer-se nele.

Ainda sob as análises de Heller (1977), Martins (2015) ressalta que os indivíduos inseridos em relações sociais de dominação, no caso quando os processos de apropriação e objetivação são alienados e alienantes, sua particularidade, a afirmação da própria vida, torna-se o eixo pelo qual se organizam, limitando o pleno desenvolvimento humano.

Pelo exposto até aqui, depreende-se que a superação da particularidade alienada do indivíduo demanda uma relação consciente para com a genericidade do gênero humano, e não apenas no entorno onde vive. A alienação rompe o enriquecimento do gênero e do indivíduo. O produto feito pelo trabalhador não lhe pertence, não mais o representa, e a atividade de produção já não está mais sob o controle de suas necessidades. Assim sendo, a alienação degrada a genericidade do homem e o impede de realizar a finalidade da sua existência, que é a objetivação como ser genérico.

A organização social capitalista, na forma como conhecemos na atualidade, centrada na propriedade privada e nos meios de produção, é um sistema de exploração e escravização do homem pelo homem. Conforme analisa Martins (2015), a condição para a verdadeira efetivação do ser humano é a transformação das condições e instituições que alienam e escravizam o trabalho e o trabalhador.

Então, o processo educativo que faculte ao indivíduo a efetivação das realizações complexas das ações de sua atividade, bem como que essas ações sejam conscientes (alienadas ou alienantes), proporcionará a ele a possibilidade de se reconhecer nas relações sociais capitalistas. Dessa maneira, o indivíduo poderá contribuir, por meio do seu trabalho, para a universalidade e a liberdade do gênero humano, sem necessariamente fazer de si próprio uma individualidade universal e livre. (DUARTE, 2013).

Em sua análise sobre as categorias da universalidade e da liberdade da essência humana em Marx, Duarte (2013) aponta que essas categorias não estão presentes na vida da maioria dos indivíduos, uma vez que a universalidade e a liberdade “[...] caracterizam tendências do processo histórico que, ao se realizarem no interior de relações sociais alienadas, não se efetivam na vida do indivíduo”. (DUARTE, 2013, p. 94).

[...] os indivíduos universalmente desenvolvidos são produtos da história; resultam do processo histórico por meio do qual os seres humanos criam determinadas relações sociais, a elas se submetem de forma alienada e superam essa alienação, sujeitando ao seu controle coletivo essas relações e transformando-as. (DUARTE, 2013, p. 94).

Em tal contexto, o autor afirma que para que os indivíduos possam se desenvolver e alcançar o que Marx define como universalidade do gênero humano, é necessário um processo de criação das condições objetivas e subjetivas. Esse processo é desenvolvido dentro do capitalismo, no entanto a universalização só se tornara atributo dos indivíduos, mediante as transformações das relações sociais de “naturais” para “humanas” ou de relações sociais “em si” em relações sociais “para nós” (DUARTE, 2013, p. 94).

O desenvolvimento produzido pelo capital, a riqueza universal, isto é, toda a produção artística, científica e histórica produzida pelo homem, se efetiva de forma alheia ao trabalhador. A universalidade do indivíduo se realiza quando ele consegue superar as barreiras impostas à apropriação da riqueza universal do plano das ideias ou da imaginação para concretizá-la em suas relações teóricas e práticas.

É consenso entre os autores Duarte (2013) e Martins (2015) que, para que haja o efetivo processo de universalização e de liberdade humana, é preciso criar condições objetivas e subjetivas a partir da transformação das relações sociais em si para relações sociais para si, ou para nós. Diante disso, apontam a necessidade de ampliação do campo da atividade humana para além do suprimento das necessidades básicas de sobrevivência, da forma de produção de mercadorias e de atendimento à lógica de reprodução do capital.

2.3 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

A Teoria Histórico-Cultural demonstra que as origens do pensamento funcional e da consciência humana se fundamentam em bases sócio-históricas, as quais refletem as atividades

sociais que sustentam a relação do homem com seu entorno histórico. Assim, o desenvolvimento social se entrelaça ao desenvolvimento individual, pelo qual o homem modifica a natureza e a si próprio. As condições sociais do desenvolvimento necessitam da participação do outro, como mediador, cuidador ou educador. Humanizar-se não é uma condição inerente ao nascimento, por isso são necessárias condições de educação.

Diante do conjunto de premissas apresentado, infere-se que ao papel da educação escolar, conforme analisa Martins (2016), compete à conversão do universo simbólico elaborado historicamente e supra, individualmente em um universo simbólico individual, a condição para que o homem se efetive como ser histórico e social.

Cabe ressaltar, porém, que, embora a educação escolar tenha um processo decisivo na formação dos indivíduos, uma vez que nela se efetiva o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura, estes também se desenvolvem em âmbitos extraescolares. De acordo com Duarte (2011, p. 146), “[...] a apropriação da cultura humana, em qualquer das esferas da prática social, assume sempre a característica de um processo educativo”, então o caráter educativo de todos os processos de apropriação humana não deve ser visto como suporte para as concepções que diluem ou secundarizam a especificidade da educação escolar perante outras formas de educação.

Na concepção de Duarte (2011), a apropriação é sempre um processo educativo, mas nem todo processo educativo caracteriza-se como um processo humanizador dos sujeitos. A educação também pode ser um processo alienante:

Nossa análise do caráter humanizador da educação não faz abstração das contradições presentes na sociedade atual e, dessa forma, não podemos desconsiderar que tanto a objetivação como a apropriação podem fazer parte de processos sociais alienantes. É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio-históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista. (DUARTE, 2011, p. 149).

A superação das relações sociais capitalistas e da alienação que essas relações proporcionam aos indivíduos torna-se um processo de superação muito difícil, uma vez que o capitalismo e as relações sociais aparecem aos indivíduos como se fossem relações entre entidades naturais. Para Marx, esse processo de fetichismo faz com que os homens, em seu

cotidiano, não percebiam as relações mediadas por trocas como relações sociais históricas (DUARTE, 2011).

As naturalizações das relações sociais capitalistas circundam todo o pensamento dos sujeitos pertencentes a essa sociedade, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia. Dessa forma, a reprodução ideológica do fetichismo se realiza por meio de muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos, que são encarados como naturais ao invés de históricos. (DUARTE, 2011).

Algumas concepções pedagógicas têm em seu discurso, ainda que de forma subliminar, o ideário de que o indivíduo age em função de seus fins particulares, e isto constitui-se em um ponto de partida e não produto histórico humano. Entender por educação apenas os subsídios imediatos para realizar seu trabalho e limitar o ato educativo em subsidiar ao indivíduo conhecimentos necessários apenas para desempenhar uma função laboral é impedi-lo de humanizar-se.

Para Duarte (2011), a crítica de Marx a autores como Adam Smith e Kant, por exemplo, vem da naturalização que eles fazem ao abordar as características humanas como universais, negando-lhe as particularidades dos sujeitos, ou seja, a singularidade. Nesse sentido, Marx aponta que a sociedade burguesa produz a concepção de que a luta entre os indivíduos é própria do gênero humano e que cada indivíduo é fruto dessa tensão entre individualismo e convívio social. Os economistas burgueses apagam da história o processo histórico, o trabalho passado e acumulado, e colocam como único modo possível de sobrevivência a separação entre produção e distribuição, e produção e consumo como cláusulas pétreas da natureza.

A respeito do discurso ideológico neoliberal, veiculado pela mídia e por meio do ensino escolar, o mesmo autor faz os seguintes apontamentos:

O ideário neoliberal (que retoma as ideias defendidas pelo liberalismo clássico), faz da difusão dessa crença uma arma de luta ideológica contra todos aqueles que apontam para o agravamento das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo mundializado. Segundo o ideário neoliberal, trata-se de educar o indivíduo de maneira a torná-lo mais bem preparados para disputar seu lugar ao sol no mundo da competitividade. (DUARTE, 2011, p. 168).

Mészáros (2008, p. 47), em uma referência a Paracelso, filósofo suíço que viveu entre os anos 1493 e 1541, coaduna com a ideia de que “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada

aprender”. No entanto, o autor traz à luz a necessidade de que se levante a seguinte questão: A aprendizagem que temos conduz à emancipação e à autorrealização dos indivíduos como “socialmente ricos” ou perpetua a ordem alienadora e incontrolável do capital?

Os processos educacionais e sociais estão intimamente relacionados à lógica de reprodução do capital. Mesmo as inúmeras reformas educacionais que apregoam a expansão da educação escolar como direito universal do homem o fazem apenas com o objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, ou seja, “educar” o homem para capacitá-lo para o mercado de trabalho. O propósito é que não falte mão de obra especializada ou apta para a produção de mercadorias e, conseqüentemente, a acumulação do capital por parte da sociedade burguesa.

Para Duarte (2011), o lema “aprender a aprender”, implícito no discurso educacional moderno, ao invés de formar indivíduos que sabem algo, forma indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa para se adaptar ao convívio social, ou seja, ao mercado. Assim como para cada trabalhador são negados os meios de produção e a propriedade privada, restando-lhe apenas vender sua força de trabalho e produção, com toda produção dirigida pelo valor de troca, são os conhecimentos transmitidos pela escola, que passam a ter valor apenas pelo modo como são mais adaptáveis ao mercado de trabalho.

Nos paradigmas do “aprender a aprender”, mudança é a palavra em voga. Nesse sentido, o aluno deve estar preparado para viver em uma sociedade em permanente mudança e adaptar-se às mudanças de consumo do mercado; o professor deve conviver com as mudanças constantes em seu trabalho e adaptar seus métodos didáticos a elas e o pesquisador deve estar disposto a abandonar seus paradigmas para se adequar aos paradigmas da moda. Educar, nesse lema, significa adequar os indivíduos à dinâmica do capitalismo.

A *causa sui* do ensino sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas ou os objetivos da reprodução do sistema. Nesse sentido, a educação nos moldes capitalistas internaliza no indivíduo a legitimidade da posição social que lhe foi atribuída hierarquicamente. As instituições de ensino são parte importante do sistema global de internalização ou aceitação da realidade social imposta. Quer o indivíduo participe ou não das instituições escolares, deve ser induzido à aceitação dos princípios adequados à sua ordem social, de acordo com as tarefas que lhe foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008).

Entretanto, a educação para a humanização, isto é, para a desalienação do homem deve romper com a lógica naturalizante do capital da conformidade e mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo, com práticas educacionais mais abrangentes. Segundo Mészáros (2008, p. 61, grifos do autor), “Sem um progressivo e consciente intercâmbio, com processos de educação abrangentes como a “*nostra própria vida*”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*”.

Nessa perspectiva, Vigotski (2004) aponta o sentido da educação como protagonista na transformação do homem em homem histórico (concreto):

As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo [‘novo tipo de homem’]. Nesse sentido, o papel da educação social e politécnica é extremamente importante. As ideias elementares da educação social politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão [N. do T: ‘alienação’] entre trabalho físico e intelectual, reunindo pensamento e trabalho, separados durante o processo mesmo de desenvolvimento capitalista. De acordo com Marx, a educação politécnica proporciona a familiarização com os princípios científicos gerais a todos os processos sociais de produção e, a um só tempo, ensina às crianças e adolescentes as habilidades práticas que lhes possibilitem operar as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias. (VIGOTSKI, 2004, p. 06, grifos do autor).

De acordo com Leal e Mascagna, (2017), Marx ressalta a importância da educação escolar em um ensino vinculado ao trabalho produtivo, o que poderia fornecer aos trabalhadores os instrumentos para sua elevação social. Destacando o fato de que trabalho e ensino estão vinculados, desde o princípio, ao desenvolvimento humano, a união entre trabalho e ensino é um tema constante nas obras de Marx a respeito da educação escolar.

Para as autoras, Marx defende uma unidade entre teoria e prática, com caráter de totalidade e omnilateralidade do homem, o que permitiria à classe trabalhadora elevar-se além das classes privilegiadas. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o trabalho sozinho, como processo educativo, não pode libertar o homem e modificar a sociedade, mas pode ser um elemento para libertação ou transformação social, devido à relação dialética entre a escola e a sociedade.

Segundo Leal e Mascagna (2017), Marx analisa ser necessário uma práxis educativa ao desenvolvimento real da sociedade, sem separar os homens em esferas diferentes e estranhas umas das outras. A formação omnilateral pressupõe a unificação entre as estruturas da ciência e da produção, para que a escola possa ser transformada. Nesse ponto de vista, a união entre ensino e trabalho está no entendimento de trabalho produtivo com a utilização de instrumentos

de todos os ofícios associados aos princípios fundamentais das ciências, sem opor cultura e profissão, mas associando a uma atividade operativa social e revolucionária do saber (LEAL; MASCAGNA, 2017).

Contudo, a práxis não pode ser confundida com a fetichização da vida cotidiana, ou com uma educação utilitarista, como se o indivíduo não pudesse se apropriar de outros conhecimentos a não ser dos necessários para desempenhar uma função ou atividade de trabalho. De acordo com Saviani (2016), o educador deve ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual e o modo como está estruturada. Cabe então ao educador a função de educar seus alunos para viver nessa sociedade, o que implica não apenas compreender as determinações que se ocultam sob a aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

De acordo com Saviani (2016, p. 23),

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens, organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Essa, porém, só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados.

Para Duarte (2013), cabe ao processo educativo escolar uma importante mediação entre a relação objetivação e apropriação que se realiza no cotidiano e nos campos da ciência, da arte, da filosofia e das objetivações para si. Não se trata apenas de a escola propiciar os conteúdos sistematizados ao longo da história ou clássicos, como se refere Saviani, mas ela deve produzir nos alunos a necessidade constante de se apropriar de conhecimentos mais elevados.

Nessa perspectiva, a escola “enriquecerá” o aluno à medida que propiciar necessidades formativas que não surgem na vida cotidiana. A função da escola não é adaptar-se ao meio, à sociedade, mas fomentar no indivíduo a necessidade de se apropriar dos mais elevados graus de objetivação do gênero humano. (DUARTE, 2013).

De acordo com Mészáros (2008, p. 48, grifos do autor), uma educação articulada “*para além do capital*” não pode ser determinada a um número limitado de anos da vida do indivíduo, mas deve promover nele a “autoeducação de iguais” e a “autogestão” da ordem social reprodutiva. Nesse sentido, as práticas educacionais devem habilitar os homens a realizar as

funções definidas por eles próprios no que se refere a mudanças das quais são agentes ativos. Sendo assim, a educação é verdadeiramente uma “*educação continuada*”.

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser oposta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Assim, uma educação voltada para o trabalhador, e especificamente para o homem do campo, de onde parte a presente pesquisa, deve propiciar aos seus educandos a consciência crítica diante da sociedade capitalista, a fim de que estes, como trabalhadores rurais, camponeses, quilombolas, indígenas e seringueiros, possam se conscientizar de que seus interesses e necessidades só poderão ser atendidos com a superação dessa forma social e com a organização de uma nova sociedade.

2.4 A ATIVIDADE DOCENTE E O TRABALHO

Segundo Mézáros (2008), para a transcendência da autoalienação do trabalho é necessária uma tarefa educacional. Nesse sentido, o papel da educação é indiscutível, uma vez que por meio dela é possível elaborar estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução e para a “[...] *automudança consciente* dos indivíduos para concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica”. MÉZÁROS, p. 48, grifos do autor)

Em uma análise sobre o trabalho educativo e o indivíduo na sociedade, Duarte (1996) considera dois pontos. O primeiro ancora-se na definição de Saviani (2013) sobre a prática pedagógica como mediadora entre a prática social; o segundo está na definição da prática pedagógica como um trabalho educativo e atividade cotidiana e não cotidiana, simultaneamente voltada à reprodução da sociedade na perspectiva de Heller (1977).

Segundo Heller (1977. p.119), o trabalho é parte orgânica da vida cotidiana, pois sem ele o indivíduo não pode reproduzir sua existência. Por mais que o homem humanize o seu trabalho, continuará assegurando a reprodução do indivíduo singular enquanto sociedade. De acordo com a perspectiva marxista, o trabalho na reprodução da sociedade alienada (*work*) e o trabalho na reprodução do indivíduo (*labour*) podem ter suas concepções transformadas com a superação das relações capitalistas de produção. O trabalho configurado como meio de

reprodução da sociedade (*work*) produz também a necessidade de o indivíduo se desenvolver (humanização por meio do trabalho como *labour*).

De acordo com Duarte (1996), o trabalho como *work* exige que o indivíduo se aproprie de conhecimentos e habilidades que são produtos da atividade social e histórica. Para que o indivíduo realize o trabalho como *work*, precisa que o trabalho como *labour*, isto é, para a reprodução do indivíduo, também seja incluído. Entretanto, as relações sociais alienadas e a divisão social do trabalho aguçam mais as contradições existentes entre as duas formas de reprodução do trabalho citadas por Marx. Nesse caso, deixam de estabelecer uma relação dialética e se tornam antagônicas.

Dada as especificidades do trabalho em geral, analisadas por Heller (1977), o trabalho pode ser uma atividade cotidiana e não cotidiana. Segundo a autora, Marx se refere ao trabalho no sentido econômico, como produção, e como intercâmbio orgânico entre a natureza e a sociedade. No entanto, ao referir-se ao trabalho, Marx abarca o conceito fundamental de trabalho como atividade produtiva, mesmo que não promova diretamente a produção de valor.

Saviani (2013), por sua vez, ressalta que a educação é fenômeno próprio dos seres humanos, assim como uma exigência do e para o trabalho, e é um processo de trabalho. O processo de produção da existência humana exige a garantia do sustento material por meio da produção de bens materiais. Para produzir os recursos materiais, o homem necessita antecipar suas ideias e os objetivos da ação, ou seja, precisa mentalizar os objetivos a serem alcançados.

A representação dos objetivos a serem alcançados pelo homem incluem a ciência, a valorização (ética) e a simbolização (arte) como propriedades do mundo real. Tais aspectos abrem a perspectiva de outra categoria de produção de trabalho não material: a educação, que abarca ideias, conceitos, valores, símbolos e hábitos. (SAVIANI, 2013).

Em conformidade com esses conceitos de Saviani, Duarte (1996) define o trabalho educativo como o ato de produzir intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente pelos homens. Nesse sentido,

Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente. Portanto, o trabalho educativo refere-se por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade. (DUARTE, 1996, p. 50).

De acordo com Hamada (2017), a educação também se objetiva no trabalho, no entanto seu produto, como valor de uso, não se dá pela transformação direta de objetos. As intervenções realizadas pela educação visam influenciar a consciência dos homens numa relação de indivíduo para indivíduo, possibilitando-lhe construir sua subjetividade e desenvolver suas máximas potencialidades na apropriação de características que não são inatas.

Conforme analisa Hamada (2017), a práxis é constituída pelo princípio que determina o vínculo existente entre trabalho, educação e os demais âmbitos da vida social, então é determinante para o modo específico de ser do homem e o que o identifica como pertencente ao gênero humano. Nesse sentido,

A partir da integração do natural e social, estabelece as relações gerais da sociedade, criando o ser social. Pela práxis é possível alcançar a unidade da subjetividade e da objetividade no homem, na medida em que se encontram envolvidos ambos os planos para a efetivação de uma finalidade pretendida. Nesse efeito indissociável, ocorre a objetivação no sujeito que executa a ação, ou seja, o indivíduo singular é compreendido nesses termos, como portador de subjetividade e objetividade. (HAMADA, 2017, p. 85).

Assim como em qualquer outro trabalho, devido à estruturação social ocorrer sobre relações sociais de dominação, a atividade educativa também pode se tornar um simples meio de satisfazer as necessidades da existência. As condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo podem se tornar alienantes e o educador pode dirigir sua atividade de forma pragmática e utilitária.

Conforme analisa Martins (2015), as relações entre educação e sociedade têm colocado cada vez mais a escola a serviço da manutenção da ordem social vigente, o capitalismo, em detrimento à promoção e ao desenvolvimento de seus membros, os alunos e os professores. Formulam-se muitas teorias em que ora alunos, ora professores são vítimas dos novos tempos ou da organização social, porém a estrutura política e econômica não é questionada.

Duarte (1996) analisa que não há necessariamente alienação em todas as esferas da vida cotidiana, pelo contrário, a vida cotidiana também necessita de características pragmáticas. Não é possível aos homens teorizarem qualquer atividade ou comportamento da vida cotidiana, ou procurarem agir teoricamente fundamentados em qualquer atividade do cotidiano, já que isso inviabilizaria a vida social. No entanto, existem situações que exigem distanciamento do pragmatismo, como, por exemplo, quando surge um problema moral a ser enfrentado ou em

situações que exigem distanciamento da vida cotidiana para se fundamentarem, como no caso das atividades científicas, artísticas ou políticas.

Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, este trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social. (DUARTE, 1996, p. 56).

Sobre o professor, Duarte (1996) considera que sua reprodução como indivíduo é um processo de desenvolvimento de sua personalidade, quando pode produzir a humanização dos educandos. Nesse sentido, a atividade educativa é objetivadora e produz objetivação nos educandos. A atividade do educador, quando se efetiva como *labour*, não é apenas um meio para satisfazer sua sobrevivência, mas sim para satisfazer sua necessidade como indivíduo de formar outros indivíduos de maneira humanizadora.

De acordo com Martins (2015), a função essencial da educação escolar é a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade, tendo como objetivo a máxima humanização do indivíduo, dessa forma a função da escola não pode centralizar-se no cotidiano. A finalidade emancipatória da educação não pode se perder de vista, uma vez que, por meio dela, é possível o desenvolvimento da verdadeira consciência, mediante a apropriação de conceitos e conhecimentos que possam levar o homem a intervir na realidade.

A prática pedagógica deve produzir no indivíduo as necessidades não cotidianas, por meio da teorização científica dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Nessa perspectiva, uma educação para si produz a necessidade de constante formação, reflexão filosófica, análise política e crítica da realidade.

No processo de produção e reprodução, o indivíduo deve tornar-se alguém para viver conscientemente sua cotidianidade, mas também se relacionar com as objetivações genéricas para si, com o propósito de uma transformação social da realidade.

2.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EMANCIPAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO

A formação de educadores do campo é uma pauta recente na educação brasileira. Foi por meio das lutas dos movimentos sociais para uma educação do/no campo, a partir da luta pela terra, pelo trabalho e pela produção da cultura camponesa, que o direito a uma educação para o homem do campo se efetivou em políticas públicas.

A especificidade da Educação do Campo é construída mediante o enfrentamento e a resistência dos trabalhadores rurais, para serem reconhecidos como sujeitos de direitos e, como tais, educados no lugar onde vivem, sem que seja necessário o deslocamento do meio rural para terem acesso aos conhecimentos escolares. Ademais, uma formação que privilegia a visão urbana vê os povos do campo (indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, assentados) como fadados ao desaparecimento.

De acordo com Arroyo (2012), os movimentos sociais do campo, por meio de seus participantes, ao se afirmarem como sujeitos atuantes nas políticas de formação, trazem suas marcas e trajetórias ao perfil docente do educador do campo. Os movimentos sociais participaram da Conferência Nacional que deu origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Ministério da Educação (SECADI/MEC) e ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Portanto, além da contribuição política, trazem para os currículos de formação a radicalidade política, cultural e educativa contida nos próprios princípios e processos de formação de militantes e educadores.

Os participantes dos movimentos sociais, ao ingressarem nos cursos de formação de professores, como os de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, levam para os cursos formais a riqueza das práticas de enfrentamento, resistência e valorização da terra das quais são protagonistas. Os militantes dos movimentos sociais chegam aos cursos com uma trajetória política, cultural e educativa acumulada por meio das lutas dos movimentos e, dessa forma, passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento dos saberes e concepções de mundo e valores. (ARROYO, 2012).

Faz-se importante questionar então: Quem são os futuros educadores do campo? A quem interessa que o educador do campo tenha uma formação utilitarista, voltada apenas para o mercado de trabalho? Os movimentos sociais, ao reivindicarem formação específica para o homem do campo, não o fazem apenas pela falta de educadores do meio rural, mas também

para que este possa ter condições de intervir nesse meio, diante da realidade do campo brasileiro.

Segundo Jesus (2016), os sujeitos a quem a Educação do Campo se destina não são pensados a partir de uma educação pautada pela filosofia idealista, mas são pertencentes à classe trabalhadora que vive da pesca, da agricultura, do extrativismo, dos índios que lutam por suas terras e dos negros em busca da valorização de sua cultura e território. Em tal contexto, é importante que os referenciais teóricos para a formação de educadores do campo possam contribuir para entender os conflitos sociais inseridos nessa realidade e o papel do educador.

De acordo com Saviani (2016), o professor, para atuar de forma eficaz junto aos alunos, deve ter uma compreensão da prática social e das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade e precisa compreender que tem uma visão sintética da prática social. Já o aluno tem uma compreensão empírica, relacionada às vivências e impressões imediatas da realidade, portanto o professor já teria passado da análise do abstrato, ascendendo de uma compreensão concreta. Nesse sentido:

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. (SAVIANI, 2016, p. 22).

Diante disso, é necessário que o educador entenda o movimento dialético da sociedade onde estão inseridos os educandos – como surgiu, sua estrutura, as contradições e tensões presentes nesse contexto e sua forma de desenvolvimento, destacando possibilidades de transformação e superação. Para isso, a educação precisa ser pautada em uma ação intencional e organizada das forças sociais que têm interesse em instaurar outro tipo de sociedade.

Saviani (2016), ao permitir a reflexão sobre a formação docente, traz à tona a importância da problematização para detectar os problemas a serem resolvidos no âmbito da prática social dos educandos. Em sua perspectiva teórica, considera que após a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para o equacionamento dos problemas detectados, consegue-se chegar a uma nova forma de entendimento da prática social que a antecedeu.

Entende-se que nessa questão destaca-se a importância do caráter dialético do processo educativo com a prática social e a realidade presente no campo, visto que os desafios para uma

formação crítica para a classe trabalhadora são inúmeros, uma vez que se encontram muitas vezes dentro das instituições de ensino. Conforme analisa Jesus (2016), a divisão do trabalho universitário e a política de produtividade muitas vezes se constituem em uma instância de conhecimento muito distante da história e da cultura e do mundo real dos seus educandos.

Desse modo, ressalta-se que a universidade, por si só, não traz (nem trará) a práxis necessária para uma educação omnilateral e humanizadora do trabalhador do campo sem conhecer a materialidade de suas lutas, sua história e sua tradição. Por mais bem intencionados que os professores e pesquisadores sejam, é preciso que conheçam o mundo real, o “chão do campo”, e todas as contradições que o envolvem.

Uma educação omnilateral, assim como a tradução da palavra em latim, caracteriza-se por uma educação em todos os lados ou dimensões, como afirma Frigotto (2012). Para o autor, esse tipo de educação deve levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, sendo elas objetivas ou subjetivas para seu pleno desenvolvimento histórico.

As dimensões de uma educação omnilateral envolvem a vida corpórea material, intelectual, afetiva, psicossocial, estética, educacional e lúdica, ou seja, abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos adquiridos historicamente pelo homem. É uma concepção de educação totalmente oposta à burguesa, em que o desenvolvimento histórico do homem é relegado e o ensino torna-se apenas um meio para conseguir disputar uma vaga no mercado de trabalho, priorizando a competição e a individualidade.

A educação omnilateral tem o trabalho como parte constituinte, uma vez que este é a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo. Nesse sentido, Marx refere-se aos processos formativos sempre na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatizando o trabalho como princípio educativo e a importância da educação politécnica ou tecnológica.

Vários estudiosos marxistas ressaltam o fato de que Marx não se dedicou a elaborar uma teoria para a educação, no entanto, ao abordar as questões da educação, o faz como crítica a uma perspectiva unilateral vinculada ao plano material e objetivo nas relações sociais fundamentadas na propriedade dos meios de produção e nos processos de alienação do trabalhador, que o impedem de desenvolver-se de forma livre e universal, isto é, desenvolver-se para si.

Segundo Frigotto (2012), as análises de Marx a respeito dos processos formativos apontam para a necessidade de luta pela superação do modo de produção capitalista, para que se construa um novo homem mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, cooperação, solidariedade e igualdade. Assim, o conhecimento deve abreviar o tempo dedicado ao trabalho como resposta às necessidades imediatas e materiais, para que o novo homem amplie o tempo livre, o tempo para criação e humanização.

De acordo com Marx (2008), o capital supõe a produção de riqueza como condição para sua reprodução. Cada nível de desenvolvimento das forças produtivas e sociais e da ciência é para o capital sempre uma barreira a se superar. Nessa perspectiva, o valor surge como produto e não como algo acima da produção, porque a limitação do capital está no fato de que o seu desenvolvimento se efetua de maneira oposta às forças produtivas, à riqueza e à ciência e aparece de forma alienada ao trabalhador, que se comporta de forma alheia às riquezas produzidas por ele mesmo.

Sobre tal contexto, Frigotto (2012) traz à baila a irracionalidade do capitalismo nos dias de hoje, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital:

A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva. Além disso, ocorre a aniquilação de direitos e das bases da vida, mediante a agressão ao meio ambiente. Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela indigência e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres. (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Assim, o desenvolvimento omnilateral inscreve-se na disputa de um novo projeto de sociedade que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura humana da lógica capitalista, a qual controla as relações de produção, as relações sociais, a educação, a saúde e até mesmo grande parte das crenças religiosas. (FRIGOTTO, 2012).

No contexto do trabalhador do campo, Frigotto (2012) expõe a limitação do desenvolvimento humano atrelada à propriedade privada, que constitui o fundamento de todas as formas de alienação. Milhares de famílias de trabalhadores sem-terra, ou arrendatários, vendem sua força de trabalho ou estão desempregados porque parte de sua produção ou de seu tempo estão expropriados. Nesse sentido, ao separar o trabalhador do seu meio e dos

instrumentos de produção de sua vida, o capital transforma sua força de trabalho em simples mercadoria e, de acordo com seus interesses, extrai o máximo de sua produtividade.

No âmbito dos processos formativos para a emancipação da classe trabalhadora, a escola deve assumir uma postura revolucionária das atuais contradições existentes nessa sociedade, que, segundo Frigotto (2012), constitui-se no processo pedagógico, do conteúdo e do método que permita aos educandos a apropriação da cientificidade do saber.

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, como sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe. (FRIGOTTO, 2012, p. 272).

