

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERRA, ESCOLA E INCLUSÃO: A NOVIDADE NA MARCHA DO MST

Álcio Crisóstomo Magalhães

Goiânia,  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERRA, ESCOLA E INCLUSÃO: a novidade na marcha do MST

Álcio Crisóstomo Magalhães

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO sob orientação do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Adelson da Cruz

Goiânia  
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
GPT/BC/UFG**

M188t Magalhães, Alcio Crisóstomo Ferreira.  
Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST  
[manuscrito] / Alcio Crisóstomo Magalhães. - 2010.  
163 f.

Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação, 2010.  
Bibliografia: f.154 – 159  
Inclui lista de siglas.

1. Movimentos sociais - escola pública 2. Educação -  
camponeses 3. Formação – professores. 4. Cultura política  
burguesa I. Título.

CDU: 37.014.5

## DEDICATÓRIA

À memória de Tancredo Crisóstomo Magalhães, meu saudoso e querido pai. Em sua existência breve, honesta, correta e muito dura, me ensinou, através do exemplo, muitas lições da tarefa de educar.

## AGRADECIMENTOS

À Dalvina José Magalhães, minha mãe, que não poupou qualquer tipo de esforço para garantir-me as condições materiais necessárias para enfrentar o injusto e absurdo sistema educacional brasileiro. À Terita Michele da Silva Ferreira, minha parceira de caminhada e paciente incentivadora nessa empreitada. Ao professor José Adelson da Cruz, de quem se pode dizer sem qualquer ressalva: o ORIENTADOR desse trabalho. Minha gratidão pelo seu rigor acadêmico e pelo seu exemplo de ação profissional. A partir de suas correções precisas e de suas interrogações desconcertantes começo a entender o verdadeiro sentido da ação de pesquisar. Ao professor Jadir de Moraes Pessoa, que nos diversos momentos em que tivemos a oportunidade de dialogar (orientação coletiva, Núcleo de Estudos Rurais) não só ofereceu contribuições significativas a esse trabalho, como também, muito revelou acerca do desafio de ensinar. Ao amigo Gil Bonfim, que além de um ótimo interlocutor ao longo desse trabalho, permitiu-me o acesso às grandes obras que fundamentam essa pesquisa. À professora e militante do MST Rosana Cebalho Fernandes, que além de *mostrar-me* o curso de Pedagogia da Terra, sempre demonstrou grande atenção e gentileza nas oportunidades em que busquei o seu auxílio. Aos alunos do curso de Pedagogia da Terra que, entre um intervalo e outro das aulas, tiveram a paciência de me *contar*. À professora Maria Margarida Machado pelas fundamentais contribuições oferecidas a esse estudo, no momento da qualificação. À escola pública e gratuita, que duplamente colocou-me nessa caminhada: Inicialmente, ainda que com todas as suas dificuldades, acolheu-me como aluno e foi decisiva em toda minha formação. E, posteriormente, de novo recebeu-me, em nova condição (professor), porém, ainda assim, continuou a revelar-me mazelas, que aos poucos se tornaram dúvida e inquietação.

## LISTA DE SIGLAS

CAPP	- Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONCRAB	- Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
ENERA	- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária
FE/UFG	- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FETAEG	- Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Goiás
FUNDEP	- Fundação Educacional do Rio Grande do Sul
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEJC	- Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP	- Movimento Camponês Popular
MEC	- Ministério da Educação
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MMTR	- Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTA	- Movimento dos Trabalhadores Desempregados
PJR	- Pastoral da Juventude Rural
PROMET	- Projeto Metodológico
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UERGS	- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

- UFPA - Universidade Federal do Pará
- UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNB - Universidade de Brasília
- UNEMAT - Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo, 2010, 163f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). **Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

## RESUMO

A dissertação *Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST* é resultado de uma pesquisa empreendida junto a Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFG. Investigou-se nesse estudo o curso de Pedagogia da Terra, oferecido aos militantes de um conjunto de organizações sociais do campo. Trata-se da análise comparativa de duas experiências emblemáticas no processo de efetivação dessa modalidade de formação no interior do universo acadêmico brasileiro, quais sejam, as licenciaturas da UNIJUÍ e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, marcos - inicial e final - da primeira década de construção de uma graduação com essa particularidade. Seu objetivo é refletir acerca de como o MST tem pautado nas últimas duas décadas do século XX sua luta em defesa da escolarização do trabalhador do campo. Desse modo, pode-se recolher elementos fundamentais a uma melhor compreensão do significado desse enfrentamento para a condição da classe trabalhadora, em especial no que se refere à questão do direito a uma concepção de escolarização dotada de um sentido de universalidade. Parte-se do diálogo com os alunos (entrevista) e da leitura de alguns autores (Molina, Caldart, Michelotti, Santos, Arroyo e Mançano Fernandes), que atualmente pensam e/ou falam sobre o *Movimento Por Uma Educação do Campo*. Posteriormente, desenvolve-se uma análise de dados à luz dos conceitos de filosofia da práxis, hegemonia, esfera pública e privada, movimentos sociais e reestruturação produtiva, desenvolvidos respectivamente por Marx, Gramsci, Arendt e Bourdieu. O estudo revela que pensar a educação pública na perspectiva da inclusão social de grupos minoritários, organizados por traços de identidade, pode constituir-se em uma cilada para os sujeitos sociais, uma vez que se tem aí a quebra do sentido de universalidade da ação educativa.

Palavras-chave: movimentos sociais; educação do campo; formação de professores

## ABSTRACT

The dissertation Earth, and school inclusion: the novelty in the march of the MST is the result of research undertaken along the Line of Research Education, Labor and Social Movements Programme Graduate School of Education at UFG. Investigated in this study, the Faculty of Education of the Earth, the militants offered a set of social organizations in the field. It is the comparative analysis of two emblematic experiences in the process of effecting this type of training within the Brazilian academic world, namely, the degree of UNIJUI and the Faculty of Education, Federal University of Goias, landmarks - initial and final - of first decade of building a graduate with this feature. Your goal is to reflect on how the MST has ruled the last two decades of the twentieth century struggle in defense of schooling of the worker in the field. Thus, one can collect the key elements to a better understanding of the significance of this confrontation for the condition of the working class, particularly with regard to the issue of entitlement to a conception of education endowed with a sense of universality. It starts the dialogue with the students (interview) and reading of some authors (Molina, Caldart, Michelotti, Santos, Arroyo and Mançano Fernandes), who now think and / or speak on the Movement For A Rural Education. Later, it develops an analysis of data to the concepts of philosophy of praxis, hegemony, public and private sphere, social movements and restructuring of production, respectively developed by Marx, Gramsci, Arendt and Bourdieu. The study shows that thinking about public education in the perspective of social inclusion of minority groups, organized by lines of identity, can form themselves into a trap for the social subjects, since there has been breaking the sense of the universality of educational action .

Keywords: social movements, rural education, teacher training

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
Procedimentos metodológicos.....	29
<b>CAPÍTULO I - OCUPAÇÃO DO URBANO: A GRANDE MARCHA RUMO À CIDADE.....</b>	<b>36</b>
‘Limpar’ o campo, mas evitar destruir os rejeitos.....	39
A resposta dos movimentos sociais.....	43
Uma novidade na realidade brasileira: O nascimento do MST.....	46
A escola pública em disputa.....	49
<i>Por uma educação do campo: a novidade do PRONERA.....</i>	<i>62</i>
O PRONERA e o velho paradigma da quantidade/qualidade.....	65
<b>CAPÍTULO II - PEDAGOGIA DA TERRA OU O ELOGIO DA DIFERENÇA .....</b>	<b>68</b>
Por uma pedagogia do movimento e para o movimento .....	70
Aprender a ensinar: O legado da experiência inicial da turma de IJUÍ.....	78
<b>CAPÍTULO III - PEDAGOGIA DA TERRA DA UFG: AS MARCAS DE UMA DÉCADA DE CAMINHADA.....</b>	<b>85</b>
Dez anos ‘por uma educação do campo’: a materialização na experiência de Goiás.....	99
‘Porque o sistema exige isso de você...’ .....	106
De fato, a educação do campo.....	108
‘Fazer a revolução não, apenas levar uma <i>educação de qualidade</i> ’ .....	112

CAPÍTULO IV – PELO “DIREITO” À EDUCAÇÃO FORMAL OU A NOVIDADE DA CULTURA POLÍTICA BURGUESA.....	120
A ocupação do espaço público.....	128
Os movimentos de ‘questão única’ e a indiferença à causa do ‘outro’.....	135
Fazer para aprender: a práxis entendida como o combinar de teoria e prática.....	142
‘Olhar’ as ‘práticas marginais’ do Pedagogia da Terra e imaginar um <i>devoir</i> acerca de uma verdadeira pedagogia da práxis.....	145
CONSIDERAÇÕES ÚLTIMAS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

## INTRODUÇÃO

Não basta repudiar a crítica externa. É preciso todos os dias exercitar a crítica interna para sermos verdadeiros intelectuais. De outro modo, estaremos limitados à produção prática e a prática de meias-verdades, ou de verdades interesseiras, que conduzem à teorias utilitárias e ao império das razões utilitaristas fundadas nas exigências de mercado.

Milton Santos

Nas últimas duas décadas, em tempos de apatia coletiva e recusa em massa dos sujeitos sociais de exercerem sua capacidade de reflexão, contestação e negação, pensar a relação que se estabelece entre educação, escola e movimentos sociais tem se constituído em uma tarefa muito perigosa. Em um exercício intelectual sujeito à inúmeras armadilhas e capaz de empurrar-nos para um terreno movediço, até certo ponto, confortável, mas extremamente arriscado. Isso é claro, pensando para além da perspectiva liberal burguesa, que não faz rodeios para explicitar seu ideal de sociedade política: “(...) como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo” (DURKHEIM, 1975, p. 39).

O economicismo que produz o combustível ideológico para a efetivação da hegemonia capitalista vem construindo ao longo de dois séculos um forte pensamento acerca do papel dos sujeitos sociais. Dentro desta perspectiva a condição humana acaba sendo limitada por pressupostos individualistas, utilitários, mecânicos e conservadores. A maneira como essa concepção se expressa naquilo que tem se definido como educação, é um exemplo do poder de disseminação dessa lógica.

Na perspectiva das classes dominantes, a educação nos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1996, p. 26)

Premissas dessa natureza, construídas sob a lógica da racionalidade instrumental burguesa cumprem perfeitamente sua grande missão. Subordinam o potencial transformador humano à estrutura produtiva.

Nesse ponto, é importante esclarecer que não se pretende, nesse trabalho, superdimensionar ou subestimar o papel da instituição escolar no processo de educação dos sujeitos sociais. Tratasse apenas, de um esforço de pensar a lógica de internalização dos valores da cultura política burguesa, tendo por objeto de observação uma experiência de escolarização em Nível Superior. Isso porque, “As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206) Sendo assim, para uma compreensão mais precisa da reflexão que se apresenta à diante, uma delimitação prévia tornasse fundamental:

(...) a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2007, p. 206 e 207, grifos do autor)

Ter essa compreensão como premissa, assegura que não se caia no equívoco de pensar que a educação, ou o processo de internalização de uma dada cultura política seja algo que se produza por exercício de *boa* ou *má vontade*, no interior de uma sala de aula ou nos limites de uma instituição formal de ensino. Também indica que não se está sugerindo que o ambiente escolar, por si só, seja o local da produção de uma outra cultura política. Apesar de a construção desse *novo*, passar necessariamente pela transformação do modo como se educam as crianças, o simples de fato assegurar o acesso à escola não significa necessariamente que se está caminhando em direção a uma nova ordem sócio-econômica.

Feita essa ressalva necessária, pode-se retomar a análise que se desenvolvia. Sob a tutela de um racionalismo economicista o conjunto das instituições sociais acaba sendo condicionado a atuar como uma espécie de esteira de produção orientada pelos princípios de eficiência, eficácia, previsibilidade e acumulação. A adesão crescente das universidades brasileiras, de modo mais nítido, a partir da última década do século XX, aos imperativos do chamado mercado de trabalho reflete muito bem esse fato. A grande pressão que até mesmo as tradicionais universidades públicas brasileiras vêm sofrendo por parte do capital deixa isso muito claro. A recente ofensiva do mercado contra os cursos de pedagogia dotados de um caráter mais humanista-filosófico é uma marca desse tempo. O imperativo

mercadológico que tem ecoado diretamente nos corredores dos cursos de formação de professores e praticamente coagido as licenciaturas em geral, a formar *gestores* ou tecnocratas, capazes de *gerenciar o mercado educacional*, expressa a atualidade e o poder de inculcação dessa ideologia.

A idéia de escolarização com sentido de profissionalização e especialização tem sido uma das marcas desse período histórico ao qual nos referimos. Uma rápida análise das atuais políticas públicas de escolarização da classe trabalhadora revela os contornos desse fenômeno social. A tese da necessidade de preparação dos trabalhadores para assumir postos no mercado de trabalho tem sido a justificativa central para a defesa de uma educação cada vez mais instrumentalizada.

No atual contexto sócio-econômico, o qual Arendt (2001, p. 67) define como sociedade de massas, por entender que “(...) os homens tornaram-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvido por eles”, o questionamento dessa racionalidade que neutraliza a ação política dos sujeitos sociais parece algo cada vez mais distante e para muitos até destituída de sentido. Entretanto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em marcha no cenário político brasileiro desde meados da década de 1980, vem se propondo a enfrentar esse reducionismo, em especial naquilo que se refere à educação formal, por meio de uma ativa presença na luta dos movimentos sociais pela extensão da escolarização a todos.

No caso do Brasil são os movimentos sociais, na década de 1980, os protagonistas da ampliação do acesso e democratização da educação escolar. Materializou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Ensino Fundamental como direito público e subjetivo e a expansão da escola para o campo, por meio de uma legislação específica acerca da educação rural. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 3)

A partir da década de 1980 cresceu o número de ocupações de terras no Brasil e, por sua vez, a luta pela ampliação do número de vagas na escola pública tornou-se uma demanda comum dos movimentos sociais do campo e da cidade. Um questionamento que começou a se fazer presente entre parte dos militantes do MST, já nos primeiros anos da experiência de ocupação de terras, desenvolvida pela organização, indica esse fato:

*O que fazer com tantas crianças sem escola? Pois muitas não tinham concluído o ano de 1985 e em 1986 não havia perspectiva de estudar. Começamos a fazer um levantamento de quantas crianças de 7 a 14 anos existiam no acampamento. Feito o levantamento, constatamos mais ou menos 760 crianças em idade escolar. Logo iniciamos reuniões com as outras professoras (...) e fomos à luta, pois chegamos à conclusão que a educação não pode parar. (CALDART, 2000, p. 149 e 150, grifos da autora)<sup>1</sup>*

Esse fenômeno social constituiu-se em um problema para aparato estatal que se viu confrontado pelo desafio de garantir também a escolarização no meio rural. Contudo, principalmente nas escolas de assentamentos, não poderia ser qualquer escolarização, mas sim uma escola com ‘professor de dentro’ e não de ‘fora’, “uma exigência marcante dos assentados no sentido de que a escolarização de seus filhos fosse feita por pessoas vinculadas àquela história, mormente por professores e professoras pertencentes ao grupo, morando, portanto, no próprio assentamento”. (PESSOA e CRUZ 2007 p. 27)

Em síntese, a reflexão movia-se em torno de duas preocupações básicas: a de considerar que as crianças sem-terra tinham uma experiência de vida diferenciada de outras crianças e isto deveria ser considerado no jeito de trabalhar com elas; e a de que a luta, de alguma forma pudesse *entrar na escola*, especialmente para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações. (CALDART, 2000, p. 157, grifos da autora)

Conforme entendimento de Pessoa,

Os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos seus projetos na terra. A escola que eles desejariam deveria formar seus filhos na luta pelos direitos e não apenas nas lições já pré-fabricadas e vindas de uma secretaria municipal. (PESSOA, 1999, P. 262)

Até o momento que a legislação educacional do país permitiu o próprio MST resolveu essa demanda promovendo a *seu modo* escolarização de seus sujeitos sociais, esse enfrentamento se dava de um modo particular. No embate entre o poder público e o movimento para definir como resolver o conflito professor ‘de dentro’ ou ‘de fora’,

---

<sup>1</sup> Nesse trecho a autora cita, da obra *História da educação do MST (1998)*, o depoimento de Maria Salete Campigotto, assentada no Rio Grande do Sul, e uma das primeiras professoras de assentamento do Brasil.

normalmente, prevalecia o poder de pressão do coletivo dos assentamentos, que assegurava ao ‘professor de dentro’ a formação mínima necessária para assumir as salas de aula das escolas de assentamento. O caso do Assentamento Mosquito<sup>2</sup> é ilustrativo dessa questão:

Os assentados não aceitavam qualquer professora na escola – tinha uma professora ‘de dentro e uma ‘de fora’, ou seja, queriam uma escolarização adequada ao espírito da luta pela terra. E venceram a queda de braços contra o prefeito, que teve que reconhecer e nomear a filha de um assentado como professora, oferecendo a ela um treinamento para garantir minimamente sua habilitação. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 34)

De acordo com Pessoa, “passou-se então a desenvolver uma espécie de síntese entre interesses institucionais e ideológicos”. (PESSOA, 1999, p. 262)

É claro que nem sempre a pressão surtia o mesmo efeito, e em certos casos o expediente das ingerências da politicagem local é que definiam os critérios para a escolha de um ou outro professor. Mas geralmente a pressão feita pelos trabalhadores garantia que as salas de aula das escolas públicas estatais dos assentamentos fossem assumidas por professores que tivessem vínculo com a realidade do campo. Dentre os militantes e/ou seus filhos escolhia-se aqueles que possuíam alguma experiência com sala de aula para lecionar nessas escolas. Nos assentamentos que não possuísem ninguém apto para essa tarefa o poder público ou o próprio movimento se responsabilizava pela preparação de alguém. O caso do Assentamento Mosquito e a iniciativa do MST de criar, em 1989 no Rio Grande do Sul, um departamento de educação rural gerido por um coletivo de movimentos sociais do campo responsável por cuidar da educação dos trabalhadores rurais, evidenciam isso.

(...) 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 da luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos. (CALDART, 2000, p. 146)

---

<sup>2</sup> Trata-se de um dos primeiros assentamentos goianos, instalado em agosto de 1986, (...) e fruto do processo de ocupação de terras que se deu em Goiás na década de 1980 (PESSOA, 1999).

Porém, a Constituição de 1988 e a posterior regulamentação dos princípios constitucionais para a educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trouxeram algo novo a essa tensa relação estabelecida entre os movimentos sociais do campo, em defesa do direito à escolarização, e o aparato estatal, confrontado pela força de uma demanda de tal magnitude. Os dois novos textos legislativos definiram princípios que se, por um lado, materializaram a democratização<sup>3</sup> da educação escolar, por outro produziram a necessidade de um novo *pacto* entre os sujeitos do campo e o poder público estatal, confrontado pela pressão dos movimentos sociais, que clamavam pelo direito de acesso à escola pública. O fato de se definir o Ensino Fundamental como um direito público e subjetivo e de se assegurar sua expansão para escolas do campo, por meio de uma legislação específica acerca da educação rural, impõe a necessidade da construção de um *novo entendimento* para o desafio de se promover a escolarização dos sujeitos sociais do campo. O Estado brasileiro tornou-se legalmente obrigado a oferecer a escolarização básica a todas as suas crianças, inclusive àquelas das zonas rurais. Por sua vez, essa obrigatoriedade passou a ser regulamentada por um arcabouço legal de diretrizes e bases nacionais que tornaram bem maiores as exigências para a promoção dessa escolarização. Cita-se, por exemplo, ainda que com a tolerância de uma década para adaptação de Estados e municípios, a exigência de professores com formação em nível superior para atuar nas séries iniciais da educação básica. O que, certamente, explica a motivação do MST em agregar novos princípios a sua luta em defesa da escolarização pública ao longo dos anos 1990.

Outra frente de ação que foi se constituindo aos poucos é a da educação infantil, entendida como aquela que abrange o atendimento das crianças dos zero aos seis anos. (...) Foi já no andar da década de 90 que esta dimensão também veio a ser considerada como tarefa do setor de educação. (CALDART, 2000, P. 172)

Portanto, se a presença dos movimentos sociais na cena política brasileira dos anos 1980 colocou o tecido social do país em xeque, fato que forçou o poder público a criar paliativos para conter o dissenso, como aponta o trecho do relatório de Pessoa e Cruz

---

<sup>3</sup> Segundo Cruz (2009) a Constituição de 1988 representa o reconhecimento das demandas do ativo movimento social dos anos 1980.

(2007) acerca de uma espécie de *solução encontrada* para uma das muitas questões da escola do campo (professor ‘de dentro e ‘de fora’), em especial nas áreas de assentamento, a partir do início da década seguinte, com a Constituição de 1988 o consenso passou a ser produzido através de novos mecanismos. A obrigatoriedade legal da universalização do Ensino Fundamental garantiu a expansão do direito à escola também para o campo, entretanto, produziu também critérios mais rígidos<sup>4</sup> para a promoção dessa escolarização. Por isso, “ao mesmo tempo que eram abertas novas frentes de ação, a da escola de ensino fundamental seguia como preocupação e se ampliava para a continuidade de 5º a 8º séries, também exigindo desdobramentos de organização e de formação de novos professores” (CALDART, 2000, p. 173)

A partir de então não seria permitido apenas que o Estado ou município construísse uma escola no interior de um assentamento e entregasse suas salas de aulas para professores da própria localidade, ainda que minimamente habilitados (*treinados*) pelas secretarias de educação ou mesmo pela própria organização social. A nova legislação além de tornar obrigatória a oferta de escolarização pública básica, passou a exigir também professores com formação em nível superior, específica, e contratados por concurso público. Dificultando, desse modo, por exemplo, a possibilidade de acordos como o que se dera entre o MST e o prefeito da Cidade de Goiás na resolução do problema da professora do Assentamento Mosquito.

Sendo assim, torna-se necessária uma nova repactuação social. O aparato estatal tornou-se legalmente obrigado a universalizar a Educação Fundamental, uma vitória para os movimentos sociais do campo, entretanto, a efetivação dessa demanda social em um direito constitucional passou a exigir ajustes na estratégia de luta pela escola do campo. A nova legislação teve um duplo significado para o movimento dos trabalhadores rurais. Representou conquistas, porém, também trouxe novos desafios para o desejo desses sujeitos sociais de cuidarem da educação de suas próprias crianças. Assim, ganharam

---

<sup>4</sup> “Na realidade brasileira, em especial desde os anos 90, a educação tem passado por diversas mudanças que parecem afetar tanto a organização interna da escola como todo o sistema. Isto pode ser percebido na implementação de medidas relativas à gestão, avaliação, diretrizes curriculares, formação de professores, financiamento e, até mesmo em relação ao sentido do oferecimento da Educação Básica”. (ALVES, 2007, p. 160 e 161)

amparo legal as reivindicações de grupos de trabalhadores acampados ou assentados, que passaram a exigir do Estado escolas e professores para as crianças que transitavam pelo campo brasileiro, na companhia de seus pais, em busca da posse da terra, contudo, a regulamentação desse direito estabeleceu limites para os propósitos do MST de construção de uma concepção de escolarização diferenciada, como o que vinha se materializando com a experiência das escolas itinerantes<sup>5</sup> ou com os cursos de nível Médio (Administração e Magistério) organizados pelos próprios setores de produção e formação da organização, com o objetivo de promover, conforme Caldart (2000), a escolarização combinada com a formação de jovens militantes.

Desse modo, se por um lado, os próprios militantes dos movimentos sociais do campo já não podiam mais cuidar da educação de suas crianças, por outro, a educação formal das crianças da zona rural tornou-se um dever do Estado. Sendo assim, seria necessário inserir na pauta das discussões nacionais a questão do direito à educação pública brasileira, especialmente naquilo que dizia respeito ao “direito”<sup>6</sup> à escola do campo.

(...) mais do que qualquer outro movimento social no país e, provavelmente, mais até do que o poder público em todos os seus níveis, o MST possui e revê continuamente uma política popular de educação destinada à criança, ao adolescente e aos jovens futuros ou já presentes trabalhadores rurais acampados ou assentados. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 15)

Foi nesse contexto econômico, social e político que o MST realizou o I Encontro Nacional Por Uma Educação do Campo no ano de 1997, evento que pautou as várias conferências organizadas posteriormente pela organização, para discutir a questão e que

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma experiência pedagógica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e o setor de educação do MST, iniciada no ano de 1996, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação daquele Estado. O objetivo era possibilitar, através de uma proposta diferenciada, que respeitasse a especificidade da organização social, a escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos dos acampamentos, que pelas circunstâncias da luta pela terra não poderiam frequentar uma escola regular.

<sup>6</sup> Com a utilização das aspas pretende-se destacar o sentido restrito atribuído à idéia de direito, após a repactuação do início da década de 1990. Em síntese, entende-se que a limitação do “direito” apresenta-se como uma tentativa de ressignificação do direito como condição de universalização da condição humana.

indicou a natureza do enfrentamento que o MST passaria a desenvolver naquilo que se refere à luta dos trabalhadores rurais pelo direito à educação<sup>7</sup>.

Diante da necessidade material e legal de oferecer escolarização formal a seus sujeitos sociais a organização passou a incluir dentre suas demandas mais imediatas a necessidade de ocupar a escola. “A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação do sem-terra brasileiro. Na verdade, esta é mais uma das dimensões do *ser* do MST” (CALDART, 2000, p. 137 – grifos da autora). A partir do momento que não pôde mais cuidar diretamente da escolarização de seus militantes o MST passou a depender de terceiros para a execução dessa tarefa. E, foi nesse ponto que se estabeleceu a tensão. À *esquerda*, uma organização social, surgida em um rico momento da cena política do Brasil, fortemente marcada pelo legado histórico dos movimentos sociais do final dos anos 1970 e início da década de 1980, mas confrontada ideologicamente pelo imperativo da nova face do ciclo de expansão capitalista, o chamado neoliberalismo do início dos anos 1990. À *direita*, a força de uma espécie de vontade coletiva institucionalizada (reproduzida nas escolas, universidades, igrejas, sindicatos, associações, partidos políticos, família etc.), que reflete a cultura política burguesa em praticamente todas as esferas do tecido social brasileiro.

O MST, ainda fiel ao compromisso de assegurar a terra para seus militantes, mas confrontado pelo desafio de garantir-lhes também o acesso à escola, porém uma escola diferente optou pelo redimensionamento de sua luta. Ou seja, transformou o “que era uma condição, sou *sem terra*, em um nome próprio, uma identidade, *sou Sem Terra, sim senhor!*” (CALDART, 2000, p. 32 – grifos da autora). O enfrentamento passou então a dar-se no campo da esfera burocrática do Estado, por meio da pressão pelo desenvolvimento de políticas públicas para os trabalhadores do campo. Foi com essa intenção que a organização aliou-se a uma série de entidades (Via Campesina no Brasil,

---

<sup>7</sup> Aqui é fundamental ressaltar que não se está afirmando que o MST de um momento a outro passou a incluir a questão do direito a escola pública estatal em sua bandeira de lutas. Ao contrário disso, pretende-se inicialmente reconhecer sua histórica contribuição no debate acerca de como se constrói uma outra concepção de escolarização.

Universidade de Brasília - UNB, Fundo das Nações Unidas Para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB) para construir o chamado *Movimento Por Uma Educação do Campo*, uma concepção de escolarização específica para os sujeitos sociais do campo, que o conjunto dos intelectuais orgânicos dessas organizações sociais entende como *pedagogia do movimento*. De acordo com esses próprios intelectuais, uma concepção de educação orientada pela pedagogia da práxis defendida por Gramsci, a partir dos princípios da filosofia da práxis de Marx. Ou seja, em tese, a filiação à matriz intelectual que entende a educação como um processo de construção da autonomia intelectual dos sujeitos sociais de modo a torná-los capazes de transubstanciar suas necessidades materiais objetivas latentes, em motivação ou combustível para seu potencial inato de buscar a emancipação. De acordo com o pensamento de uma intelectual do movimento *Por Uma Educação do Campo*, a educação escolar formal deve “(...) trabalhar diferentes dimensões da formação humana em uma perspectiva omnilateral. (...) Organizar o trabalho pedagógico em torno de atividades-processo, (...) acelerando o exercício da práxis”. (CALDART, 2007, p. 33 e 35) Portanto, em tese, a defesa de um fazer pedagógico que aponta para uma nova concepção de escolarização.

Em linhas bem gerais pode-se dizer que de acordo com tal reflexão, somente uma nova escola, própria para o campo, poderia atender à nova demanda social da organização, qual seja, manter o trabalhador rural no campo e oferecer-lhe uma educação capaz de levá-lo a produzir um pensamento crítico acerca do real, o motor do que deveria ser a transformação. Na perspectiva do movimento, a escola regular orientada pelos princípios da cultura política burguesa não consegue desenvolver esse nível de formação. Apenas reproduz aquilo que o ideário liberal pressupõe como valores, e, portanto, não serve como educação para seus militantes. Contudo, a força da lei impõe um grande obstáculo para que o próprio movimento cuide de sua escolarização. Assim, entre direita e esquerda, entre o ‘tudo’ e o ‘nada’ se interpôs a alternativa da conciliação.

Desse modo as organizações sociais do campo, seus novos parceiros, e o aparelho estatal brasileiro, que no momento histórico dessa *composição* apresentava traços nítidos da chamada política de governo neoliberal, colocaram-se à mesa de negociações. Isso porque,

para o governo a questão da escolarização nas áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária também era um problema, uma vez que, além da nova legislação, que lhe atribuiu o dever de oferecer a educação básica para todas as crianças, era necessário *integrar* o Brasil no rol dos países promotores da *inclusão* social pela via do direito à educação básica. “Com efeito, tal metamorfose efetiva a despolitização das relações entre a sociedade e o Estado, pois o conflito desaparece da cena pública” (CRUZ, 2009, p. 64).