Cabe então, nessa esteira de discussão, considerar uma concepção de educação no plano da formação humana. Caldart (2001), por exemplo, explica que a educação

[...] não é apenas instrução ou mesmo do acesso ao conjunto de produção cultural. Trabalho, cultura (que inclui o próprio esforço do ser humano de conhecer o mundo e entender o que faz e o que faz/forma), luta social são práticas sociais formativas dos sujeitos, indivíduos e coletivos, independentemente de estarem relacionadas a ações intencionais de educação e menos ainda relacionadas à escola. (CALDART, 2011, p. 65).

Segue afirmando que “[...] podemos realizar projetos educativos em torno de cada uma destas práticas sociais e podemos, em alguma medida, vincular a educação escolar a elas, exatamente para que ela se torne mais densa de aprendizados” (CALDART, 2011, p. 65).

Posto assim, educação é processo intencional, planejado, organizado, que segue uma direção delineada, de preferência por coletivos, em busca de um desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Nesse sentido, conforme aponta Martins (2010) a formação profissional. Aqui a formação profissional de professores incide em “[...] uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” MARTINS, 2010, p. 14). Entende-se que, nessa perspectiva, um processo de formação está vinculado à realidade social, ou seja, às contradições e tensões que são emanadas na sociedade capitalista em que essa formação acontece.

Para Martins (s/d), a concepção de professor orienta a ação docente, a forma como um professor organizava o trabalho pedagógico e, por isso, merece um destaque no processo de formação de professores. Vimos que na concepção de Vigotski, o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico. Diferente disso, ele é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Ele não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar.

3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS RAÍZES DO PROJETO

A implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil é um direito conquistado pelos povos do campo, representados pelos movimentos coletivos que denunciaram a baixa escolaridade e o difícil acesso dos camponeses à educação.

A escola rural denunciada pelos movimentos sociais apresenta ocorrências de vulnerabilidade social, precárias condições de funcionamento, transporte escolar sem condições de segurança para professores e alunos, como também professores em atuação sem formação adequada, na maioria dos casos. Segundo Silva (2017), esses são traços de negação e exclusão de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

No final da década de 1980, os movimentos sociais e sindicais reivindicaram do governo escolas do campo e, como ponto central dessa reivindicação, estava presente a preocupação com a formação docente qualificada e pertinente ao contexto em que o educador do campo atuaria, visto que a educação escolar no campo se constitui com precariedade física, administrativa e pedagógica e, muitas vezes, evidencia a presença de um professor “leigo” para o exercício da profissão (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A luta pela garantia do direito à educação escolar para o homem do campo passa também pela criação das escolas do campo, pelo não fechamento das existentes, pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo.

Além dos aspectos citados a respeito da precária ou inexistente situação das escolas no campo já descritas ao longo dessa pesquisa, acredita-se ser importante retomar alguns questionamentos referentes à escola urbana e à escola no campo, tais como: Por que as especificidades entre campo e cidade devem ser motivo de pauta para a educação? Qual o sentido em pensar uma política específica para educadores do campo?

De acordo com Arroyo (2007), os movimentos sociais defendem como direito dos povos do campo a escola pública do campo e no campo, valorizando as raízes culturais dos territórios e das comunidades dos respectivos educandos (crianças, adolescentes e adultos), porque a educação, a socialização, a identidade, a cultura, o território, o espaço e a comunidade são vínculos inseparáveis.

Compreender a força que a terra, o território e o lugar têm na formação social, política e cultural é matriz formadora sem a qual não seria possível transformar a escola do campo em

um lugar de formação. Conscientes dessa concepção de educação é que os movimentos sociais reivindicam políticas de formação de educadores, e estes, com destaque para o MST, não trazem essas afirmações de modo empírico, como afirma Arroyo (2007, p. 164):

Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais e de nível médio, e continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação.

Após a II Conferência de 2004, os movimentos sociais avançaram em direção à defesa das políticas públicas e, segundo Arroyo (2007, p. 165), “Educação, direito nosso, dever do Estado passou a ser o grito dos militantes educadores”. Esses movimentos ocuparam também as instituições de ensino formadoras por meio de convênios com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o que contribuiu para que pudessem defender a formação de professores não apenas em convênios isolados, mas como responsabilidade pública do Estado.

É nesse cenário que o curso de Licenciatura em Educação do Campo é colocado como um projeto alternativo e diferenciado, articulado com a formação por área de conhecimento e em consonância com um projeto de escola integrado aos projetos sociais e econômicos do campo, integrando um elo entre formação, produção, educação e compromisso político. (SILVA, 2017).

Cabe destacar, conforme Caldart (2011, p. 139), que “[...] essa formação por área já estava nas diretrizes do próprio MEC para as escolas de educação básica e, portanto, poderia ser uma forma mais facilmente aceita (pelo menos nessa instância de discussão)”. A esse respeito, a autora segue afirmando que:

A docência por área poderia ser trabalhada na dupla perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo (menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência com mais de uma disciplina) e, de constituir equipes docentes (por área) fortalecendo as propostas de um trabalho mais integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos. (CALDART, 2011, p. 139).

Nesse sentido, a autora aponta que a formação por área poderia ser um bom pretexto para a rediscussão da forma de organização curricular das escolas, visto que a docência por área foi incluída na proposição do novo curso como um dos focos da profissionalização pretendida.

De acordo com Silva (2017), alguns aspectos são decisivos para a consolidação do referido curso, dentre eles as experiências pedagógicas oriundas do Pronera, que provocam um direcionamento para uma epistemologia da práxis, posto que as teorias que vão ao encontro da Educação do Campo são protagonizadas pelos movimentos sociais e encontram-se ancoradas em matrizes teóricas críticas.

Nessa perspectiva, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que os projetos político-pedagógicos vinculados à Educação do Campo devem ser indissociáveis da luta pela terra e pela reforma agrária. Em tal contexto,

O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam, ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

A escola pela qual a Educação do Campo luta para se materializar na realidade do campo se articula com projetos sociais e econômicos do campo e cria uma conexão direta entre formação e produção, assim como entre educação e compromisso. Diante disso, é necessário que o educador tenha compromisso com o homem do campo e condições teóricas para desconstruir as práticas deformativas presentes no meio e na escola rural. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

O Movimento de Educação do Campo, por meio de sua luta e mobilização, garantiu a efetiva participação dos movimentos sociais na elaboração e na concepção do Pronera, do Residência Agrária, do Saberes da Terra e também na construção de instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, e consultivas, como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério de Educação (MEC). (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

De acordo com os relatórios da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), no período de 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos, em 880 municípios de todas as unidades da federação. Os cursos do Pronera são direcionados aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e, posteriormente, aos beneficiários do Programa

Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). É importante ressaltar que, durante o período do levantamento, foram proporcionados 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental, 9 cursos de nível médio e 54 cursos de ensino superior.

Entre os cursos de formação docente, como de Magistério e Pedagogia da Terra, o Pronera também acumulou experiências na formação de educadores para os anos finais dos ensinos fundamental e médio, com a oferta dos cursos de licenciatura em Letras, História, Geografia, Ciências Sociais e na primeira experiência de Licenciatura em Educação do Campo, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

As experiências acumuladas em processos formativos apoiados pelo Pronera, e executadas em parceria com os movimentos sociais, foram importantes para a elaboração do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Podemos afirmar que o Pronera nasce das lutas oriundas da Educação do Campo e das políticas públicas conquistadas através dela, sendo um de seus principais programas. “O PRONERA já proporcionou o acesso à educação a mais de 190 mil estudantes jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária e quilombolas, que se formaram em cursos que vão da alfabetização até a pós-graduação”. (MOLINA; SANTOS; BRITO 2020, p. 6). As autoras afirmam que o Programa tem articulação com mais de 100 instituições educacionais, entre universidades e institutos federais envolvidos na oferta de cursos em mais de 1.000 municípios do país.

Nas palavras de Molina e Antunes-Rocha (2014), a criação das modalidades de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, a partir de 2007, é fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais que, após dez anos de lutas e reivindicações, conquistaram uma política de formação docente para educadores do campo, vinculada ao Ministério da Educação, tendo em vista que o Pronera é vinculado ao Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Segundo Molina e Antunes (2014), a exigência de uma política pública específica para subsidiar e garantir a formação de educadores para o campo foi consolidada em 2004, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, cujo mote foi “Por um Sistema Público de Educação do Campo”. Conforme analisam Hage, Silva e Britto (2016), a declaração final da II Conferência foi assinada por 1.100 representantes dos movimentos sociais, das organizações sindicais do campo, da educação, da universidade, de organizações

não governamentais (ONGs), centros familiares de formação por alternância e secretarias estaduais e municipais de educação.

Dentre os avanços obtidos, ampliaram-se os marcos regulatórios do reconhecimento da Educação do Campo como política pública e foram efetivados programas e ações governamentais com o objetivo de garantir o direito à educação dos sujeitos do campo e de formação inicial e continuada dos educadores que atuam no campo. Em tal contexto, Hage, Brito e Silva (2016) ressaltam:

Entre esses marcos regulatórios destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução nº 1/2002 CEB/ CNE (BRASIL, 2002). No artigo 12 (parágrafo único) foi estabelecido que os sistemas de ensino, em sintonia com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (HAGE, SILVA; BRITO, 2016, p. 152).

Desse modo, um avanço é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, uma política de formação de educadores conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento de Educação do Campo. As demandas por uma educação *do* e *no* campo e pela formação de educadores para atuar nessa modalidade de educação foram pautadas pelo Movimento de Educação do Campo desde a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o apoio do Pronera para a organização curricular e habilitação por área do conhecimento, foi a pioneira na implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), essa experiência formativa teve um papel fundamental nessa implementação, por ser a primeira a dar o salto de um curso de Pedagogia da Terra para uma Licenciatura em Educação do Campo.

A implantação dessa política de formação de educadores para o campo se deu por meio de uma experiência piloto, com a construção de quatro cursos que foram realizados a partir dos convites efetuados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de indicações de instituições universitárias pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo: Universidade Federal

de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. (MOLINA, 2015).

Com as experiências-piloto ainda em execução, a partir da demanda de formação de educadores do campo e de pressão dos movimentos sociais, em 2008 e 2009 o MEC lançou editais para que novas instituições de ensino passassem a oferecer a Licenciatura em Educação do Campo. Diante disso e a partir de editais específicos, 32 universidades passaram a ofertar o curso, mas sem nenhuma garantia de continuidade e permanência (MOLINA, 2015).

A partir do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispôs sobre a política de Educação do Campo e constituiu um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação de Educação do Campo, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O Art. 6º, com o Eixo Formação de Professores, determinou que a formação de docentes deve ser desenvolvida no âmbito do Procampo, da Universidade e da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação-Aberta RENAFOR e assegurou condições de acesso aos cursos de licenciaturas destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com a possibilidade de alternância (BRASIL, 2013).

Em 2012, a partir do Decreto n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010) citado anteriormente, o MEC lançou o Edital n. 02, vinculado à SESU/SETEC/SECADI/MEC, que aprovou 42 projetos do Procampo. Esses projetos foram apresentados pelas universidades e pelos institutos federais para ofertar 300 vagas regulares na modalidade presencial, durante três anos, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com um número total de 15.120 vagas para a formação inicial de professores. O edital previa 15 vagas de concurso para docentes e 3 para servidores em cada um dos projetos, totalizando 630 vagas de docentes efetivos e 126 vagas de servidores para atuação nos cursos (HAGE, SILVA; BRITO, 2016).

De acordo com Molina (2015), o Pronacampo estabeleceu uma meta ambiciosa para três anos: a de formar 45 mil educadores do campo. Embora a demanda fosse muito maior, esse era um número bem expressivo, que deveria ser distribuído em três estratégias de formação que seriam ofertadas simultaneamente: os cursos do Procampo; os cursos desenvolvidos na Plataforma Freire, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); e a educação a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como principais elemento, para o estabelecimento dessa política pública, a necessidade de o Estado oferecer ações efetivas para reverter o baixo índice de escolaridade existente no campo, em especial a insuficiente oferta de educação nos anos finais do ensino fundamental e no médio.

O edital n. 2, de 23 de abril de 2008 (MEC, 2008), visava convocar as instituições públicas de ensino superior para a apresentação de projetos regulares de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores. Dentre as especificidades que os projetos deveriam apresentar, destacam-se os seguintes itens:

- Considerar a realidade social e cultural das populações a serem beneficiadas.
- Estabelecer condições metodológicas para que os educadores em formação possam tornar-se efetivos na construção de projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo.
- Prever critérios para uma seleção específica para atender à demanda por formação superior para as escolas do campo, priorizando os professores que já atuam nesse contexto educativo.
- Apresentar organização curricular por etapas equivalentes e semestres regulares que devem ser cumpridos em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade. Entende-se por tempo-escola o período de formação dentro da instituição universitária, e tempo-comunidade o período de formação presencial nas comunidades camponesas.
- Apresentar currículo de acordo com áreas do conhecimento previstas para docência multidisciplinar: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

A organização das licenciaturas em Educação do Campo prevê, em seu currículo, etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, o que possibilita a articulação entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa proposta metodológica tem o objetivo de evitar que o ingresso do educando na educação superior o afaste da realidade do campo e facilita seu acesso e sua permanência na graduação. (MOLINA; SÁ, 2012).

De acordo com Molina (2015), a formação por áreas do conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior a promoção de estratégias que visam

contribuir para a não fragmentação do conhecimento. O objetivo é proporcionar práticas formativas que sejam capazes de promover, nos futuros educadores, as habilidades necessárias para a contribuição no projeto de Educação do Campo protagonizado pelos camponeses.

A partir da perspectiva para a qual as licenciaturas da Educação do Campo foram pensadas, a formação para os docentes do campo deve possibilitar o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre o processo formativo como um todo.

Busca-se um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico. (MOLINA, 2012, p. 472).

O projeto pensado para a política de formação de educadores do campo revela uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais de responsabilização e individualização do docente, no que se refere ao êxito ou fracasso dos alunos, sem considerar as condições econômicas, sociais e culturais e que envolvem os processos de aprendizagem. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

De acordo com Piatti (2020), a Licenciatura em Educação do Campo deve conter, em sua matriz formativa, a origem de uma modalidade que carrega em sua história e na história de seus sujeitos a negação e o silenciamento de seus direitos e a luta para concretizá-los, ou seja, o princípio formativo para a Educação do Campo deve compreender o movimento tenso e contraditório no qual está inserido o espaço escolar.

A escola do campo exige, frente ao seu processo histórico de luta dos trabalhadores do campo, a ruptura com as ideias cristalizadas na lógica do capital. Diante disso, a escola do campo exige posturas contra-hegemônicas, com a finalidade de fortalecer e constituir uma identidade que a caracterize como lugar de luta, de debate e de lideranças. (PIATTI, 2020).

Nessa perspectiva, Jesus (2010) aponta que os movimentos sociais, ao exigirem a formação dos educadores do campo, não o fazem apenas pela falta de educadores no meio rural, mas pelo significado dessa educação e pela necessidade para qualificar a classe trabalhadora no meio rural para enfrentar a realidade contida na questão agrária brasileira. Uma formação para a classe trabalhadora do campo necessita não somente do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mas também de objetivar tal conhecimento às suas condições materiais e concretas de existência.

As escolas do campo não têm origem na disposição de políticas do Estado, mas na luta dos movimentos sociais pelos direitos a uma educação que articule a luta pela terra à cultura e à identidade. Essa construção deve fazer parte do processo formativo dos educadores do campo e dos alunos das escolas do campo. Em tal contexto, para fortalecer a identidade histórica tecida na luta e na resistência dos movimentos sociais, não basta defender a educação como algo genérico, mas como uma possibilidade de provocar os alunos a pensarem em uma superação das contradições sociais. (PIATTI, 2020).

Para entender as tensões presentes no campo da licenciatura em análise, é necessário compreender como se constitui seu território, seus sujeitos e quais as tensões existentes nesse contexto. O campo referido aqui é o território do campesinato, de resistência, da agricultura familiar e da luta para continuar existindo como camponês, assentado, indígena, ribeirinho e quilombola.

Segundo Melo (2017), a luta pela terra em Mato Grosso do Sul tem sua origem no processo de apropriação capitalista e teve início quando o estado ainda fazia parte do território geográfico de Mato Grosso. A apropriação e a concentração de terras se deram por meio de políticas, leis e decretos criados com o objetivo de motivar a migração para a região fronteira e a ocupação daquele estado.

A política fundiária²⁴ promoveu a ocupação capitalista da terra e, em decorrência disso, a formação de latifúndios. Desse modo, a estrutura fundiária de Mato Grosso do Sul resultou em políticas que possibilitaram a ascensão da elite pecuarista do sul do estado no final da década de 1970, o que ocasionou a divisão do estado de Mato Grosso (MELO, 2017).

Ainda como resultado do processo de ocupação do estado, trabalhadores migraram para a região em busca de acesso à terra, e foram excluídos, assim como as populações indígenas da região foram expulsas e dizimadas no avanço da fronteira. As atuais disputas pela terra, em especial, as ocupações protagonizadas pelas organizações camponesas e indígenas em MS, envolvem a trama do processo de apropriação capitalista da terra por meio da política fundiária utilizada pelo Estado brasileiro. (MELO, 2017, p. 140).

De acordo com os dados do Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a concentração de terras em Mato

²⁴Segundo Melo (2017), a política fundiária corresponde a todos os planos, programas e legislação criada, revogada e modificada para entender os interesses políticos/econômicos regionais ou nacionais de formação da estrutura fundiária de Mato Grosso do Sul.

Grosso do Sul atingiu um número muito elevado. Em 2014, os imóveis na classe de área de até 200 hectares e as pequenas propriedades corresponderam a mais de 69% do total, no entanto ocupavam pouco mais de 7% da área total dos imóveis rurais. Os imóveis rurais com área acima de 1000 hectares, com 9,37% do total, ocupavam 69,58% da área, demonstrando a concentração fundiária do Estado como resultado do processo de apropriação capitalista, segundo informações da Tabela 1:

Tabela 1 – Mato Grosso do Sul: estrutura fundiária em 2014

Classe área total (ha)	Quantidade de imóveis	%	Área total (ha)	%
0 a menos 200	65.494	69,92%	2.783.542,71	7,18%
200 a menos de 500	12.215	13,05%	3.942.123,13	10,16%
500 a menos de 1.000	7.182	7,66%	5.070.926,01	13,08%
Acima de 1.000	8.777	9,37%	26.983.441,78	69,58%
Total	93.668	100%	38.780.033,63	100%

Fonte: INCRA/SNCR (2014, apud Nardoque, 2017).

Além da concentração fundiária em Mato Grosso do Sul, a territorialização capitalista no campo ocorreu por meio da atuação de grandes empresas ligadas à produção de soja, cana, carnes e eucalipto. Essas empresas se consolidaram através da infraestrutura viária e energética, além da expansão do crédito agrícola direcionado ao setor nas últimas décadas, especialmente nos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma. (NARDOQUE, 2018).

Ao contrário do que se esperava em relação à reforma agrária, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), houve um arrefecimento em relação às ocupações de terra promovidas pelo MST. Conforme Nardoque (2018), parte desse arrefecimento se deu pelo aumento e do ganho real do salário mínimo, dos baixos índices de desemprego e da adesão dos programas sociais, como o Bolsa Família, desmobilizando a luta pela terra. Os governos do PT ampliaram os incentivos e créditos ao agronegócio, promovendo sua expansão e, em Mato Grosso do Sul, consolidou-se a estrutura fundiária e expandiram-se a monocultura e a indústria.

Faz-se importante ressaltar que, embora o número de ocupações de terra tenha sido menor nos governos petistas, houve, por parte do governo, projetos de incentivo ao desenvolvimento territorial, os quais contribuíram para o fortalecimento da agricultura camponesa em Mato Grosso do Sul. Isso ocorreu sobretudo nos municípios e/ou regiões onde

os movimentos sociais e a organização de agricultores familiares estavam mais articulados, como na Grande Dourados, no Cone Sul e Vale do Ivinhema, além do território rural do Bolsão. (NARDOQUE, 2018).

Com o arrefecimento de outros movimentos socioterritoriais²⁵, os indígenas assumiram a liderança e o protagonismo da luta pela terra em Mato Grosso do Sul, liderando as lutas em busca da ocupação de suas terras tradicionais. (MELO, 2017; NARDOQUE, 2018). A ascensão da luta indígena foi resultado da resistência histórica desses povos à invasão de seus territórios, acentuada pelo avanço do plantio da soja e da cana. (MELO, 2017).

A questão indígena em MS, como parte da questão agrária, está relacionada ao processo de “ocupação” do estado. Nesse processo, o Estado brasileiro foi o principal ator, criando, alterando e revogando leis e decretos com o objetivo de atrair contingentes populacionais para a região, assim como atividades econômicas. Logo, quando não assassinados ou escravizados, os povos tradicionais foram confinados em reservas com o objetivo de “limpar a terra” para o desenvolvimento da agricultura capitalista. (MELO, 2017, p. 151).

O grupo de trabalhadores e povos tradicionais engajados ou não nos movimentos sociais lutaram pela conquista da terra e do território por meio das ocupações. De acordo com Melo (2017), estas ocorreram de forma mais acentuada entre os anos 1988 e 2014, com redução nos anos seguintes. Ressalta-se, porém, que embora tenha ocorrido variação entre os períodos de maior pressão popular, as lutas foram se transformando, entre erros e acertos, e os movimentos foram aperfeiçoando suas trajetórias.

Observa-se então que o campo da Leducampo é caracterizado por uma política fundiária conflituosa em Mato Grosso do Sul, devido à posse e à concentração que ocasionou o desenvolvimento capitalista do agronegócio. Nesse processo, em que foram ofertadas terras, créditos, incentivos e infraestrutura para a maioria dos trabalhadores, restou a ilusória possibilidade de acesso de todos às terras.

De acordo com Arroyo (2010), os movimentos sociais, a partir de constatações de que a maioria dos educadores que trabalham nas escolas classificadas como rurais não são do campo, colocaram como prioridade em suas lutas ter professores do campo nas escolas do campo. Desse modo, os docentes são formados nas especificidades da realidade do campo e do

²⁵ Ancorado nas ideias de Fernandes (2000), Melo (2015) alerta que se utiliza o conceito de movimento socioterritorial quando se refere aos movimentos em Mato Grosso do Sul que lutam pela terra e pelo território, pois parte-se do pressuposto que “[...] movimentos socioterritoriais são todos os que têm o território como trunfo. [...] Um movimento socioterritorial como o MST tem como um de seus principais objetivos a conquista da terra e de trabalho. E os realiza por meio de uma ação denominada ocupação da terra”. (FERNANDES, 2000, p. 59).

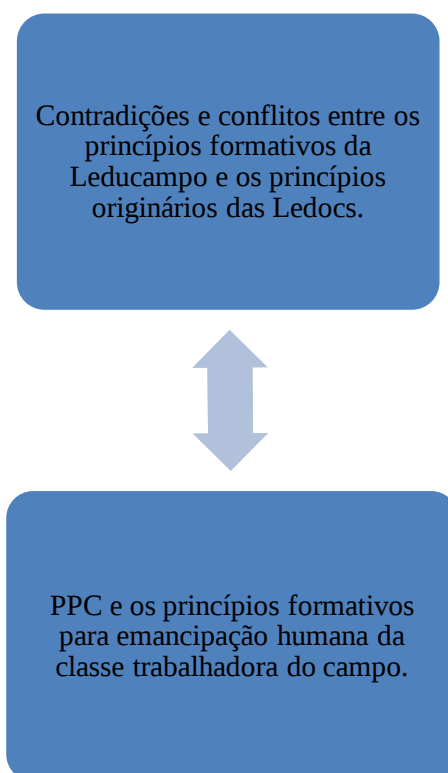
conflito, na forma de produção camponesa, sua cultura e identidade, porque adquire todo sentido político e pedagógico ter nos contextos formativos dos futuros professores das escolas do campo um enraizamento nas lutas, identidades e culturas do campo.

O MST é o principal movimento social que se destacou na luta por um processo formativo para além das visões escolarizadas fechadas, com conteúdos que levam à secundarização e à ignorância da dinâmica social, econômica, política e cultural mais ampla e ao desconhecimento das complexidades e tensões da sociedade em que atuará.

Para Arroyo (2010), as experiências de formação que vêm dos movimentos sociais do campo se contrapõem à neutralidade das tendências pedagógicas utilitaristas, pois partem da contextualização das tensões econômicas, políticas, sociais e culturais que marcam o campo, seus sujeitos, famílias e comunidades.

Para compreensão do lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, nos processos formativos da licenciatura em pauta, dois eixos norteadores foram estruturados:

Figura 1 – Eixos Norteadores



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2020.

3.1 CONTRADIÇÕES E CONFLITOS ENTRE OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA LEDUCAMPO E OS PRINCÍPIOS ORIGINÁRIOS DAS LEDOCS

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (Leducampo), proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, foi criado em 2013, em resposta à chamada do Ministério da Educação – MEC, por meio de ação integrada entre Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o Edital n. 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (PPC, 2014).

O Projeto Político do Curso foi constituído por muitas mãos, em um mutirão composto por professores universitários que atuaram no curso de Especialização em Educação²⁶ do Campo. Foi elaborado em outubro de 2012, atendendo às especificidades dos editais do Procampo e do Pronacampo, aprovado em dezembro de 2012 e publicado na Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012. No entanto, a aprovação do curso pela COEG/UFMS só se realizou em 04 de abril de 2013, no prazo limite para atender às especificações previstas pela SECADI/MEC.

Em junho de 2013, foi criada uma comissão de professores da UFMS para a implantação do curso e definição da unidade de lotação setorial à qual faria parte, a saber *a posteriori*: o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)²⁷. A comissão de implantação foi responsável pela elaboração dos editais de concurso para os docentes e do vestibular.

O Edital PROGEP n. 63, de 18 de dezembro de 2013, tornou pública a realização de Concurso de Provas e Títulos para provimento de 07 vagas para o cargo de professor permanente na UFMS: 04 na área de Ciências Humanas e Sociais, 01 na área de Linguagem e 02 na área de Matemática. A posse dos docentes aprovados ocorreu em 14 de abril de 2014.

Em maio de 2014, os docentes reformularam o PPC e o calendário de alternância; em 2015, através do Edital PROGEP, n. 85, de 02 de outubro de 2014, foram selecionados outros

²⁶ Em 2009, foi aprovada pela SECAD/MEC o curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pela UFMS. A especialização capacitou três turmas de professores, sendo ofertada a cada ano. Os professores formadores da Especialização em Educação do Campo da UFMS auxiliaram na constituição da proposta e do projeto pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo enviado ao MEC em 2012.

²⁷ Não há mais o Centro de Ciências Humanas e Sociais. Em nova estrutura, a partir de 2018, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, está organizada em faculdades. Hoje o curso pertence à Faculdade de Educação – Faed.

08 docentes: 02 na área de Educação, 02 na área de Ciências Agrárias²⁸, 01 na área de Música e um na área de Matemática. Também selecionados, via concurso, 03 técnicos assistentes.

O primeiro processo seletivo para docentes do curso da Leducampo, desenvolvido por comissão que formulou o projeto apresentado à SECADI/MEC, em 2013, contou com questões que avaliavam o comprometimento com a Educação do Campo e os movimentos sociais em seus critérios de análise.

De acordo com Molina (2017), as licenciaturas em Educação do Campo têm como marca fundamental o fato de terem sido projetadas assumindo uma possibilidade de classe, quebrando tradicionais paradigmas que rompem a possibilidade de neutralidade científica das políticas educacionais. Nessa perspectiva, as Ledocs são planejadas considerando a luta de classes no campo brasileiro, colocando-se ao lado do trabalho e assumindo e defendendo a Educação do Campo como um direito público e universal.

O Edital PREG n. 255, de 05 de novembro de 2013, tornava público o Edital de Abertura para Inscrições no vestibular UFMS 2014 de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial e em regime de alternância. De acordo com o Edital, o vestibular seria destinado prioritariamente aos professores em exercício nas escolas do campo que não possuíssem ensino superior, mas previa a possibilidade de estender-se a outros profissionais de educação em exercício nas escolas do campo, a jovens e adultos das comunidades do campo que tinham concluído o ensino médio.

As provas do referido processo seletivo poderiam ser realizadas nas cidades de Aquidauana, Campo Grande, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã, Rio Brilhante e Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul. O valor da taxa de inscrição era de R\$ 35,00 e, como previsto no item 2.2.1 do Edital, as inscrições só poderiam ser feitas pela Internet:

2.2.1 As inscrições serão realizadas exclusivamente pela Internet, no endereço eletrônico www.copeve.ufms.br, no período compreendido entre às 9h do dia 18 de novembro de 2013 e às 23h59min do dia 05 de dezembro de 2013, observado o horário oficial do estado de Mato Grosso do Sul. (UFMS, 2013).

Entretanto, para os povos do campo, o acesso à Internet pode ser um fator excludente para o ingresso do acadêmico, já que a gestão da UFMS disponibilizou quiosque com

²⁸Cabe ressaltar que a área selecionada visava criar essa área no interior dessa licenciatura nos anos seguintes, fato que não ocorreu por interferência e modificação do curso solicitadas pela gestão vigente, em 2018.

equipamento de informática para a inscrição apenas na cidade de Campo Grande, mas não nos locais de origem nas comunidades onde os docentes seriam atendidos.

Das 150²⁹ vagas oferecidas, sendo 50 para cada área de habilitação, 30 eram de ampla concorrência e 20 cotizadas entre pretos, pardos e cidadãos com renda menor que 1,5 salário por pessoa da família. As provas, de caráter eliminatório e classificatório, consistiam em 40 questões objetivas de múltipla escolha – 18 de Conhecimentos Gerais, 12 de Língua Portuguesa e 10 de Matemática, e uma redação com texto dissertativo/argumentativo. Foram realizadas em um único dia e tinham a duração máxima de cinco horas, incluindo o tempo destinado ao preenchimento do cartão resposta. Caso o perfil prioritário ao qual se destinava o processo vestibular não fosse preenchido, outras chamadas poderiam ser abertas, como de fato aconteceu.