Foi nesse contexto histórico do cenário político brasileiro, a partir de meados dos anos 1990, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresentou uma novidade em sua marcha. A pressão pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a criação de cursos de nível médio, profissionalizantes e superiores para os militantes das organizações sociais do campo. Desde então o conjunto das organizações parceiras da chamada educação do campo vem estruturando sua luta com esse objetivo. As conquistas práticas não têm sido poucas, por todo o país as inúmeras parcerias entre instituições públicas de ensino regular formal, a Via Campesina e o MST tem garantido a formação em nível médio e superior de inúmeros militantes das organizações sociais do campo. Através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa do Governo Federal criado em 1998 para destinar recursos específicos para a educação nas áreas de assentamento da reforma agrária, um grande contingente de jovens tem recebido uma formação específica para o trabalho agrícola. Dentre essa diversidade de cursos, um em especial chama a atenção. Trata-se do Pedagogia da Terra, uma graduação especial em pedagogia, organizada em módulos, e exclusiva para os militantes das organizações sociais do campo.

De acordo com o coletivo das entidades parceiras, o curso deve ser entendido como uma experiência de formação dos novos professores da escola do campo. Segundo o MST, trata-se de um espaço ideal de preparação dos sujeitos sociais que deverão cuidar da educação dos trabalhadores da zona rural e de seus filhos. Em outras palavras, na concepção das organizações sociais, o Pedagogia da Terra é a materialização do que se vem defendendo como modelo de formação orientada pela práxis. Na perspectiva das entidades beneficiadas pelo curso, somente em uma graduação dessa natureza pode-se construir um modelo de escola capaz de desenvolver uma educação significativa para as crianças do

campo. Isso porque, a comunhão de interesses e a visão de mundo dos acadêmicos do Pedagogia da Terra, historicamente marcados pela experiência da ação política dos movimentos sociais, por um lado, auxiliaria na construção de uma graduação diferente das graduações regulares de pedagogia, e por outro, segundo a compreensão das organizações sociais do campo, romperia com a racionalidade burguesa, que instrumentaliza a universidade e submete o fazer acadêmico à lógica reprodutivista do capital.

No discurso dos sujeitos sociais das próprias entidades parceiras do curso, pode-se perceber aquilo que eles entendem como as três principais justificativas para a existência do Pedagogia da Terra. Primeiramente, a possibilidade concreta de inserção dos povos do campo na universidade pública:

Mas o que faz a gratificação é que o povo, principalmente esse curso de Pedagogia da Terra, é que através de uma luta conquistamos esse espaço. O governo não ia dizer: olha, tantas pessoas dos movimentos sociais terão acesso à universidade. (...) Mesmo que seja as migalhas de um leque, mas que isso não se pare por aí. Essa é a questão de nossas lutas e manifestações; (Entrevista A9 – 14/07/2009 – 27 anos)

Depois, o fato do curso também apresentar-se como um espaço acadêmico próprio para o trabalhador do campo, um lócus específico de discussão e produção de conhecimentos sobre a realidade do universo agrícola brasileiro:

A educação do campo é uma das formas da gente fazer formação com os camponeses, com a agricultura familiar, com os 'Sem Terras', enfim com as organizações sociais do campo. (...) Não querendo dizer assim, que a educação da cidade não serve para a gente, mas eu acho que a gente deveria ter uma educação mais específica, uma educação mais voltada para aquele público, para a valorização das raízes. Formar para a cultura, para manter esse vínculo com a terra com o campo, com a natureza. (Entrevista A21 – 21/07/2009 – 28 anos)

E, finalmente, o argumento de que o curso oferece as condições técnicas e legais para que os próprios militantes das organizações sociais do campo possam trabalhar nas escolas das zonas rurais:

Eu acho que através da formação a gente está mais próximo de ter uma compreensão melhor de que como a gente está amparado na lei e através disso ir atrás de nossos direitos. Muitas vezes o camponês passou batido, e continua passando batido por falta de conhecimento. A partir do momento que a gente vem

para cá, para a pedagogia ou para qualquer outro curso, o nosso objetivo é esse: conseguir o máximo de capacitação para que a gente possa fazer com que a gente garanta os nossos direitos do campo, para que não continue passando batido, como sempre passou. (Entrevista A7 – 13/07/2009 – 31 anos)

Orientado por tais compreensões o MST e suas organizações parceiras fazem a fervorosa defesa da abertura cada vez maior de cursos de graduação específicos para a formação de militantes das organizações sociais. Mas ao longo da construção do arcabouço teórico que tenta dar legitimidade a essa causa, algumas questões têm surgido e a falta de respostas tem provocado uma confusão intelectual que por um lado, tem colocado em xeque o papel das novas organizações sociais pós pacto-neoliberal e por outro, tem se constituído em uma grande armadilha para a ação política dos movimentos sociais. Ao falar em uma escola específica para os sujeitos sociais do campo, o movimento *Por Uma Educação do Campo* lança mão do conceito de filosofia da práxis para marcar sua posição, entretanto, nessa defesa, propõe alguns princípios que soam um tanto quanto estranhos, em se tratando dos conceitos de práxis, universalidade ou emancipação. Por exemplo, de acordo com Marx e Engels, a ação dotada de uma práxis transformadora requer necessariamente a materialização da articulação entre o espírito transformador humano e a prática do efetivo exercício intelectual. Só esse movimento tem o poder de revelar as condições objetivas que se dissimulam na realidade (mistificação do real).

De modo complementar a essa assertiva, mas pensando especificamente o acesso ao conhecimento e seus efeitos sobre as ações políticas dos sujeitos sociais, Gramsci concebe a mediação entre forma e conteúdo como ação educativa ideal. Para ele uma ação educativa deveria consistir-se em “(...) uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente”. (GRAMSCI, 1989, p. 18) Em outras palavras, deveria ser o meio de elevação intelectual dos sujeitos sociais aos níveis mais elaborados do conhecimento humano. Ainda segundo o próprio Gramsci, somente esse novo entendimento acerca do papel da educação poderia produzir uma escolarização emancipatória e, portanto, fiel à dialética marxiana (*aufhebung*), ou seja, comprometida com a simultaneidade da negação, conservação e superação. Esse seria o caminho para a auto-desalienação, ou para a compreensão dos valores materiais e

simbólicos que sustentam a hegemonia capitalista. “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unem.” (GRAMSCI, 1989, p. 21).

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação mediada pela pedagogia da práxis deve subverter frontalmente os princípios da racionalidade burguesa. Deve estimular a auto-construção de consciências autônomas, orientadas pelo princípio da desconstrução e reconstrução. Consciências, capazes de relacionar-se com um conhecimento destituído de pragmatismo, instrumentalidade e em processo contínuo de construção. Somente através desse movimento os sujeitos sociais podem superar ‘sua filosofia primitiva do senso comum’. “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”. (GRAMSCI, 1989, p. 18).

De acordo com Freitag, no encalço da produção teórica gramsciana, a pedagogia da práxis vai além da concepção da mera construção de métodos, fórmulas, sistemas e modalidades de ensino. Esse escolasticismo produto da racionalidade técnica instrumental, instituída pela hegemonia capitalista, anula o potencial crítico-transformador inerente à espécie humana e acaba por torná-lo quotidianamente alienado. Os sujeitos sociais perdem sua capacidade de estranhamento, e a realidade passa a ser explicada e compreendida a partir daquilo que aparenta ser. Nesse imobilismo, elimina-se qualquer possibilidade de crítica, contestação, enfrentamento e negação.

A pedagogia da práxis de Gramsci pressupõe, como antídoto a esse mal uma formação única.

(...) Unitária ou de formação humanista (...) ou de cultura geral [que] deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1988, p. 121)

Essa educação escolar é o que Frigotto interpreta por escola unitária.

(...) O conceito de escola unitária nos indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por

Excelência unitário, isto é, síntese do diverso e do múltiplo. (FRIGOTTO, 1996, p. 177)

Em outras palavras, seria a escola capaz de promover a articulação dialética entre a parte e o todo e estimular a aceitação do diferente como tal, e não como algo que precise ser homogeneizado. Porém, “o resgate ou a construção da escola pública unitária, quiçá com quase um século de atraso, é um dos problemas básicos a serem enfrentados pela sociedade brasileira (...)” (FRIGOTTO 1996, p. 175) Essa escola unitária institui como premissa elementar a concepção de que o processo de ensino deve partir do enfrentamento da realidade concreta individual, para desenvolver, pela mediação do conhecimento universalmente construído, possibilidades de crítica, contestação e transformação dessa realidade. Portanto, essa concepção de ensino apresenta-se frontalmente contrária à formação organizada em modalidades específicas para esse, ou aquele grupo social. Ainda de acordo com Frigotto (1996, p. 154 e 155), “(...) é também neste processo que se evidenciam os próprios limites e ambigüidades do ajuste neoconservador e igualmente, o terreno sobre o qual as forças que lutam por uma democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática devem trabalhar”.

Nesse sentido, quando o MST passou a defender a necessidade de utilização da universidade pública para a formação de professores específicos para a nova escola do campo, evidenciou-se uma grande lacuna entre o que o movimento entende por escolarização e aquilo que deveria ser o princípio orientador de uma concepção de educação norteada pela premissa da negação/conservação/superação. Isso fica evidente, por exemplo, quando se observa a dificuldade das organizações sociais do campo em compreender o modo pelo qual a cultura política burguesa acaba por condicionar o fazer de seus sujeitos sociais, mesmo em um curso como o Pedagogia da Terra, ou ainda, no fato de essas organizações demonstrarem dificuldade em aceitar que a simples expansão dos níveis de escolarização dos trabalhadores não tem o poder de necessariamente produzir uma nova ordem social. Afinal de contas, parece haver algo de estranho no fato de se falar em uma educação mediada pela filosofia da práxis e ao mesmo tempo reivindicar uma modalidade de educação particular, para grupos sociais específicos, como o que tem se materializado na graduação em Pedagogia da Terra.

Nesse ponto uma ressalva faz-se necessária. Não se pretende com essa afirmação negar a legitimidade da luta das organizações sociais do campo pelo direito à escolarização pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, muito menos contribuir com o discurso conservador reacionário da direita brasileira, que concebe a escolarização na perspectiva da elitização, da meritocracia e da competição. A pressão contra o poder público no sentido de forçar o Estado a garantir o acesso dos trabalhadores à educação escolar formal é justa e necessária, uma vez que de outro modo dificilmente os sujeitos sociais do campo poderão ter acesso a uma escola, no mínimo, dotada das mesmas condições materiais de uma escola pública da cidade.

Entretanto, quando se pensa na Universidade, no caso especial do nosso objeto de estudo, um curso de formação de professores, para atuar nas séries iniciais da educação básica, não se pode restringir o conhecimento a dogmatismos de qualquer natureza, sejam eles de direita ou de esquerda. Afinal de contas, nenhum sujeito social pode ser privado do direito de conviver em um mundo público no mais genuíno sentido do termo. “Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentamos controlar os novos de tal modo que nós os velhos, possamos ditar sua aparência futura”. (ARENDRT, 2007, p. 243) O modo de produção capitalista, ao fazer da escola um espaço de reprodução de sua cultura política desenvolve uma instituição particular, afastada daquele que deveria ser o seu grande compromisso, ou seja, contribuir diretamente na construção de um mundo público, comum a todos. Segundo Arendt, a preservação da condição humana depende de uma educação dotada desse sentido.

A premissa da educação com sentido de natalidade assegura a continuidade do mundo. Parafraseando a autora, a criança produz para o mundo a esperança do novo, porém, é necessária uma educação com sentido de humanidade, para que essa nova geração não produza a destruição do mundo que já existia antes de sua chegada e que deverá continuar existindo após a sua partida. Conforme Arendt, a escola deve garantir o nascimento das crianças para o mundo público, pois cada nova geração traz consigo a renovação da esperança de um *novo*, que eternamente acalenta a humanidade. “Em Arendt (...), a escola significa ‘um novo começo’ a natalidade para o mundo, o abandono da vida

privada familiar e o ingresso no mundo público; ‘a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo’’. (CRUZ, 2008, p. 117) Um curso de formação de professores deve ter esse entendimento como premissa elementar.

Sendo assim, torna-se fundamental entender o que o MST e a Via Campesina no Brasil vêm definindo *Por Uma Educação do Campo*. Esse imperativo que há cerca de uma década tem se constituído em uma espécie de *slogan* de luta das organizações sociais do campo, guarda consigo uma importante chave de leitura do paradoxo que vem se produzindo acerca da relação existente entre os movimentos sociais e o sentido de educação escolar que se tem construído no Brasil. Por um lado, o reconhecimento das demandas sociais dos trabalhadores do campo, e por outro a criação de *soluções formais*<sup>8</sup> para essas mesmas demandas, de modo a neutralizar o potencial transformador dos movimentos sociais.

Quando os movimentos sociais elegem como objetivo principal de sua ação política o desafio de garantir escolarização formal aos sujeitos sociais historicamente marginalizados, o que se pode imaginar inicialmente é que a comunhão entre o saber do movimento e o conhecimento produzido pela universidade, em especial no que se refere à experiência de formação de professores, representa uma possibilidade concreta de construção de uma ação educativa formal orientada por valores antagônicos àquilo que a mais recente fase do ciclo de acumulação do capital vem instituindo como paradigma de formação. Ou seja, uma escolarização utilitária, aligeirada e negligente com a essência do sentido da expressão educar, um princípio que deveria ser elementar em qualquer ação que se proponha educativa. Contudo, ao final da primeira década de efetivação dessa parceria entre as organizações sociais do campo e a universidade pública brasileira, visando a formação de professores para atuarem em áreas de assentamento de reforma agrária, o que se percebe de fato é o enredamento da ação política dos movimentos sociais na mesma armadilha intelectual que nas últimas duas décadas vem condicionando a estruturação

---

<sup>8</sup> De acordo com Mészáros (2007, p. 202), tomando por empréstimo a expressão de José Martí, as soluções formais, como, por exemplo, a educação institucionalizada (escolarização) “(...) serviu no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (...)”

acadêmica de grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil e que tem se refletido principalmente no gradativo processo de aligeiramento da formação, na negligência com os fundamentos teóricos, na falta de um rigor científico-metodológico no trato com o conhecimento, na precarização das instituições de ensino, na submissão incondicional aos imperativos do mercado e da tecnocracia, na intensificação da dicotomia entre teoria e prática.

Diante dessa novidade, faz-se necessária uma reflexão acerca do que se vem atualmente denominando de experiência formativa, ação que pode muito claramente ser observada no fazer acadêmico do Pedagogia da Terra, a materialização de uma das mais recentes demandas sociais do movimento *Por Uma Educação do Campo*. Na perspectiva do próprio movimento, a efetivação do único espaço possível para o desenvolvimento de uma concepção de educação significativa para os sujeitos sociais do campo.

## Procedimentos metodológicos

Ao longo desse estudo, acerca da materialidade do curso Pedagogia da Terra, a pesquisa qualitativa apresentou-se como procedimento metodológico que permitiria uma melhor interlocução com a realidade evidenciada pelo objeto em questão. Por isso organizou-se a pesquisa em três momentos. Inicialmente entender a dinâmica de funcionamento do curso e conhecer aqueles com os quais se pretendia dialogar, ou seja, os acadêmicos. Para esse primeiro momento, ocorrido no módulo V, adotou-se a estratégia de conversar com os dois representantes de turma da etapa e com uma coordenadora vinculada à Universidade. Nesse contato prévio, ainda sem a utilização do gravador, foi possível estabelecer certo nível de relação entre pesquisador e pesquisados. Esse trabalho inicial, realizado nos meses de janeiro e fevereiro de 2009, foi fundamental para o levantamento das publicações referentes ao movimento *Por Uma Educação do Campo*, para a compreensão das especificidades dos protagonistas do curso (alunos e professores), e ainda, para a definição de um itinerário metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. A

organização do curso em módulos presenciais muito curtos exigira essa prévia definição. Não se teria muito tempo, uma vez que quando presentes na universidade os alunos normalmente estavam envolvidos em uma série de atividades, que lhes impediam de dedicar-se a qualquer outra tarefa que não fosse referente à graduação.

Essa aproximação preliminar também foi importante para que se delimitasse o enfoque da investigação. Nesse sentido, optou-se por entrevistar os sessenta alunos, as duas coordenadoras da Universidade, e as coordenadoras das duas principais organizações parceiras do curso, o MST e a Via Campesina no Brasil. A Faculdade de Educação da UFG foi o lócus da pesquisa de campo. Nesse primeiro momento decidiu-se que a reflexão seria feita levando-se em conta fundamentalmente as conversas gravadas (entrevistas) com todos os alunos e com os coordenadores, da UFG e das instituições parceiras do curso. Sendo assim, já ficava definido que não seriam feitas entrevistas com professores.

Tendo em vista, por um lado, o fato do Pedagogia da Terra, corresponder à mesma matriz curricular da licenciatura regular em pedagogia da Universidade, e, por outro, a especificidade da reflexão proposta inicialmente, fez-se a opção pelo não aprofundamento na questão do currículo do curso. Por esse motivo a análise centrou-se na tentativa de compreendê-lo pela mediação do diálogo com os militantes das organizações sociais, com intelectuais do *Movimento Por Uma Educação do Campo* e com alguns estudiosos que têm refletido acerca dessa concepção de educação. Assim, justificasse a inexistência de uma interlocução com o corpo docente do curso, bem como, a opção por não se desenvolver grandes reflexões acerca das disciplinas (programas e metodologias). O diálogo com os professores limitou-se a conversas não gravadas e a análise da matriz curricular foi feita tendo por objetivo compreender como os alunos interpretavam a articulação das disciplinas entre si e a importância dessas em seu processo de formação. Desse modo, faz-se necessário ressaltar que as breves reflexões feitas a partir da observação das aulas de três disciplinas do Núcleo Livre do curso (Modo de trabalho popular, Libras, Novas Tecnologias, Sociedade da Informação e Movimentos Sociais), não devem ser compreendidas como tentativa de síntese ou interpretação reducionista dessa experiência formativa. Definitivamente pensar o Pedagogia da Terra a partir do fazer de suas disciplinas não é tarefa a que essa investigação se propõe.

Em um segundo momento, no intervalo do V para o VI módulo, ou seja, quando os alunos retornaram às suas comunidades (Tempo Comunidade), a investigação centrou-se em uma pesquisa bibliográfica sobre o histórico do *Por Uma Educação do Campo*. A partir dessas leituras foi possível conhecer a concepção teórica que embasa o movimento, os documentos produzidos desde a sua criação e as memórias das primeiras turmas. Nessa etapa do trabalho a investigação apontou para a necessidade de leitura dos Cadernos do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA/MST), dos documentos oficiais do Governo Federal, que normatizam as políticas públicas para a educação do campo, e, de uma série de publicações. A leitura dessas publicações, geralmente organizadas em coletâneas, impôs a esta investigação a necessidade de dialogar com a produção teórica de alguns autores brasileiros que ao longo de seus estudos discutem a questão da educação do campo (Martins, Gohn, Pessoa, Cruz), de outros, que vêm se dedicando à construção do movimento *Por Educação do Campo*, os chamados intelectuais e/ou partidários da causa (Caldart, Molina, Santos, Duarte, Mançano, Fernandes, e Michelotti).

Aqui é importante ressaltar que essa escolha teórica não deve ser entendida como uma negligência com os demais pesquisadores – críticos ou partidários - dessa questão. Sendo assim não se pretende sugerir que este estudo parta da compreensão de que haja um total consenso entre aqueles que pensam as políticas públicas para a educação do campo no Brasil, ou que apenas esses autores mencionados enfrentem as temáticas que envolvem essa concepção de educação. Reconhece-se a tensão e a grande divergência de idéias, que tem marcado todo o processo de elaboração dessas políticas e, mais ainda, a existência de uma gama enorme de pesquisadores que estudam a educação do campo, entretanto, para o desenvolvimento da reflexão que se pretende desenvolver o diálogo com esses autores apresenta-se como o itinerário teórico mais indicado. Portanto, parte-se do pressuposto de que, em uma correlação de forças, a corrente teórica da chamada *Por Uma Educação do Campo* é incumbida de pensar as diretrizes para a escola pública do campo. Daí a opção pelo diálogo, por um lado, com os autores que pensam e fundamentam essa concepção de educação e, por outro, com estudiosos que refletem acerca de tal questão.

O terceiro momento da investigação deu-se no retorno dos alunos às aulas do módulo VI, nos mês de julho de 2009, etapa de registro das conversas com os alunos e coordenadores. As entrevistas foram estruturadas em torno de uma série de perguntas comuns, previamente definidas, mas que apenas seriam orientações para a construção de uma espécie de diálogo.

Dos 60 alunos previstos para a sexta etapa 56 se apresentaram para as aulas e 47 foram entrevistados. Dentre os presentes do módulo VI nove se recusaram ao diálogo. Apesar de não explicitarem os motivos da negativa, as alunas deixaram subentendido que por algum motivo não se sentiam seguras para conversar. Pelo menos, foi a impressão produzida quando uma dessas alunas, de um modo ríspido, disse claramente que não tinha o que conversar. No tocante ao diálogo com as coordenadoras, três foram gravados (duas coordenadoras das organizações sociais e uma coordenadora da Universidade). Desse modo registrou-se um total de 50 entrevistas gravadas. Para a citação dessas no corpo do trabalho escrito fez-se a opção pelo anonimato dos sujeitos sociais entrevistados. O único traço de distinção pode ser percebido na referência à idade e ao papel desempenhado no curso. Optou-se pela letra “A” para a citação dos alunos e “C” para as coordenadoras. Os números após cada uma das letras referem-se apenas à seqüência em que foram feitas as entrevistas.

Percorrido esse itinerário o trabalho final fora organizado sob a forma de uma dissertação, organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo faz referência à particularidade de alguns momentos do processo histórico de construção da sociedade brasileira. Em especial ao ciclo de regularização e transformação da estrutura fundiária do país. A especificidade desse contexto histórico oferece elementos para a compreensão de como se deu a emersão dos movimentos sociais na cena política do país. Nesse recorte histórico a luta pelo direito à educação pública apresenta-se como passagem emblemática dessa relação. Através da análise desse fenômeno social é possível compreender como esses movimentos são influenciados pela reorganização da estrutura econômica mundial. Esse devenir histórico é fundamental para que se possa entender a lógica sob a qual estrutura-se o Movimento *Por Uma Educação do Campo*. O movimento que vem redundando na concretização do curso de Pedagogia da Terra.

Ainda sobre esse primeiro capítulo um esclarecimento faz-se necessário. Não se pretende com ele desenvolver um aprofundamento histórico mais amplo que aquilo se apresenta ao longo do texto. Desse modo, o mesmo não pode ser entendido como uma investigação retrospectiva da história dos movimentos sociais brasileiros, bem como, não deve ser interpretado como um estudo acerca do complexo processo de organização da sociedade brasileira. Quanto à questão do MST, ainda que um retorno às origens da organização seja fundamental para esse trabalho, uma delimitação também é necessária. Tendo em vista a especificidade da problemática proposta originalmente, não se pretende fazer uma minuciosa retrospectiva histórica do processo de construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Parti-se daquilo que já fora sistematizado como referencial teórico explicativo da organização, em especial os estudos de Gohn (1997 e 2000), Martins (1997), Pessoa (1999) e Caldart (2000) para na seqüência desenvolver uma reflexão acerca da virada na concepção de enfrentamento do MST e das conseqüências dessa opção da organização para a luta da classe trabalhadora. Nesse sentido, pode-se dizer que o enfoque maior desse nosso ‘olhar’ será o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pós-segunda metade dos anos 1990. Com isso não se pretende de modo algum negar ou ignorar a relevante contribuição desses trabalhadores para a consolidação de um movimento social brasileiro. Em especial, naquilo que se refere a sua luta inicial pelo direito à educação pública e em defesa de uma concepção de escolarização ancorada em outros princípios. Fato que fica patente na análise de Gohn acerca das primeiras experiências de escolarização da organização, nos primeiros anos da década de 1990:

O processo de alfabetização dos alunos nas escolas do MST não se restringe ao acesso à decodificação das letras na leitura e sua formulação na escrita. Trata-se de um processo interativo lastreado na realidade vivida, fermentado pelas esperanças e utopias que os repertórios de suas reivindicações constroem. (GOHN, 2000, p. 108)

O segundo capítulo apresenta a concepção de educação que orienta o fazer pedagógico das organizações sociais do campo. Para tanto se fez a opção pela análise da produção dos autores que dão respaldo teórico ao Pedagogia da Terra e pela leitura dos registros, memórias e documentos das primeiras turmas do curso. Nesse ponto é importante ressaltar que esse estudo dedica-se a uma reflexão tendo por objeto de observação o curso

de Pedagogia da Terra, mais especificamente a experiência inicial da turma da UNIJUÍ. Não se desconhece desse modo os demais cursos, específicos para a formação dos militantes das organizações sociais do campo, realizados via PRONERA, entretanto, a análise desses cursos não corresponde ao objetivo dessa investigação.

O terceiro capítulo consiste na observação da materialidade do curso. Após entender como o curso se organizou no mundo das idéias é necessário ouvir e ver como ele se expressa através de ações concretas. Sendo assim, a experiência da Universidade Federal de Goiás aparece como lócus privilegiado para o desenvolvimento desse diálogo. O Pedagogia da Terra da UFG pode ser entendido como uma espécie de marco no processo de amadurecimento do *Movimento Por Uma Educação do Campo*. A implantação dessa experiência na Faculdade de Educação da UFG coincide com o fechamento da primeira década da luta pela construção de uma “nova escola do campo”. Carrega consigo todas as marcas dessa construção histórica e, portanto, tem a legitimidade para responder se a chamada *pedagogia do movimento, Por Uma Educação do Campo*, de fato, representa uma ação política exemplar para o desafio de se desenvolver uma educação escolar mediada pela filosofia da práxis.

Finalmente, o quarto capítulo tem por objetivo entender a novidade produzida pelo mais recente ciclo de acumulação do capital, que emerge na cena política sob a forma de demandas sociais institucionalizadas. Através de uma reflexão acerca da concepção de educação escolar que vem sendo desenvolvida pelas organizações sociais do campo, pretende-se apreender a lógica que faz com que essas entidades passem a orientar-se a partir da apropriação de um conjunto de valores historicamente vinculados à cultura política burguesa.

Diante da especificidade da discussão proposta pelas organizações sociais do campo, as reflexões acerca desse objeto serão norteadas principalmente pela interlocução com a matriz teórica elaborada por Karl Marx, Friedrich Engels, Antônio Gramsci, Hannah Arendt, Pierre Bourdieu e pelos intelectuais, que atualmente vêm desenvolvendo sua produção tendo por referências principais o pensamento desses autores.

Através desse itinerário intelectual pretende-se compreender o que as organizações sociais do campo vêm definindo por *pedagogia do movimento*. Desse modo,

será possível entender se essa concepção de escolarização, materializada na graduação em Pedagogia da Terra, apresenta-se realmente como possibilidade de enfrentamento da hegemonia capitalista e, nesse sentido, se essa experiência formativa pode ser entendida como uma ação educativa orientada pela filosofia da práxis. Caso a materialização do fazer pedagógico do curso represente uma resposta positiva a esse questionamento, estaremos diante da concretização do pensamento gramsciano acerca da concepção de pedagogia da práxis, ou seja, educação omnilateral e emancipatória.

## Capítulo I

### OCUPAÇÃO DO URBANO: A MARCHA RUMO À CIDADE

Nesse capítulo pretende-se apreender as condições e circunstâncias em que o trabalhador rural aparece na cena política brasileira. Tal compreensão é chave para entendimento dos motivos que levam o campesinato do país a construir sua ação política. Um agir, que inicialmente apresenta-se como práxis, e que, de certo modo, viria a contribuir para o surgimento de um legítimo movimento social brasileiro, mas que em dado momento passa a seguir a trilha aberta pela cultura política da matriz produtiva capitalista.

Para que se possa elaborar uma reflexão didática acerca dessa questão, o estudo do contexto histórico que motiva o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a análise de como os sujeitos sociais desse movimento passam a definir suas demandas no início do ciclo de acumulação intensiva do capital (neoliberalismo), serão os marcos iniciais. É a partir deles que se pretende entender a novidade da atual cena política, algo que tem se apresentado, no Brasil, por exemplo, sob a forma de disputa por *direitos* entre grupos identitários.

Através dessa reflexão inicial será possível conhecer as possíveis implicações daquilo que se vem denominando de *Movimento Por uma Educação do Campo* para o desafio de se construir uma escolarização única, praxica e universal.

Conforme revelam estudos, o final dos anos 1960 e correr da década de 1970 representam para praticamente toda América Latina um período de grande efervescência, no que se refere, por um lado, à luta pela construção de um novo modelo sócio-econômico, e por outro, ao combate efetivo das iniciativas que se vinculassem a essa causa.

Desde os anos 70, quando se configurou a crise econômica mundial, tanto nos Estados Unidos como na Europa e no Japão, as forças de direita voltaram a atuar de maneira agressiva. (...) Em face dessa situação, os movimentos democráticos são organizados, administrados, controlados. A destruição da experiência socialista que se achava em curso em Granada em 1979-1983, quando tropas norte-americanas invadiram o país, não deixa margem de dúvidas. Da mesma

maneira que o financiamento, a organização e a direção da contra-revolução na Nicarágua e em El Salvador. Continua a contra-revolução continental que já havia atuado no Chile em 1973, na República Dominicana em 1965, no Brasil em 1964 e assim pela história adentro. (IANNI, 1989, p. 131 e 132)

Um ciclo de grandes ebulições políticas em resposta ao processo de expansão e reconfiguração do capitalismo pelo mundo. O esgotamento da era de ouro do capitalismo, Pós-Segunda Guerra Mundial, que se inicia no correr dos anos 1960, impõe, como estratégia de reoxigenação da matriz produtiva capitalista, a expansão da racionalidade do sistema para novos territórios. Assim, a América Latina insere-se no recém desenhado mapa *mundi* como um mercado promissor para a retomada de um novo ciclo de acumulação. Para tanto seriam necessários *ajustes*, de modo a tornar as nações desse continente preparadas para *competir* dentro da nova estrutura produtiva em expansão. Os dados de uma comissão parlamentar; formada no Congresso brasileiro para analisar como esse processo se efetiva no Brasil, entre os anos de 1964 e 1968, no auge do governo militar, são reveladores. De acordo com Galeano:

A comissão chegou à conclusão de que o capital estrangeiro controlava, em 1968, 40% do mercado de capitais no Brasil, 62% do seu comércio exterior, 82% do transporte marítimo, 67 % dos transportes aéreos externos, 100% da produção de veículos a motor, 100% dos pneumáticos, mais de 80% da indústria farmacêutica, cerca de 50% da química, 59% da produção de máquinas e 62% das fábricas de autopeças, 48% do alumínio e 90% do cimento. A metade do capital estrangeiro correspondia a empresas dos Estados Unidos, seguidas em ordem de importância por firmas alemãs. Interessa advertir, de passagem, o peso crescente das inversões da Alemanha Federal na América Latina. De cada dois automóveis que se fabrica no Brasil, um provém da fábrica da Volkswagen, que é a mais importante de toda a região. (GALEANO, 1978, p. 235)

Em meio ao processo de *reoxigenação* da matriz produtiva capitalista mundial, a estrutura fundiária brasileira, arcaica e altamente centralizada, apresenta-se como um grande entrave para o desenvolvimento do capitalismo no país. Desse modo, uma reestruturação fundiária seria imprescindível para a inclusão do Brasil no novo mapa *mundi* da economia capitalista. Sendo assim, o Estado militar brasileiro, o grande defensor dos interesses da “burguesia industrial e financeira – nacional e internacional – [do] capital mercantil, [dos] latifundiários e militares bem como [de] uma camada (de caráter civil) de

intelectuais e tecnocratas”, (CRUZ, 2000, p. 50) do país não poupa esforço, para garantir que a qualquer preço a estrutura fundiária do Brasil fosse regularizada e transformada.