O resultado do vestibular e a realização das matrículas geraram alguns entraves a partir do que se discutia na proposta inicial de 2013. Diante disso, foram inscritos 219 candidatos, dos quais participaram do processo do vestibular 162 inscritos. O número de convocados para a primeira chamada foi de 119 alunos. O cenário provocado pelas contradições entre concepções técnicas e político-pedagógicas resultou em um edital menos inclusivo do que o desejado, resultando em um número de 61 matrículas efetuadas na primeira chamada.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, realizado na modalidade presencial, em regime de alternância entre tempo-universidade e tempo-comunidade, possuía três áreas de habilitação: Ciências Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos; Matemática. O número de ingressantes na turma de 2014/2 somou um total 86 alunos, dos quais 27 foram lotados na habilitação de Ciências Humanas e Sociais, 27 em Linguagens e Códigos e 32 em Matemática. A turma de 2015/2 teve um total de 143 alunos ingressantes, sendo 48 alunos inscritos na habilitação de Ciências Humanas e Sociais, 49 em Linguagens e 46 em Matemática.

Do total de alunos ingressantes nas duas turmas (2014/2 e 2015/2), 60 se formaram, 118 desistiram e 51 ainda estão com pendências (estágios e TCC). A localização regional dos alunos dessas turmas compreende as seguintes cidades de Mato Grosso do Sul: Anastácio, Aquidauana, Bataguassu, Bodoquena, Brasilândia, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio Brilhante, São Gabriel do Oeste, Sidrolândia, Terenos e Três Lagoas.

²⁹Todas as informações referentes ao curso foram disponibilizadas pela Secretaria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com aval da diretora da Faed/UFMS.

A presente pesquisa se reporta aos anos de 2014 a 2018, pois foi o período que o curso se manteve no formato original em que foi criado. Em 2018, as instâncias administrativas da UFMS decidiram interromper o projeto da Licenciatura em Educação do Campo, sob forte protesto dos movimentos sociais e dos estudantes e professores do curso, os quais ocuparam as dependências da reitoria da instituição por três dias. Frente ao posicionamento de professores, alunos e movimentos sociais, as instâncias da Universidade apresentaram seus argumentos, tais como falta de recursos advindos do Ministério da Educação e a falta de alojamentos para abrigar o número de alunos matriculados.

Em período mais à frente das solicitações e reivindicações, o curso foi institucionalizado na UFMS, porém com formato diferente do projeto inicial. A área de Ciências Humanas foi excluída e houve redução do número de vagas para as demais áreas de conhecimento: 15 para Linguagem e 15 para Matemática. Atualmente, o projeto está em fase de reelaboração para adequações estruturais da Universidade, do corpo docente, das áreas ofertadas e do Projeto Pedagógico do Curso.

Porém, vale ressaltar que para a institucionalização do curso foi necessário a luta, a resistência, por meio da intervenção dos movimentos sociais que, unidos aos docentes e discentes da licenciatura, ocuparam a reitoria, mobilizaram-se em coletivo para garantia de sua formação e de outras turmas que chegariam para ingressar na universidade, em um curso superior.

Essa mobilização representou a força do coletivo, a resistência dos estudantes para concluírem o curso, mas também para deixar um legado à possibilidade de outros sujeitos também adentrarem a universidade. Foram os gritos de luta “lutar, resistir, ocupar e produzir” que ecoaram universidade adentro e denunciaram a exclusão do curso e mais uma vez revelaram a importância dos movimentos sociais na luta por educação.

Rosa (2013, p. 511) pondera que, ao usar o termo ocupação, “[...] o MST se refere ao direito constitucional de todo cidadão brasileiro de ter acesso à terra, conforme o Estatuto da Terra (Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964), o qual, em seu artigo 2º, assegurou a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra condicionada pela sua função social. (BRASIL, 2004).

Essa luta e ocupação faz-se por direito à terra e consolida-se também a luta por direito à educação. É diante dessa questão que se impõem determinados movimentos sociais ávidos

por lutar, em grande parte, pelo direito à terra, o qual traz como relação a própria existência de vida e de trabalho. Entre esses movimentos está o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Segundo Fernandes (2013), o MST tem sido muito atuante na busca de seus objetivos de luta pela terra:

Sua história está associada à luta pela Reforma Agrária e ao desenvolvimento do Brasil. Nasceu da ocupação da terra e se reproduz por meio da espacialização e da territorialização da luta pela terra. As conquistas de frações do território do latifúndio e a sua transformação em assentamento acontecem pela multiplicação de espaços de resistências e de *territórios camponeses*. Em cada estado onde iniciou a sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação. (FERNANDES, 2013, p. 496 – grifos do autor).

Diante dessa situação por garantia dos direitos, os estudantes aprenderam com o MST que a ocupação traz em seu bojo a luta por direitos. Foi por meio dessa ocupação que outras turmas estão hoje na universidade em processo de formação.

As contradições e os conflitos entre os princípios formativos estão postos na gestão da universidade que, em determinado momento, sem recurso, fere os princípios formativos originários das licenciaturas em Educação do Campo. Porém, essas contradições são vivenciadas e partem da luta dos estudantes para que sua formação ocorra a fim de que possam levar para as suas comunidades a força do coletivo, que foi, em grande parte, um aprendizado no processo de formação e que pode ser atribuído à compreensão da organização dos movimentos sociais.

Figura 2 – Foto da mobilização dos alunos contra o fechamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Acervo da acadêmica Rosana Macedo, 2018.

Figura 3 – Foto dos alunos e movimentos sociais protestando na reitoria contra o fechamento do curso



Fonte: Acervo da acadêmica Rosana Macedo, 2018.

3.2 PPC E OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO

Ressalta-se que a análise aqui apresentada é referente ao Projeto Pedagógico do Curso do período 2014 a 2018, portanto o que deu origem ao curso. Esse Projeto apresentava a

proposta de formação específica para a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no médio das escolas do campo, justificada pela realidade rural de Mato Grosso do Sul, assim como pela ampliação dos debates sobre a Educação do Campo e pelas resistências encontradas para implantação e implementação provocadas pelas marcas da concentração de terra e de violentos conflitos nos campos sul-mato-grossenses (PPC, 2014).

O documento norteador do curso considerava ainda, em seus apontamentos, a necessidade de adequação das escolas localizadas na zona rural e de adequação à legislação educacional vigente, considerando que a demanda de educação infantil e ensino fundamental ainda não havia sido suprida por parte dos municípios. Assim como no restante do Brasil, havia professores sem formação específica para a docência.

Segundo o Censo Escolar de 2012/INEP/MEC, publicado em 06 de setembro de 2012, Mato Grosso do Sul possuía o seguinte quadro de matrículas na zona rural:

Quadro 2 – Matrículas na zona rural

Escolas Municipais	Escolas Estaduais
Educação Infantil Creche: 235 Pré-escola: 3.996	Educação Infantil 00
Anos iniciais do ensino fundamental: 25.180	Anos iniciais do ensino fundamental: 4.113
Anos finais do ensino fundamental: 13.255	Anos finais do ensino fundamental: 4.416
Ensino médio: 126	Ensino médio: 4.813
Ensino fundamental: 1.054 Ensino médio: 07	EJA 00

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

O Comitê Estadual de Educação no Campo³⁰ corrobora a necessidade do Curso de Licenciatura e aponta o tema como pauta frequente, pois os últimos cursos de formação de professores ocorreram em Mato Grosso do Sul, nos anos 2005 e 2006. A Secretaria Municipal

³⁰Destaca-se que o Comitê de Educação do Campo não foi extinto, mas não está se manifestando desde 2016, portanto sem ação ativa nas demandas que poderiam ser trabalhadas em conjunto.

de Educação de Campo Grande tem uma subsecretaria de Educação do Campo, vinculada ao núcleo de Educação e Diversidade, que tem promovido ações voltadas à formação continuada dos educadores do campo. Em 2006, foi realizado o I Encontro dos Educadores do Campo e, em 2008, formações continuadas específicas por área do conhecimento.

No período de 2009 a 2011, a UFMS desenvolveu, em parceria com a SECADI, o Curso de Especialização em Educação do Campo, na modalidade a distância, com 450 inscritos e 250 selecionados e matriculados, dos quais concluíram o curso 145 professores. Em 2012, uma nova turma foi iniciada e, dos 600 alunos inscritos, apenas 350 foram selecionados e matriculados.

De acordo com o PPC (2014), esse breve relato indica as lacunas na formação dos professores habilitados para atuarem nas escolas *do e no* campo e a necessidade e a importância social e política da criação de um núcleo que integre Ensino, Pesquisa e Extensão na UFMS. É importante destacar que o documento evidencia a necessidade de uma ação articulada entre a Universidade e os movimentos sociais:

Essa proposta objetiva a ação articulada da universidade a ação articulada da universidade com os movimentos sociais e demais organizações do campo, as Secretarias Municipais de Educação, a Secretaria de Estado de Educação, o Comitê Estadual de Educação do Campo e demais órgãos federais (MDA, INCRA e outros). Essa formação se faz necessária considerando o número de assentamentos e a necessidade de ampliar e qualificar a Educação Básica do Campo em MS (PPC, 2014, p. 5).

O documento norteador da Leducampo, já em suas primeiras considerações, traz à baila uma estratégia importante a ser considerada no propósito de diminuir a evasão do curso:

Estudos e índices de avaliação da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), principalmente os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) têm indicado que os alunos têm chegado à universidade trazendo, de maneira geral, um percurso escolar que não privilegia a leitura, a escrita, a análise crítica e a argumentação. Nesse contexto, será necessário que o curso proporcione tempos e espaços para que sejam recuperadas, mesmo que em parte, as lacunas existentes na formação escolar dos alunos, considerando que no percurso pela Educação Básica, de maneira geral, não foram construídos sólidos projetos de aprendizagem em relação à leitura e ao estudo como os caminhos para ampliar os conhecimentos coletiva e individualmente. (PPC, 2014, p. 6).

O Projeto prevê possibilidades de estratégias para o acompanhamento pedagógico, como a constituição de grupos solidários de estudo na universidade, nos locais de moradia ou atuação e o acompanhamento direto dos professores, com apoio a grupos de alunos, famílias e comunidades. Nesse propósito, além das disciplinas que configuram a matriz curricular, é

necessária a efetivação de análise pedagógica dos resultados obtidos no vestibular e o diagnóstico inicial da turma em relação aos conhecimentos básicos para frequentar um curso de licenciatura, evidenciando defasagens e potencialidades.

De acordo com o PPC (2014), a matriz curricular do curso está fundamentada na concepção de que a formação universitária não pode mudar as estruturas da sociedade, porque também é produto dela, mas pode, com a intencionalidade do trabalho realizado, contribuir para as transformações.

Na busca por cumprir seu papel político, social e transformador, a UFMS e sua comunidade educativa se propõem a repensar sua atuação político-pedagógica a partir da análise crítica da sociedade. O PPC (2014) apresenta alguns pontos a serem considerados na construção de um currículo:

- Superar a visão romantizada do campo e pensá-la como local de vida, de conflitos, de injustiças de lutas, de conquistas de limites e de possibilidades.
- Construir concepções concretas, históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais do campo, que existem no cotidiano e que estão em permanente movimento.
- Desenvolver a consciência de que, sendo uma realidade singular, o campo de Mato Grosso do Sul é parte de um coletivo.
- Trazer para o cotidiano do curso os temas que precisam ser debatidos: luta pela terra, violência no Estado contra os povos indígenas e do campo, agricultura familiar, mídia e ideologia, entre outros.
- Ressignificar cultura local, para relativizar as inovações tecnológicas, colocando-as como instrumentos mediadores do conhecimento e do fortalecimento para as lutas.
- Evidenciar o que há de comum entre os campos de Mato Grosso do Sul e do Brasil, sem negar as diferenças e as singularidades de cada local.

A proposta teórico-metodológica busca superar a dicotomia entre teoria e prática, oportunizando ao aluno o conhecimento de instituições escolares e da atuação do curso. O Projeto enfatiza as necessidades de processos educacionais que sensibilizem os seres humanos para serem protagonistas de outras possibilidades de produção, que contraponham as formas destruidoras do capitalismo e sua incessante busca por lucro e acumulação. Em tal contexto, o

processo formativo necessita que a formação assegurada pelo curso constitua intencionalmente um projeto da classe trabalhadora do campo e das pessoas que atuam na cidade. (PPC, 2014).

A carga horária do curso conta com um total de 3.230 horas, divididas em encontros presenciais, ofertadas na modalidade de alternância de 40% em tempo-Universidade, e 60% em tempo-comunidade. No tempo-Universidade, realizado mensalmente nas dependências da UFMS/Cidade Universitária em Campo Grande, prioriza-se o enfoque teórico na busca da apreensão e na construção de conceitos que possibilitem a compreensão da formação da sociedade brasileira, de acordo com as temáticas relacionadas ao campo e aos conflitos existentes nele. (PPC, 2014).

No tempo-comunidade, realizado nas escolas do campo, com acompanhamento permanente dos professores, utilizam-se instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância, tais como plano de formação, plano de estudo, colocação em comum (organização e socialização dos conhecimentos do aluno e do seu meio), caderno de síntese da realidade do aluno, fichas didáticas, visitas de estudo, intervenções externas, projeto profissional do aluno, visitas à família do aluno, caderno de acompanhamento da alternância e avaliação. (PPC, 2014).

Essa proposta preconiza o processo formativo vinculado ao diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes do campo, na busca da práxis transformadora e contra-hegemônica. Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade são ações contínuas, embora com naturezas e metodologias diferentes, e convergem para a construção, em movimento, de processos formativos significativamente aplicáveis no cotidiano das escolas do campo de Mato Grosso do Sul.

A estrutura curricular do curso atende à proposta de três áreas de formação – Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática – e privilegia os estudos realizados em ambientes naturais e o crescimento humano mediado pelos diferentes ambientes e encontros efetivados entre seres humanos, culturas, espaços e tempos institucionais. O Núcleo de Estudos Básicos, comum a todas as áreas de formação, está organizado em quatro módulos, conforme exposto pelo PPC (2014).

No primeiro módulo, objetiva-se o processo histórico do campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul, como pano de fundo para a ação intencional dos sujeitos no campo e na busca incessante e solidária pelas transformações sociais. Como ferramentas para promover esse

debate, propõe-se a utilização de estratégias de organização comunitária, mística³¹ e agricultura familiar.

O segundo módulo visa apresentar os diferentes conhecimentos construídos e utilizados historicamente pela humanidade, com foco nos métodos necessários ao conhecimento científico. Também é evidenciada a necessidade do embasamento científico e teórico para desenvolver a capacidade de observar criticamente o cotidiano e efetivar registros sistematizados das experiências vividas da/na Educação do Campo.

O módulo três pretende abordar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, como resultado das denúncias e das reivindicações das lutas dos movimentos sociais, com foco na organização do campo. Nesse módulo, também são abordados os caminhos possíveis para a articulação entre Educação do Campo e educação ambiental, tendo os sujeitos do campo como protagonistas da valorização da economia comunitária e solidária.

O módulo quatro aborda os princípios organizacionais e o currículo necessário em escolas do campo, assegurando também o debate e a escrita do Projeto Político- Pedagógico como documento norteador das práticas pedagógicas da escola. Nesse módulo, são previstas visitas às escolas do campo, localizadas em diferentes regiões de Mato Grosso do Sul.

Quadro 3 – Módulos, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Básicos

DISCIPLINAS	CH
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	
Módulo 1: Educação do campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos.	
Contextualização filosófica, histórica, social, política e econômica do campo brasileiro.	68
Educação do campo no Brasil e no Mato Grosso do Sul.	51
Módulo 2: Educação do campo: pesquisa e registro de experiências.	
Pesquisa educacional: introdução	34
Práticas sociais da leitura e da escrita	85
Módulo 3: Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas, gestão compartilhada.	
Educação do campo: movimentos sociais, legislação, organização da educação nacional.	68
Educação do campo: políticas públicas, gestão escolar compartilhada.	68
Módulo 4: Educação do campo: concepções, planejamento e práticas político-pedagógicas.	
Didática: escolas do campo, planejamento educacional, práticas político-pedagógicas.	85
Psicologia da aprendizagem: os sujeitos do campo.	68
Educação especial nas escolas do campo.	34
Língua brasileira de sinais.	34

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

³¹Os movimentos populares compreendem a mística como expressões de cultura, arte e valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação social. Nesse sentido, a mística é expressa em atitudes verbais e não verbais dos movimentos sociais que simbolizam as mudanças almejadas por esses sujeitos (BOGO, 2012).

O Núcleo de Estudos Específicos contempla a formação por áreas multidisciplinares, definidas pelo candidato no momento da inscrição para o processo seletivo. Objetiva a abordagem de conteúdos específicos para a atuação como professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Quadro 4– Módulos, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Específicos:
Ciências Humanas e Sociais

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS	
Ciências Humanas e Sociais	
Módulo 7: Sociedade e história	
História econômica geral e do Brasil	102
Geopolítica do espaço mundial	102
Diferenças culturais e identidades	102
Teorias da história e historiografia	136
Desenvolvimento local e economia solidária.	102
Educação do campo e método: contribuições do materialismo histórico dialético	102
Módulo 8: Território: espaço de poder	
Território e identidade	68
Estado e políticas públicas	68
Metodologia do ensino de ciências humanas e sociais	68
História e movimentos sociais	68
Memória e patrimônio	68
Módulo 9: O campo em movimento	
A questão agrária	102
Expansão capitalista no campo	102
Agricultura familiar e camponesa: crítica do conceito e sua região e regionalização	85
Sociedades camponesas	85
Política agrícola e política de desenvolvimento agrário	68
Desenvolvimento agrário sustentável	68
Cultura camponesa	68

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

De acordo com o PPC (2014), a área de Ciências Humanas e Sociais pretende estimular a criação das bases e dos elementos teóricos e analíticos para a compreensão da ordem social construída historicamente. A área ocupa um papel de relevância para a contextualização de diferentes temas de Geografia, História e Sociologia, para além da preocupação hegemônica para o mercado de trabalho.

Ao analisar o Quadro 4 é possível encontrar disciplinas que apontam a presença de discussões articuladas aos movimentos sociais, como no Módulo 3: “Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas, gestão compartilhada” e “Educação do campo: movimentos sociais, legislação, organização da educação nacional”; e no Módulo 8: “História e Movimentos Sociais”, cuja ementa apresenta conteúdos como “Classe”, “Consciência de classe” e “Os movimentos sociais na América Latina e no Brasil”.

Considera-se que, nessa discussão, o discente é provocado a pensar na ação dos movimentos sociais e refletir sobre a sua importância ou não na luta empreendida na criação e na manutenção de um curso como o que está em pauta.

É possível, então, encontrar a presença não física dos movimentos sociais, mas em consonância com os processos formativos instituídos nesse curso, em especial em seu currículo. Presença que pode significar a importância desses movimentos na formação de futuros professores para atuação nas escolas do campo, para que reconheçam a luta e a força coletiva por direitos, como a educação, por exemplo.

Encontramos no PPC do curso a ementa da disciplina Questão Agrária:

A questão agrária. Os processos socioeconômicos e as transformações na estrutura social agrária. Estrutura fundiária, reforma agrária e assentamentos. A modernização conservadora. A expulsão e expropriação camponesa. Os movimentos sociais do campo. O complexo rural e o complexo agro-industrial. (PPC, 2014).

A ementa traz em sua estrutura o conteúdo “Os movimentos sociais do campo”, o que pode representar um debate referente aos movimentos sociais junto aos alunos e, portanto, a sua presença na estrutura do curso se confirma.

Na disciplina de Práticas Político-Pedagógicas III, encontra-se também a menção à mística: “Observação. Experiências vividas no cotidiano das escolas e das comunidades do campo. Mística e escola. Registro em caderno de campo. Construção coletiva das memórias das experiências vividas”. O mesmo ocorre na disciplina Práticas político-pedagógicas IV: “Observação. Experiências vividas no cotidiano das escolas e das comunidades do campo. Rememorações da trajetória de lutas pela terra. Experiência de viver em acampamento. Registro em caderno de campo. Construção coletiva das memórias das experiências vividas”.

Ao trazer as questões das trajetórias de lutas pela terra e da experiência de viver em acampamento, há uma possibilidade de debate e discussão da presença dos movimentos sociais nessa trajetória. As disciplinas abaixo também apontam a possibilidade de debates acerca da presença dos movimentos sociais na elaboração do PPC.

Sociedades camponesas. A formação do campesinato e seu desenvolvimento histórico: o feudalismo, o capitalismo e a modernidade. Conceitos básicos e abordagens teóricas dos estudos sobre o campesinato. Tipos de sociedades camponesas. Sociedades camponesas: modo de produção ou modo de vida? A cultura e a ética camponesa. Estratégias de reprodução. O campesinato no Brasil: elementos históricos e aspectos contemporâneos.

A disciplina “Território e identidade” apresenta os seguintes conteúdos: O conceito de território. As relações de poder e a organização do espaço rural, urbano e regional. As redes territoriais materiais e simbólicas. Territórios alternativos. Multiterritorialidades”.

Conforme aponta Caldart (2011, p. 132), “Do ponto de vista dos movimentos sociais envolvidos na proposição do novo curso, esta licenciatura se insere no contexto da luta social por políticas de ampliação da rede de escolas públicas que oferecem a educação básica *do e no* campo”. Importante ressaltar que essa proposta não visa a um curso diferente, com outras bases, mas a um curso que tenha a lógica de transformação da escola/universidade como espaço de emancipação humana.

As áreas possuem suas especificidades, mas interagem articuladas à compreensão ampla de Educação do Campo. Em se tratando da área de Linguagens e Códigos, esta pretende fornecer elementos para a compreensão do funcionamento da linguagem humana, seu aprendizado e interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento. O módulo não visa exclusivamente ao aprendizado da norma culta da língua portuguesa em sua modalidade de escrita, tampouco a aquisição de proficiência da Língua Espanhola ou a memorização de autores literários. O objetivo é iniciar um processo que possibilite que cada um se constitua a cada dia em um professor de linguagens e códigos de que os alunos e as escolas do campo precisam e o qual desejam. (PPC, 2014).

**Quadro 5 – Módulo, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Específicos:
Linguagens e Códigos**

Linguagens e Códigos	
Módulo 7: Linguagens, expressões, registros, comunicações	
Leituras e produções textuais	136
Introdução aos estudos de linguagens e códigos	102
Análise linguística I	102
Análise linguística II	102
Metodologia do ensino de línguas no ensino fundamental	102
Metodologia do ensino de línguas e literatura no ensino médio	102
Sociolinguística	102
Língua espanhola I	102
Língua espanhola II	102
Teoria da literatura	102
Introdução à literatura brasileira e sul-mato-grossense	102
Linguagem musical	85
Linguagem teatral	85
Linguagem corporal	85
Linguagem imagética	85
Linguagens do campo e os gêneros digitais	68

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

Na ementa da área de Linguagens, “A linguagem corporal” encontra-se a mística entre os conceitos a serem trabalhados, o que pode indicar uma discussão que envolva os movimentos sociais, principalmente o MST, que traz a mística como processo de militância entre a luta e a resistência.

Linguagem Corporal: Corpo. Práticas corporais. A corporeidade e a formação humana no campo. Experiências corporais e reflexão das dimensões da corporeidade: sensibilidade, motricidade, emoção, expressão, comunicação, criatividade, consciência, toque, respiração. Novos paradigmas em educação e corporeidade: educação integral holística, paradigmas ecológicos, abordagens sócio-históricas. Corporeidade e educação. Corporeidade mística.

Também encontramos na ementa da área de Linguagens a “Linguagem Imagética” na qual se insere o conteúdo “A mística das imagens”.

Linguagem imagética. Desenhos. Pinturas. Fotografias. Vídeos. Cinema. Aspectos históricos, técnicos e estéticos. Interfaces bi e tridimensionais. Introdução ao processo de percepção visual em seus aspectos socioculturais. Comunicação e linguagem imagética: signos, identidades, complexidades. A mística das imagens.

Pressupõe-se que, em se tratando da mística, há uma necessidade de retorno à origem em que ela é conduzida, construída e executada. A mesma questão ocorre nas disciplinas “Linguagem Musical” e “Linguagem Teatral”:

Linguagem musical. Linguagem musical. Princípios teóricos da música: conceitos e definições; introdução ao solfejo e à percepção musical; os territórios da educação musical: ensino formal e não-formal; paisagem sonora e ecologia acústica; prática musical individual e em conjunto (interpretação vocal / instrumental, regência e composição); apreciação musical de diferentes estilos e períodos históricos (música popular, música folclórica, música erudita); fundamentos de história da música; metodologia da educação musical (métodos ativos); estruturação de projetos culturais; meios e materiais para o fazer musical: confecção de instrumentos alternativos; a voz e o corpo em jogos de improvisação, sonorização de histórias, brinquedos musicais; etnomusicologia e estudos de manifestações culturais; elementos da linguagem musical; fundamentos de análise, harmonia e arranjo; a música e o campo místico nos espaços e tempos do campo.

Linguagem teatral. Teatro e cultura popular. Textos teatrais. Introdução aos elementos técnicos da linguagem teatral e sua aplicação na escola: iluminação, sonoplastia, cenografia, indumentária e maquiagem. Jogos teatrais. Experiências de montagens cênicas. O teatro e a mística.

De acordo com Coelho (2014, p. 19), a mística “[...] é uma prática do MST, com algumas formas particulares de se manifestar ou ser concretizada... para o MST é uma forma de ritual que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos variados.” Sentidos esses que são pessoais e que se revelam em significados que são sociais e pertencentes a um coletivo com interesses comuns.

Desse modo, pode-se inferir a presença dos movimentos sociais e do MST nessas ementas e, portanto, é alvo de discussão para a compreensão desse modo de militância que acontece com a mística.

Para os que participam do MST, a mística é, num primeiro momento, um ato cultural, apelativo para a simbologia do mistério e do além da realidade perceptível, para explicar a história, a ideologia, a violência, os despejos, os confrontos, as conquistas ou decepções, em uma relação, mesmo que subjetiva, com os sentimentos religiosos carregados pelos trabalhadores no Movimento, acampados ou assentados (COMILO; BRANDÃO, 2010, p. 6).

O MST, enquanto movimento popular que luta pela reforma agrária, traz em seu interior a mística como elemento pedagógico identitário. Sua expressão dá mostras de sua própria trajetória. Os trabalhadores do campo são, inúmeras e repetidas vezes, expulsos de seu lugar, sua casa, por uma desigual competição de forças.

A licenciatura em Educação do Campo surge como resposta a essa luta camponesa, antagônica ao processo e às relações econômicas capitalistas no campo, onde o esforço pela permanência na terra pressupõe alternativas de emancipação social, e a educação é uma delas.

Depreende-se que, ao ser integrada aos conteúdos, a mística traz a possibilidade da presença do MST, representando a materialidade da militância na licenciatura em Educação do Campo. A partir dessa prática do MST, considerara-se que é necessária ao conjunto de situações referenciadas em uma licenciatura em Educação do Campo. Ela permite aos sujeitos em formação reconhecerem-se por meio de momentos de reflexão sobre a escola e a Educação do Campo como compromisso social.

A inserção de Matemática pretende desenvolver junto aos alunos as ideias construídas ao longo dos séculos sobre essa área, a fim de que o curso tenha condições de exercer suas atividades docentes no ensino básico. Todavia, é importante realizar a articulação entre a ciência já estabelecida e a contextualização com a realidade do campo. Nesse sentido, o curso

não pretende oferecer apenas conteúdos matemáticos, mas instrumentalizar e permitir aos educandos a compreensão da Matemática no mundo e na vida cotidiana do local. (PPC, 2014).

Conforme se apresenta, o módulo de Matemática é voltado para os conteúdos específicos e não há indícios de presença da discussão referente aos movimentos sociais, porém cabe ressaltar que os alunos participam das disciplinas do núcleo comum e, portanto, também participam das discussões que são desencadeadas por essas ementas.

Quadro 6 – Módulo, disciplinas e carga horária do Núcleo de Estudos Específicos: Matemática

Matemática	
Módulo 7: Educação Matemática	
Resolução de problemas I	102
Investigações matemáticas I	102
Resolução de problemas II	102
Investigações matemáticas II	102
Ideias fundamentais do cálculo diferencial e integral	102
Modelagem matemática I	102
Tecnologias em educação matemática	102
Modelagem matemática II	102
Geometria: espaço, forma e medida	102
Etnomatemática I	102
Ideias fundamentais da geometria	102
Curriculo	68
Linguagem, comunicação e educação matemática	68
Laboratório de elaboração de projetos	102
Etnomatemática II	102
Ideias fundamentais da álgebra	102

Fonte: PPC/LEDUCAMPO/UFMS, 2014.

O Núcleo de Atividades Integradas e Humanísticas é comum a todas as áreas de formação e busca o encontro com a comunidade do campo, seus afazeres cotidianos, sua cultura e suas escolas, além do diálogo com educadores do campo que atuam em realidades semelhantes e distintas, com o objetivo de possibilitar a partilha de saberes.

Nesse núcleo formativo, pretende-se provocar os debates para que sejam compreendidas as instâncias municipais, estaduais e federal e possibilite aos professores em formação a compreensão com o todo e do todo com as partes. Esse módulo é necessário ao desenvolvimento de práticas de estágio, pois pretende assegurar, por meio de debates coletivos, a autonomia para que cada um possa propor adaptações de acordo com a realidade circundante. (PPC, 2014).

De acordo com o PPC (2014, p. 12), esse núcleo:

Busca o encontro e diálogo com os/as educadoras/es que atuam em realidades semelhantes e dialeticamente distintas, com o objetivo de assegurar visibilidade aos avanços que acontecem de maneira quase imperceptível e,

dessa forma, possibilitar a partilha de saberes. Pretende provocar o debate para que sejam compreendidas as conexões políticas existentes entre as instâncias municipais, estaduais e federais, na possibilidade de que as/os professores/as em formação compreendam as ligações das partes com o todo e do todo com as partes.

As atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de desafiar os estudantes frente aos conhecimentos científicos, mas também de proporcionar trocas de ideias e descobertas realizadas no Tempo Comunidade (no assentamento, comunidade e escola), além de gerarem debate e discussão no Tempo Universidade, permitindo ao estudante aprimorar seus conhecimentos e contribuir para a melhoria da qualidade de sua formação e da formação de seus colegas. É uma proposta engajada, que busca fugir da estagnação e construir o novo, o que ainda não existe, mas que pode existir no cotidiano e coletivamente.