O regime militar, implantado em 1964, acelerou o desenvolvimento do capitalismo no campo, incentivando a reprodução da propriedade capitalista, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária que privilegiava as grandes empresas, mediante incentivos financeiros de um lado, e, de outro expulsava e reprimia os trabalhadores que lutavam pela terra. (CRUZ, 2000, p. 29)

Ainda a análise de Cruz, acerca do conflito de terras no Médio Araguaia – Tocantins permite-nos compreender a materialização dessa lógica:

A COBRAPE<sup>9</sup> intensificava sua pressão (...). De forma assustadora aumentava as ameaças ao segundo grupo [posseiros] que resistiu, e não desocupou a área. A Empresa continuou a fazer ameaças de morte, fechou a estrada, montou guarita com forte esquema de “segurança”, começou operação de revista a todos os carros, ônibus e pessoas que passavam pela região. Além disso abriu canais, jogando água e veneno, alagando e destruindo as lavouras e pastos dos posseiros, que insistiam em permanecer na área. (CRUZ, 2000, p. 112)

A desocupação do campo (“limpeza da área”) para a utilização de novas tecnologias de produção, o desenvolvimento de insumos para a agricultura e a ocupação das zonas urbanas, como forma de efetivar o ciclo produção/circulação/consumo, poderiam de forma combinada adequar o Brasil à racionalidade da nova ordem econômica, que a hegemonia capitalista define para toda a América Latina. De acordo com Martins, não foi por acaso que

(...) a política de modernização do campo, iniciada com a ditadura militar, expulsou da terra e privou de direitos legítimos centenas de milhares de trabalhadores rurais (e também populações indígenas) num inacreditável processo de pirataria fundiária promovida pelo Estado. (MARTINS, 1997, p. 59)

Segundo Eduardo Galeano esse processo seria vital para a efetivação da hegemonia capitalista pelo mundo.

---

<sup>9</sup> Companhia Brasileira de Agropecuária: empresa agrícola, constituída em 1982, que se envolveu em um duro conflito com um grupo de posseiros de terras devolutas da Fazenda Pantanal de Cima, na região do Médio Araguaia - Tocantins.

Os capitalistas norte-americanos se concentram, na América Latina, mais agudamente que nos próprios Estados Unidos; um punhado de empresas controla a imensa maioria das inversões. *Para elas a nação não é uma tarefa a empreender, nem uma bandeira a defender, nem um destino a conquistar: a nação nada mais é do que um obstáculo a saltar (...) é uma suculenta fruta a devorar.* (GALEANO, 1978, p. 226, grifos do autor)

O relatório de pesquisa *Ruralidades, Saberes e Sentidos da Escola no Meio Rural em Goiás* desenvolve uma breve síntese de como isso se dá no Brasil:

Nos anos de 1950 e 1960 o Brasil passou por um amplo e intenso processo de modernização: desenvolvimento da siderurgia, ingresso massivo de indústrias multinacionais, abertura de estradas, surgimento da televisão, são alguns dos vários componentes desse processo. Esse processo de modernização seguia uma lógica desenvolvimentista, fomentada por interesses econômicos externos, segundo desenho da geopolítica mundial do período – leia-se: interesses norte-americanos no contexto da ‘guerra fria’ (...) Automóveis, eletrodomésticos e outros produtos davam a inegável prova de que o Brasil contava com um novo perfil que, por sua vez, impulsionava o crescimento das cidades. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 24, grifos dos autores)

Florestan Fernandes analisa essa expansão levando em conta a peculiaridade da *revolução brasileira*, ou seja, um movimento construído de cima para baixo, segundo os interesses de uma elite rural e tradicionalista. Uma classe defensora de uma *modernização conservadora*.

Como produto dessa situação, tivemos um fraco desenvolvimento industrial (apesar do que se pense em contrário) e tornou-se impossível romper a crosta secular do patriotismo. O Estado e a própria dinâmica das instituições jurídico-políticas permaneceram sob a tutela de grandes eleitores de mentalidade tradicionalista. Por sua vez, os elementos associados à expansão urbana e ao capitalismo industrial sucumbiam a debilidades congênicas, que facilitavam e incentivavam o seu apego a técnicas de dominação tradicionalista. No conjunto, pois, influências histórico-sociais arcaicas (ou arcaizantes) corroeram e solaparam visceralmente os efeitos construtivos das influências histórico-sociais modernas (ou modernizadoras). (FERNANDES, p. 170, 1975).

### **‘Limpar’ o campo, mas evitar destruir os rejeitos**

Em face dos imperativos da ordem *modernizadora* dos anos 1960, o Brasil depara-se, no correr das duas décadas seguintes, com o fenômeno da grande migração rural, evento, que por sua vez, produz como efeito mais imediato o gradual inchaço das capitais brasileiras. Era a consequência mais visível do processo criminoso de reestruturação produtiva do campo no país.

Os impactos desse processo (modernização sem modernidade) logo puderam ser percebidos em todos os cantos das grandes cidades. Não foi por acaso, que a partir dos anos 1970 a questão da moradia torna-se de modo cada vez mais claro um problema para as grandes cidades brasileiras. Poucas famílias tiveram condições de permanecer no campo. A nova racionalidade produtiva, produzia um quadro de miserabilização tamanha, que boa parte dos trabalhadores rurais brasileiros era gradativamente empurrada para as regiões periféricas e mais inóspitas das zonas urbanas. A associação entre projetos governamentais e o grande capital internacional produz uma política agrícola nefasta para o pequeno agricultor brasileiro. “(...) A política de colonização oficial orientou-se principalmente no sentido (...) de criar condições para o desenvolvimento capitalista em <<terras virgens>>, com a formação de mercados, criação de novas atividades econômicas etc. (IANNI, 1979, p. 59)

A partir dos anos 1970 a construção de grandes rodovias, usinas hidrelétricas e barragens, a derrubada de longas extensões de matas nativas para o plantio de ‘pinus’ e o incentivo ao plantio da cana-de-açúcar para a produção de álcool, conforme aponta Gohn (1997, p. 142) “(...) gera devastação e conflitos pela terra”.

(...) embora a luta pela terra seja secular no Brasil, a forma assentamento é contemporânea e surgiu como resposta do Estado às ocupações de terras pelos trabalhadores que foram expulsos de suas terras (...) ou se tornaram desempregados devido à transformação de muitas fazendas, antes dedicadas ao consumo de produtos básicos, em grandes áreas de pastagens ou cultivo de soja, álcool, e outras monoculturas para exportação. (GOHN 1997, p. 137)

Grande parte dos pequenos agricultores que fez a opção por permanecer no universo rural e resistir ao processo de modernização conservadora, torna-se alvo de uma ofensiva mais dura e declarada por parte da matriz econômica mundial.

O que acontece no campo, em escala particularmente ampla é o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo. Inclusive a agroindústria adquiriu novos impulsos, na produção de açúcar, álcool, sucos, massas, geléias, polpa de madeira para a fabricação de papel, madeiras, carnes frigorificadas, laticínios, conservas, etc. Sob todas as formas desenvolvem-se as forças produtivas e as relações de produção capitalistas no campo. Em diferentes gradações, mas numa mesma escala ampla, em todo o mundo rural brasileiro, cresce a proletarianização do trabalhador rural. (IANNI, 1981, p. 89)

Segundo análise de Gohn:

No campo o mesmo capitalismo selvagem levou, nos anos 70 e 80, ao surgimento dos “bóias-frias”, dos acampamentos, dos assentamentos e das áreas de ocupação por trabalhadores famintos, expulsos dos latifúndios ou pela perda de suas pequenas propriedades. (GOHN, 1997, p. 136)

O pequeno trabalhador rural (posseiro) que resistisse ao imperativo da expulsão deveria se adaptar à nova lógica produtiva que preconizava o abandono da técnica do cultivo para subsistência de sua família ou de seu grupo comunitário e a adesão a um novo processo de produção, orientado exclusivamente pela subordinação de sua mão-de-obra (individual e familiar) às grandes empresas agrícolas, que passam a atuar no universo rural brasileiro.

A noção de desenvolvimento rural, naqueles anos, foi moldada com o ímpeto modernizante, orientando significados e trajetórias. Sob a condução dos governos militares, um conjunto de programas foi implementado na região Centro-Oeste, sob a égide de desenvolvimento rural ao modelo da ‘modernização agrícola’. Em tal contexto, a transformação social e econômica – e a melhoria do bem-estar das populações rurais mais pobres – foi entendida como um resultado ‘natural’ do processo de mudança produtiva na agricultura. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 9, grifos dos autores)

A disputa por uma área de terras devolutas, na região do Médio Araguaia – Tocantins, mencionada anteriormente, ilustra bem a novidade da estratégia de convencimento utilizada pelo grande capital para cooptar os trabalhadores rurais:

Para efetivar o real domínio da área, (...) a COBRAPE (...) usou como argumento a contratação das famílias, mostrou as vantagens de tornarem-se empregados da nova empresa – “trabalho fichado e decente” – com moradia digna na vila da empresa, assistência médico hospitalar, educação, etc, esperando, então, que os posseiros “pacificamente” desistissem de suas posses. (CRUZ, 2000, p. 91, grifos do autor)

Por outro lado, uma parcela significativa da massa de trabalhadores rurais; expulsos da terra pela ação do Estado nacional militar, a serviço do conjunto das classes dominantes do país; é obrigada a se deslocar para as grandes cidades, tendo que, em muitos dos casos, sujeitar-se a indignas condições de moradia.

Desde o tempo colonial a situação da moradia das classes populares no Brasil é precária. Essas condições, a partir dos anos 70, além de terem se deteriorado, adquirem características específicas no cenário nacional. De um lado, o desenvolvimento do capitalismo levou, nas cidades, ao surgimento das periferias urbanas, das áreas de acampamentos, invasões, e bairros inteiros de construções populares (...). (GOHN, 1997, p. 137)

Parte desses sujeitos sociais que ao longo do grande ciclo migratório deixam o campo, para se aventurar nas grandes cidades, inicialmente se aloja nos acampamentos montados em áreas públicas ou particulares, ocupadas por grandes grupos de famílias que delimitavam seu espaço apenas com barracas ou lonas de plástico.

O subemprego rural torna-se o subemprego urbano. (...) A cidade torna ainda mais pobres os pobres, porque cruelmente exhibe miragens de riquezas às quais nunca terão acesso – automóveis, mansões, máquinas poderosas como Deus e como o Diabo – e, em compensação, lhes nega uma ocupação segura e um teto decente (...). As nações Unidas calculam que pelo menos a quarta parte da população das cidades latino-americanas habita “assentamentos que escapam às normas modernas de construção urbana”, extenso eufemismo dos técnicos para designar os tugúrios conhecidos como *favelas* no Rio de Janeiro, *callampas* em Santiago do Chile, *jacales* no México, *barrios* em Caracas e *barriadas* em Lima, *villas miséria* em Buenos Aires e *cantegriles* em Montividéu. (GALEANO, 1978, p. 267 e 268)

Uma reflexão um pouco mais atenta acerca dessas formas precárias de ocupação dos espaços urbanos permite que se perceba aquilo que Martins entende como um dos princípios vitais do capitalismo. Ou seja, o fenômeno do desenraizamento e da exclusão para a construção de uma inclusão marginal e tutelada.

Na sociedade capitalista esta é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, sendo segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (MARTINS, 1997, p. 32)

### **A resposta dos movimentos sociais**

Frente ao processo de efetivação da hegemonia capitalista explodem por praticamente toda América Latina ações de contestação e resistência à nova forma de dominação. Assim, o correr dos anos 1970 representa também, para todo o território latino-americano, um período histórico de intensa organização social e crítica do *status quo*. A história recente da luta pela terra no Brasil, em resposta ao projeto dos governos militares de viabilização do capitalismo no campo, ou seja, de consolidação da *empresa rural* para o país, comprova isso:

A partir do final dos anos 70, cresceu o número das organizações e manifestações no campo. As manifestações e organizações representam uma pluralidade maior de atores sociais e uma diversidade de interesses coletivos dentre elas: a luta por uma política agrícola e pela fixação de preços mínimos aos pequenos produtores rurais; reivindicação por aumento de salários e melhores condições de trabalho, manifestadas nas greves dos assalariados e bóias-frias; luta pela imediata reforma agrária nos acampamentos de sem-terras; mobilizações da mulher agricultora pela sindicalização e previdência social; organização do seringueiro pelo direito à preservação das reservas extrativistas; luta dos atingidos por barragens; luta dos posseiros e indígenas pela defesa de suas terras e comunidades e conseqüentemente, de sua identidade cultural. (CRUZ, 2000, p. 32)

A defesa de direitos sociais, como resposta ao processo de reestruturação da matriz produtiva torna-se o grande combustível dos movimentos sociais desse período. Não é por acaso, que por toda década intensifica-se por grande parte dessa região o surgimento de inúmeros movimentos sociais contra a ordem capitalista mundial, em expansão. O caso do Chile, por exemplo, é emblemático desse contexto. Após a eleição de Salvador Allende a hegemonia capitalista mundial, capitaneada pelos Estados Unidos da América, passa a

financiar e estimular o boicote à administração progressista, que o novo presidente vinha implantando no país. Como reação, a população chilena cria fortes movimentos sociais com o objetivo de dar respaldo à experiência socialista em processo.

Nem mesmo o Brasil, com toda a particularidade<sup>10</sup> de seu processo de efetivação do chamado ciclo de expansão do capitalismo, marcadamente orientado pela tirania de duas ditaduras (civil e militar), consegue impedir o surgimento de vários movimentos sociais, nascidos em consequência da nova ordem mundial, em fase de efetivação pelos novos continentes.