Destaca-se, no PPC (2014, p. 13), que:

Ao traçar alguns padrões, necessários para o desenvolvimento das práticas e dos estágios, o módulo objetiva assegurar autonomia para que cada um/a possa propor adaptações de acordo com a realidade circundante, com a orientação dos/as professores/as. Visa também possibilitar que cada um/a rememore os seus conhecimentos e construa, dentro dos limites e das possibilidades existentes, um processo de formação comprometido com o seu crescimento pessoal e profissional, fundamentado na Educação Básica do Campo que dialoga com os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos da sua região. Esse módulo pretende contribuir com a formação de professores/as que construam coletivamente uma Educação Básica do Campo que atenda aos direitos, às necessidades e aos desejos das comunidades camponesas, proporcionando instigantes experiências que proporcionem significativas aprendizagens e consequentes transformações.

No Núcleo de Educação do Campo de MS: um projeto em construção, as atividades propostas possibilitaram aos alunos o exercício da pesquisa como parte do processo de formação e de sua atuação quando estivessem em sala. Nessa etapa das disciplinas, os alunos elaboraram a proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), finalizando com um artigo científico e sua apresentação pública, sob avaliação de uma banca de professores.

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de construir o trabalho final de curso, coletando dados em suas comunidades, traçando aportes teórico-metodológicos em respostas às problemáticas do lugar onde vivem. As propostas de TCC geraram registros importantes das comunidades, das escolas, dos projetos dos assentamentos e deram maior visibilidade ao que foi construído ao longo do curso por esses estudantes.

Trabalhos de TCC, com orientações dos docentes, foram apresentados em Seminários locais e nacionais e foram publicados em periódicos, com o objetivo de publicizar o conhecimento produzido, fator importante para o reconhecimento dos espaços onde vivem os estudantes, aliando ensino e pesquisa.

Outra atividade que possibilitou aos estudantes o encontro com diferentes situações de pesquisa, palestras e diálogos para além das aulas foram as Atividades Complementares, uma exigência nas licenciaturas. Essas atividades foram promovidas por docentes da licenciatura, com temáticas importantes para a formação de professores via oficinas, palestras, rodas de diálogo, participação em plenárias, em atividades culturais, visitas de estudo a museus, entre outras atividades, complementando 221 horas em sua carga horária.

Também faz parte dessa estrutura os Estágios Supervisionados com carga horária de 204 horas, nos anos finais do ensino fundamental, e de 204 horas no ensino médio. Os estágios foram realizados nas escolas do campo, local onde residiam os estudantes. O estágio foi acompanhado pelos docentes responsáveis pelo núcleo básico e das áreas específicas e representou um momento de interação dos docentes da Leducampo, no reconhecimento do funcionamento das escolas, da organização do Projeto Político-Pedagógico e do acompanhamento das atividades realizadas com orientações e registros em relatórios que incidiam em problematizar questões da escola, com possibilidades posteriores de debates coletivos.

Todas as atividades, disciplinas e o currículo em geral perpassam por uma organização na modalidade³² de alternância. A Pedagogia da Alternância valoriza os conhecimentos que o aluno possui, sua vivência e, por isso, nas escolas e universidades, além das disciplinas do currículo, essa metodologia de ensino também contempla as vivências da comunidade, priorizando a formação integral do aluno. Essa proposta está em constante construção, em uma relação dialética, em que os alunos se apropriam dos saberes construídos em coletivo na comunidade e na universidade. (PIATTI; OLIVEIRA, 2019).

Nas palavras de Piatti e Oliveira (2019), a Pedagogia da Alternância é a representação de tempos formativos e educativos, sincronizadores de aprendizagem. Compreende-se que essa modalidade de ensino é a possibilidade de garantir a quem vive e trabalha no campo o ingresso à universidade.

³² Usa-se o termo modalidade conforme aponta o PPC do curso em análise.

Conforme consta no parecer 22/2020, a alternância no ensino superior

[...] possibilita formativas distintas problematizando saberes científicos com a prática social das estudantes e dos estudantes. Isso exige uma organização curricular de base intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar, sendo que o seu repertório conceitual aponta para a emergência de escutas sensíveis de outras epistemologias, organização espacial e temporal. (PARECER 22/2020).

No mesmo parecer, entende-se que o conhecimento se baseia em diferentes estudos e pesquisas no âmbito das práticas educativas e vem sugerindo propostas pedagógicas edificadas na solidariedade, na sustentabilidade e na diversidade. Frente a esse tripé:

É imprescindível o reconhecimento da existência e valor de outros espaços educativos e de organização pedagógica para além dos universitários. Para isso, planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades formativas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade devem estar em sintonia com a realidade e as demandas das comunidades atendidas. Daí a necessidade de outras formas de organização curricular e de registros das práticas educacionais. (PARECER 22/2020).

Nesse sentido, o parecer aponta que “O regime de alternância implica a articulação entre o espaço universitário e os comunitários, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação dos estudantes, além da inserção da universidade nas discussões e atividades culturais promovidas pelas comunidades”.

Destaca-se, frente às análises empreendidas, a importância e a necessidade desse curso para a região de Mato Grosso do Sul, como também a relevância da articulação entre universidade, secretarias de educação municipais e estadual, movimentos sociais, comunidades e demais organizações do campo e órgãos federais – INCRA, MDA, MEC e outros – para a consolidação de uma formação docente que vise ampliar e qualificar a educação básica do campo em Mato Grosso do Sul.

De acordo com Jesus (2010), é a materialidade da luta social que impulsiona uma formação diferenciada, voltada para a classe trabalhadora do campo. A Universidade, por si só, é uma instância de conhecimento muito distante da realidade na qual os sujeitos do campo estão inseridos. Mesmo que o professor tenha uma base materialista na sua formação e acredite na força do mundo real como constituição da ciência, a própria divisão do trabalho universitário e a política de produtividade o afastam das condições de realizar um trabalho cujo real não seja somente problematizado, mas produzido.

Reporta-se às palavras de Molina (2015) ao expor que, por mais que os docentes se comprometam em proporcionar uma formação crítica e emancipadora, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educandos.

O debate sobre a luta não pode ficar somente no plano das ideias, por isso considera-se que a inserção dos movimentos sociais na contribuição de formação para as escolas do campo apresenta a visão da luta e a essência de território.

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

Vale ressaltar que o Edital para a Seleção de Instituições de Ensino Superior para a Criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Edital n. 02, de 31 de agosto de 2012, SESU/SETEC/SECADI, exigia a articulação dos movimentos sociais para a execução dos projetos pedagógicos dos cursos proponentes à aprovação do Procampo e à implantação dos cursos de licenciatura.

Com relação à formação de professores de escolas do campo, buscou-se em Caldart (2009) a compreensão sobre Educação do Campo, porque a autora afirma que há

[...] importância política, teórica de compreender este fenômeno chamado de educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. (CALDART, 2009, p. 38).]

A respeito de uma das características constitutivas da Educação do Campo, a autora ainda considera que:

É a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida, e que nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. Este ‘fio de navalha’ precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões e contradições e não das antinomias, estas últimas muito mais próprias ao mundo das ideias do que ao plano da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa: sim! (CALDART, 2009, p. 38).

Depreende-se que, segundo a autora, a Educação do Campo ocupa uma particularidade, mas não abandona uma perspectiva universal na disputa para a inclusão – seja em discussão ou em um projeto de sociedade –, pois “[...] ela nasce na ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes em diferentes posições de classe”. (CALDART, 2009, p. 38).

E para avançar na possibilidade de compreender se há presença e/ou ausência dos movimentos sociais, em especial do MST, nos processos formativos da licenciatura em pauta, urge lembrar que a “Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate.” (CALDART, 2009, p. 38).

Presença entendida aqui na formulação do PPC, na organização estrutural do curso (currículo e disciplinas), no tempo-universidade e no tempo-comunidade – previstos na modalidade de alternância – e nas lutas empreendidas no interior da Universidade para continuidade do curso.

Nesse sentido, concorda-se com Silva et al. (2020, p. 7), ao afirmarem que:

É necessário um amplo processo de formação docente, que exige clareza de sua função social e da função social da própria escola nas comunidades do campo. A formação docente proposta pelas Licenciaturas em Educação do Campo compreende, portanto, que é imprescindível formar educadores que sejam capazes de pensar e de compreender os processos sociais e de entender as práticas educativas vivenciadas pelos camponeses inseridas na totalidade social.

A partir dessas reflexões que os autores nos propiciam, depreende-se que a presença dos movimentos sociais no Projeto Político de Curso aponta os princípios formativos para a emancipação humana da classe trabalhadora do campo, pois representa a raiz da materialidade da luta empreendida por terra e, na universidade, por educação.

4 LEDUCAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste capítulo nos propomos a investigar, por meio da fala de alunos e professores da Leducampo, os processos formativos durante a implantação do curso, no período de 2014 a 2018, uma vez que, ao ingressarem nessa nova proposta de Licenciatura, discentes e docentes construíam juntos, durante esse período, uma nova proposta pedagógica no campus da UFMS.

É nosso objetivo identificar mediante essas entrevistas qual o lugar dos movimentos sociais, em especial o MST, na formação dos discentes, docentes e na implantação do curso, já que a Educação do Campo foi um direito conquistado por intermédio da organização da classe trabalhadora do campo, ou seja, dos movimentos sociais.

A resistência do camponês para permanecer na terra, para que seus filhos estudem em seu local de origem e possam exigir seus direitos está atrelada ao enfrentamento da expropriação causada pelo agronegócio. Nesse sentido, a Educação do Campo também deve ser sinônimo de resistência, enfrentamento e luta pelo direito ao trabalho como atividade emancipadora no campo.

Para além dos conteúdos escolares, a Licenciatura em Educação do Campo deve reconhecer e valorizar as diferentes propostas formativas presentes no contexto dos alunos da Educação do Campo, assim como os processos de reprodução social e organização da classe trabalhadora e, desse modo, lutar para a redução da desigualdade no acesso à educação de qualidade e emancipatória para o homem do campo.

Nesse sentido, a construção do curso e a formação do educador e dos educandos deve ser um processo coletivo e dialético pautado na práxis, em que teoria e a prática se fundem em uma unidade dialética. Em tal contexto, a atuação do educador é fundamentada pela teoria e impacta a realidade, uma vez que a realidade também informa a teoria e, portanto, confronta as contradições. Por conseguinte, existe uma ação intencional no processo educativo, a qual o educando e educador reflete sobre a ação e, mediante isso, pode-se orientar para uma nova ação para a transformação da realidade.

Segundo Oliveira (2020), os movimentos sociais e sindicais podem contribuir muito para a compreensão da totalidade, visto que as atividades formativas, as reuniões, as palestras e os encontros se iniciam com uma análise da conjuntura. Desse modo, os militantes podem compreender que a atividade realizada está ligada a um contexto maior, como relações de

contradições em âmbito cultural, político e econômico. Os fenômenos sociais se interagem a uma totalidade da qual fazemos parte.

Nessa perspectiva, o capítulo está dividido em três unidades de análise: Origem e formação dos sujeitos da Leducampo; Leducampo e os processos formativos; e Movimentos Sociais e a Leducampo. Cabe algumas indagações para compreender essas unidades de análise: Quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa? Sua origem? Qual sua trajetória de vida? Quais caminhos os levaram a escolher ser educador ou educando da Leducampo? Qual a relação dos movimentos sociais na trajetória de vida e acadêmica desses sujeitos? O que representou o ingresso na turma de 2014/2015 como professor e como aluno da Leducampo? E, por fim, o que significou compreender se os Movimentos Sociais estão presentes nos processos formativos dessa licenciatura?

4.1 ORIGEM E FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA LEDUCAMPO

Neste subtópico nos propomos a conhecer as histórias de vida e os caminhos trilhados pelos docentes e discentes que participaram desta pesquisa e iniciaram a história da Leducampo. Nesse processo de experiências e de aprendizado mútuo no qual “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte.” (FREIRE, 2001, p. 40).

Ao realizar a entrevista com os sujeitos desta pesquisa, nos propomos a descobrir, por meio de seus relatos, sua origem, infância e os caminhos que os levaram a escolher ser aluno ou professor da Leducampo, assim como se tinham algum contato com Movimentos Sociais. Pretendemos também conhecer sua trajetória de vida para além de suas escolhas profissionais.

Paulo Freire, ao longo de suas obras, vincula sua história de vida a sua trajetória profissional e, nesse sentido, para o autor não é possível separar o profissional do homem ou mulher que viveu aquela história.

Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 2001, p. 40).

Em suas obras, o autor destaca a importância de uma reflexão político-pedagógica constante para repensar a prática. Em tal contexto, o educador ao ensinar os alunos também é educado, modificando a sua prática e a si mesmo. Essa prática constitui-se na história de cada indivíduo e não fora dela.

E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais. (FREIRE, 2001, p. 8).

Os alunos participantes dessa pesquisa, hoje professores, e os docentes que participaram desse processo de formação da Leducampo não nasceram destinados a se tornar professores e professoras. Foi por meio das escolhas em interação com o meio social e com as apropriações ao longo de suas vidas que foram traçando sua trajetória com a Educação do Campo.

Bom, eu venho da roça! Eu costumo colocar nessa questão, eu sou da roça, sou de Piraputanga, que é um distrito próximo de Aquidauana. Então sou fruto desse processo de deslocamento de todos os dias sair de madrugada para ir à escola. Pra fazer todo Ensino Fundamental foi assim, saindo de madrugada para ir para a sede do município para terminar o que chamávamos na época de 5ª a 8ª série, né? Para começar a fazer a quinta série na época nós morávamos a 4km do distrito de onde podia pegar ônibus para ir para a cidade [...] aí morei na casa da minha irmã para poder ir para a escola. Até hoje isso parece que mantém; se o ônibus quebrava a gente ficava uma semana sem aula [...]. (PROFESSOR A).

Bom, eu sou filha de Nordestinos, né? Meu pai falecido, minha mãe também falecida, ele da Bahia e ela de Palmeira dos Índios, né? Eu sou de uma família de 8 irmãos comigo, eu a mãe e o pai nós éramos 10 na família. Meu pai cuidava de um sítio, a gente morava em Rio Verde, mas sou de Campo Grande [...] meu crescimento, a minha infância, minha educação, todos foram aqui em Campo Grande. (ALUNA B).

Nos depoimentos acerca das origens dos nossos entrevistados, encontramos alguns dados que já são referenciados pelas pesquisas em Educação do Campo, ou seja, o alto índice de analfabetismo entre a população rural, a inexistência de escolas no campo e de transporte para que a população do campo tenha acesso à educação escolar.

Podemos notar nas falas do Professor A a precarização e as dificuldades que cercam o ensino escolar presente no meio rural sul-mato-grossense, realidade essa não muito diferente do restante do país. O professor veio de uma família de dez irmãos, da qual é o último filho e o único que conseguiu concluir a escolarização completa em tempo, devido ao auxílio dos demais irmãos mais velhos que já residiam na cidade: “[...] dos meus colegas de infância, a grande

maioria não terminou o Ensino Médio, por que a gente saía às 4h30 da manhã de Piraputanga para chegar em Aquidauana [...]” (PROFESSOR A).

O Professor A e Aluna B têm idades semelhantes e frequentaram o ensino fundamental e médio na década de 1980 e 1990, respectivamente, ambos nascidos no estado de Mato Grosso do Sul³³, na época Mato Grosso, e em famílias com muitos irmãos e de origem humilde.

No entanto, o Professor A nos relata que para estudar era necessário percorrer quatro quilômetros para ir à escola e quatro quilômetros para voltar e que somente ele conseguiu concluir o ensino fundamental e médio dentre seus irmãos durante a infância. Já a Aluna B, em que pese todas as dificuldades financeiras da família, os irmãos tiveram uma maior facilidade em concluir os estudos básicos, residiam em Campo Grande, na cidade, pois os pais haviam se mudado do sítio ainda em sua infância.

Eu nasci em Aquidauana e em seguida mudei para Costa Rica [...]; lá em Costa Rica eu morei até os 5 anos de idade em uma fazenda, uma pequena propriedade na verdade do meu avô. Aí, com a necessidade de estudar é, os filhos, né? dos meus tios e eu juntamente com minha irmã; aí nós seguimos para a cidade de Costa Rica à procura de escola, de trabalho e de escola e lá eu vivi até meus 20 anos de idade mais ou menos. (ALUNO A).

Eu cresci no campo e eu estudei na escola do campo e na realidade não tinha essa denominação quando eu estudei lá. Hoje em dia existe, e agora, desde 2010 eu acho; [...] era uma escola localizada no campo, que era um distrito, mas tinha umas características de uma escola urbana, priorizava uma dinâmica de formação urbanizada. Arapuã que chama, distrito de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul; [...] meus pais eles são ambos professores de matemática, e aí eles davam aula nessa escola que eu estudei e davam aula em escolinhas rurais mesmo, né? localizadas nas fazendas. (PROFESSORA B).

³³ A história político-social e econômica que deu início ao processo de divisão de Mato Grosso aconteceu quase um século antes do desmembramento do estado. Por volta de 1889, políticos corumbaenses propuseram, por meio de manifesto público, a transferência da Capital de Mato Grosso para Corumbá, iniciando aí um movimento divisionista. O período de 1889 -1930 é marcado pela formação das oligarquias sul-mato-grossenses que lutavam pelo reconhecimento e posse da terra, fazendo oposição aos privilégios do monopólio da exploração da erva-mate, principal base da economia da época. No período de 1930- 1945, o movimento separatista começa a ganhar força, aliados a circunscrição militar que se instalou em Campo Grande no período de 1920. Entre 1945 a 1964, após a deposição de Getúlio Vargas, o novo presidente da república, o General Eurico Gaspar Dutra, que era mato-grossense de Cuiabá, adotou uma política de integração nacional que incentiva a manutenção da unidade do estado. No período de 1964 a 1977, os militares, buscando um maior controle dos problemas da sociedade, adotaram a política do desenvolvimento com segurança, o que permitiu a criação de programas que facilitam o desenvolvimento de alguns estados, entre eles Mato Grosso. Após inúmeras tentativas dos movimentos separatistas, foi somente nesse período, com a aproximação dos políticos divisionistas ao governo militar que foi possível criar comissões (secretas) que estudavam as potencialidades políticas que impediam a separação do estado. A decisão de desmembrar Mato Grosso e criar Mato Grosso do Sul foi tomada em abril de 1977 pelo terceiro presidente do regime militar, Ernesto Geisel. A divisão efetivamente aconteceu em janeiro de 1979, com a instalação do governo do novo Estado. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/>

O Aluno A traz à baila a situação de sua família que precisou se mudar para a cidade, à procura de trabalho para que os filhos pudessem estudar, deixando assim a pequena propriedade rural dos avós em Costa Rica, Mato Grosso do Sul.

A Professora B estudou em uma escola situada no meio rural, na qual seus pais também lecionavam. A docente da Leducampo nos relata que a escola em que estudou não tinha nenhuma característica relacionada a uma educação para os povos do campo e que seguia os mesmos moldes educacionais urbanos. Essa realidade aqui descrita pelos entrevistados nos apontam a desigualdade e o descaso do Poder Público com o ensino do homem do campo, com a organização das escolas que correspondam às características e singularidades do espaço onde estão inseridas.

Em conformidade com dados do Censo Demográfico 2019-2020 (BRASIL, 2004), os índices de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais são expressos da seguinte maneira na Tabela 2:

Tabela 2- Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões-1991-2000

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo(%)					
	Total		Rural		Urbana	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
Centro-Oeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991e 2000 (BRASIL, 2004, p. 14).

Como podemos analisar de acordo com a tabela acima, o índice de analfabetismo no Brasil, na década de 1990, no meio rural era de 40,1 %, em contraposição à população que residia nas cidades, com o índice de 13,8%, dado que nos revela o descaso do Poder Público com o homem do campo. Uma década depois, o índice nos mostra que a porcentagem do

analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais era de 29,8 por cento entre a população do campo e 10, 03 entre a população urbana.

De acordo com Pires (2012), no Brasil a preocupação com a educação rural era condicionada a preencher as necessidades de formação de mão de obra especializada em agricultura, ou para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910 a 1920, quando milhares de camponeses deixaram o campo em busca de melhores condições de vida. Para conter a quantidade de pessoas advindas do campo para a cidade e a incapacidade de absorver a força de trabalho disponível, educadores e políticos recomendaram uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo era promover a fixação do homem ao campo. Esse movimento era denominado ruralismo pedagógico.

Em tese, o ruralismo pedagógico parecia valorizar o homem do campo, quando na verdade era um ensino instrumental pautado no colonialismo e na defesa da vida campesina apenas para conter a crescente migração do campo. Em 1932, com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizava-se uma educação que possibilitasse as mesmas oportunidades para todos, embasados em uma cultura comum em geral para todos (PIRES, 2012).

No entanto, o Manifesto dos Pioneiros não foi uma política pública exitosa, a exemplo do grande contingente de analfabetos existentes no meio rural. Ribeiro (2012) nos aponta o fracasso com as duas políticas educacionais impostas para o homem do campo. Se por um lado o ruralismo pedagógico é voltado apenas para o ensino instrumental e técnico do homem do campo – valorizando o patronato e a manutenção do homem no campo e, com isso, a sua submissão às condições de trabalho impostas pelos fazendeiros e arrendatários, por outro lado, o escolanovismo voltado para a transmissão de conhecimentos, por meio da memorização e de uma cultura única padronizada, em nada se aproximava da realidade do homem do campo e da maioria dos brasileiros.

Com a redemocratização, a Constituição de 1988 teve um importante marco legal no setor educacional ao incorporar como obrigações do Estado a Educação. É importante ressaltar que por vários períodos os governos colocaram como obrigação das empresas agrícolas e industriais a responsabilidade pela escolarização dos filhos dos seus funcionários, o que seria hoje os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Pires (2012):

A educação rural foi considerada como direito, mas um direito ainda, inspirado no paradigma urbano. Entretanto, a Constituição de 1988 foi um

instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n. 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais (PIRES, 2012, p. 90).

Em conformidade com Haddad (2012), compreender a educação como direito humano implica incluí-la como direito fundamental para a realização da dignidade humana plena. Por intermédio da educação, são apropriados os bens culturais, as normas comportamentais e as habilidades construídas ao longo da história humana tais como a capacidade de produzir conhecimentos, pensar sobre sua prática e utilizar os instrumentos da natureza para a realização de um fim, assim como organizar-se socialmente.

Meu pai era semialfabetizado, [...] além de agricultor e pedreiro. Ele escreve do jeito que parece que tinha feito aulas lá na Bahia, ainda com uma prima, três meses coisa e tal [...] minha mãe ela assinava o nome, ela desenhava, não lia e não escrevia. (PROFESSOR A).

Meu pai, a escolaridade dele era muito baixa, né?, minha mãe, se não me engano, estudou até a segunda série, meu pai eu acho que foi até a terceira série. A influência que ocorreu é que meu pai insistia que eu estudasse porque eles não tiveram a oportunidade, e ele achava que como a gente tava na cidade naquele momento, eu precisava estudar e concluir meu curso e procurar um meio de subsistência. (ALUNO A).

Mesmo com baixa escolaridade, os pais do Professor A e do Aluno A incentivavam o estudo dos filhos, conseguiram se mudar para a cidade, no caso do Aluno A, e mudar para outra chácara mais próxima à cidade, no caso do Professor A. Os pais sabiam que o estudo possibilitaria melhores condições de vida se comparadas as que eles haviam tido em sua infância. As narrativas aqui descritas nos mostram a negação do direito à educação aos povos do campo, tanto para os alunos que precisaram se mudar do local de origem quanto para os pais que, a fim de que seus filhos pudessem ter o direito que lhes foi negado, tiveram que se mudar para a cidade ou para as proximidades da zona urbana.

Os processos educativos não ocorrem apenas em âmbito escolar, acontecem também no âmbito familiar, no trabalho, na comunidade e na sociedade. A escolarização faz parte desse processo, no entanto as pessoas que passam por processos educativos escolares exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de defender os direitos humanos básicos inerentes a cada ser humano, tais como saúde, habitação, direito ao voto e às condições dignas de trabalho. (HADDAD, 2012).

Nesse sentido, a Professora B, filha de pais professores de matemática em escola rural, não enfrentou as dificuldades relatadas pelos alunos e professor da Leducampo. Porém, conta que muitos dos seus colegas do ensino médio não tiveram a mesma oportunidade para concluir os estudos básicos:

Foi em uma escola do campo, noturno porque não tinha ensino médio durante o dia na minha escola, que não tinha aluno suficiente para abrir ter, abrir o ensino médio durante a noite. Foi bem complicado assim, mas dentro do contexto eu reconheço quanto a minha realidade era muito privilegiada em relação aos meus colegas. Eu tinha colegas que trabalhavam o dia todo no campo, alguns eram empregados de fazenda e chegava à noite para estudar. Eu tinha todo o tempo e suporte para estudar[...]; a gente morou no campo, a gente tinha o convívio com pessoas que tinham outras demandas [...]. De todos os meus colegas que fizeram ensino médio eu tenho quase certeza que eu sou a única que tenho graduação; a maioria já virou mãe ali no começo, outros pararam mesmo. (PROFESSORA B).

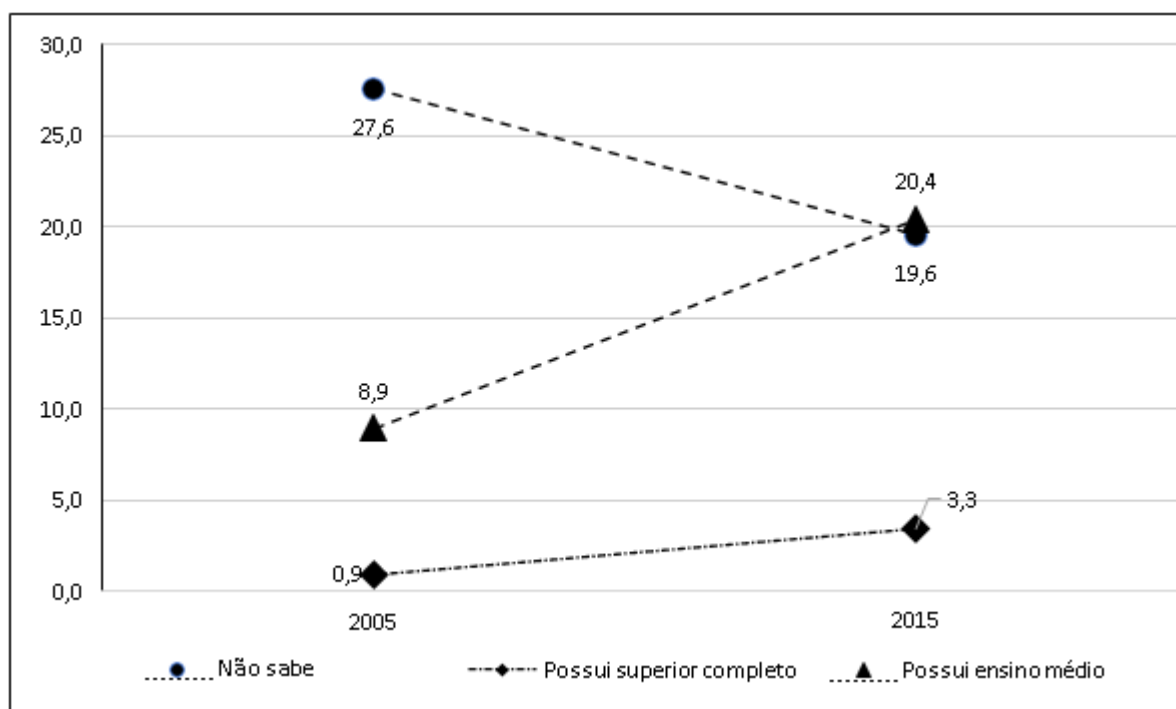
O relato da infância e a adolescência de quase 30 anos atrás, proferido pelo docente Professor A, tem características semelhantes ao que ocorre na atualidade, hoje sob a sua percepção como docente da Leducampo: “[...] quando eu vou acompanhar os estágios hoje da licenciatura em educação do campo, a gente chega lá não tem aula porque o ônibus tá quebrado, coisa parecida aconteceu comigo, não é? A quase 30 anos atrás [...]”. (PROFESSOR A).

De acordo com Santos (2019), nas duas últimas décadas houve mudanças nas políticas públicas que visavam garantir o acesso à universalização da educação básica e a obrigatoriedade da educação escolar para os jovens brasileiros. No entanto, a média da escolarização da população do campo continua sendo menor em relação à população urbana.

Santos(2019), referenciando os dados do PNAD/IBGE 2005/2015, aponta que, no período de 2005 a 2015, ocorre um aumento da escolaridade e redução do analfabetismo, um fenômeno mais intenso na zona rural. No ano de 2005, o percentual de 27, 6% da população rural entre 24 e 65 anos de idade não sabia ler e escrever. Em 2015, o percentual foi para 20,4% entre a população de residentes no campo.

No período de 2005 a 2015, além da redução do analfabetismo entre a população do campo, ocorreu concomitantemente o aumento do percentual dos que tinham o ensino médio completo e superior. Segundo Santos (2019), o crescimento passou de 8,9%, em 2005, para 20,4% no ano de 2015, e entre a população de 24 a 65 anos com ensino superior o aumento no período mencionado foi de 0,9% para 3,3%.

Figura 4 – Gráfico sobre a escolarização da população de 24 a 65 anos residentes no campo – Brasil 2005-2015



Fonte: SANTOS, (2019, p. 46).

É importante ressaltar que os sujeitos do campo foram incorporados nas agendas de Políticas Públicas educacionais, já mencionadas por esta pesquisa anteriormente, no capítulo 1, no entanto a efetividade dessas ações é relativamente limitada e não alcança a todos os sujeitos do campo e suas especificidades. Ademais, há que se registrar que nem todas as ações empregadas nos processos educacionais para a população do campo são norteadas pelos princípios basilares da Educação do Campo.

Conforme afirma Santos (2019), à medida que o modelo de Educação do Campo alcança o arcabouço jurídico das políticas públicas educacionais brasileiras pode não estar sendo efetivamente apropriado pelos sujeitos do campo. Uma grande parte dos sujeitos da Educação do Campo não tem envolvimento com os movimentos sociais, o que pode gerar distinções e desigualdade na construção da Educação do Campo conforme os paradigmas originários.

Na Leducampo, tornar-se professor de pessoas oriundas do campo tem origem no concurso de provas e títulos sob o Edital PROGEP n. 63, de 18 de dezembro de 2013, que selecionou os sete primeiros professores da Leducampo, responsáveis por recepcionar a primeira turma de alunos da referida Licenciatura, aprovada no processo seletivo de Edital

PREG n. 255, ³⁴para o vestibular de Licenciatura em Educação do Campo. Os aprovados deveriam ingressar em 2014, com 150 vagas ofertadas, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática.

Após o ingresso de alunos e professores na Leducampo, no início do ano de 2014, em outubro do referido ano, através do Edital PROGEP n. 85, de 02 de outubro de 2014, foram selecionados mais 08 professores para o corpo docente da Licenciatura. Em 2015, foram ofertadas mais 150 vagas para o curso de Licenciatura, com três habilitações já mencionadas.

Identificamos como aspecto importante a escolha da profissão, os motivos e caminhos que levaram nossos sujeitos a escolher tornar-se professor ou professora. Paulo Freire, em sua obra “Carta aos professores”, nos faz pensar sobre a relação entre o ensinante e o aprendiz, relação esta de troca, de aprendizagem mútua, de aprender com o que foi ensinado para repensar a forma de ensinar.

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001, p. 259).

Em sua obra, o mesmo autor aponta que a relação, ao ensinar, não se reduz à transferência mecânica e memorização. O ato de ensinar o ensinante corresponde também a um estudo crítico da realidade e seu contexto.

Nos depoimentos dos professores, aqui identificados como professores da Leducampo, e alunos que, ao ingressarem na Licenciatura em Educação do Campo, tornaram-se professores, é importante compreender os processos formativos dos educandos, pois é necessário relacioná-los a sua vida, sua origem e ao espaço social em que foram sendo formadas suas subjetividades.

Eu formei aqui em Campo Grande e voltei imediatamente para Piraputanga e comecei a dar aula na metade daquele ano que eu terminei 91/92. Eu comecei a dar aula de História na quinta e sexta série do distrito vizinho e aula de

³⁴ <https://prograd.ufms.br/edital-preg-n-255-de-05-de-novembro-de-2013/>

Educação Física, veja bem 92, nessa época! [...] Era formado no Médio Magistério habilitado para a primeira a quarta série, series iniciais. Quando eu voltei a Piraputanga, e aí no distrito vizinho Palmeiras, me convidaram para dar essas aulas à noite, a maioria era mais velho do que eu. [...] Eram pouquíssimas aulas, meu pai falava assim: “Tenho mais gasto com você trabalhando do que você em casa”, porque eu não tinha como ir, então eu ia de carona, de metade a pé, e acho que isso ajudou, essas aulas de História eu acho que acabou me influenciando a fazer História. (PROFESSOR A).

Minha formação inicial como professora de matemática, meus pais foram professores de matemática, eu sempre vivi na escola, né? Como é uma comunidade muito pequena, em comunidades rurais [...] a escola era onde meus pais trabalhavam o dia todo e, às vezes, à noite. Então a gente, para não ficar sozinha em casa, eu ia com meus pais, ficava na escola, ficava na pracinha. Sempre tive a escola como minha casa, então ser professora foi muito natural, (PROFESSORA B).

Eu fiz, tive o privilégio de fazer toda a minha formação até a faculdade. Eu formei com 20 anos e pouquinho, antes de 20 sem trabalhar, eu não era arrimo de família, no primeiro semestre de faculdade eu ainda fiz o estágio porque naquela época o estágio do curso normal era um semestre inteiro que nós assumimos a regência de uma classe, aí fiz um grupo escolar em um morro de Santa Maria bastante discriminado e foi uma experiência que também marcou muito minha vida. Esse contato com famílias com muita dificuldade financeira, muitas vezes o pai era preso, enfim, um trabalho muito significativo. (PROFESSORA C³⁵).

O Professor A, vindo de Piraputanga, precisou estudar em Campo Grande para se formar no normal médio. Durante esse período morou com sua irmã mais velha, ao concluir os estudos voltou para seu local de origem, onde lecionava nos distritos vizinhos disciplinas como História e Educação Física, mesmo sem formação adequada. O docente nos conta que, para ministrar as aulas no Distrito de Palmeiras, precisava pegar carona e andar a pé para chegar à escola. Esse relato do ano de 1992 nos desvela a realidade das escolas rurais de Mato Grosso do Sul, não muito diferente do restante do país.

A Professora B, assim como o Professor A, também cresceu em comunidades denominadas rurais, os distritos, mas em épocas e realidades bem diferentes. Para a educadora, devido à referência familiar, ser professora lhe pareceu algo natural dentro do contexto econômico em que vivia e as possibilidades que lhe foram dadas. Já para o Professor A, sendo o caçula, foi o primeiro a terminar os estudos, portanto ser professor significou a superação e a transposição de uma realidade que não lhe permitia escolarizar-se.

³⁵ A Professora C atuou como Coordenadora da Comissão de Implantação da Leducampo, atuando também como Coordenadora do Curso no ano de 2014. Após esse período, se afastou do curso voltando a sua lotação de origem na UFMS.

A Professora C sempre estudou em escola urbana e conta que a escolha pela profissão se deu por vários fatores: a mãe era professora, a escola onde estudou o normal médio tinha um trabalho com crianças do qual ela participava e havia colaboração no movimento dos meninos da rua de Santa Maria. Já na Faculdade, participou de Programas do MEC: o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural- PRODASEC e o Programa Nacional das Ações socioeducativas e Culturais para o meio rural- PRONASEC, voltado para as populações do campo e urbanas.

Após se formar, atuou na secretaria de educação da cidade de Santa Maria e como diretora escolar. Participava de grupos de trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade:

[...] e ali eu já estava tatuada, como eu poderia dizer, com o meu pacto de aliada mesmo das populações que sofriam discriminações, violências, que no caso era a população de campo e as populações de cidade, mais na cidade, mais nas questões das periferias urbanas, no caso do morro, onde o grupo escolar estava inserido e dos meninos e meninas de rua. Então, de certa forma, eu comecei já nesse período muito jovem, o que a literatura chama de suicídio de classe, Suplicy fala bastante nisso, Eduardo Suplicy. Você vai de alguma maneira se afastando não das suas raízes, mas desta parte mais conservadora, dessa ideologia mais conservadora da sua família, para você ir construindo um outro estradar pela vida. (PROFESSORA C).

A sociedade capitalista ancora-se na ideologia burguesa, em que se naturalizam os processos de dominação de classes, de exploração humana e privação do direito à propriedade. Segundo Frigotto (2014, p. 117), “O que a ideologia burguesa faz é apagar a compreensão de como, até o presente momento, a história humana se caracteriza pela dominação de uma classe sobre os demais seres humanos.”

Diferentemente do conceito em que se naturalizam as relações de dominação, a expropriação do homem pelo homem não é fruto de escolhas ou determinações metafísicas, e sim de um processo histórico que determina o modo de produção, cindidos antagonicamente entre os proprietários dos meios de produção e os que vendem a força de trabalho.

A professora C, nos conta que, por intermédio do trabalho realizado com as populações periféricas da cidade e a população do campo, se desligou de sua classe e pôde construir uma nova trajetória de trabalho. O que podemos notar é que, ao entrar em contato com pessoas vivendo em condições de miséria e pobreza, a educadora C teve contato com a consciência política de pertencimento à classe trabalhadora. Segundo Frigotto (2014), a luta política para fazer valer os direitos negados é construída na práxis.

Neste processo, a construção do conhecimento dentro de uma concepção dialética materialista histórica constitui-se em mediação fundamental na apreensão adequada da realidade, em que a luta política se efetiva, e das estratégias e táticas para conduzi-la. Um segundo aspecto é de que os processos de conhecimento nas sociedades cindidas em classes sociais não são neutros, fazem parte da luta de classes (FRIGOTTO, p. 131).

Perguntamos aos discentes da Leducampo o motivo pelo qual escolheram tornar-se professores e, dentre os motivos elencados, encontram-se: única possibilidade de cursar o ensino superior na região onde moravam, dificuldades financeiras em custear uma faculdade privada, o processo seletivo excludente das Universidades Públicas no qual, muitas vezes, não se leva em consideração a origem socioeconômica dos candidatos e a defasagem muitas vezes presente no ensino público escolar. Os três entrevistados relataram trabalhar para auxiliar nas despesas de casa enquanto cursavam ensino básico escolar.

Eu descobri isso depois, eu não queria ser professor. Acontece que quando abriu o primeiro vestibular em Costa Rica e conseqüentemente a primeira faculdade, eu estava decidindo entre dois cursos, o curso de Pedagogia e o curso de Administração, eu faria qualquer um dos dois, né? O que eu queria era estudar, isso já estava certo, mas essa escolha pelo curso de Pedagogia, na época, foi porque era a única opção, aí eu aprendi a gostar da pedagogia, dessa profissão de docência. Vale lembrar que eu estudei um ano numa instituição particular, aí, depois numa janela de transferência, eu consegui me matricular na Universidade Federal em Aquidauana. (ALUNO A).

Além de todas as dificuldades, a escolha em tornar-se professor ou professora por intermédio da Leducampo aparece como único meio de acesso ao ensino superior para as alunas B e C.

Faço vestibular, passo em vários vestibulares, mas na época, não consegui concluir nenhuma, porque a gente não tinha acesso à universidade pública e na época apenas o irmão mais velho estudou e se formou, fez advocacia é advogado hoje. E eu parei e comecei quatro faculdades e parei as quatro faculdades porque ambas eram privadas e a gente não tinha condições de pagar. (ALUNA B).

A minha origem é assim que eu vou descrever, é uma origem muito humilde. [...] Minha mãe dona de casa, meu pai é pipoqueiro aqui na cidade. [...] Meu pai sempre foi humilde e teve essa origem ligada à cidade, mas sempre aquele sonho de ter terra para plantar alguma coisa. O sonho dele quando ele viu que daria para realizar o sonho dele foi entrar pro MST. (ALUNA C).

A Aluna C conta que o sonho do pai era ter terra para plantar, apesar da origem ligada à cidade. Ele pode concretizar o sonho ao entrar no MST, contudo ela precisou assumir o lugar do pai no carrinho de pipocas para garantir o sustento da casa. “A cidade é difícil você conseguir

alguma coisa sem estudo, ter um futuro melhor, assim foi o que eles conseguiram pensar foi para o assentamento.” (ALUNA C).

Olha, eu sempre, desde que eu me formei na escola, eu saí da escola e já tentei fazer o vestibular de Física, né? Eu sempre na escola fui muito apaixonada por estudo assim, estudar, ser professora. Como meu pai, eu sou a filha do meio, somos três irmãos e aí, quando ele foi para o assentamento, sobrou para mim sustentar todo mundo. Sustentar e assumir os carrinhos, por exemplo, para vender churros na frente da minha casa, então esse sonho eu larguei muito de lado. (ALUNA C).

Mediante as visitas aos seus familiares no acampamento e do contato com a tia militante do MST, que também cursou a mesma Licenciatura, a Aluna C teve a oportunidade de ingressar em uma universidade.

Eu tinha um contato que eu ia de vez em quando no assentamento, para mim, que estava na cidade, eu era uma das únicas da minha turma que não morava de verdade no assentamento, quem morava era o meu pai. Eu visitava sempre todo mês, a gente ia passear lá, então eu vi quando surgiu a Licenciatura em Educação do Campo, uma oportunidade de me formar até numa coisa que eu já queria, não era a matemática, na época eu tentei vestibular essas coisas tudo eu queria Física, mas foi para mim uma oportunidade única fazer a Licenciatura em Educação do Campo. (ALUNA C).

A Aluna B relata que a família, ao se estabelecer em Campo Grande, no ano de 1979, foi ajudando coletivamente a implementar melhorias para a população que residia em seu bairro, participando de atividades de organização social, da Pastoral e da Associação de moradores. Trabalhou por 19 anos como bancária, segundo a discente “[...] militando no sindicato também, porque eu não aceitava estar trabalhando apenas e não buscar melhorias para a classe para a qual eu estava trabalhando”.

Após se afastar do banco por motivos de saúde e para estar mais próxima dos filhos, decidiu juntamente com o esposo se juntar ao MST na luta pela terra. Como tinha o curso técnico em contabilidade, auxiliou no projeto de moradia voltado para a construção de 1515 casas para assentados em todo o Estado.

Ali a gente vai se envolvendo, até então eu era só burocrático, aí continua acampado, continua tendo formação e os nossos acampamentos é muito rico nisso, a gente preza muito pela educação, pela formação de cada acampado, de cada um dentro de todos os setores, aí nesse tempo ainda acampada, surgiu algumas vagas dentro de um assentamento em Eldorado, chamado Ernesto Che Guevara, em Sidrolândia[...]. Ali eu já passei a ser da Coordenação, no ano seguinte eu já passei a ser dirigente estadual, envolvida com tudo que você possa imaginar de dentro de um assentamento e o que ele precisa. (ALUNA B).

De acordo com a Aluna B, a organização do MST, em Mato Grosso do Sul, consiste em 54 assentamentos no estado e uma direção estadual composta por 40 pessoas e cada uma delas está dentro de um assentamento. Organizam-se em vários setores dentro do movimento e, de acordo com a discente:

Então eu pego a terra, mas eu não deixo de continuar lutando para aqueles que não pegaram. Pegar terra não significa que eu cheguei no ápice, no meu objetivo principal, porque aí vem a parte principal, implementar as políticas públicas, ter crédito, produzir, comercializar, trazer sua produção para a cidade para vender, então a vida não para e a luta continua sempre! Mas muitos não querem mais estar nessas tarefas, muitos se acomodam. Peguei minha terra, o resto que lute, tem muitos assim, mas não é 100%. (ALUNA B).

A aluna, enquanto dirigente estadual, faz alguns apontamentos quanto à organicidade dentro do movimento quando os acampados tornam-se assentados. Muitos ocupam-se mais de suas tarefas individuais e não assumem mais as tarefas dentro do acampamento, no entanto, no que se refere ao pertencimento ao movimento, a aluna destaca: “Quem continua atuando na estância, continua sendo do movimento, mas não está mais nas tarefas, e quando eu sou assentada, eu ainda sou sem-terra, ainda porque sem-terra não deixa de ser nunca! Essa é a nossa identidade”!

4.2 LEDUCAMPO E OS PROCESSOS FORMATIVOS

De acordo com Arroyo (2010; 2012) os movimentos sociais buscavam, por intermédio de suas lutas, uma formação que priorizasse professores do campo nas escolas do campo. Isso parte da constatação de que a maioria dos educadores que trabalha nas escolas denominadas rurais não são do campo. Os professores que partem da cidade para lecionar no campo não conhecem as especificidades da realidade camponesa, tampouco sua identidade, cultura e lutas para continuar existindo em seu território.

Diante disso, os movimentos sociais criam mecanismos próprios de formação de educadores com enraizamento nas lutas do campo, com cursos formais e informais para formação de um corpo de militantes educadores para as escolas dos acampamentos e assentamentos. O curso de magistério contempla em seu currículo a Pedagogia da Terra, Formação de Professores do campo, indígenas e quilombolas; além disso são oferecidos cursos de Pós-graduação em convênio com universidades públicas e privadas (ARROYO, 2010).

As formações generalizadas fechadas não consideram a origem dos futuros educadores, a condição racial, étnica, de gênero e o contexto socioeconômico em que os educandos estão inseridos. Diante disso, os educadores com uma formação generalista se adaptam ao aprendizado de competências e conhecimentos genéricos insensíveis à realidade social dos fatos. Nessa seara, os cursos específicos para a formação de professores podem perder o seu caráter específico, sendo reduzidos a secundárias adaptações. (ARROYO, 2010; 2012).

Conforme afirma Jesus (2010), as universidades atuam na lógica da produtividade e da adequação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a produção do conhecimento não se volta para a emancipação do homem, e sim apenas para atender os interesses do capital.

Uma universidade construída sob as bases iluminista e racional instrumental caminha a passos largos nas diferentes áreas do conhecimento e nos modelos de gestão como elementos suficientes para garantir uma formação para que os profissionais possam acreditar que podem ascender socialmente, atendendo à lógica do mercado. Um modelo fracassado tendo em vista que este mercado não tem capacidade de ser tão bom regulador para absorver a mão de obra formada. (JESUS, 2010, p. 409).

Na lógica do capital, os alunos universitários necessitam apenas adquirir competências e habilidades no próprio fazer, consequentemente adquirem um caráter instrumental e artificializado pelos currículos escolares. Desse modo, as demandas de conhecimento produzidos na universidade se adaptam às novas formas da divisão social do trabalho de acordo com cada momento histórico. (JESUS, 2010).

Segundo Frigotto (2014), a produção do conhecimento e a pesquisa, em uma sociedade dividida por classes antagônicas, em que o capital detém o poder e explora a classe trabalhadora, efetiva-se em uma prática que produz conhecimentos e valores voltados à reprodução da estrutura social dominante.

O conhecimento que interessa a classe trabalhadora é, pois, aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui em guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a exploração e a alienação. Quando o conhecimento expõe a historicidade do real, isto é, as determinações que o constituem nos seus diferentes âmbitos- social, econômico, político, cultural etc. este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material revolucionária. (FRIGOTTO, 2014, p. 111).

Em conformidade com Arroyo (2012), a Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo apregoa o rompimento de uma formação instrumental e

defende uma formação “[...] na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana”. (ARROYO, 2012, p. 365).

Nesse aspecto, a formação de professores da Educação do Campo supera a fragmentação do conhecimento instituído por disciplinas, já que a formação ocorre por áreas não segmentadas e articuladas a tempos presenciais e tempos de comunidade, bem como a processos formativos do trabalho, da produção camponesa e da agricultura familiar. Nesse sentido, a valorização da luta dos movimentos pela terra faz parte da formação de educadores do campo. (ARROYO, 2012).

Formar professores para atuarem nas escolas do campo é promover uma formação que conduza os futuros educadores, ou aqueles que já estão atuando nas escolas do campo, a reconhecer a tensa realidade que move esse espaço. Logo, não pode e não deve ser uma formação única e genérica, uma vez que existe um campo que precisa ser resgatado, compreendido e valorizado.

Entende-se que a formação de professores para atuarem nas escolas do campo não pode ser genérica, mas isso não implica uma formação menos densa, ao contrário: é necessário ampliar o debate que consiste em levar em conta as especificidades do campo. Dessa forma, um professor em escolas do campo deve, antes de tudo, compreender que esse espaço não é urbano, nem um lugar de atraso, mas de construção de um projeto de escola com todas as suas necessidades universais, porém com necessidades singulares que promovam e que possibilitem à escola ser espaço de luta junto aos trabalhadores do campo.

Defende-se, portanto, de acordo com Piatti (2020), uma formação de professores para atuarem em escolas do campo cujas idiossincrasias sejam pautadas para garantir e oportunizar uma formação com fundamentos sólidos em aspectos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos, que propiciem uma visão ampla do campo em suas tensões e contradições frente a uma sociedade de classes que permeia o espaço onde se localizam essas escolas. Logo, defende-se uma formação específica, que envolva todas as perspectivas de pensar a escola do campo em seu lugar de direito: o campo.

4.2.1 Implantação da Leducampo

De acordo com a Professora C, para compreender o processo de implantação da Leducampo é preciso conhecer os processos formativos em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que antecederam a Licenciatura. A especialização em Educação do Campo ofertada por meio da modalidade EaD, pela UFMS, foi uma experiência que “[...] conseguiu formar 500 pessoas, ou um pouco mais”, segundo as falas da referida professora, que atuou como Coordenadora durante as três turmas de Especialização em Educação do Campo.

A Professora C, então coordenadora das três especializações, convidou alguns professores da Universidade que já haviam atuado nos referidos cursos para compor a comissão de implantação da Leducampo, juntamente com o Comitê Estadual de Educação do Campo do qual também participava.

Esse edital previa, veja bem, a abertura de 15 vagas para professores, para docentes e 3 vagas para técnicos administrativos, de nível superior e de nível médio; os técnicos administrativos não foi específico para a Educação do Campo [...]. Tivemos então o primeiro momento a liberação de 7³⁶ vagas, e aí nós tivemos todo um cuidado no concurso, para que efetivamente as bancas tivessem alinhadas com Agroecologia, com o histórico da Educação do Campo, com a ideologia mesmo da educação que se contrapõe ao agronegócio, e me parece que nós conseguimos no primeiro momento um grupo de professores comprometidos com a proposta e aí começou a desenvolver todo o processo. Não foi um processo fácil! Foi um processo de muitas discussões, muitas brigas [...]. Nós batíamos de frente mesmo, não tinha outra maneira, teve muitos debates, muitas discussões para segurar essa proposta. (PROFESSORA C).

A Professora C relata um desgaste muito grande dentro das esferas institucionais para que o curso pudesse existir, mesmo com a possibilidade de ingresso de 15 professores para compor o quadro docente da UFMS, e mais 3 técnicos administrativos em um período de escassez de recursos humanos dentro das Instituições de Ensino Públicas. Outro obstáculo relatado durante a implantação do curso era o interesse da universidade para que os professores fossem lotados por área em outros cursos, e não exclusivamente para a Leducampo, mesmo dispondo dos recursos necessários para isso. Contudo, após muito desgaste, muita luta, muito debate e um olhar apurado para a Legislação, a coordenação de Implantação do Curso

³⁶ Em um segundo momento da entrevista a Professora C ratifica sua fala na qual atribuía, em um primeiro momento, a liberação de 7 vagas para os docentes. Segundo a docente, o correto foram 8 vagas liberadas para o Concurso de Provas e Títulos com Edital Progep n. 63, de 18 de dezembro de 2013.

conseguiu que os professores fossem lotados no Centro de Ciências Humanas e Sociais. (PROFESSORA C).

Os professores A e B foram dois dentre os 7 docentes que ingressaram na Leducampo mediante o Processo Seletivo coordenado pela Comissão de Implantação do Curso em 2013. A respeito das expectativas ao assumir o concurso os educadores apontam:

Eu vim, fiz a prova e foi interessante, se não me falha a memória, um dos temas da Prova foi sobre Pedagogia da Alternância e eu tenho uma especialização em Pedagogia da Alternância e trabalhei durante muitos anos na escola família agrícola que trabalha com Pedagogia da Alternância [...]. Foi um processo bem importante e creio que passar no concurso da Leducampo foi uma das melhores coisas que me aconteceu na perspectiva profissional, porque eu venho de muitos contratos de trabalho, convocado, trabalho voluntário na Pastoral da Terra, trabalho voluntário na própria escola família agrícola, de receber o primeiro salário em setembro, nós tivemos anos nessa lógica nem por isso deixamos de andar. (PROFESSOR A).

O que aconteceu é que eu vi o concurso me inscrevi e comecei a estudar, aí quando eu comecei a estudar, eu vi, gente, isso aqui é a minha vida todinha sendo racionalizada, né? Toda! Assim quando eu fui aprovada e fui chamada e eu encontrei outros colegas que já tinham o envolvimento de formação inicial com os movimentos sociais, por exemplo, e pensando na Educação do Campo como objeto de estudo, eu me achei no mundo, entendeu? (PROFESSORA B).

O Professor A, ao relatar sobre sua experiência docente antes de ingressar na Leducampo, revela que atuava em uma escola mantida pela Associação dos Agricultores e Assentados onde ofereciam uma formação para técnico em agropecuária. Apesar de receberem muitos elogios por parte de setores do governo, demoravam até sete meses para receber o salário. Segundo o docente, escolas mantidas por convênios, ou escolas confessionais mantidas pelo poder público sempre existiram, no entanto uma escola mantida pela Associação de Agricultores e Assentados o faz questionar: “Política Pública o Estado não pode! Não pode para quem?”

O Professor A estima que neste período os professores desta escola se mantinham por meio de doação, cotação entre os docentes e algumas congregações de freiras. Alguns professores eram cedidos pelo Estado e os que não eram recebiam cotas para que a escola continuasse funcionando. Hoje a escola ainda funciona em Rio Brilhante e há muitos egressos trabalhando na escola. (PROFESSOR A).

Para a Professora B, embora tivesse estudado todo o ensino básico em escolas denominadas rurais ou do campo, devido à profissão de seus pais só descobriu os conceitos da

Educação do Campo ao estudar para o processo seletivo da Leducampo: “[...] isso aqui é minha vida sendo racionalizada”. Estudo que a provocou pensar na lógica as escolas nas quais conviveu em sua infância e adolescência.

Perguntamos aos nossos entrevistados sobre o critério de seleção para os docentes do curso e sobre o perfil dos professores da Leducampo atuantes no período de 2014 a 2018.

Bom, como todo processo seletivo sempre tem falhas, o primeiro processo seletivo ele foi mais direcionado, creio que conseguiu pinçar, puxar mais professores com experiência em Educação do Campo. Experiência teórica e prática, com pesquisas, mas também com vivências na Educação do Campo, ou se aí a gente tava no processo e aí foi um pouco de falha nossa enquanto grupo, mas também era outra conjuntura dentro da universidade, outra reitoria e outras pró-reitorias que a gente não conseguiu amarrar da mesma forma o edital. (PROFESSOR A).

O segundo processo seletivo para compor o quadro docente da Leducampo foi organizado pela Coordenação do Curso e os docentes advindos do processo seletivo de 2013. A respeito da seleção dos docentes da segunda turma de professores, não foi possível incluir ao Edital do segundo concurso como critério de pontuação na Prova de Títulos 30% da pontuação para quem tinha experiência em Educação do Campo.

Em 2014, a gente entrou e em 2015 entrou uma segunda leva de professores e basicamente foi isso; o outro professor que entrou depois, que pediu licença, que trocou, que pediu transferência, saiu enfim [...]. A própria dinâmica da luta com a Gestão criou situações bem complicadas, porque você tem que atender a demanda da gestão que é burocrática, mas você tem uma posição política muito forte dentro do curso, nem todos os professores têm esse engajamento com uma lógica de valorização do movimento social, por exemplo, e isso gera conflito bem acentuado. (PROFESSORA B).

No primeiro e segundo ano do curso o perfil era fantástico! Os professores abraçaram mesmo a causa. Houve uma mudança no quadro docente e a partir dessa mudança houve uma queda nessa estrutura pedagógica, nessa linha teórica do curso, então vamos dizer assim, no final da licenciatura, no final dos quatro anos, nós percebemos que muita coisa mudou. Muita coisa boa tinha ficado para trás e não foi mais explorado, infelizmente isso aconteceu, mas pelo menos serviu de comparação, a gente percebeu, é tamanha a importância do primeiro momento da Leducampo quando todo mundo tinha o perfil, essa identidade com o campo. (ALUNO A).

A Aluna B traz a mesma comparação com relação ao perfil dos professores da turma que iniciaram o curso em 2014 e os que ingressaram no curso em 2015. A docente refere-se a alguns conflitos existentes durante as aulas entre alunos e professores que não tinham identificação com a Educação do Campo e logo saíram do quadro docente da Leducampo. No entanto, dentre os “novos docentes” que ingressaram na Leducampo, houve aqueles que

modificaram sua percepção em relação aos pressupostos da Educação do Campo e “abraçaram a causa”.

A gente tinha ele como professor “almofadinha”, um professor pelego, “cozinha” mesmo, o dia que nós falamos que ele era professor cozinha, ele ficou bravo. Ele começou a refletir sobre a linha de pensamento dele [...] e mudou tanto! Ele foi para os encontros do MST, ele foi para as feiras que o MST fazia para conhecer nosso centro de formação, foi conhecer na ida dele no Tempo Comunidade e viu que o que é realidade do que a mídia fala e da prática do que é nossa vivência e mudou radicalmente. Um dia brinquei com ele: “Professor, essa faculdade foi melhor para você do que para os alunos, transformou sua mente!”. (ALUNA B).

Nas turmas de 2014 e 2015, a Leducampo ofertava aos educandos habilitação em três áreas: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática, como mencionado anteriormente. Os alunos participavam de aulas do Núcleo Comum, disciplinas oferecidas para as três áreas e disciplinas específicas para cada habilitação.

Perguntamos aos discentes: Qual o sentido de uma formação em Educação do Campo?

Para mim, o sentido de formação em Educação do Campo para mim, acredito que tem mais significado, muito mais significado a partir do momento que eu começo a comparar a minha primeira licenciatura. Eu fiz duas licenciaturas, a primeira Licenciatura em Pedagogia que ocorreu em Aquidauana eu tinha uma percepção sobre escola rural, inclusive no meu trabalho de conclusão de curso foi sobre escola pantaneira, contudo, escola rural. Muitos anos depois, a partir dessa segunda Licenciatura em Educação do Campo Linguagens e Códigos para ser mais preciso, eu percebi a diferença do ensino da metodologia de toda a prática pedagógica, de atuação dos professores, do significado, do objetivo do curso, e aí, comparando com a minha primeira licenciatura, eu vejo e percebo quanto que essa licenciatura mudou minha prática na escola. Então, começo a, passei a enxergar a escola do campo como um espaço, um tempo de luta, luta das pessoas que moram ali, e não apenas de um lugar em que você valoriza apenas a cultura. Acho que você valoriza a todos, todos os aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e filosóficos. E foi a partir dessa Licenciatura que eu tive um olhar para isso. (ALUNO A).

Atualmente o Aluno A trabalha como coordenador em uma escola do campo, próxima ao município de Campo Grande. Antes de cursar a Leducampo, já ministrava aulas em escolas no campo e, mesmo já inserido no contexto dessas escolas, mudou sua compreensão sobre os processos formativos direcionados para os povos do campo.

Em conformidade com Molina e Sá (2012), a proposta da formação das Licenciaturas em Educação do Campo não se restringe a disciplinas inseridas em currículos fechados, mas em uma formação por áreas do conhecimento. O trabalho pedagógico se dirige a questões da

realidade como objeto de estudo, visando à apropriação pelos educandos dos processos de transformação da produção do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Em tal contexto, as autoras apontam a necessidade do vínculo do conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões da vida, pois “[...] os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico”. (MOLINA E SÁ, 2012, p. 471).