A política agrária empreendida pelos governos militares fez expandir o raio de ação das empresas rurais (...). A (...) intervenção estatal passou a financiar a reprodução do capital, em detrimento da reprodução da força de trabalho, colocando em cena os movimentos populares. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 12)

A análise de Cruz, acerca do violento conflito pela posse de terras devolutas, ocorrido entre posseiros da Fazenda Pantanal de Cima e a Companhia Brasileira de Agropecuária (COBRAPE), na região do Médio-Araguaia – Tocantins, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, revela muito bem os contornos desse quadro no país:

Na década de 70, a DEBRASIL iniciou o processo de desocupação da Fazenda Pantanal de Cima, acenou a possibilidade de indenização das benfeitorias dos posseiros e efetivou esse propósito para algumas famílias. Naquele momento, o intuito de “limpar a área” não se concretizou pela resistência dos posseiros e pelas dificuldades financeiras da empresa. (...) A partir de sua constituição, em 1982, a COBRAPE de forma sistemática e violenta começou a expulsar os posseiros e, desde então, o conflito propriamente dito se estabeleceu no loteamento Pantanal de Cima. (CRUZ, 2000, p. 88 e 89).

Parafaseando Gohn, essa atmosfera questionadora fermenta, no meio popular, novas formas de luta pelo direito à moradia. Se nas décadas anteriores a 1960 as lutas caracterizavam-se por ações isoladas, a partir de 1970 observa-se um intenso processo de coletivização das ações.

---

<sup>10</sup> O desenvolvimento desigual e combinado caracteriza toda a formação social brasileira, ao longo da Colônia, Império e República. A sucessão dos “ciclos” econômicos, em combinação com os surtos de povoamento, expansões das frentes pioneiras, organização do extrativismo, pecuária e agricultura, urbanização e industrialização, tudo isso resultará numa sucessão e combinação de formas as mais diversas e contraditórias de organização da vida e trabalho. (IANNI, 1992, P. 59)

De acordo com a própria Gohn (1997, p. 138) “Assim, surgiram o Movimento Contra os Loteamentos Clandestinos nas periferias das cidades e o Movimento dos Moradores de Favelas, em luta pela sua urbanização e não apenas pela não expulsão, como nas décadas anteriores”. Em 1980 esses movimentos tornam-se mais amplos e mobilizam moradores de cortiços e de rua (habitantes de marquises, espaços públicos, viadutos, pontes etc). A organização de mutirões comunitários para a construção de casas populares e a exigência de concessões de terras para a construção de moradias populares são exemplos de ações desenvolvidas por esses novos atores sociais. Gohn (1997, p. 139) afirma: “Apesar da divisão e do faccionismo dos movimentos pela moradia nos anos 80, eles tiveram várias conquistas. As principais delas foram inscritas em leis na Constituição de 1988, a da moradia foi a principal e maior”.

Diante desse quadro de miserabilização contínua e gradual dos trabalhadores, produzida em consequência do processo de *modernização* da agricultura, uma série de movimentos sociais se dissemina pelo país nos anos 1970 e 1980, confrontando o processo de transformação da vida social, política e cultural.

Os movimentos sociais, com seu caráter educativo, modificaram significativamente a relação entre assistência e direitos sociais no Brasil. Para isso, instalaram valores e princípios de uma cultura política participativa, multiplicando-se por todo o país e construindo uma vasta teia de organizações que se mobilizam em torno da conquista, da garantia e da ampliação de direitos, quer contra a exploração do trabalho, e a especulação imobiliária, quer em oposição às mais diversas formas de discriminação como as de gênero e raça, estabelecendo novas relações com a natureza, saúde e educação. (CRUZ, 2009, p. 59)

Ainda, segundo Cruz, a luta popular pela democratização da escola, ao longo dos anos 1980, por exemplo, apresenta-se como uma resposta dos movimentos sociais a uma demanda latente, que materializava o espírito de um momento histórico.

Pode-se citar como exemplos a luta por uma escola de qualidade; por creches e, depois, pela educação infantil; eleição direta para diretores das escolas públicas, naquele momento como um projeto democrático de escola, à criação dos conselhos e à gestão participativa, bandeiras de luta que foram reconhecidas na Constituição Federal de 1988. (CRUZ, 2009, p. 59)

## Uma novidade na realidade brasileira: O nascimento do MST

Em meio a essa fermentação, a ala progressista da Igreja Católica, embasada na Teologia da Libertação, adere à causa dos grupos marginalizados. Essa adesão passa a ser determinante para o amadurecimento no país de uma cultura de ação política dos movimentos sociais. Conforme Gohn (1997, p. 143) “A pedagogia da Igreja teve grande sucesso no meio popular (...). A cruz e a visão de um processo que se constitua numa caminhada foram os símbolos mais significativos da liturgia, que fez da educação de base uma arte da prática profética”. Com a criação das chamadas comissões pastorais, a Igreja Católica marca sua intenção de atuar junto aos pobres, em especial das populações pobres da zona rural.

A nova atuação da Igreja Católica inscrevia-se nas marcas da revisão que a igreja estava realizando desde o Concílio Vaticano II, em 1964, e das novas linhas pastorais definidas, a partir de 1968, em Medellín, na Colômbia, e Puebla em 1979, no México, culminando com a “opção preferencial pelos pobres”, cujo objetivo era promover uma atuação junto aos pobres, tendo a formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) como o núcleo de sua ação evangelizadora (CRUZ, 2000, p. 33)

A criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, é determinante nesse processo.

A CPT nasce num dos momentos mais cruéis da história dos trabalhadores rurais deste país. Ela nasce no momento em que a expansão territorial do grande capital em direção à Amazônia se faz à custa do genocídio das populações indígenas e se faz à custa do massacre das populações camponesas; se faz através de expulsões e despejos violentos efetuados por particulares, através de assassinios indiscriminados e não punidos, através de todo tipo de patifaria que se possa imaginar, contra a dignidade humana. (MARTINS, 1997, p. 131)

Em sintonia com os princípios dos movimentos dos trabalhadores rurais do final da década de 1940 e início de 1960 (liga, uniões, sindicatos, confederações e principalmente posseiros), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), fermenta em seu interior, uma práxis que, redonda, dez anos após o seu nascimento, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra foi fundado entre os dias 29 e 31 de janeiro de 1985, em Cascavel-PR, quando foi realizado o I Congresso

Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reunindo mais de 1.500 delegados de quase todos os estados da Federação. Na verdade o congresso representou a culminância da articulação de vários grupos de resistência e de luta pela terra, como agricultores desalojados pela construção da barragem de Itaipu e ocupantes da fazenda Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, em 1979; Primavera, em Andradina-SP, em 1980; Burro Branco, em Santa Catarina, também em 1980; e, principalmente, Acampamento de Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta-RS, em 1981. (PESSOA, 1999, p. 100)

O movimento surge da contraposição dos trabalhadores do campo ao processo de *modernização conservadora* da agricultura brasileira. Sua utopia elementar era o aspecto socialista revolucionário da luta. Seu grande caráter anunciador residia no fato de denunciar o que se escondia por trás desse alardeado processo de *modernização* e no compromisso de promover ações no sentido de tentar romper com essa racionalidade.

Em face do lugar secundário e lento da reforma agrária nos governos civis da chamada Nova República, os trabalhadores rurais se organizaram no Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (...). Nesses primeiros momentos, as ações dos sem-terra tinham nítidas características de movimento social (...) (MARTINS, 1997, p. 57)

Inicialmente o MST define como sua principal estratégia de enfrentamento a criação de fatos políticos através da ocupação de terras improdutivas. De acordo com a compreensão dos militantes do movimento, esses fatos, teriam o poder de chamar atenção da sociedade e, conforme Gohn (1997, p. 144), “(...) pressionar os órgãos públicos a negociarem com o movimento e a promoverem seu assentamento definitivo na terra, através da concessão de títulos de posse”. Nesse sentido, pode-se dizer que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge como um legítimo movimento social brasileiro. É o que se pode entender levando-se em consideração a assertiva de Bourdieu, acerca dos movimentos sociais europeus em curso na década de 1980:

(...) próximos da tradição libertária, são ligados a formas de organização autogeríveis (...). Criam ou recriam formas de ação originais, em seus fins e em seus meios, de forte conteúdo simbólico. (...) Zelam para que tanto suas recusas como suas propostas se concretizem em ações exemplares, diretamente ligadas ao problema em questão e exigindo um forte engajamento pessoal dos militantes e responsáveis, que em sua maioria, viram mestres na arte de criar o acontecimento. (BOURDIEU, 2001, p. 62 e 6.3).

A Marcha pela Reforma Agrária, Emprego e Justiça de 1997, por exemplo, organizada pelo movimento, revela bem o sentido das ações do MST. Em um contexto histórico inesperado, e desfavorável para os movimentos sociais, auge da experiência neoliberal brasileira, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desperta a atenção da opinião pública nacional, e até de alguns veículos de comunicação de massa internacionais. Ao longo de dois meses uma longa coluna de trabalhadores rurais muito bem organizados (estrutura de alimentação, comunicação, deslocamento e apresentação) percorre o país a pé, em uma marcha nacional em direção à capital do Brasil. A intenção era trazer à tona a latência da questão rural brasileira, sintetizada na defesa da Reforma Agrária e exigir a punição dos militares que promoveram a chacina de Eldorado dos Carajás<sup>11</sup>. De acordo com Gohn (2000, p. 139) “Ela [a marcha] foi a maior, a mais importante e a mais significativa manifestação popular no conjunto das lutas sociais do país após as grandes concentrações pelo *impeachment* do ex-presidente Collor de Mello, em 1992”.

Por sua vez, estratégias de ação dessa natureza, que fugiam à normalidade, obrigam o Estado a desenvolver respostas eficazes de contenção e controle. A construção de assentamentos, por exemplo, corresponde a uma dessas respostas estatais diante do risco de novos desequilíbrios.<sup>12</sup> É claro, que o aparato repressor jurídico-policial não deixa de cumprir sua função nesse contexto, entretanto, conforme análise gramsciana, em uma estrutura de dominação que se pretende hegemônica, a força só poderá ser utilizada como

---

<sup>11</sup> Segundo dados disponíveis em meio eletrônico da sucursal Rio de Janeiro, do jornal O Globo, o massacre de Eldorado do Carajás entrou para a História como o mais emblemático conflito pela posse de terras no Brasil. O combate que resultou na morte de 19 sem-terra aconteceu no dia 17 de abril de 1996. Dias antes, em 8 de abril, 1.500 sem-terra acampados na Fazenda Macaxeira, em Curionópolis, saíram em passeata em direção a Belém para protestar contra a demora do governo federal em assentar suas famílias. Uma semana depois, resolveram acampar às margens da Rodovia PA-150, na altura de Eldorado do Carajás. Cansados, bloquearam a estrada, pedindo comida e transporte para concluir a marcha. Em 16 de abril, o governador Almir Gabriel (PSDB) ordenou a desobstrução da estrada. A tropa comandada pelo coronel Mário Pantoja, o major José Maria Oliveira e o capitão Raimundo Almendra chegou no dia seguinte. Recebidos a paus e pedras, os PMs revidaram. O combate deixou 19 sem-terra mortos e mais de 60 feridos.

<sup>12</sup> Não se pretende dar a entender com tal afirmação que os assentamentos de reforma agrária são uma invenção do MST. Melhor especificando, é importante que se diga que o MST surge em consequência das demandas dos trabalhadores rurais expulsos da terra pelas grandes empresas agrícolas que invadiram o espaço rural brasileiro no decorrer dos anos 1970. “A experiência de resistência nas antigas posses possibilitou aos trabalhadores rurais compreenderem que não apenas os posseiros podiam permanecer na gleba que já lhes servia de moradia e de trabalho, como os que ainda não tinham esta condição poderiam também conquistar áreas ociosas para esse mesmo fim. Isso faz parte da explicação do surgimento das primeiras ocupações de fazendas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, em 1979-1980, dando início ao processo de constituição dos assentamentos rurais”. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 26).

estratégia última, como recurso limite à falta de consentimento voluntário. Assim, antes do uso desse recurso, o aparato estatal constrói as chamadas ações de promoção de adesões ao projeto capitalista.

Nesse ponto não se pode deixar de fazer referência à construção teórica de Robert Castel, acerca do advento do Estado Social:

(...) O Estado social (...) começa sua carreira quando os notáveis deixam de dominar sem restrições e quando o povo fracassa ao resolver a questão social por sua própria conta. Abre-se um espaço de mediações que dá um novo sentido ao “social”: não mais dissolver os conflitos de interesses pelo gerenciamento moral nem subverter a sociedade pela violência revolucionária, mas negociar compromissos entre posições diferentes, superar o moralismo dos filantropos e evitar o socialismo dos “distributivistas”. (CASTEL, 1999, p. 345)

Levando-se em conta, que a resposta dada pelo aparato estatal às demandas por terra no Brasil, se materializa nos chamados assentamentos de reforma agrária, assim como as demandas por creches, escolas e casas, por exemplo, são contidas com a construção de creches, ampliação de vagas na escola pública e construção de moradias populares, pode-se afirmar, então, baseado na análise de Castel, que essas políticas públicas não representam mais que ações com o sentido de promoção da adesão ao modo de produção capitalista.

### **A escola pública em disputa**

Um dos traços identificadores da ação dos movimentos sociais é seu caráter prático pedagógico. Acerca da particularidade desses enfrentamentos, Cruz faz a seguinte afirmação:

Assim, o caráter educativo dos movimentos sociais apresenta-se como forma de aprendizagem aos participantes das mobilizações, das organizações, e dos movimentos em geral, como efeito pedagógico multiplicador, capaz de organizar e sistematizar saberes, demandas e bandeiras de lutas (...) (CRUZ, 2009, p. 59)

Desse modo, pode se dizer que os movimentos sociais apresentam-se como experiências educativas concretas. Quando se contrapõe a um estado de coisas e/ou anunciam as

contradições de um dado consenso social, trazem à cena a necessidade de construção de uma nova cultura política, ou seja, apontam para a necessidade de um novo projeto de civilidade. Certamente essa novidade não deixa de aguçar os antagonismos ideológicos das diferentes forças do tecido social, sejam elas conservadoras, sejam elas mais progressistas. Contudo, eles “(...) criam ou recriam formas de ação originais, em seus fins e seus meios, de forte conteúdo simbólico. Orientam-se para objetivos precisos, concretos para a vida social”. (BOURDIEU, 2001, p. 19 a 65)

É nesse sentido, que se pode dizer que os trabalhadores rurais, ao se organizarem em manifestações simbólicas de massa, estão muito mais que reivindicando o direito à propriedade da terra. Na verdade, conclamam a sociedade brasileira a conhecer e debater as raízes históricas da estrutura fundiária do país. Pode-se perceber isso observando as primeiras ações do movimento dos trabalhadores rurais brasileiros. A ocupação de uma área era definida, levando-se em conta o potencial de repercussão que aquela ação poderia suscitar. Como as ações tinham por pretensão se constituírem em fatos políticos, a preparação de um acampamento correspondia a um minucioso processo reflexivo. Desde a identificação de uma área estratégica (localização, estudos do solo, irrigação), passando pela divisão dos trabalhadores em comissões com ações previamente determinadas até se chegar na definição de critérios para distribuição dos lotes entre os trabalhadores após uma eventual posse definitiva da terra, tudo era cuidadosamente pensado e avaliado, pelos trabalhadores rurais, os sujeitos de fato de todas as ações do movimento.