Por mais que a gente sabe que a educação tem que obedecer as regras e as linhas da educação básica do MEC, eu acredito que a Educação do Campo ela tem que ser voltada, a maior parte do seu planejamento, para o campo mesmo, porque a nossa dificuldade hoje é segurar a juventude dentro da área rural. Então, muitas vezes a gente vê que a formação urbana na cidade, ela muitas vezes ela forma você para vir à cidade e a Educação do Campo eu acho que ela tem de ter esses dois vies, de formar para que você continue dentro do seu assentamento, fazendo a diferença lá dentro, e também te dá muita base para você atuar também na cidade [...]; então a Educação do Campo ela tem que ter as suas especificidades mesmo do campo, fazer com que cada sujeito que faz, que estuda, goste cada vez mais de ficar no campo e se desenvolver. (ALUNA B).

De acordo com os pressupostos Marxistas, o homem precisa estar em condições de viver para poder fazer história. Nesse sentido, precisa satisfazer suas necessidades básicas como alimentar-se, vestir-se, ter acesso à moradia para então poder humanizar-se. “[...] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico”. (MARX E ENGELS, 2007, p. 33).

Para que o homem do campo permaneça no campo, precisa suprir suas necessidades, precisa de terra, de condições materiais de vida, para que possa transformar sua realidade. Conforme afirma Caldart (2003, p. 64), “Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele”. Em tal contexto, a autora afirma que não há como implementar um projeto de desenvolvimento para o campo sem vinculá-lo a um projeto de educação e escolarização.

Na fala da Aluna C, militante do MST, emerge a questão levantada por Caldart (2003), de que a escola para os povos do campo pode e deve ser um agente de formação da consciência das pessoas para a necessidade de mobilização e organização para lutar por um projeto de política agrária e produção no campo. Se homem do campo não se objetiva e se sua principal atividade humana, o seu trabalho, não é compensador, como pode emancipar-se através dele?

Em referência a Paulo Freire e suas reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido, Caldart (2003, p. 64) afirma: “[...] a escola não transforma a realidade mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” .Nessa perspectiva, a escola do campo precisa estar envolvida em um movimento de transformação do campo, trazendo à tona o debate sobre a reforma agrária, as políticas agrária e agrícola, como também as relações de produção e a possibilidade para que os educandos consigam pensar para além da realidade concreta.

Para além dos conteúdos escolares, a formação do indivíduo deve ser voltada para a vida em sociedade existente, mas também deve ser voltada para desenvolver a consciência dos processos históricos vividos até aqui, que apontem para a superação das atuais relações sociais alienadas. Diante disso, a educação escolar deve proporcionar a aquisição de conhecimentos científicos que promovam a autoconsciência à genericidade para si, a partir de cada situação concreta, afinal, esse é o ponto de partida para o desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com a superação da sociedade capitalista por meio da revolução socialista (DUARTE, 2013).

A Aluna C concluiu a Licenciatura da Leducampo com habilitação em Matemática em 2018 e, atualmente, é aluna do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática da UFMS. Ao responder nossa pergunta sobre o sentido de uma formação em Educação do Campo, A Aluna C narrou que:

Uma docente do Curso de Mestrado lhe perguntou o porquê de os professores do campo terem uma formação específica, visto que eles também ministrariam aulas de Matemática e exatas nas escolas do campo. A Aluna C respondeu contando sobre as dificuldades que os educandos da Leducampo enfrentavam para estudar, os preconceitos e os estigmas sofridos pelos alunos dentro da Instituição de Ensino e, por fim, comentando sobre uma situação presenciada por ela durante os estágios da Leducampo, acrescentou:

Quando você explica para a pessoa, ela pergunta para que isso? Muita gente ali na Federal mesmo [...]. Você é o Sem-Terra? Lá vem o sem-terra! Porque a gente chega, vinha aquela multidão, né? Lá vem o sem-terra! A gente com mala porque tinha vez que o assentamento não tinha como parar em hotel, a gente andava com mala dentro da Federal, o pessoal tudo torcendo o nariz, então a gente sofria muito. (ALUNA C).

Os alunos da Leducampo, vindos de outras regiões do Estado durante o período Tempo Universidade – TU, perderam o convênio da UFMS com o hotel, devido à escassez dos

recursos. Diante dessa situação, a coordenação da Leducampo se organizou para garantir um alojamento para os alunos no dormitório da UFMS, o qual não supria a demanda de alunos, e também dentro das dependências do Estádio Universitário Pedro Pedrossian, popularmente chamado de Moreirão. Nesse último espaço, o alojamento é vestiário de jogadores, lugar precário e sem condições de abrigar os alunos com o mínimo possível para sua estada.

A aluna aponta as falas imbuídas de preconceitos dos outros estudantes universitários, dos funcionários da Universidade e dos professores. Preconceitos contra a classe trabalhadora do campo, contra a baixa condição financeira e social dos alunos que precisavam se hospedar nas dependências da UFMS e hostilidade contra o MST. Em tal contexto, a negação dos direitos aos povos do campo naturaliza-se também nas salas de aula da Universidade, um espaço teoricamente destinado a desenvolver e socializar o conhecimento. Mas, desenvolver e socializar o conhecimento para quem?

Eu fiz estágio obrigatório em uma escola aqui, porque eu sou de Campo Grande, né? Eu fui fazer aqui em uma escola que é dentro da cidade, ela é considerada do campo, mas não era no campo [...]; ela é na beira da cidade. Metade dos alunos vai ser da cidade e metade dos alunos as vans vem trazer; [...] na época de chuva a van não entrava no assentamento e aí as aulas tinha normalmente, porque a outra metade dos alunos vão ser da cidade e a outra dos assentamentos. Os alunos da cidade chegam porque moram em volta e os do assentamento não porque a van não entrou. (ALUNA C).

A aluna também conta que, ao realizar o trabalho de Conclusão de Curso, já em outra escola, entrevistou uma aluna que morava em um assentamento e foi reprovada. Segundo a aluna e a coordenação escolar, o Município trazia os alunos atrasados para o primeiro tempo de aula e, para conseguir levá-los novamente, o ônibus escolar buscava os alunos antes do último tempo. A aluna que estava sendo entrevistada conta que foi reprovada na matéria de Português porque perdia o primeiro e último tempo todos os dias, justamente no horário das aulas dessa disciplina, na qual ela já tinha dificuldade.

Aí o certo, para você ter noção, esse professor de Português não teve a formação e não sabia das dificuldades e nenhuma que essa aluna tinha, e a menina era uma das que eu entrevistei que morava até mais longe, quando chovia, ela nem como vir para a aula tinha como. Mas o professor não estava nem aí, ela simplesmente não assistiu à aula e ele reprovou. (ALUNA C).

Conforme mencionado anteriormente, a Aluna C estudou em escolas urbanas a vida toda e, desse modo, não conhecia a realidade dos sujeitos do campo. No entanto, ao responder sobre o sentido de uma formação específica para o homem do campo, mediante os relatos presenciados por ela, identifica as situações que limitam o acesso dos sujeitos do campo ao

ensino superior e dos alunos que moram em áreas mais distantes da cidade, os quais enfrentam dificuldades para frequentar as escolas, reafirmando a importância e a necessidade de uma formação escolar *no e do campo*.

Como já mencionado anteriormente no capítulo 3 desta pesquisa, o número de alunos que não conseguiram concluir o curso de Licenciatura em Educação Campo no período de 2014 a 2018 é muito expressivo.

De acordo com o Professor A, devido a entraves burocráticos, não foi possível acessar as políticas de acesso e permanência em sua totalidade para os alunos da Leducampo. Os alunos aprovados no vestibular de 2014 ingressaram na Universidade no segundo semestre do referido ano e, diante disso, não puderam participar do PIBID.³⁷No ano de 2015, não houve chamada para o PIBID.

Você querendo ou não, você garante mais a permanência dessas pessoas nos cursos, porque mesmo lá atrás no curso, a universidade nunca pagou o deslocamento do aluno até o campus. Então tinha aluno que gastava R\$ 400,00 para vir a cada Tempo Universidade, então não é pouca coisa para um morador ou moradora do campo, então nós tivemos muitos problemas de desistência, de permanência de estudantes por falta de recursos mesmo. (PROFESSOR A).

Inicialmente, no período denominado Tempo Universidade, os alunos eram hospedados em um hotel. Embora na época houvesse muito recurso disponível, o hotel exigia uma despesa muito alta, sendo impossível eleger outra opção de hospedagem devido à exclusividade do convênio mantido com a Universidade.

A Coordenação do Curso precisou devolver recursos que não foram gastos em um determinado período para a Gestão da Universidade. Ocorre que, para os anos seguintes, não houve envio de recursos para custear a alimentação e estada dos universitários. Nesse período, como relatam os professores A e B, os docentes contribuíram financeiramente para garantir a alimentação coletiva dos alunos durante o Tempo Universidade, muitas vezes pagando a passagem para os alunos para que eles não desistissem do curso.

Um dos pressupostos da Licenciatura em Educação do Campo e do MST é o de que a gestão deve ser democrática e, por conseguinte, envolver a participação dos docentes e discentes nas decisões relativas às políticas e projetos educacionais. Perguntamos aos sujeitos

³⁷ O Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem a estágios em escolas públicas. O valor da Bolsa concedida aos alunos contemplados é de R\$ 350,00. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

da pesquisa acerca dos espaços de gestão e participação dentro dos processos formativos da Leducampo.

Esse período de 2014 a 2018 ele foi um período em que a gente teve que se organizar muito enquanto coletivo para conseguir sustentar as coisas. A própria dinâmica da gestão maior fazia com que a gente tivesse que perder muita energia para manter o curso. Muitas vezes a gente tava lutando para sobreviver, sabe? Então acabava que isso gera um desgaste pessoal, e até acadêmico, né? porque enquanto você devia tá preparando uma aula maior, escrevendo um artigo, você tá lá na reitoria, mostrando. Nossa! Quantas vezes a gente teve que ir lá fazer a defesa da manutenção do curso, mostrar com dados que a gente precisa no final de novas turmas, que a gente tinha condições. (PROFESSORA B).

O Professor A relata que, durante um período, atuou como coordenador da Licenciatura. Em relação à gestão da Leducampo no período de 2014 a 2018, os coordenadores atuavam de forma democrática e com decisões coletivas, porém, ao final do período mencionado anteriormente, isso foi se perdendo. A Professora B narra um desgaste muito grande por parte dos professores e dos coordenadores do curso para lidar com as demandas do curso frente à gestão administrativa da universidade, e essa luta foi perdendo força, pois, além da coordenação se empenhar na luta para que o curso continuasse existindo, também seria necessário uma maior participação dos docentes nessa seara.

A gente sempre compartilhava, a gente disputava junto, né? Então eu fico fazendo essa análise, a gente gastou muito tempo internamente, aquilo que era para pensar pedagogicamente, trazer os movimentos, envolver, não dava tempo, porque a gente tava gastando tempo aqui, uma disputa por sala e por cadeira para a gente ocupar, para continuar existindo. [...] uma sala, uma cadeira que tirava do lugar, se tudo acontecia dentro da universidade que quebrou foi a Educação do Campo, a ponto da gente começar a filmar e falar, não estávamos lá, não éramos nós. Então assim, tem essa disputa em todos os locais aqui. Então a gente ficou embrenhado nisso, desde as coisas com mesinhas, da cadeira até disputa ideológica. Então eu costumo dizer que gastamos nossa energia tentando fazer funcionar aqui dentro, disputando com colegas que entendiam que a gente trabalhava como se fosse só final de semana. Até depois mostrar como era essa Alternância [...]. (PROFESSOR A).

Dentro do meu curso entre as três turmas e com os professores era muito boa, com a coordenação, com os professores, com aquele grupo ali. Não dentro da Universidade! Ainda dentro da universidade nós éramos os bichos do mato, nós éramos um povo que: “O que tá fazendo aqui esses Sem-Terra?” “Esses Sem-Terra estão fazendo o que dentro da UFMS”, né? Então, no começo, logo no primeiro ano teve isso, mas depois, com a interatividade, com o grupo fazendo algumas coisas diferentes dentro da universidade, nós conquistamos o nosso espaço e mostramos para cada um que a universidade pública é de todos e que não apenas de uma classe da sociedade (ALUNA B).

Podemos notar, por meio das denúncias feitas pelos professores da Leducampo, o descaso com a educação para os camponeses. Além da luta para conquistar uma formação docente que contemple uma Educação do Campo, os professores tiveram que lutar para que o curso pudesse permanecer dentro de uma universidade pública, para que o curso “pudesse continuar existindo”. Os alunos eram culpabilizados por qualquer dano ao mobiliário, torneiras, sanitários e bebedouros que viessem a se danificar, contudo estudavam ali outros discentes de vários cursos. Falas como as narradas pelos entrevistados desvelam o preconceito e descaso sofridos pelos alunos por serem do campo, ou por serem filiados a movimentos sociais.

A Aluna B aponta o preconceito sofrido com relação à visão dos outros discentes para com os estudantes da Leducampo. Ao afirmar “[...]conquistamos o nosso espaço”, a discente se refere à aceitação da comunidade universitária no que diz respeito à permanência dos alunos nos espaços da referida instituição. De acordo com a discente, os alunos conseguiram se integrar a outras turmas “[...] que faziam o mesmo diálogo com a gente”, referindo-se aos alunos que participavam do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Se a função da universidade pública é a de “Desenvolver e socializar o conhecimento”, essa premissa esbarra na questão: Quem tem direito a esse conhecimento reconhecido como um direito universal? Quem a universidade pública está disposta a receber? Qual o lugar da classe trabalhadora, em destaque para a classe trabalhadora do campo, dentro da universidade?

A questão da universidade voltada para a lógica burguesa e pragmática de formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho transcende os muros da UFMS. Em conformidade com Jesus (2010), a universidade crítica e aberta para a classe trabalhadora sofreu grandes recuos a partir da ditadura militar, período no qual as universidades tornaram-se uma “empresa” pautada à luz da produtividade. A formação docente que as universidades vêm proporcionando desde então é alicerçada em um currículo em que se naturaliza a formação por competências e habilidades para exercer uma profissão, em detrimento de uma formação humanizadora, crítica e libertadora.

De acordo com Arroyo (2010), na lógica capitalista, os currículos escolares são voltados para a instrumentalização laboral e, dessa mesma forma, os futuros docentes aprendem por meio de um currículo segmentado e fechado em si mesmo, que transmitem “saberes engessados” carregados de uma visão única de conhecimento, de ciência e de validade. A afirmação desses conteúdos curriculares como únicos e generalistas levam à negação de outras formas de pensar,

isso inclui o não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimento e racionalidade.

Os conhecimentos trazidos pelos sujeitos do campo, militantes, indígenas e quilombolas não são reconhecidos nas instituições de ensino. As experiências dos sujeitos do campo, as formas de se pensarem enquanto coletivos, as lutas por terra, pela vida e pelo território são desprezadas e inferiorizadas. Nas instituições de ensino, a visão de conhecimento e racionalidade validadas como únicas se contrapõe ao reconhecimento dos saberes que os sujeitos do campo e membros dos coletivos sociais podem trazer. (ARROYO, 2010).

A histórica visão inferiorizante, segregadora, racista desses coletivos que ousam lutar por vida, terra, território, cultura e saberes, modos de pensar rebrota em defesa do conhecimento único, da racionalidade única. Tradicionais preconceitos e inferiorizações presentes nos próprios centros de formação, de pesquisa e de validação científica se fecham ao reconhecimento dos saberes, modos de pensar, visões de mundo e de si que os militantes-estudantes-educadores levam para os cursos de formação do campo, indígena, quilombola. (ARROYO, 2010, p. 486).

De acordo com Adoue (2014), a universidade assumiu dois papéis distintos ao longo do século XX. De 1930 a 1960, a universidade assumia um caráter de dependência cultural, adotando uma função difusionista do conhecimento pautada em modelos internacionais. Após a reforma universitária, as instituições de ensino passaram também a produzir saberes educacionais e culturais. Contudo, essa “autonomia” ajustou-se apenas “[...] aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amolgando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais” (ADOUE, 2014, p. 63).

A universidade assume uma perspectiva de transformação nacional, atrelada a um projeto modernizador, como em sua origem. Contudo, essa autonomia conquistada pela universidade está atrelada aos interesses de uma determinada parcela da sociedade brasileira, a que detém os meios de produção. Conforme afirma Adoue:

A especialização produtiva tende à integração da pesquisa científica e da formação de quadros de pesquisadores e tecnólogos nas grandes cadeias que operam esta especialização. As cadeias pressionam para que pesquisa, ensino e extensão sejam, todos eles, serviços terceirizados para a inovação tecnológica cuja finalidade está definida por quem domina a cadeia. (ADOUE, 2014, p. 64).

Ainda segundo Adoue (2014), os elementos estamentais, como os cargos comissionados que aumentam e incham a burocracia das instituições e paralisam a gestão universitária, apresentam-se como funcionais e, por isso, na atualidade as universidades vêm se

transformando em instituições prestadoras de serviços. “A burocracia universitária está sendo mediadora dessa passagem para a universidade-empresa³⁸” (ADOUE, 2014, p. 65).

A “universidade-empresa” gradualmente vai engolindo a universidade que se transformara em universidade autônoma no século anterior. No ano de 2000, criou-se a fundação³⁹ Univérsia, cujos eixos de atuação abrangem o “emprego universitário” e a promoção de novas relações entre universidades e empresas, gerando inovação e competitividade. De acordo com a autora, as propostas da Univérsia para as instituições de ensino superior introduzem uma linguagem empresarial às práticas universitárias.

A problemática da transformação das universidades em empresas não se esgota nesse espaço. Contudo, nosso objetivo, ao trazer essa breve discussão, é o de refletir acerca do lugar das Licenciaturas em Educação do Campo dentro das referidas “Empresas do Saber”.

O modelo de universidade em questão, pautado na produtividade e eficiência e em “produzir” profissionais para o mercado de trabalho, teria lugar para os alunos das LEDOCS? O capitalismo agrário destrói as especificidades do homem do campo, expropriando seu território por meio da exploração da força de trabalho e, em tal contexto, uma formação que produza a crítica e conhecimentos necessários para romper com a lógica do capital precisa “lutar para continuar existindo” em uma instituição que reproduz os interesses da classe dominante.

De acordo com Caldart (2014), desde os anos de 1980 houve uma expansão de domínio financeiro sobre a agricultura brasileira e, desse modo, as decisões de setores alheios à agricultura foram se afunilando em prol da rentabilidade que o agronegócio poderia proporcionar. A autora observa mudanças de base tecnológica e biotecnológicas aliadas a segmentos de agricultura de precisão, inseridos nas fazendas de grande e médio porte.

A expansão da agricultura capitalista referida por Caldart (2014) se expandiu por áreas onde não estava presente anteriormente, como em estados do Nordeste e na região Centro-Oeste, na qual houve um aumento expressivo na produção brasileira de grãos e carnes. “A expansão financeira, política e ideológica do agronegócio se deu de forma contínua na última

³⁸ De acordo com Adoue (2014), o modelo de Universidade-Empresa, fomentado pelo Banco Mundial, em 1994, propunha, entre outras metas: fornecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e adotar políticas destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. Essas metas deveriam estar vinculadas nos planos de Desenvolvimento Institucionais das universidades públicas brasileiras como planos de metas avaliáveis.

³⁹ Segundo Adoue (2014), a Univérsia é uma fundação que recebe recursos do Banco Santander e que hoje reúne 1.242 universidades de países da América Latina, Espanha e Portugal. A Fundação tem como objetivo a integração curricular e de procedimentos de gestão das instituições de ensino, segundo um padrão único.

década, ampliando sua hegemonia sobre o campo brasileiro” (CALDART, 2014, p. 244). Em tal contexto, o papel do Estado em relação à agricultura foi redefinido, pois o modelo produtivo do agronegócio se transformou na “tabua de salvação” de diferentes governos.

O agronegócio precisaria de um quadro de intelectuais e técnicos para a estruturação desse modo de produção. Nessa perspectiva, a universidade transformada em extensão dos interesses do capital vem servindo historicamente para o crescimento do agronegócio. Conforme analisa Caldart (2014, p 245), “[...] aparentemente para a burguesia brasileira não é interessante expandir a universidade de qualidade (demandaria muitos recursos e pressuporia ter um projeto burguês nacional de hegemonia)”.

Nessa direção, as universidades brasileiras assumem a lógica da produção do conhecimento para a classe dominante, o que se configura como um obstáculo para a produção de conhecimento científico comprometido com a transformação da sociedade. Em lógica diametralmente oposta, a Licenciatura em Educação do Campo “[...] se enquadra no movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 473), propondo um projeto de educação emancipatória.

De acordo com Molina e Sá (2012, p. 473), faz-se necessário que o perfil docente almejado pelo movimento de Educação do Campo seja o de um educador que consiga compreender as contradições sociais e econômicas nas quais os sujeitos do campo estão inseridos e, a partir disso, que ele busque construir com os educandos “[...] práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições”.

Esses espaços de formação e de gestão, eles foram muito significativos à participação dos estudantes durante as aulas nas atividades dentro da universidade e também fora da universidade, assim como nos espaços das comunidades rurais e ocorreu de forma muito satisfatória. A gente percebeu que os professores davam espaço, né? Uma metodologia diferente do que eu conheci, inclusive na pedagogia crítico social dos conteúdos, né?, que oportuniza esses momentos para a participação dos alunos. Eles valorizavam, reconheciam cada relato e isso era importante, porque esses relatos vinham de comunidades de diferentes regiões. Então os professores aproveitavam essas falas, esses argumentos para enriquecer as suas aulas e, consequentemente, produzir novos planejamentos, novos planos de aula para atender os interesses dos alunos, (ALUNO A).

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC foi elaborado em “mutirão” e aprovado em dezembro, mediante Portaria de n. 72, de 21 de dezembro de 2012. Em abril de 2013, o curso foi aprovado pela UFMS. Os professores que participaram da comissão de implantação do curso não integraram o quadro docente da Leducampo, com exceção da coordenadora de implantação,

que tornou-se coordenadora do curso e permaneceu nessa função até agosto de 2014. Os novos docentes, aprovados no primeiro processo seletivo para compor o quadro de professores da Leducampo, tomaram posse em 14 de abril e, após três meses, os alunos participaram do primeiro Tempo Comunidade.

O PPC foi estudado e reorganizado pelos docentes durante o mês de maio de 2014. Em tal contexto, observamos que os docentes tiveram pouco tempo para assimilar e reorganizar o PPC. Perguntamos aos professores A e B sobre a elaboração do PPC da Leducampo, e se os Movimentos Sociais participaram da construção do documento norteador do curso.

Então, só mesmo no início, porque como o primeiro projeto, teve-se que dialogar com os movimentos sociais, não foi uma construção coletiva como prevê o edital, mas os professores da universidade dialogaram com os movimentos sociais, apresentaram o projeto, falaram do PPC e perguntaram do que precisava. Houve essa troca porque a figura do Comitê Estadual de Educação do Campo, onde está o Movimento Sem Terra, Movimento de Mulheres, escola família agrícola, entre outros, o comitê funcionava ainda, lá no início 2013, 2014, então o projeto foi levado, a demanda, tem a necessidade, tem o edital [...] então a professora (Professora C) fez isso lá atrás, foi levado no Conselho Estadual de Educação também onde tem dentro do Conselho uma cadeira do movimento social, tem um conselheiro que é do movimento social dentro do campo inclusive, dentro do Conselho Estadual de Educação, então também foi apresentado lá [...]. (PROFESSOR A).

[...] não aconteceu quando a gente teve a primeira formulação do PPC, não teve a participação se não me engano porque foi anterior a nossa entrada, então eu tenho quase certeza que não teve. [...] quando a gente chegou já tava pronto. A gente participou, analisou, mudamos algumas coisas, mas a maioria das coisas foi mantida [...]. (PROFESSORA B).

Não! Não participei, mas eu tinha acesso a eles, a gente estudou, a gente leu, assim dizer que eu não participei não, né? porque a gente acabou propondo alguma coisa, algumas mudanças, mas não participei ativamente não. Mas enquanto ali no colegiado, como representante da turma, a gente tinha essa interatividade de ouvir o que os alunos queriam e levar para os professores e para a coordenação o que tava diferente, o que poderia ser mudado, então participei indiretamente, mas não com aquele afinco que deveria ter sido. (ALUNA B).

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa se existem contradições e conflitos sobre o que foi pensado para a Leducampo na sua formulação e na prática?

Eu acho que sim! Como eu disse, nos últimos anos a concepção inicial, essa perspectiva mais de organicidade, perdeu essa coisa de vivência na universidade, do tempo universidade, mais tempo de universidade, nós fomos perdendo isso para os períodos intensivos de aula, chegamos a fazer 15, 20 dias de aula intensivos e isso foi na última gestão da reitoria. Essa coisa foi sendo apertada a tal ponto de ter encontros mensais, encontros de quinta e sexta, quinta e sábado só, não mais aquelas vivências de uma semana, duas

semanas, que é esse tipo de vivência da Alternância, que ajuda também a formação pessoal, a convivência, a vivência e ocupar esses espaços dentro da universidade, porque pela primeira vez a gente ocupou tudo isso aqui nos finais de semana. Aí foi mudando paulatinamente, mas também isso não foi por conta só da gestão, também por decisão dos professores que vai sendo, dentro do colegiado, vai dizendo e vai construindo de outra forma, isso a gente não pode jogar toda a culpa na reitoria e na pró-reitoria. (PROFESSOR A).

Então eu acho que o problema é sempre quando você faz para o outro executar ou você recebe algo planejado para executar né? por isso é importante [...] a gente tá sempre discutindo projeto e tal, as políticas do curso, enfim... O problema é que às vezes é difícil conseguir sentar todo mundo para dialogar, então assim a proposta da Licenciatura é maravilhosa! A proposta é nacional da Licenciatura, a proposta que foi feita aqui do projeto antes da gente entrar também que reagia a uma lógica mais tradicional de formação de professores. Mas obviamente, quando não é pensado pela pessoa que bota em prática, ou também mesmo se fosse pensado, aqueles que não acreditam, que tem gente que não acredita mesmo na Pedagogia da Alternância, e na própria licenciatura em Educação do Campo, então aí é muito complicado porque realmente não vai ser algo planejado e executado de forma a ser beneficiário, para ser proveitoso por todos vamos dizer assim [...]. Não que eu acredite que a gente tinha que ter um entendimento comum para que as coisas funcionassem, é bom que haja divergência para a gente produzir coisas interessantes [...]. Mas acho que a gente tinha que ter um entendimento comum da importância do curso, da função social do curso, né? para essas populações, mas são coisas muito subjetivas e muito de se colocar no lugar do outro, de entender as demandas dos grupos. Então eu acho que falta esse entendimento comum da importância e da necessidade de ação por nossa parte. (Professora B).

Olha, no período teve várias contradições, teve muita troca de ideia, teve algumas coisas com alguns professores que a gente viu que estavam ali para dar aula, mas que de fato não se entenderam enquanto um educador que estava com uma turma de Educação do Campo. Então tivemos problemas com alguns professores, porque a metodologia que eles queriam usar era fora da Educação do Campo, eram metodologias da prática, da docência urbana e isso gerou muita discussão, muito debate. (ALUNA B).

Acredito que não! Dentro da universidade eu percebi um número bem reduzido de estudantes que não concordavam com todos os aspectos dessa linha teórica do curso. Então, em algum momento houve uma discussão entre estudantes e professores, uma discussão construtiva, né? A gente percebia também, em outros espaços, algum ou outro colega dizendo, afirmando, aí eu não concordo muito com isso, mas acho que uma minoria, um grupo menor de estudantes não estavam a favor. Acho que estavam ali cursando porque precisavam de uma faculdade só, isso dentro da universidade, agora fora, fora acredito que não, tudo que eu levei de proposta para dentro da escola eu consegui um resultado satisfatório. (ALUNO A).

Os professores A e B, assim como a Aluna B, nos apontam mais uma vez os conflitos que existiam entre os docentes da Leducampo no que se refere ao entendimento sobre a Educação do Campo. A disputa para que o curso seguisse os parâmetros originários acontecia com a gestão maior e entre os próprios docentes. Apesar de todos os conflitos com a reitoria,

para que os docentes pudessem se hospedar nas dependências da universidade, para que tivessem acesso à alimentação no Restaurante Universitário, para que os alunos pudessem realizar o tempo comunidade nas regiões mais próximas de seu local de origem, a maior contradição apontada é o conflito ideológico entre os docentes do curso.

Como lutar para que a educação alcance os territórios mais distantes dos centros urbanos quando os próprios professores efetivados para a docência na Leducampo não compreendem a importância de levar o conhecimento até as regiões onde os alunos se encontram? Se a Educação do Campo nasceu para que os povos do campo pudessem ter acesso a uma escola no campo diferente da visão urbanocentrada, como alguns professores podem ser indiferentes ou contrários a uma proposta utilizando os aspectos da Alternância?

A Professora B relata que os professores “da primeira leva de docentes” fizeram poucas modificações no PPC, e os professores selecionados posteriormente apenas teriam o papel de executar o que já estava posto. No entanto, mesmo o PPC não sendo formulado coletivamente, a disputa ideológica continuaria existindo, pois, alguns docentes eram contrários aos paradigmas originários sem os quais uma Licenciatura em Educação do Campo não teria razão de existir.

De acordo com Correia e Batista (2012), a Alternância Pedagógica não se limita a um método, uma vez que a soma de atividades práticas e teóricas configura-se em uma metodologia na qual os processos de aprendizagem se conectam entre tempos e espaços de formação, o que implica um trabalho reflexivo sobre a prática. Nessa perspectiva, a práxis assume o protagonismo dos processos de aprendizagem pelo fato de integrar a cultura, os saberes dos sujeitos e as relações sociais e políticas presentes no modo de vida, trabalho e produção dos sujeitos.

As contradições apontadas pelo Aluno A indicam que alguns alunos do curso não concordavam com a linha teórica e ideológica do curso. É importante ressaltar que, embora os alunos aprovados no vestibular de 2014 (alunos da primeira turma) tivessem alguma ligação com o campo, a minoria era advinda de assentamentos e acampamentos. Muitos alunos já lecionavam ou trabalhavam em escolas próximas ao campo e alguns discentes eram professores que haviam participado da Especialização em Educação do Campo oferecida pela Universidade Federal.

Em conformidade com Jesus (2010), a formação para a classe trabalhadora do campo necessita valorizar as especificidades das comunidades tradicionais do campo e a luta dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais, vinculadas à atividade de trabalho dessa classe. Contudo, o capitalismo agrário avança no campo de modo a destruir o modo de produção do campesinato e, em tal contexto, utiliza-se da produção do conhecimento dos espaços acadêmicos para produzir saberes utilitaristas e genéricos, alheios às reais necessidades da classe trabalhadora.

De acordo com Frigotto (2014), a produção de conhecimento e pesquisa deve romper com valores e símbolos que buscam afirmar e reproduzir a estrutura social dominante:

O conhecimento que interessa à classe trabalhadora é, pois, aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui em guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a exploração e a alienação. Quando o conhecimento expõe a historicidade do real, isto é, as determinações que o constituem nos seus diferentes âmbitos – social, econômico, político, cultural etc., este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material revolucionária. (FRIGOTTO, 2014, p. 111).

As considerações feitas nos depoimentos de alunos e professores enfatizam que o trabalho formativo realizado na Leducampo no período de 2014 a 2018 contribuiu para uma formação crítica e emancipatória dos educandos.

Creio que sim! Eu acho que qualquer processo formativo é fundamental, as pessoas não saem do mesmo jeito que entraram. Mas, eu costumo dizer que na Educação do Campo o processo formativo é diferenciado, porque o nível de exigências de leituras, e um grupo de professores um pouco mais à esquerda, nem todos são, ajuda a pensar na emancipação também acadêmica. Então esse curso, com essa história, porque esse curso não vem sozinho, ele vem com peso histórico, ele vem com peso de muitos trabalhadores que cobraram, que exigiram que esse curso acontecesse, então eu creio que ele trabalhou bastante com emancipação, claro com falhas e erros, como em todo processo formativo, mas a gente... para 90% dos estudantes foi como água e óleo; as pessoas saíram muito diferentes nesse processo, seja enquanto pessoa, seja enquanto sujeito pessoal, eu posso falar sem medo de errar [...]. Se a gente pensar na lógica de emancipação, de formação humana e da formação acadêmica, eu creio que na formação acadêmica ficaram algumas lacunas, porque também tinha pessoas com limitações, só que estavam aqui e chegaram aqui, não chegou lá onde deveria, mas, isso é fruto de um processo que não é agora que a gente vai resolver. Nós temos três alunas fazendo mestrado, eu não sei se é emancipação, mas tem a ver com êxito, mas que também casa com emancipação, agora se a gente pensar, eu queria alunos mais revolucionários. [...] Aqui a gente não teve esse tempo de dar essa formação, a academia vai engessando as coisas. Agora, por outro lado, se a gente pensar em processo de emancipação, na lógica de quem são os estudantes da UFMS de maneira geral, se a gente pensar quem balançou as estruturas da reitoria, foram os alunos da

Leducampo [...]; então se você pensar que emancipação é você tomar a frente, o poder, tomar a decisão, ir para frente, então a gente fez a tarefinha de casa. (PROFESSOR A).

Eu acho que sim, eu acho que a gente contribui. A gente tem muita coisa que precisa melhorar como eu te falei, quando eu vejo a nossa egressa lá, que eu sei da luta dela para estar atuando enquanto professora da comunidade nossa, eu vejo que a gente tem muito a trilhar ainda, mas eu acho que fizemos um caminho que é de conquistas até, sabe? De tratar quando esses alunos, esses discentes a discutirem pontos temáticos bastante delicados, mas eu acho que temos muitos desafios ainda, sabemos disso, temos consciência disso, mas temos muitas conquistas também. Mas é uma luta constante, a gente tem que lutar aqui dentro, dentro da própria universidade, mas, estamos aí. (PROFESSORA B).

Sempre! Demais da conta ela é um viés que hoje quem tinha uma percepção, eu vejo que, quando a gente iniciou, eu falava com o professor: “Olha a cabeça daquela pessoa, a gente precisa aprofundar mais, vamos fazer um debate maior para que a pessoa de fato entenda que hoje no Brasil e no mundo, vamos falar do nosso país, só existem duas classes!” Não existem três classes, então a Educação do Campo ela é totalmente, ela te ajuda a abrir a cabeça e a mente para você se entender enquanto cidadão de direitos e deveres, se você se libertar de muitos preconceitos, de você conhecer de fato o que é a realidade. Você saber que você é uma pessoa que tem voz e que a Educação do Campo ela te dá essa linha de pensamento que só não vai aprender e mudar o pensamento quem é mesmo daquelas pessoas que tem um cabresto e tá ali só para ter um diploma e teve gente assim. Teve gente lá dentro que ficou ali por conta do diploma e a mente não abriu, mas não foi a maioria. A maioria com certeza teve uma visão e viu que a educação ela é emancipadora sim, e que o ser humano tem que ter essa visão de mundo, visão de classe, visão de quem sou eu, visão de quem tem direitos e quem tem deveres, e que eu tenho muitos direitos e que, se eu não lutar, eu vou ser sempre subjugado. A Educação do Campo ela te abre a mente, ela te dá um leque amplo que você só não muda se não quiser mesmo. (ALUNA B).

A Leducampo contribui muito para uma visão crítica e transformadora. A gente sabe que existe muitas barreiras no espaço que a gente vive porque a história do país, né, considerando inclusive a colonização dessas terras elas tinham um objetivo né? de atender os interesses do domínio, da elite, então eu acredito que a Leducampo somou bastante e contribuiu muito. Houve muita mudança, transformadora inclusive, mas sempre quando a gente sai da universidade, a gente tem outros enfrentamentos, a luta continua e essas lutas é contra o próprio sistema e ainda mais se a gente for considerar professores, né? Esses estudantes, futuros professores, a partir do momento que são convocados, contratados eles não podem ir contra o sistema, porque eles vão perder o espaço e eu acho que essa é a maior barreira. Existe uma mudança de pensamento, né? Eu acho que todo mundo começa a enxergar as coisas de uma forma mais crítica, porém para você transformar o seu meio é uma situação bem mais complicada, porque você é uma andorinha só, não faz verão, já dizia esse verso, mas eu acho que é uma luta que não pode cessar. Esses enfrentamentos sempre teve, e foi a partir dessas discussões ao longo de todos esses anos e décadas que se conquistou muita coisa. A própria Licenciatura em Educação do Campo foi uma conquista das lutas sociais, inclusive dos movimentos, então eu acho que a gente tem que continuar lutando e mesmo que a gente não alcance a expectativa, a gente muda alguma coisa, então se

você mudar um aluno sequer, dois alunos, você vai estar fazendo a diferença, uma diferença que, no final das contas, a gente soma tudo isso e consegue resultados melhores. (ALUNO A).

Segundo Caldart (2014), o princípio basilar da educação refere-se ao desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões “[...] buscando que chegue ao máximo de suas potencialidades como ‘indivíduo social’, superando os limites impostos pelas formas históricas de sociedade” (CALDART, 2014, p.154-155). Incorre aos processos educativos a considerar, a priori, as condições de existência social em que cada indivíduo está inserido.

[...] a produção da existência e a formação do ser humano são inseparáveis: as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, sua cultura, natureza e sociedade e, fundamentalmente, através do trabalho que é característica distintiva do gênero humano e é a própria vida humana, nas atividades de relação com a natureza, na construção do mundo humano, social. (CALDART, 2014, p. 155).

A formação humana voltada para a emancipação incide em enfrentar o processo de alienação inerente ao modo de produção capitalista, no qual o indivíduo se torna alheio ao que se produz. De acordo com Caldart (2014), uma formação voltada para a transformação social, com objetivo de formar seres humanos mais plenos e completos, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, precisa desalienar-se dentro das próprias relações que os alienam, ainda que inseridos na forma capitalista de sociedade, mas almejando a superação da realidade imposta.

A causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida; a causa está na evolução e na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, depende das condições universais. Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu, só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas. Por sua vez, o modo de desenvolvimento desta qualidade privilegiada depende, por um lado, da matéria posta à sua disposição para que se desenvolva, e, por outro lado da medida em que da forma como todas as restantes foram mantidas abaixo da média. (MARX; ENGELS, 1983, p. 28).

Como já mencionado anteriormente, muitos alunos provenientes do campo trazem algumas dificuldades a serem superadas no que diz respeito à escrita e à elaboração e síntese dos conteúdos propostos. Essas lacunas ocorrem devido a uma escolarização deficitária que lhes foi oportunizada no campo, devido a fatores já relatados em outros momentos desta pesquisa. Para diminuir essas lacunas, por um período, os professores da Leducampo se

organizavam para ministrar aulas em dupla, pois, desse modo, poderiam atender melhor os alunos que porventura encontrassem alguma dificuldade.

Em que pese as dificuldades para a compreensão do conteúdo por alguns alunos, relatadas pelo Professor A, os alunos obtiveram um grande avanço no decorrer do processo formativo. No entanto, no que se refere a produzir coletivamente o conhecimento necessário para transformar a realidade, Caldart (2014) defende que um dos grandes entraves do referido processo educativo é o de proporcionar um ambiente de aprendizagem que possibilite trabalhar as contradições presentes em cada realidade e articular processos na direção da desalienação do ser humano.

Os processos para a desalienação referidos por Caldart (2014, p. 157) compreendem a: “[...] desmercantilização da vida (ser humano e natureza), e a reunificação entre ciência e produção na formação do conjunto dos trabalhadores, do campo e da cidade”. Para a autora, o ser humano formado em nosso tempo precisa aprender que existem alternativas para além do capitalismo, visto que ele se delimita em um período histórico e, como tal, ele não imutável e definitivo.

O Professor A nos relata que, devido as exigências da universidade, os professores não tiveram tempo para proporcionar uma formação “mais revolucionária”, e que a lógica acadêmica de produção do conhecimento dentro das universidades “engessam as coisas”. Em concordância com Frigotto (2014), Arroio (2010 e 2012) e Jesus (2010), a universidade prioriza uma formação positivista e racionalista do conhecimento, a qual naturaliza a sociedade capitalista e as formas de produção e do capitalismo. Para Frigotto (2014, p. 131), a consciência política do pertencimento à classe trabalhadora constrói-se na práxis, “[...] na luta política para fazer valer direitos negados”.

Nesse sentido, a cientificidade não se esgota no conhecimento em si, desde que ele se vincule à práxis revolucionária. De acordo com Frigotto (2014), as pesquisas desenvolvidas nas universidades com a temática da luta de classes e lutas populares, ainda que bem-intencionadas, acabam se perdendo em julgamentos morais e dogmatismos quando não há vínculo concreto com as lutas da classe trabalhadora.

A ciência e a pesquisa que interessam aos movimentos coletivos, que lutam para superar as opacas relações de classe de nossa sociedade, têm como exigência que esta produção tenha como ponto de partida as suas necessidades e interesses, e como ponto de chegada um conhecimento que oriente sua práxis em todas as esferas da sociedade. Vale dizer, é a ciência produzida pelos

intelectuais orgânicos dos movimentos sociais ou daqueles que estão vinculados às suas lutas. A Tarefa nossa como intelectuais, como destacamos acima na indicação de Florestan Fernandes, não é de lutar pelo povo, mas de estar com ele para que adquira o mais rápido possível a consciência da revolução que é necessária. (FRIGOTTO, 2014, p. 134).

O Professor A, ao relatar que “[...] quem balançou as estruturas da reitoria foi a Leducampo”, refere-se à luta que os docentes, discentes e os movimentos sociais organizaram coletivamente e, acampados na reitoria, reivindicaram que o curso fosse institucionalizado, uma vez que a reitoria não tinha interesse que o curso continuasse existindo. Quando aliado aos movimentos sociais, os alunos se entenderam “sujeitos de direitos”. A Aluna B, quando cursou a Leducampo, atuava como Coordenadora do MST. Relata que a formação em Educação do Campo permite que o aluno tenha consciência de classe e se entenda como sujeito de direitos, como também consciência da necessidade da luta para a efetivação dos direitos e visão da totalidade dos fenômenos para entender o que de fato é realidade.

O Aluno A atua profissionalmente como coordenador em uma escola do campo. Menciona que os processos formativos da Leducampo lhe proporcionaram uma educação transformadora, que possibilitou aplicar conceitos, instrumentos (caderno de campo) e compreender a realidade na qual os alunos estão inseridos. No entanto, esse aluno aponta para um fator que, segundo ele, pode dificultar: o perigo de que os egressos tenham uma prática reacionária em sala de aula, pois os futuros docentes, muitas vezes contratados, ao “tentarem mudar o seu meio” podem perder seu trabalho. No entanto, afirma que, mesmo diante das dificuldades, é preciso lutar!

4.3 A PRESENÇA DO MST NA LEDUCAMPO

Ao fazer uma análise da relação entre movimentos sociais e educação, Gohn (2011) destaca que educação não se limita à educação escolar, pois existem aprendizados e produção de saberes em outros espaços. Nesse sentido, a participação social em movimentos e ações coletivas também consiste em um espaço de aprendizado não formal.

Há um caráter educativo nas práticas que se desenvolvem no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais em geral, e também para órgãos públicos envolvidos quando há negociações, diálogos ou confrontos. Uma das premissas básicas dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para

analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. (GOHN, 2011, p. 333).

Diante disso, a correlação entre os movimentos sociais e a educação ocorrem de duas formas: “[...] na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações”. (GOHN, 2011, p. 334). Além disso, os movimentos sociais identificam a realidade social e constroem propostas para transformar a realidade por meio de ações coletivas que agem como resistência à exclusão.

De acordo com Gohn (2011), é importante definir o que caracteriza um movimento social, uma vez que tal definição é o que distingue um movimento social de uma organização não governamental⁴⁰. Assim sendo, os movimentos sociais possuem identidade e articulação com um projeto de vida e sociedade, uma vez que apresentam conjuntos de demandas por meio de práticas de mobilização, não são movidos apenas por necessidades imperativas, podem surgir a partir de uma reflexão de sua própria vivência e lutam contra exclusão e em favor de políticas de inclusão.

Mesmo com muitos avanços e conquistas, é importante ressaltar as contradições existentes no êxito das políticas públicas alcançadas. De acordo com a autora:

De um lado, as demandas sociais são postas como direitos (ainda que limitados), abrindo espaço à participação cidadã via ações cidadãs. De outro, há perdas de autonomia dos movimentos e o estabelecimento de estruturas de controle social de cima para baixo, nas políticas governamentais para os movimentos sociais. O controle social instaura-se mas com sentido dado pelas políticas públicas, ainda que haja a participação cidadã no estabelecimento das normativas. As grandes conferências nacionais temáticas são uma das estratégias básicas desse controle. (GOHN, 2011.p. 340).

Em tal contexto, o Estado promoveu ações de atendimento na área social por meio de canais de mediações e programas sociais. Observa-se que os movimentos sociais obtiveram muitas de suas demandas reconhecidas como direitos. No entanto, o Estado, ao implementar essas Políticas Públicas, o fez de forma pragmática e tecnocrática, o que resultou em

⁴⁰ De acordo com Gohn (2011), as Organizações Não Governamentais (ONGs), em um primeiro momento, serviam de apoio aos movimentos sociais. No início deste século, as ONGs tomaram a dianteira na organização da população, no lugar dos movimentos. Muitas ONGs articularam-se ao setor privado e passaram a realizar projetos com a população em parceria com o Estado. Essa articulação denomina-se terceiro setor. Nessa perspectiva, as ações das ONGs atendem por meios de projetos com prazos determinados, geralmente com funcionários remunerados pelo setor público e privado e sem cunho ideológico.

participação dos movimentos nas referidas políticas como participantes “[..] de redes clientelistas, e não de controle social de fato. (GOHN, 2011, p. 345).

Para além das vitórias políticas e conquistas sociais, os movimentos sociais abarcam práticas que promovem formação humana, uma vez que as práticas formativas são voltadas para a construção da cidadania, socialização e pertencimento do indivíduo ao seu local de origem. As lutas por direitos envolvem a universalidade nas questões sociais, políticas e dos problemas econômicos, e isso leva os militantes a uma educação não formal, de caráter emancipatório.

De acordo com Caldart (2012), o MST assume a expressão Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra com duplo significado, uma vez que essa expressão refere-se aos processos formativos desenvolvidos por meio da educação escolar para seus sujeitos e seus filhos, assim como pela dinâmica histórica do movimento que assume caráter educativo. O MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem-Terra* e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes. (CALDART, 2012, p. 549).

Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe) e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como classe trabalhadora, como ser humano, que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade. (CALDART, 2012, p. 549).

É importante ressaltar que nossa referência à Pedagogia do Movimento descrita por Caldart (2011 e 2012) aborda a intencionalidade formativa contida nas matrizes pedagógicas do movimento, tais como: o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva e a história. Nesse sentido, a referida proposta pedagógica não se restringe ao campo específico da educação, mas também à dinâmica da luta e da organização intencional de um projeto de formação humana.

Em tal contexto, Caldart (2012, p. 549) aponta que “[...] o MST não cria uma nova pedagogia, mas sim recupera e mobiliza de um jeito específico, pela historicidade de suas ações

matrizes pedagógicas construídas ao longo da história”. Esse processo formativo consiste na base de construção da concepção de educação e de escola do MST.

De acordo com Caldart (2012, p.551), as matrizes formadoras existentes nos movimentos sociais são utilizadas no contexto formativo do MST como atividades do “agir humano” e são formadoras do ser humano. Para o MST, a afirmação do trabalho configura-se como princípio educativo, sendo o trabalho a base para a construção da práxis como totalidade formadora do ser humano. No entanto, a autora ressalta que a categoria da práxis também nos ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica deve ser isolada ou absolutizada em um único processo educativo.

O MST, quando presente nos processos formativos para a educação *do* e *no* campo, pode contribuir para uma reflexão acerca do potencial que os sujeitos coletivos do movimento possuem e sobre suas ações, cuja intencionalidade é a formação do ser humano para a transformação de uma nova realidade. Essa realidade objetiva a emancipação dos seres humanos, a libertação da exploração da classe trabalhadora e a não instrumentalização para capacitar o sujeito para ocupação de postos de trabalho.

Compreendemos que a proposta pedagógica contida nos processos educativos do MST, ou na Pedagogia do Movimento, como denomina Caldart (2004; 2011; 2012), confere à educação a emancipação humana e social do indivíduo, uma vez que reafirma a visão da coletividade em detrimento da individualidade, como também aponta para a possibilidade de pensar nas revoluções sociais como algo possível na atualidade e não como um conceito utópico aplicável somente nos estudos teóricos.

Depreende-se, diante do exposto até aqui, que a presença do MST enquanto principal movimento social responsável pela implementação da educação para o campesinato, bem como sujeito coletivo protagonista da luta pela terra, reforma agrária e de um outro projeto de sustentabilidade e de justiça social para os trabalhadores do campo é indispensável dentro de um processo educativo que busca formar educadores para as escolas *do* e *no* campo.

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa se eles participam ou já participaram de algum movimento social. Dos seis entrevistados, quatro relataram já ter participado efetivamente de movimentos sociais e ou sindicais.

Em seu depoimento, a Professora C relata que seu envolvimento com os movimentos sociais se deu por meio da participação de comunidades eclesiais de base, da qual participava

dos “movimentos da teologia da libertação”. Por meio dos movimentos católicos, a Professora C participou e vivenciou os conflitos da Encruzilhada Natalino : “[...] quando Curió foi designado para reprimir e coordenar o grupo do exército para reprimir os acampados na beira da estrada, nós várias vezes fomos e participei de várias romarias da terra”.

A Professora C, responsável pelo projeto de implantação da Leducampo, nos relata sobre a expectativa que tinha em relação à criação de um curso na UFMS para a classe trabalhadora do campo.

Eu que já vinha de uma trajetória de luta, de transgressão, de movimento estudantil, movimento sindical no SEPEG do Rio Grande do Sul, de teologia da libertação, de comunidades eclesiais de base. Enfim, nós tínhamos uma expectativa que nós faríamos história na UFMS, de certa maneira, uma revolução no sentido amplo e radical da palavra, porque nós acreditávamos que a presença dos camponeses e das camponesas, nos corredores da universidade, questionaria esse gueto aí do agronegócio. Então nós imaginávamos assim, a vez e a voz da agroecologia, da mãe terra Pachamama, dos conhecimentos ancestrais, percorrendo os corredores da universidade; pensávamos um grupo de 15 professores, eu também somando nesse grupo seríamos 16 professores, de alguma maneira defendendo uma concepção não fechada, mas uma concepção alinhada com a Educação do Campo, com o histórico da Educação do Campo [...]. No entanto, não foi isso que aconteceu (PROFESSORA C).

O Professor A atua no sindicato dos professores, na Associação dos Docentes da UFMS – ADUFMS – e relata que, embora a Universidade tenha um quadro de docentes relativamente grande, poucos professores se associaram a ele, sobretudo os novos docentes não se sindicalizam. O Professor A também atua como voluntário na Pastoral da Terra, desenvolvendo um trabalho de formação com a família agrícola.

A Aluna B nos relata que foi dirigente estadual do MST e dirigente nacional do Movimento durante três mandatos. De acordo com a discente, o MST tem articulações com a Frente Brasil Popular, com a Periferia Vive e com o Congresso do Povo e, dessa forma, vincula uma articulação entre campo e cidade.

Perguntamos a Aluna B, enquanto militante e dirigente do MST, se havia mais alunos do movimento que cursaram a Licenciatura em Educação do Campo no período de 2014 a 2018. De acordo com a discente, as turmas de 2014/2 e 2015/2 tiveram o total de 7 alunos participantes do MST. Um número muito reduzido se considerarmos que algumas localidades onde eram realizadas o Tempo Comunidade pertenciam a assentamentos do MST.

Eu passei a ser representante da turma, né? do colegiado participei também. Então a gente tinha envolvimento com as três turmas, e a gente percebia que

a turma de exatas, de matemática era a que menos se envolvia. Então assim, quando tinha aulas que passavam a ser aulas da disciplina de humanas, eles se atrapalhavam todos, então a gente acabou se envolvendo [...]. Eu não me envolvia só com minha turma de humanas, que era uma turma bem pequena, mas a gente se envolvia com as três turmas que ali tinha, começaram a entender o que era mística, o que era fazer, o que era cultura, o que eram os saberes populares. Então foi uma troca de experiências muito bonita, (ALUNA B).

A Aluna C, ingressante na turma de 2015/2 com habilitação em Matemática, conta que não participa ativamente do MST e que seu contato se deve ao fato de que seu pai virou assentado e ela o visitava nos finais de semana no assentamento. Ela ficou sabendo da licenciatura por meio de sua madrinha, também aluna da Leducampo turma 2014/2 e militante do MST. Mesmo apenas frequentando o assentamento eventualmente, a aluna declara que entendeu os movimentos sociais melhor após o ingresso na Leducampo.

A minha única atuação e contato que eu tive foi o que a gente aprendia na graduação mesmo. Foi na graduação é que a gente aprende com cada luta, que nossa licenciatura é tudo por causa de lutas deles, né? mas contato eu nunca tive igual minha madrinha. É assim, matemática, os professores da matemática da Leducampo agora tá diferente, agora mudou a grade nossa. Professora de matemática eles tentam, mas a gente não tem um contato tão grande assim com os movimentos, essas coisas na matemática porque a gente tem 4 anos para aprender 10 mil coisas mesmo, porque não tem como a matemática a gente saí dali faltando um monte de coisas para você aprender, então a gente não tem! Ciências humanas às vezes aprende mais, é que os professores são mais ligados aos movimentos, os professores das ciências humanas, né? Não é uma coisa exata igual o nosso, a gente tem que ater o conteúdo então não tenho uma ligação tão grande, eu sei tudinho da luta, eu sou a favor de todas as lutas dos movimentos, mas eu não tive como interar tanto durante os quatro anos. (ALUNA C).

A Aluna C relata uma lacuna no que se refere à formação por áreas em Matemática. Segundo a discente, alguns professores dessa disciplina só lecionavam dentro da área específica e, muitas vezes, os professores não liberavam os alunos para assistir palestras relativas à Educação do Campo, se elas fossem ministradas no mesmo horário. Como exemplo, cita a palestra de Ivo Tonet, à qual a professora não liberou a turma para assistir. Segundo a discente, um aluno de Matemática, que atuava nos movimentos sociais, protestou diante da proibição.

Ao rememorar a situação, a Aluna C, hoje mestrande da Pós-graduação de Ensino em Matemática da UFMS relata: “Assim eu não achei tão ruim, eu sei que a gente estava em uma Licenciatura em Educação do Campo, a gente tinha que se inteirar nisso, mas é muito conteúdo para você aprender em Matemática”. A aluna aponta que enfrenta algumas dificuldades em

lecionar aulas no estágio da pós-graduação por ter visto o conteúdo de forma breve e ainda que há conteúdos que desconhece.

Eu acho que a gente sai ainda é pouco tempo de ensino, eu, por exemplo, para dar aula de Matemática eu me sinto preparada em termos. Eu aprendi bastante, hoje, se eu entrar em uma graduação de Matemática, mesmo nos primeiros anos, eu passo de boa porque eu sei ler um livro de Matemática de boa, sei analisar um livro e eu sei aprender, mas eu acho que a defasagem de conteúdo é muito grande. A gente sai muito com a área de Matemática, a Matemática nem tanto que eu sou licenciada em Matemática, com habilitação em Matemática. Quando você sai formado em Ciências Humanas e vai dar aula de Filosofia, História, Geografia, Sociologia e eu acho que quatro anos do jeito que a gente estava de um final de semana só, essas coisas assim é muito pouco tempo. (ALUNA C).

De acordo com Molina e Sá (2012), um dos objetivos da formação por área é o aumento da oferta da educação básica, uma vez que um dos motivos para a defasagem educacional do campo é o número limitado de professores por área, para os anos finais do ensino fundamental e médio. Atribui-se à formação por área a consequência da ruptura com a lógica do conhecimento fragmentado, dividido por disciplinas curriculares.

No caso da proposta de formação por áreas, não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471).

A docente ainda relata que os textos e conhecimentos adquiridos nas disciplinas comuns a todos os núcleos ajudaram a compreender melhor, deram base para muitas disciplinas contidas no Mestrado em Ensino de Matemática, visto que o mestrado é indicado para graduados em Pedagogia e em Matemática.

Conforme a análise do PPC da Leducampo, realizada no terceiro capítulo desta pesquisa, e do depoimento das discentes B e C, observamos lacunas no currículo da área de habilitação em Matemática no que se refere ao entendimento da função dos movimentos sociais, tendo em vista que o currículo específico só abarca conhecimentos relativos ao conteúdo da Matemática.

Sendo o objetivo geral desta pesquisa compreender se há ou não presença dos movimentos sociais nos contextos formativos da Leducampo, no período referente a 2014 a 2018, perguntamos aos nossos sujeitos da pesquisa: O MST está presente no curso da Leducampo? Você acredita que a presença ou ausência do MST interfere ou contribui de alguma forma nos processos formativos da Leducampo?

De acordo com o Professor A, a presença dos movimentos na Leducampo ocorre em dois momentos. No primeiro, quando o curso foi constituído, era necessária a participação dos movimentos sociais, conforme as exigências do Edital n. 2 SESU/SETEC/SECADI/ MEC, de 31 de agosto de 2012. Diante disso, o projeto originário da Leducampo foi formulado com a participação do comitê estadual de Educação do Campo e com o parecer dos movimentos sociais, “[...] inclusive do Movimento Sem Terra, Comissão Pastoral da Terra, Movimento das Mulheres Camponesas, então a gente pode dizer que tem uma presença nesse sentido, via comitê”. (PROFESSOR A).

No segundo momento, o Professor A relata a participação do MST em escolas de famílias agrícolas e na federação de trabalhadores da agricultura “[...] sempre nos momentos decisivos, sempre se juntam para dar o tom, cobrar, exigir”. Efetiva ou “materialmente”, na Leducampo o docente refere-se à presença da seguinte forma:

No curso da Licenciatura em Educação do Campo, agora, as duas turmas que estão encerrando (ainda tem gente que tá com o TCC ou em outra disciplina que ficou para trás), a coordenadora do MST era aluna [...], então se você pensar mais materialmente, o movimento estava presente na figura da coordenadora estadual que é uma das coordenadoras nacionais do movimento sem-terra, inclusive, foram eles, o MST, junto com a federação de trabalhadores na educação e também a Federação dos Trabalhadores da Agricultura, a FETAGRE, foram os protagonistas para que não fechasse o curso, na mobilização que foi feita ano retrasado. Então, mesmo se a gente ver por um lado desse mais sistemático do MST e os movimentos, era para ter mais presença, era para estar mais próximo, era para apresentar demanda, exigir da universidade. Mesmo com esse distanciamento, eu costumo dizer assim, na hora que mais precisou, na hora que a coisa estava mais complexa, o curso em vias de ser fechado e de não abrir mais turmas, foi decisivo para cobrar e exigir do reitor daqui da UFMS que houvesse a continuidade do curso, (PROFESSOR A).

Essas duas primeiras turmas, eles tinham um grupo que tinha atuação nos movimentos e acabava trazendo o movimento para cá. A gente teve o caso que o movimento tava junto numa manifestação e que queriam cortar umas demandas do curso. Então a gente tinha a atuação por conta de estudantes, uns licenciandos que eram quem participava do movimento. Essa turma nova que entrou, eu não tenho certeza, mas parece que não tem ninguém do movimento [...]. (PROFESSORA B).

O MST, ele não fez presença no curso diretamente, ele não foi lá fazer alguma atividade, desenvolver alguma ação. O MST esteve presente na licenciatura com pessoas que moram nos assentamentos, com líderes, com lideranças que vieram, que se matricularam no curso e se faziam presentes. Eu aprendi muito com essas pessoas, porque eles tinham as suas opiniões, sua linha de pensamento que, inclusive, vinha de encontro com os ideais do curso. Agora eu sei que a licenciatura ela foi ofertada no nosso município e em todo o país, principalmente por conta das lutas sociais do campo; e se não fossem os movimentos, essa licenciatura não seria ofertada. O MST está presente nos

conteúdos que nós estudamos na licenciatura, né? Por exemplo, a reforma agrária, entre outros temas completamente relacionados com o trabalho que o movimento dos trabalhadores efetua durante décadas, então eu acredito que a presença está relacionada com a prática pedagógica dos professores. (ALUNO A).