A ocupação de terra não é uma forma de luta criada pelo MST. Ela é tão antiga quanto a existência de camponeses sem-terra na história. Em todas as épocas em diversos lugares, ela foi escolhida como símbolo da rebelião e dos levantes dos trabalhadores do campo. (...) No caso do MST, se olharmos para a sua história prestando uma atenção específica à trajetória das ocupações de terra, ficará visível como foram sendo um objeto privilegiado de formação dos sem-terra. (CALDART, 2000, p. 81)

Conforme Gohn, “a educação, em suas diferentes dimensões, escolar, de adultos, política, religiosa, sindical, etc. tem um lugar central no movimento dos sem-terra”. (GOHN, 1997, p. 1989). A luta inicial dos trabalhadores rurais sem terra pelo direito à educação pública é reveladora da natureza do enfrentamento desenvolvido pelos

movimentos sociais. Mais que o direito à escolarização esses movimentos inicialmente chamavam a atenção para a necessidade de se discutir o que deveria ser entendido por educação.

Os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos seus projetos na terra. A escola que eles desejariam deveria formar seus filhos na luta pelos seus direitos e não apenas nas lições já pré-fabricadas e vindas de uma secretaria municipal. (PESSOA, 1999, p. 262)

Entretanto, no decorrer das lutas e do processo de organização dos trabalhadores do campo o MST, também influenciado pela crise da esquerda mundial, do início da década de 1990, passa a rever alguns de seus princípios filosóficos e pedagógicos. “Na primeira etapa do Movimento, que vai desde as primeiras ocupações de 79 a 85, havia uma visão romântica da produção. Primeiro, porque na memória histórica dos camponeses que conquistavam a terra estava ainda a etapa anterior à modernização da agricultura (...)” (CALDART, 2000, p. 91).

O enfrentamento dos anos 1980, que contribui diretamente para a redemocratização do país, fenômeno social materializado com a elaboração de um novo texto constitucional em 1988, ganha um sentido novo no raiar da década seguinte. Uma análise de Cruz (2005) acerca de política e da reforma do Estado brasileiro nesse contexto histórico, tendo por objeto de estudo a realidade de Goiás, aponta:

A década de 1980 foi o momento em que posseiros rurais, quilombolas, índios, mulheres e negros começaram a mobilizar indivíduos e grupos que ainda não tinham forte expressão política na sociedade goiana. Também foi o momento privilegiado de auto-organização social, de manifestações públicas e de ações propositivas visando ao aprofundamento dos espaços públicos, e nos anos 1990, ganham força e forma as parcerias da sociedade civil com o Estado na gestão da coisa pública, por meio de estruturas como conselhos setoriais, fóruns e conferências (CRUZ, 2005, p. 156)

Desse modo, em um novo contexto de *repactuação*<sup>13</sup>, tendo em vista, por um lado, a conservação da unidade de um tecido social nacional tiranamente costurado por duas longas ditaduras e, por outro, a necessidade de *preparar* o país para *inserir-se* no ajuste neoconservador de enfrentamento da crise mundial<sup>14</sup>, o movimento dos trabalhadores rurais do campo também não consegue safar-se da armadilha para o qual se empurravam os movimentos sociais. “O fato novo é que a partir de 1990, os movimentos sociais passaram a integrar formas de organizações mais institucionalizadas como os fóruns e participam de uma infinidade de conselhos gestores e políticos” (CRUZ, 2009, p. 119). A partir de então, as lutas sociais passaram a ter um novo caráter. As demandas sociais pulverizaram-se segundo interesses particulares, condições indentitárias, subjetividades e disputa de projetos.

A reboque da força desses novos tempos,

Nos anos 90, o MST fez uma revisão em seus fundamentos ideológicos ocasionando uma reorientação nos cursos, cartilhas e material de formação de suas lideranças. A linha adotada passou a ter um discurso menos radical e o socialismo passou a ser redefinido em termos de justiça social (GOHN, 2000, p. 116)

A partir dessa revisão ideológica o MST dá início a uma espécie de construção de uma nova identidade. Conforme Gohn (1997, p. 149), “integrar-se à economia de mercado e formar cooperativas que almejem atingir até mercados externos passaram a ser metas do

---

<sup>13</sup> Faz-se referência a essa expressão na seguinte perspectiva: “O fato novo é que as lutas pela democratização da sociedade brasileira delinearão um novo perfil de lutas e de organizações sociais profundamente interligadas à dinâmica sóciopolítica, caracterizadas pelo ascenso do movimento reivindicatório operário e pela publicização das demandas ligadas ao campo da educação, da saúde, da moradia e da terra. No final do século a inquietude social e um conjunto complexo de novos processos sociais e econômicos – associados usualmente à expressão ‘globalização’ – trouxe à tona a (re)elaboração do pacto social em outros termos, alterando significativamente a estruturação societária e seus modelos convencionais de interpretação da vida social e, por conseguinte, as propostas de ação, governamentais ou aquelas oriundas da sociedade civil, as chamadas Organizações da Sociedade Brasileira de Interesse Público (Oscip’s). Criou-se, como se sabe, um período de incertezas e riscos, talvez sem precedentes”. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 13, grifos dos autores)

<sup>14</sup> Conforme Frigotto, (1996) Diante do fim de mais um ciclo de acumulação do capital, o que na Europa caracterizou-se pela crise do Estado de Bem-Estar e do modelo fordista de regulação social, a ideologia neoliberal em função de garantir novas formas de expansão do sistema e de tornar incessante o lucro, define uma série de mudanças para o setor público, algo que se inicia na Europa e nos Estados Unidos da América no início da década de 1980 e que vai produzir fortes reflexos no Brasil nos anos iniciais da década de 1990, com a eleição do Presidente Collor de Melo, em 1992.

movimento. Ou seja, a inserção dos assentamentos numa economia competitiva de mercado capitalista tornou-se uma frente de luta”. Diante desse novo contexto,

A partir de 1987/88, o MST criou seus setores de atividades, incluindo o setor de produção que, primeiramente era chamado de *setor dos assentados* e que, a partir de 1990, foi batizado de Sistema de Cooperativista dos Assentados – SCA, já sinalizando o fruto dos estudos que apontavam a *Cooperação Agrícola* com um dos principais pilares da construção destas novas formas de vida produtiva no campo. (CALDART, 2000, p. 91, grifos da autora)

Desse modo, de acordo com Martins se, até o final da década de 1980, o MST podia ser classificado como um movimento social, no início, dos anos 1990 essa denominação já não era mais válida. O movimento deixou de ser um movimento social.

É uma organização social. Ele tem uma estrutura, um corpo de funcionários. Já não tem as características de um movimento social. (...) Os movimentos sociais existem enquanto existe uma causa não resolvida. Se ela não se resolve, a tendência é a de que o movimento se institucionalize, se transforme numa organização, como é o caso do MST (MARTINS, 1997, p. 115)

Uma análise de Cruz revela as implicações desse processo de transformação dos movimentos sociais em organizações sociais:

(...) A organização pretende gerir seu espaço e tempo particular, aceitando-os como condição de manutenção de sua institucionalidade e de sua inserção em um dos espaços da divisão social do trabalho, pois seu alvo não consiste no enfrentamento das contradições, mas na competição com seus supostos iguais. (CRUZ, 2005, p. 186).

Essa nova orientação ideológica reflete-se em todas as instâncias organizativas do MST. Inclusive no que se refere à questão da educação pública estatal. A luta em defesa de uma concepção de escolarização diferenciada para os sujeitos sociais do campo continua sendo um dos aspectos centrais de seu enfrentamento, contudo, com novos contornos, após a *repactuação* social do final dos anos 1980, ou seja, pós-Constituição de 1988 e no período de regulamentação dos princípios constitucionais, iniciado no Governo Collor, em 1992. Contexto que, no caso brasileiro, caracteriza-se “(...) pela experiência de reforma do Estado e de redesenho do seu sistema federativo, focando a descentralização do poder

administrativo como o coroamento da democracia”. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 6).

Algo que estranhamente pode ser entendido, por um lado, como o reconhecimento legal de demandas sociais a serem obrigatoriamente universalizadas pelo poder público, e por outro, a sua imediata negação pelo imperativo do chamado Estado mínimo neoliberal.

Diante dessa nova cena política o MST opta por uma espécie de atalho na sua marcha em prol da educação do trabalhador rural. A organização passa a compreender que para a construção de uma escolarização significativa para os sujeitos sociais do campo, seria necessário mais que um prédio escolar próprio e mais que salas de aulas ocupadas por professores ‘de dentro’ semi-formados ou minimamente treinados. Seria fundamental preocupar-se em educar aqueles que teriam a tarefa de formar os trabalhadores rurais e/ou seus filhos. Seria necessário ocupar a escola<sup>15</sup>. Foi com essa nova motivação que, em 1989, por exemplo, a organização criou no Rio Grande do Sul uma entidade própria para promoção da educação dos trabalhadores rurais da região, a Fundação Educacional do Rio Grande do Sul (FUNDEP). “A partir de 1990 este trabalho passou a incluir e dar muita importância aos cursos formais de magistério (agora chamado pela legislação de Curso Normal de Nível Médio)”. (ITERRA, 2002, p. 6). Bem como, também foi com esse propósito que no ano de 1992 o MST fundou a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil). Em 1995, três anos após sua fundação a CONCRAB, cria em Veranópolis no Rio Grande do Sul, o ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação de Pesquisa da Reforma Agrária). Esta instituição passa a se responsabilizar pelo setor de educação/formação do MST.

Esta nova mobilização em torno de garantir que as professoras fossem das próprias áreas de assentamento desdobrou-se, por sua vez, no que viria a ser uma das marcas importantes do trabalho do MST neste campo: a preocupação com a formação e escolarização de professores: *a gente começou a se preocupar com a titulação dos nossos próprios professores. De um lado, a luta para manter os professores de dentro e, de outro, para conseguir um curso Normal que os titulasse.* (CALDART, 2000, p. 158)<sup>16</sup>

<sup>15</sup> A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação do sem-terra brasileiro. Na verdade esta é mais uma das dimensões do *ser* do MST [construção de uma identidade]. A expressão ocupar a escola esta sendo usada em um sentido ao mesmo tempo literal e não literal (...). (CALDART, 2000, p. 137, grifos da autora)

<sup>16</sup> O trecho em itálico corresponde ao depoimento de Bernadete Schawaab, que segundo a própria autora fora colhido no final de 1989 em virtude da articulação do curso Magistério do MST, que seria iniciado em 1990.

A criação dessas instituições possibilitou novas estratégias de formação/educação para o movimento, tendo em vista a novidade de um novo contexto sócio-econômico e político, no qual a busca de convênios, parcerias e financiamentos tornou-se a tônica da ação e do associativismo.

O novo desenho de ação e de organização do associativismo efetivou-se, em consonância com um conjunto de mudanças na forma de atuação do Estado, em linhas gerais denominadas medidas de descentralização, que delinearão ou redefinirão o espaço de atuação dos movimentos sociais, desviando os interesses e os conflitos coletivos para os conselhos setoriais, consolidando novos espaços de participação e a elevação da sociedade civil à condição de motor das transformações. (CRUZ, 2005, p. 159)

Em sintonia com essa nova realidade o MST passou a defender ações educativas particularizadas. Com isso colocou-se na luta em prol da construção de um projeto pedagógico específico para a realidade do homem do campo. Entendeu-se à época que somente através da mediação de uma concepção diferente de educação escolar seria possível a manutenção dos trabalhadores no universo rural. Desde o início da vida escolar, as crianças deveriam ser estimuladas a pensar e conceber o mundo a partir das particularidades do campo. Assim, além de continuar a entender suas ações em si, como processo pedagógico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra adotou como bandeira de luta a defesa de educação escolar formal “específica” para seus sujeitos sociais, ou seja, os trabalhadores do campo.

Os pontos principais da proposta do MST na área da Educação Formal, escolar, são: a escola de um assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; a criança deve ser capacitada para a cooperação; a direção da escola deve ser coletiva e democrática; a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser um militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística pela luta popular; e a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (GOHN, 1997, p. 146)

Uma reflexão feita por Pessoa ao final da primeira década da efetivação desse novo pacto revela aspectos daquilo que poderia ser entendido como prenúncio de um novo sentido da luta da organização pelo direito à educação pública:

O problema que percebo no momento é que há uma espécie de rotinização da questão educacional, na medida em que os assentados vão se distanciando daquele fervor militante da época da instalação assentamento. As preocupações com a organização da produção e inevitável sucessão das conjunturas políticas locais e mais amplas vão produzindo constantemente uma reelaboração, pelos assentados, da sua própria história. (PESSOA, 1999, p. 263)

Para que se faça justiça à história da organização, é necessário que se diga que o MST não abandonou a luta em defesa de uma escola pública estatal. Essa continua sendo uma forte bandeira do movimento, contudo, agrega-se a esse enfrentamento uma nova concepção de escolarização orientada para a construção de identidades.

Trata-se de uma educação diferenciada, voltada para homens e mulheres no campo, que objetiva *não apenas* alfabetizar, ou construir escola com metodologias diferenciadas. Trata-se também de ocupar espaços na sociedade para o desenvolvimento de novos valores (...). (GOHN, 2000, p. 108, grifos da autora)

Aqui é imprescindível chamarmos a atenção para um aspecto perigoso dessa nova concepção de escola desenvolvida pela organização. Quando se estabelece que ‘o professor tem que ser um militante’ e que ‘a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística’, pode-se estar incorrendo no risco de subversão do sentido de universalidade da educação, premissa fundamental da escola de Gramsci, ou seja, aquela que deve orientar-se exclusivamente pela filosofia da práxis. De acordo com o pensamento gramsciano uma escola omnilateral, capaz de desenvolver uma pedagogia da práxis, não pode de modo algum filiar-se a dogmatismos, credices ou profissão de fé de qualquer natureza.

Se se quer destruir esta trama, portanto deve-se evitar a multiplicação de graduação dos tipos de escola profissional, criando-se ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1989, p. 136)

Inicialmente a possibilidade de garantir, através de entidades próprias, uma formação específica para trabalhadores rurais atendia a contento as expectativas do MST. Até a primeira metade da década de 1990, a organização, por meio de seu próprio instituto de educação, pôde oferecer aos seus sujeitos sociais uma escolarização formal, legalmente reconhecida, e em conformidade com os anseios de seus militantes.

Ao mesmo tempo como agente e produto deste processo, têm surgido no MST algumas iniciativas de escolarização combinadas com formação de jovens militantes, através de cursos de nível médio organizados pelos setores de produção e formação do movimento. A primeira experiência deste tipo foi (e continua) a do curso técnico em Administração de Cooperativas, o TAC, iniciado como turma nacional em 1993, através da FUNDEP, no Rio Grande do Sul. Junto com o Magistério, este curso acabou dando origem ao Instituto Josué de Castro, reconhecido legalmente como escola de ensino supletivo (primeiro e segundo graus) e de educação profissional, desde 1996. (CALDART, 2000, p. 174)

No Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), vinculado ao ITERRA, inúmeros trabalhadores rurais tiveram acesso a uma formação de nível médio e profissional diferenciada, sendo desse modo, habilitados a trabalhar nas várias escolas de assentamentos, que gradativamente vinham sendo conquistadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como, nas experiências de escolas itinerantes desenvolvidos nos acampamentos provisórios. Com isso, resolvia-se, também, a questão da dificuldade do poder público em garantir a escolarização mínima obrigatória para todos, inclusive as crianças, que em virtude da luta de seus pais apresentavam grandes dificuldades para freqüentar a escola.