Ah contribui muito! Contribui demais por ser um dos movimentos que conseguiu fazer a luta pela Educação do Campo, né? Continua até hoje, é um dos movimentos que está em todos, vamos dizer assim, nas organizações estaduais, nacionais e internacionais de educação, nós temos alguém do MST lá dentro, então ele contribui demais da conta. E vou dizer para você, é ainda o único movimento que mais atua hoje ainda nessa questão da Educação do Campo, é o MST! Não parou até hoje, teve começo, meio, os demais movimentos tiveram participação, mas nem todos atuam o tanto que o MST atua hoje. (ALUNA B).

Os relatos explicitam a presença dos movimentos sociais, sobretudo do MST em três pontos principais. O primeiro aponta para a participação de alunos militantes dos movimentos sociais, sobretudo do MST, nas duas primeiras turmas da Leducampo 2014/2 e 2015/ 2. Os depoentes afirmam que a participação desses alunos contribuiu para compreender melhor a linha de pensamento dos movimentos sociais, que também “vinham de encontro com os ideais do curso”.

O segundo ponto indica que os conteúdos ministrados no curso tinham relação com o trabalho que o MST desenvolve. Vale ressaltar que o projeto pedagógico foi aprovado pelo Comitê estadual, no qual um dos seus representantes deveria fazer parte dos movimentos sociais. Conforme afirma a discente, o MST se faz presente na educação pois tem atuação efetiva em conselhos de educação, assim como em organizações nacionais e internacionais.

O terceiro fator, que evidencia a presença dos movimentos sociais na Leducampo, é a mobilização que tais movimentos, juntamente com os alunos e professores da Leducampo, organizaram para impedir o fechamento do curso. Em conformidade com Caldart (2012, p. 552) “[...] afirmar que o ser humano se forma na luta social é reafirmar que ele se constitui como humano na práxis, que se educa na dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação”.

Contudo, na compreensão dos entrevistados, o MST, assim como os demais movimentos sociais, deveria ter uma participação mais efetiva nos processos formativos da Leducampo. A participação do movimento como sujeito pedagógico ocorre de forma mais evidente na mobilização em prol da continuidade do curso e em algumas práticas dos docentes estabelecidas no PPC da Leducampo.

Outro aspecto importante a ser desvelado nesta pesquisa é compreender quais foram os principais desafios e limitações para a participação do movimento dentro do curso.

Eu penso que a desmobilização dos próprios movimentos nesses últimos anos, o fim entre o governo Dilma, metade, né? porque não terminou. A própria desmobilização dos movimentos sociais, não vou dizer acomodação, porque eu acho que movimento não pode estar acomodado nunca, mas acho que desmobilização mesmo, aí não deu a devida importância, isso de lá para cá, agora daqui para lá também, e eu me incluo nisso. A gente cobrou menos dos movimentos sociais, trouxe menos os movimentos sociais para dentro da universidade, para dentro do curso, nós também enquanto professores, nós enquanto coordenação, mesmo porque o que acabou por acontecer, como a gente ficou nos últimos 2014, 2015, 2016 e 2017, foram anos de tensão de um tudo, com a reitoria, com a pró-reitoria. Disputa mesmo! Literal! Então a gente acabava consumido pelo tempo, nosso tempo de pensar pedagogicamente (PROFESSOR A).

Eu acho que foi um problema de ambas as partes, assim como os movimentos sociais tem suas demandas e talvez não tiveram um olhar sobre o curso que era feito para eles, né? apesar de ter uma participação mas não tão envolvida eu acho, né? poderia ser mais. Faltou talvez daqui do grupo esse vínculo com os movimentos, essa busca com os movimentos, essa busca de estar trazendo eles para dentro [...]. Nos últimos anos, começou a ter um certo problema para a gente, porque algumas vezes o movimento entrar na universidade tava sendo como abrir a porta para terrorista, por exemplo. Sabe, é muito triste. Mas, já vivemos situações desse tipo, então o movimento tá muito estigmatizado, nesse sentido, mas eu acho que foi essa ausência do vínculo tão forte, é uma via de mão dupla, né? Talvez os movimentos sociais não tavam interessados em trabalhar com a gente e poucos, poucas pessoas tinham também essa, a gente tem dois professores aqui que estão à frente disso. (PROFESSORA B).

A gente não conseguiu fazer a defesa dentro do assentamento para mais jovens vim dar continuidade, então essa é uma grande falha que eu vejo até hoje. Nossa! que eu pego para mim também, porque com a vida atribulada de estar dentro das correrias muitas vezes não conseguia ajudar o pessoal lá dentro do assentamento para que os jovens saíssem de lá e viessem prestar o vestibular na Leducampo ou UFGD. [...] Olha o desafio nosso, nosso eu vou dizer da minha turma ou de todos foi a aceitação da universidade da turma, das três turmas, aceitação de indígenas e sem-terras dentro da faculdade. Esse era um desafio da gente mostrar para todos quem éramos nós, o que nós estávamos fazendo ali, nós não pedíamos favores, nós tínhamos direitos, direito à faculdade e à universidade pública, que era o grande desafio no início e depois com o tempo a gente conquistou isso. (ALUNA B).

Nos excertos citados acima, os alunos e os professores da Leducampo apontam vários motivos para a Leducampo não estreitar vínculos mais fortes com o MST. Os docentes apontam a constante luta com a gestão externa para o reconhecimento das demandas do grupo. Como já foi citado anteriormente, era um processo muito desgastante lutar pela permanência do curso, o que demandava muito tempo e energia dos docentes e, desse modo, não conseguiram

estabelecer uma participação mais efetiva e constante. Os movimentos sociais não conseguiram atrair mais alunos para participar do curso.

A Discente B traz um importante relato que precisa ser problematizado nas Ledocs. As universidades públicas, em sua essência burguesa, caracterizam os movimentos sociais, especialmente o MST como terroristas. O preconceito da comunidade universitária ficou explícito ao longo das falas dos depoentes: “[...] terroristas, bichos do mato, aqueles sem-terra o que estão fazendo aqui?” Essa foi uma entre algumas das falas dirigidas aos sujeitos da Leducampo que evidencia o descaso com os trabalhadores do campo dentro da universidade. Essa realidade não se restringe apenas a Leducampo, pois diversos trabalhos consultados para a realização desta pesquisa apontam para as dificuldades que as Ledocs tiveram para se institucionalizar.

De acordo com Zanella (2004, p.129), Vigotski trabalha com a ideia de que “[...] todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam”. Afirmar ainda que: “Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações”.

Infere-se então que, considerar o ser humano como um ser histórico, pressupõe que seu desenvolvimento acontece por meio das relações sociais construídas pelo desenvolvimento da humanidade. É nesse sentido que se materializa a presença dos movimentos sociais na licenciatura em Educação do Campo, espaço de nossa análise.

O percurso teórico dessa pesquisa traz à baila um intenso movimento dialético em que as tensões e as contradições são inerentes aos processos formativos para futuros professores de escolas do campo. Processos que se formam na luta, na resistência e na busca por ingressar na universidade, mas também para permanecer e concluir a formação. São condições históricas que colocam diante de nós o homem como um sujeito histórico, concreto, forjado pelas condições materiais do meio em que está inserido.

As análises do PPC revelam não somente um projeto de curso, mas um projeto de vida de pessoas que vivem no campo e que podem ingressar na universidade para fazer um curso superior e que, no formato do curso, em regime de alternância, pode ter a chance de permanecer e formar-se professor. Nas disciplinas, há a presença dos movimentos sociais e a organicidade

prevista no curso foge à lógica de outras licenciaturas. Há singularidades necessárias à formação que, em diálogo constante com a sociedade, também apresenta questões universais.

Essas questões demonstram as potencialidades do campo e, dentre elas, a sua população, que, nos depoimentos dos discentes e docentes, mostra-se engajada e resistente aos conflitos que também estão no interior da universidade, principalmente na falta de conhecimento e reconhecimento de que são sujeitos de direitos.

É preciso compreender que os gestores da universidade passaram por desafios diante da implantação do curso, pois não tinham conhecimento de um formato “novo” e diferente das demais licenciaturas, com um montante de recurso financeiro inicial, mas que foi se perdendo, na gestão do Ministério da Educação frente às questões políticas.

O que restou então para a gestão da universidade: o fechamento do curso. Mas a resistência foi maior, pois os alunos ocuparam e resistiram. Afinal, aprenderam com os movimentos sociais que a luta está presente, mas que o coletivo pode mudar os rumos da história. Se aprenderam com os movimentos sociais, eles estão presentes no curso. Presentes nos debates e nas leituras em sala de aula, nos textos lidos, nas místicas realizadas e na própria organicidade do curso, via regime de alternância.

Presentes também na forma de ser e estar na universidade, de buscar o seu reconhecimento, de reconhecer que a proposta de formação dessa licenciatura está organicamente vinculada ao seu espaço de vida e trabalho, portanto é vital compreender os ideários da classe trabalhadora junto aos movimentos sociais em defesa do direito de todos os povos do campo à educação e, portanto, à formação de qualidade para futuros professores das escolas do campo.

Ao se institucionalizarem, cabe aos docentes e discentes de novas turmas em andamento das licenciaturas em Educação do Campo a luta, a resistência e a ocupação na universidade como espaço de formação e de direito. Formação que vai reverberar nas comunidades camponesas, nas escolas do campo e junto aos filhos dos trabalhadores camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo inicial analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, no período de 2014 a 2018, buscando compreender o lugar dos movimentos sociais, em especial do MST, na implantação e nos processos formativos de constituição dos discentes e docentes do referido curso.

A partir da discussão realizada neste trabalho, trazemos a defesa de que a educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora, e especificamente para o trabalhador do campo, de onde parte esta pesquisa, deve propiciar aos educandos a consciência da realidade concreta da sociedade a qual está inserido, sua estrutura, contradições e tensões, destacando a possibilidade de transformação e superação desta realidade.

Nesse sentido, a educação para os sujeitos do campo requerida pelos movimentos sociais é uma educação emancipatória, contra-hegemônica, que valoriza as raízes e a identidade dos povos do campo pautada na práxis revolucionária. Uma vez que, dentre os principais paradigmas da Educação do campo infere-se o princípio da luta do campesinato contra e desterritorialização causada pelo agronegócio.

Contudo, para que se possa construir uma educação *do* e *no* campo, é preciso ter professores no campo. Diante disso, o MST assumiu a luta por professores e professoras da própria comunidade e essa luta se estendeu aos outros movimentos sociais do campo.

Em tal contexto, o MST juntamente com outros movimentos sociais do campo, por meio de seus partícipes, ao se afirmarem como sujeitos atuantes nas políticas de formação, uma vez que participaram da Conferência Nacional que deu origem a Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI) e ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) trazem suas marcas e trajetórias ao perfil docente do educador do campo. Ademais, além da contribuição política, os movimentos trazem para os currículos de formação a radicalidade política, cultural e educativa contida nos processos de formação de seus militantes e professores.

Inicialmente realizou-se um mapeamento de dissertações e teses na plataforma CAPES, datado de 2008 a 2018, cujos resultados revelam que a presença dos movimentos sociais é essencial na efetivação da proposta das licenciaturas. Essa representatividade ficou explícita nos depoimentos dos egressos, bem como a compreensão do papel dos movimentos sociais em

seu processo de implantação das licenciaturas e a participação efetiva deles nesse processo, porém com mudanças graduais nas fases posteriores.

Há também afirmativas que nos levam a entender a presença dos movimentos sociais, especificamente do MST, nas práticas educativas das licenciaturas, contudo essas práticas não são suficientes para a formação do sujeito crítico, reflexivo, nem para a formação do intelectual orgânico. Além disso, foi possível identificar que os cursos vão se distanciando da matriz original na qual foram criados.

Os resultados encontrados fortaleceram a nossa investigação, apontando caminhos para a estruturação da dissertação. No capítulo 1, identificamos os conflitos de classes existentes no campo brasileiro, a exploração do homem do campo, dos indígenas, dos escravizados pelas elites oligárquicas que, até hoje, ainda controlam o país. Em meio à miséria e à desigualdade social, surgem coletivos de homens e mulheres dispostos a lutar pela sua existência.

Esses coletivos foram duramente reprimidos e massacrados, sempre com a conivência do Estado, que controla e é controlado pelo capital. No entanto, mesmo quando um coletivo é combatido, outro renasce disposto a lutar por seus direitos. Como exemplo, temos as principais revoltas camponesas do final do século XIX e início do século XX: a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado, ambas lideradas por líderes religiosos.

Na segunda metade do século XX, os coletivos ressurgiram com a denominação da Liga Camponesa, composta por posseiros e pequenos proprietários de terra. Nesse contexto, os coletivos emergem organizados com apoio de partidos políticos, associações civis e sindicatos rurais. Porém, com a instauração da ditadura militar apoiada pela elite oligárquica e pelos coronéis, mais uma vez os coletivos foram desorganizados e proibidos, e muitos de seus integrantes foram exterminados.

Como uma semente plantada no chão da luta, os coletivos renascem em meio à ditadura e os sujeitos, antes divididos em pequenos grupos, unificam-se em suas singularidades, conscientizando-se de que a luta não é de alguns, é de muitos, trabalhadores, posseiros, seringueiros e sem-terra. Os sujeitos, unidos por uma causa que é de todos, organizam-se e ressurgem como movimento social e reconfiguram-se como o MST.

Depreendemos da investigação acerca dos conflitos pela posse da terra, a origem do MST e as transformações pelas quais o Movimento passou ao longo de sua trajetória,

reconfigurando sua luta e seus ideais. Nesta transição, o MST inclui como uma de suas principais reivindicações a luta pela Educação para os povos do campo.

E por fim, discutimos e analisamos no capítulo 1, as mudanças ocorridas nas políticas públicas para a educação do campo frente a demanda exigida pelo Movimento Por uma educação do Campo, composto por movimentos sociais, organizações não governamentais e representantes das universidades e órgãos públicos. O referido movimento destacava a importância da educação como um projeto de emancipação social e política que fortalecesse a cultura e identidade camponesas.

No capítulo 2, utilizamos o aporte teórico da Teoria Histórico-Social, ancorada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético para discutir a formação de professores. As bases sócio-históricas defendem a premissa de que o pensamento e a consciência humana refletem-se nas atividades sociais que sustentam a relação do homem com o seu meio. Diante disso, compreende-se que o desenvolvimento individual está atrelado ao desenvolvimento social e, nesse processo, o homem modifica a natureza e a si próprio.

Utilizamos as obras dos autores Duarte (1996, 2011; 2013; 2015), Martins (2015; 2016), Saviani (2016) para discutir sobre a crítica do discurso liberal acerca da naturalização das relações sociais, uma vez que o desenvolvimento do homem não ocorre devido a sua biologia, e sim ao convívio social, de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas.

Para Marx, a educação escolar deve estar vinculada ao trabalho, fato que poderia fornecer aos trabalhadores os instrumentos para a desalienação e a elevação social. Os autores marxistas, como Mézaros (2008), Frigotto (2012) Hamada (2017), Leal e Mascagna (2017) coadunam a ideia de que a educação se objetiva no trabalho e, nesse contexto, o educador deve ter uma compreensão da realidade e das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade. Posto isso, compreendemos que os processos formativos devem conciliar a unidade entre teoria e prática, dentro de uma perspectiva de educação omnilateral.

A formação para educadores do campo deve ser pautada na emancipação da classe trabalhadora. O MST, enquanto movimento social com maior participação na formulação de políticas públicas para formação de educadores do campo, defende que os docentes devem conhecer e se apropriar de referenciais teóricos que possam contribuir para entender os conflitos sociais inseridos nessa realidade e, desse modo, podem intervir e modificá-la.

Nessa perspectiva, também utilizamos as contribuições de Arroyo (2010; 2012), Jesus (2010), Frigotto (2012), Saviani (2016) e Caldart (2012), por ressaltarem que a formação docente para o campo deve proporcionar ao educador a compreensão do movimento dialético da sociedade em que os educandos estão inseridos. Nesse contexto, é preciso compreender as contradições e tensões, destacando as possibilidades de transformação e superação dessa realidade.

Para os autores referidos, uma formação docente voltada para a emancipação humana deve assumir um caráter revolucionário, partindo dos sujeitos concretos e seus saberes, a fim de que haja o diálogo com os conhecimentos científicos sistematizados. Esse processo dirigido e intencional são as bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida do indivíduo. Por intermédio da práxis e da luta política concreta é que se forjam a consciência e a identidade de classe.

A conscientização dos indivíduos acerca do seu lugar de fala, de sua classe e do reconhecimento de seus direitos pode oferecer condições objetivas para a criação de uma nova sociedade. Nesse sentido, os movimentos sociais assumem um papel formador dos sujeitos.

O MST educa, uma vez que dentro de seus processos formativos e organizativos encontra-se o princípio de que as coisas estão em constante movimento, nenhuma realidade é imutável, portanto, por meio da luta, é possível modificar a realidade, conquistar direitos e construir uma sociedade mais justa. O MST educa ao mostrar, na prática, a necessidade da coletividade e da solidariedade em detrimento ao individualismo.

Dentre as práticas educativas do MST, está a valorização das raízes e da cultura camponesa, ambas presentes na organização do movimento e nas falas dos seus militantes: “Eu sou sem-terra! Eu sou sem-terrinha!” Os sujeitos encontram-se inseridos em uma coletividade que lhes atribui identidade, orgulho pelas origens e por fazer parte do movimento.

A memória das lutas e do trajeto percorrido, enquanto coletivo, se fazem presentes nas reuniões, nas festas e dentro do contexto educacional, pois o movimento também tem escolas, setor de educação, produção científica e faz tudo isso com “os pés no chão”, junto as suas raízes, em um movimento dialógico entre teoria e prática, que aqui denominamos de práxis. A mística representa o sentimento materializado em símbolos e ajuda os militantes a preservar o maior objetivo do coletivo: a transformação social.

Diante disso, consideramos que o MST e os demais movimentos sociais devem estar presentes no contexto formativo das Licenciaturas em Educação do Campo. Não apenas por terem sido os movimentos sociais responsáveis pela efetivação dessas políticas públicas, devido a suas lutas e à visibilidade alcançada, mas sim porque os movimentos educam! Ensinam a lutar e a transformar.

No capítulo 3 desta pesquisa, pretendemos encontrar a presença dos movimentos sociais nos contextos formativos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Leducampo. Desse modo, buscamos respostas para nossas indagações no Projeto Pedagógico do Curso –PPC, elaborado em 2014.

Ao analisarmos o PPC-2014, que vigorou durante o período de 2014 a 2018, encontramos disciplinas curriculares da área de Ciências Humanas que visam proporcionar bases teóricas para a compreensão da ordem social vigente, fato que nos aponta um movimento por parte dos professores para proporcionar uma formação a partir da realidade social concreta. Os movimentos sociais também estão presentes nos conteúdos e na perspectiva de consciência de classe que eles representam.

Na habilitação de Linguagens e Códigos, a mística, ao ser integrada aos conteúdos, traz a possibilidade da presença do MST, uma vez que este instrumento possibilita aos educandos reconhecerem sua identidade na condição de classe trabalhadora e refletirem acerca da Educação do Campo como uma possibilidade de transformação social.

O conteúdo específico da habilitação em Matemática traz uma discussão deficitária ao que concebemos como essencial para uma formação voltada para a superação e transformação da realidade concreta. Entretanto, as disciplinas comuns a todas as áreas de habilitação apresentam, em um dos quatro módulos do curso, uma base teórica que visa abordar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo como fruto das reivindicações e das lutas dos movimentos sociais. Nesse módulo também são discutidos os caminhos possíveis para uma articulação entre Educação do Campo e educação ambiental e a valorização da economia comunitária e solidária, assim como apregoa o MST.

No quarto capítulo, nos propusemos a entender de que modo o MST e os demais movimentos sociais estão presentes nos processos formativos da Leducampo. Compreendemos que não é possível desvincular o aluno e o professor dessa licenciatura de suas histórias de vida, uma vez que, para compreender os pressupostos formativos da Leducampo, bem como os

significados de uma formação emancipatória entrelaçada aos movimentos sociais, é preciso apreender o contexto social em que os sujeitos da pesquisa se inserem.

Inferir como os sujeitos percebem a presença dos movimentos na Leducampo implica percorrer junto com os depoentes, por intermédio dos seus relatos, os percursos e a trajetória que os levaram a ocupar esse lugar: o de aluno e o de professor da Leducampo.

Os depoimentos desvelam um processo conturbado para a implementação do curso e uma árdua luta dos docentes para que o curso continuasse existindo, diante da falta de conhecimento dos gestores e da comunidade acadêmica acerca das especificidades que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo demandam. Além disso, também houve a ausência da continuidade de apoio e de recursos advindos do Ministério de Educação para manter as necessidades de infraestrutura, alimentação e transporte, os quais foram projetados para a implementação do curso.

Há também que se ressaltar a implementação de políticas de formação de professores que geram a homogeneização, na perspectiva de organizar as licenciaturas em um único formato, fato que incide em descaracterizar as especificidades de uma Licenciatura em Educação do Campo e isso pode reverberar em extinção desses cursos diante da possibilidade de desmonte da universidade pública.

Essas questões permeiam a existência desses cursos e a resistência de discentes e docentes para dar continuidade ao projeto de sua existência na universidade pública, espaço democrático e de compromisso social com a história desses sujeitos.

É fato que os movimentos sociais, em diferentes momentos da história, conviveram com a intolerância, a repressão, a perseguição e a violência em diferentes formatos. Frente ao cenário atual, percebe-se que há uma deslegitimação desses movimentos frente às políticas ditatoriais, as quais ameaçam a democracia e, portanto, contra a emancipação dos sujeitos de direitos, inclusive o direito à manifestação, que gera, muitas vezes, um processo coercitivo contra as lutas sociais empreendidas.

Entende-se que a presença dos movimentos sociais pode fortalecer a luta para a existência dos cursos de licenciatura e, portanto, o ingresso da comunidade camponesa na possibilidade de concluir o ensino superior, mas sua presença pode representar diferentes configurações e, por esse motivo, às vezes são excluídos por representarem a crítica a determinadas consolidações contraditórias instituídas em espaços como a universidade.

Desse modo, compreende-se que a presença dos movimentos sociais está explícita nas falas dos discentes e docentes em três pontos principais: mediante a presença dos alunos, também militantes do MST, como também em conteúdos ministrados durante a formação e presencialmente, com ações contundentes no momento em que o curso poderia ser encerrado.

É essa presença que esperamos? Com certeza a luta que se impõe para continuidade de um curso de Licenciatura em Educação do Campo está aberta a dimensões vinculadas aos objetivos sociais da classe trabalhadora. Nesse viés, o MST contribui para pensar em coletivo e expressa em sua organicidade a compreensão de educação que concebe o ser humano e a produção de sua existência, considerando como motor de suas lutas as contradições impostas pela sociedade capitalista, excludente e autoritária.

Essas contradições exigem bandeiras de luta, legitimidade e a capacidade de organização para mobilização. Bandeira de luta para reivindicar terra, trabalho, direitos e educação. Apesar de as lutas serem travadas em territórios campestres, ela se estende para outros espaços, como a universidade aqui em pauta, particularmente na Licenciatura em Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ADOUE, S. B. O. “Alien” dentro da Universidade Pública. *In*: CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs.). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- ANTUNES-ROCHA, M, I.; MARTINS, M. F. A. Introdução. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M, I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Política de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 15 maio 2019.
- ARROYO, M. G. Educação do campo: Movimentos Sociais e formação docente. *In*: SOARES, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOGO, A. Mística. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BRASIL. Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. **Diário Oficial da União** de 04 de dezembro de 2013, n. 24, seção 1, p. 28. 2013.
- BRASIL. SESU/SETEC/SECADI. **Edital n. 02**, de 31 de agosto de 2012. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 21 fev. 2019.

BRASIL. **Comissão Camponesa da Verdade**. Relatório final/ Violações de direitos no campo, Brasília: CCV, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Parecer CNE/CP n. 22/2020 de 8 de dezembro de 2020.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, jan/jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso 3 maio 2019.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. A escola do campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro, **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-54, mar/jun. 2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

CALDART, R. S. Reforma agrária popular e pesquisa: Desafios de Conteúdo e forma da produção científica In: Caldart, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs.). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CARTER, M. Desafiando a desigualdade: contestação. Contexto e consequências. In: CARTER, M. (Org). **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CARTER, M. Desigualdade Social, democracia e reforma agrária no Brasil. In: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CEDRO, L. W.; NASCIMENTO, P. C. Dos métodos e das metodologias em Pesquisas Educacionais na Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, M. O. **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

COELHO, F. **A alma do MST?** A prática da mística e a luta pela terra. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

COMILO, M. E. S.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: a mística como pedagogia dos gestos no MST. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 6, 2010.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. Alternância: O campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; ALVES, A. (Orgs.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. Campesinato In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTAJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, M. J. L. 2015. 235. p. **Docência na escola do Campo e Formação de Educadores**: Qual o lugar do Trabalho Coletivo? Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNANDES, B. M. Os campos de Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p.496-507.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios/ Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. A. A abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso 15 maio 2019.

FRIGOTTO, G. O enfoque materialista histórico na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, R. S., ALENTEJANO, P. (Orgs.). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso: 5 abr. 2021.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p.147-174, out/dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00147.pdf>. Acesso 20 de maio de 2020.

HAMADA, I, A. Práxis, Trabalho e Educação. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HORÁCIO, A. S. 2015. 140 f. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: entre experiências vividas e análises científicas**. Brasília 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160630_relatorio_o-programa-nacional.pdf. Acesso 20 jul. 2020.

JESUS, S. M. S. A. A formação de educadores e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, L. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

MARTINS, L. M. Psicologia Sócio-histórica: o fazer científico. *In*: ABRANTES, A. A. et al. (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. s/d. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf . Acesso em: 02 maio de 2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MELO, D. S. A luta pela terra em Mato Grosso do Sul: o MST e o protagonismo da luta na atualidade. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 20, n. 39. p. 133-160, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4204>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>. Acesso em: 15 maio 2019.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39849/24744>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e

o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 15 maio 2020.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994539>. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-25, e4539138, jan./dez. 2020.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, C. **Sociologia Política da Guerra Camponesa de Canudos**: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Educação no MST: balanço 20 anos. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 9, 2004.

NAGEL, L. H. Do método ou de como pensar o método. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo Histórico Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: Método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

NARDOQUE, S.; MELO, S. D.; KUDLAVICZ, M. Questão agrária em Mato Grosso do Sul e seus desdobramentos pós-golpe de 2016. **Revista Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 624-648, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41333>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. U. A mundialização da agricultura brasileira. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 3; 2012, Bogotá. Actas. Barcelona: Geocrítica, v.1, p.1-15.

OLIVEIRA, U. F. **Cartografias ontológicas de Educadoras do Campo da Região do Bico do Papagaio-TO**: O desvelar do *Ser- Estar* da mulher na formação docente em Educação do Campo. 2020. 334 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2020.

PIATTI, C. B.; OLIVEIRA, J. R. R. Formação de professores em tempos e espaços alternados: tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>.

PIATTI, C. B. Licenciatura em Educação do Campo: espaço de garantir direito humano e social. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 182-199, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=16901&path%5B%5D=8432>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

PIATTI, C. B. Idiossincrasias para e nas licenciaturas em Educação do Campo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 11, n. 00, p. e020037, 2020. DOI: 10.22294/eduperppgeufv.v11i.8844. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8844>. Acesso em: 04 de abr. 2021.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSA, M. C. Ocupações de terra. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013, p. 509-512.

ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa Qualitativa em Ensino**. Campo Grande: UFMS, 2015.

ROSENO, S. M. **A Práxis Educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias**. 2014. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2014.

SAGAE, E. **Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SALES, S. S.; PIMENTA, A. R. Políticas públicas para a educação do campo e formação de professores no Brasil. **Revista Educação e políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 77-94- jan./abr., 2018-ISSN 2238-8346 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46398>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SAMPAIO, P. A. MST, Política e Sociedade no Brasil: o impacto do MST no Brasil de hoje. In: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e Políticas Públicas: a instituição de políticas públicas pelo Protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2009.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, R. **Relações entre escolarização, pobreza e posições de classe no campo brasileiro e suas implicações para as políticas educacionais**. 2019. 241 p. Tese. (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília – UNB-DF, 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia Histórico-crítica e Educação no Campo**: História, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, H. S. **A Política de Formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da Práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-CAMETÁ. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2017.

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCAR, v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020.

SILVA, M. S. Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. In: URT, S. da C. (Org.) **Políticas educacionais e formação**: produção, projetos e ações em Educação. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2017.

SILVA, J. C. P. **A Formação política do educador do campo**: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SILVA, V. P. B. V. **A Formação de Valores Cooperativos e as Transformações nas Práticas Educativas**. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA FILHO, L. G. **A Por uma Educação do Campo Popular**: uma análise a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFERSA. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCAR, v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020.

STEDILE, J. P. (Org.). **História e natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

STEDILE, J. P. Reforma agrária *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFAREL, C. Z; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação – Faed. Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campo Grande-MS, 2014.

UFMS. **Edital n. 255**, de 05 de novembro de 2013. Edital de abertura para Inscrições no vestibular UFMS 2014-Licenciatura em Educação do Campo 2014-PROCAMPO. 2013.

UFMS. **Edital PROGEP n. 63**, de 18 de dezembro de 2013. Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de vagas para o cargo de professor das classes Auxiliar A e Adjunto A do quadro permanente da UFMS. 2013.

UFMS. **Edital PROGEP n. 85**, de 02 de outubro de 2014. Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de vagas para o cargo de professor das classes Auxiliar A e Adjunto A do quadro permanente da UFMS. 2014.

UFMS. **Minuta de Resolução n. 16**, de julho de 2014. Aprovar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo conforme o Processo n. 23104.007949/2013-09. 2014.

VARGAS, I. A.; WIZIACK, S. R.; MACHADO, V. M. **Educação Ambiental: gotas de saber, reflexão e prática**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2006.

WELCH, C. A. Conflitos no Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em Textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 19, p. 25-33. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 13 jun. 2019.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2013.