Porém, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na segunda metade da década de 1990, questões novas apresentam-se ao MST, dentre elas duas se destacam: como garantir a formação específica dos trabalhadores do campo, sem ferir a legislação da educação nacional, que determinava a necessidade de graduação em nível superior para professores dos níveis fundamental e médio de ensino? como assegurar aos professores da organização o direito de permanecer e/ou ocupar as salas de aulas conquistadas. Ainda que se tenha estabelecido um prazo de 10<sup>17</sup> anos para a

---

<sup>17</sup> “Outra medida relativa à formação de professores que vem sendo largamente posta em prática desde a promulgação da Lei 9394/96 é o oferecimento da Educação Superior aos docentes que não tiveram acesso a

adequação de todos os Estados e Municípios do país à nova LDB, esses certamente seriam complicadores a mais para a luta das organizações sociais do campo, que desde a construção dos primeiros assentamentos do MST, foi pautada pelo objetivo de ter uma professora ‘de dentro’ e não ‘de fora’. “Os assentados não aceitavam qualquer professora na escola – tinha uma professora ‘de dentro’ e não ‘de fora’, ou seja, queriam uma escolarização adequada ao espírito da luta pela terra”. (PESSOA, 1999 p. 263, Apud PESSOA e CRUZ, 2007, p. 34)

Diante dos novos entraves o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra passa a desenvolver, séries de encontros e conferências, com o objetivo de se pensar meios de equacionar a questão: adentrar a esfera da legalidade, sem, no entanto, abandonar o princípio da *educação do campo* definida como bandeira de luta do movimento.

(...) era preciso garantir professores nossos nas escolas conquistadas em cada área. Isto fazia parte da luta pela Reforma Agrária e seria a forma de começar a discussão sobre a educação pretendida ligadas ao movimento. Então era preciso titular professores oriundos dos próprios assentamentos, de modo que pudessem disputar vagas nos concursos e contratações públicas. (CALDART, 2002, p. 78)

Nesse ponto, o curioso é que já se percebe claramente uma novidade naquilo que até então o MST defendia como ponto principal de sua proposta para a educação. Se antes a organização entendia que ‘o professor tem que ser um militante’, algum tempo depois a exigência passa a ser por ‘professores nossos nas escolas conquistadas em cada área’.

Como a formação em nível superior é uma atribuição das Universidades, o movimento buscava encontrar meios de assegurar aos seus membros o acesso a tais instituições de ensino. “Passamos então de 1995 a 1997 fazendo audiências e reuniões com diversas Universidades Federais, Estaduais e Comunitárias, especialmente no centro-sul do país (...)”, (CALDART, 2002, p. 79)

Desse modo, em função da necessidade de novas repostas, o ano de 1997 torna-se emblemático para os novos rumos da marcha do MST, no que se refere à defesa do direito a educação pública. No mês de julho daquele ano a organização alia-se a um conjunto de

---

ela e que atuam nas redes estaduais e municipais. As redes de ensino estão para isso utilizando diversos meios e convênios com instituições de ensino superior. Em Goiás, criou-se a Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás, e no Estado de São Paulo, o Programa de Educação Contínua Para Professores em Exercício”. (ALVES, 2007, p. 166)

instituições - UNB, UNICEF, UNESCO e CNBB – com o objetivo de promover na cidade de Brasília o Iº Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Iº ENERA). Essa primeira grande plenária nacional sobre o tema produz uma espécie de carta de intenções, que passa a direcionar um conjunto de ações em prol da construção de um projeto de educação formal para os sujeitos sociais do universo rural brasileiro. As linhas gerais desse documento foram sintetizadas no Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.

No Brasil chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. Do outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. (MST/Iº ENERA, 1997)

Uma declarada recusa ao projeto neoliberal, mas, na mesma sentença, um estranho desejo de conciliação: ‘rebeldia organizada’. Dentre as ações deliberadas nesse Iº Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, estava a organização de conferências nacionais para a construção das bases, daquilo que viria, logo em seguida, a se auto-denominar de movimento *Por Uma Educação do Campo*.

Em termos de referência cronológica nacional, este é o momento que inicia com o processo de criação do Setor de Educação do MST, (...) e que culmina com a realização de um (...) evento nacional importante, o I ENERA, que aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997. (...) Trata-se de um encontro que se transforma em um fato histórico, à medida que sua articulação e realização representaram a síntese do processo desenvolvido em educação pelo Movimento neste período (precisamente uma década), renunciando o que seriam os desafios do momento seguinte. (CALDART, 2000, p. 160)

A análise de Cruz (2005, p. 156) revela o sentido daquela ‘articulação’ e a conformidade do movimento com o novo contexto histórico: “(...) Nos anos 1990, ganharam força e forma as parcerias da sociedade civil com o Estado na gestão da coisa pública, por meio de estruturas como conselhos setoriais, fóruns e conferências”.

Esse primeiro encontro oficializa uma das mais novas demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, qual seja o compromisso de desenvolver parcerias e “fazer mobilizações em vista de conquista de políticas públicas pelo direito a educação

básica do campo. [Em síntese]. Formar educadores e educadoras do campo”. (VARGAS, 2004, programa 4) Ao final do evento a publicação de um manifesto registra a visão de escola, sociedade, educação e participação para o movimento. Uma nova concepção de educação articulada à sua nova matriz filosófica, define como compromisso, a busca de uma escolarização específica para os filhos dos assentados.

Conforme Gohn (2000, p. 108), “Trata-se de um processo interativo lastreado na realidade vivida, fermentado pelas esperanças e utopias que os repertórios de suas reivindicações constroem”. Uma definição um tanto quanto complexa, que os intelectuais do movimento e/ou alguns dos estudiosos que pensam ou falam sobre o assunto sintetizam em uma sentença reivindicativa: *Por Uma Educação do Campo*. A matriz ideológica que passa a subsidiar todo um discurso em defesa de uma formação diferenciada e particular.

Já em 1998, o MST e os seus parceiros do primeiro encontro, promovem na cidade de Luziânia, no interior de Goiás, a Iª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. A intenção era promover o debate acerca dos elementos necessários para se construir um projeto político pedagógico para as escolas do campo no país. A análise feita por uma intelectual do movimento, ainda no calor do encontro, indica como aquele evento seria fundamental para uma reorientação da marcha do MST, no que se refere à questão da educação:

Dada a recenticidade deste momento ainda não há desenlaces. Mas em uma leitura de *processos*, é possível identificar alguns fatos que sinalizam também nesta dimensão da educação um movimento de passagem para um novo período histórico, e que projeta algumas transformações importantes. (CALDART, 2000, p. 175)

Ao longo das inúmeras falas do encontro o entendimento de que a luta pelo direito a educação do campo deveria ser feito prioritariamente por meio de políticas públicas de governo foi se tornando consenso. “Estamos entendendo por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/sociedade”. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 49) Conforme análise de Arroyo (2004, p. 72), trata-se de entender que “a educação básica tem

que ser vinculada aos direitos”. Podemos compreender melhor o sentido desse movimento ao analisarmos algumas de suas intenções:

Criação de escolas técnicas regionais que desenvolvam um ensino fundamental ou médio ligado à formação profissional para atuação no campo, (...) [reivindicamos] processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo (...) [e] inclusão de habilitações específicas, ou pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 51)

De acordo com (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 15), em esforço de reflexão acerca das implicações dessa nova concepção, em relação ao que anteriormente se reivindicava como escola rural, “implica dizer que essas abordagens ganharam a condição de política pública e de conhecimentos cotidiano-práticos em face da arraigada concepção de escola como ascensão social”.

Portanto, o movimento defende a construção de uma escolarização diferenciada, com metodologias específicas para a realidade das crianças, jovens, homens e mulheres do campo. “Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade.” (FERNANDES, 2004, p. 145) Totalmente em conformidade com esse pressuposto os militantes do MST, passam a pensar a questão da educação a partir de uma concepção. Qual seja, conquistar espaços na estrutura produtiva capitalista, através da inserção de seus sujeitos sociais nas chamadas políticas de identidade financiadas pelo aparato estatal.

Na base dessa nova dinâmica, localizava-se a crise do modelo organizacional basista e anti-institucional forjada pela ação católica (...). Consubstanciava-se, com base nessa concepção, um caráter mais institucional e temático para as práticas das organizações e, conseqüentemente, uma maior especificidade de ações e o deslocamento do movimento social e político. (CRUZ, 2005, p. 161)

Nesse sentido, há uma clara adesão a um dos mais fortes receituários do ideário neoliberal, ou seja, a defesa do princípio das *identidades atribuídas*. “Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, (...)” (CALDART, 2004, p. 157). O movimento ‘Por Uma Educação do Campo’ defende

claramente os povos do campo, como sujeitos sociais especiais e como tais, carentes de necessidades materiais diferentes.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo - Política Pública - Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo (...). A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de Educação. (CALDART, 2008, p. 72 e 73)

Na construção desse itinerário ideológico a idéia do outro, enquanto expressão de um pluralismo se faz presente. Entretanto, os limites desse universo plural, curiosamente, são muito bem delineados. “A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão”. (CALDART, 2008, p. 84). Portanto, não se pode negligenciar de modo algum a pluralidade. Porém, a pluralidade dos sujeitos sociais do campo.

### ***Por uma educação do campo: A novidade do PRONERA***

Confrontado pela novidade trazida à cena pelo MST, no correr dos anos 1990, o governo brasileiro também via-se em meio a dois dilemas: como dar uma resposta à sociedade brasileira, que àquele instante histórico estranhava-se diante da onda de invasões de terras, e em especial do ineditismo da Marcha Pela Reforma Agrária, Emprego e Justiça? como cumprir a nova LDB 9394/96, que atribuía ao Estado o dever de garantir o Ensino Fundamental como direito público e subjetivo?

Diante da latência dessas duas questões MST e Governo Federal sentam-se à mesa de negociações com o objetivo de desenvolver ações conjuntas no sentido de encontrar formas satisfatórias de atender aos interesses de ambos. Dessas discussões nasce o PRONERA, uma espécie de materialização de resposta às demandas incommuns. Um programa criado pelo governo federal em 1998, com o objetivo de resolver a questão da educação dos sujeitos sociais, presentes nos acampamentos e assentamentos e, portanto,

apartados do direito constitucional à educação pública. “Por isso também o MST começou, a partir de 1998, a sua trajetória com o Curso Superior de Pedagogia, desta vez em parceria com as Universidades, aqui já processando algumas das tendências do momento seguinte” (CALDART, 2000, p. 171)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é a expressão de um compromisso entre Governo Federal, instituições de ensino e os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais. Seu objetivo é executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária. (MDA/INCRA 2004 P.11)

Enquanto o governo disponibilizaria os recursos financeiros para o custeio das despesas dos cursos, o MST se responsabilizaria por firmar convênios com as instituições que deveriam cuidar de toda a logística e legalidade dos mesmos.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do INCRA (MDA/INCRA) passa então, a ser o órgão estatal responsável pelo repasse dos recursos públicos, e o ITERRA torna-se o setor do MST responsável por firmar as parcerias com as instituições de ensino e co-participar no processo de criação e organização das matrizes pedagógicas. Aqui não se pode deixar de estranhar o fato do Ministério da Educação e Cultura (MEC) não ser o órgão estatal responsável pelo gerenciamento dos recursos do PRONERA. Questionado acerca dessa questão o INCRA/Goiás justificou que a presença do MDA/INCRA nesse convênio ao invés do MEC foi uma reivindicação dos militantes das organizações sociais do campo. Os recursos administrados pelo MDA/INCRA chegariam até as instituições de ensino responsáveis pelos cursos através do programa de crédito público estatal denominado Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Este programa foi uma das reivindicações do MST formuladas em diálogo com representantes de algumas universidades durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado no mês de julho de 1997 em Brasília. Com este programa foi possível conseguir recursos específicos para o desenvolvimento de cursos de formação de educadores através de convênios entre o MST, as Universidades e o INCRA. (CALDART, 2002, p. 81)

A fala de Rolf Hackbart, Presidente do Incra em 2008, é emblemática do princípio orientador do Pronera e de seu propósito fim: “A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. (...) Pela primeira razão, o governo federal investe no Pronera.”. (MDA/EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, p. 13). Nesses termos, o Pronera é concebido como uma ação de governo que tem por objetivo a promoção da justiça social pela via da inclusão. Insere-se no campo das chamadas políticas afirmativas, pois elege como premissa elementar a “(...) elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo” (MDA/INCRA, 2004, p. 10).

Não por coincidência, ainda, em 1998, portanto, no ano da Iª Conferência Por Uma Educação do Campo, o MST desenvolve as primeiras ações em sintonia com essa sua nova filosofia político-pedagógica. Seus sujeitos sociais que até então, tinham acesso apenas a uma formação escolar de nível médio e/ou profissionalizante, a partir daquele mesmo ano asseguram para si o direito de frequentar cursos de graduações especiais em diferentes universidades públicas do país. Inicialmente, nas Universidades de Ijuí-RS (UNIJUÍ), do Mato Grosso (UNEMAT), do Pará (UFPA), do Rio Grande do Sul (UERGS) e do Rio Grande do Norte (UFRN) e posteriormente em vários outros estados. Através dessas graduações especiais, preferencialmente em pedagogia, vários professores, passam a ser titulados e legalmente autorizados a trabalhar com as séries iniciais da educação básica nas áreas de assentamento. Um documento do ITERRA (2002, p. 89) revela a nova lógica do movimento:

(...) - estão entrando na Universidade os pobres do campo; pessoas que provavelmente não teriam o direito ao estudo universitário se não fosse seu vínculo com o Movimento Social: pessoas que expressam em todo o seu ser as marcas da exclusão, da discriminação, da dominação; estão entrando na Universidade pessoas que não vêm em nome próprio; foram indicadas por um coletivo e suas expectativas não podem ser apenas individuais, precisam compreender e atender aos objetivos da organização que garantiu sua vinda para o curso. (CALDART, 2002, p. 89)

A partir de abril de 2004 um documento do Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, institui oficialmente as normas que passariam a orientar a parceria entre o

MST e as instituições de ensino superior, interessadas em oferecer graduações com financiamento do Pronera, para assentados e acampados das áreas de reforma agrária. “Esses recursos têm como objetivo geral disponibilizar em cada assentamento recursos humanos capacitados que possam contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma agrária” (MDA/INCRA 2004, p. 41). Nesse sentido pode-se entender que “(...) o desenvolvimento local é apresentado como um ‘remédio’ capaz de curar as mazelas de uma sociedade pervertida (...)” (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 20, grifo dos autores).

As diretrizes básicas do curso deveriam ser dadas pela LDB 9394/96 e do Decreto Federal 5.154/04 que dispõe sobre a educação profissional. Um dado também importante acerca dessa questão, é que nesse mesmo ano o MST, ainda com o apoio de seus parceiros do Iº ENERA (CNBB, UNB, UNICEF e UNESCO) realiza, também, na cidade de Luziânia a IIº Conferência Nacional Por Uma Educação no Campo. A novidade agora é a presença decisiva do Governo Federal, dando todo o apoio logístico, ideológico e financeiro ao movimento *Por Uma Educação do Campo*.

### **O PRONERA e o velho paradigma da quantidade/qualidade**

De acordo com dados oficiais, de 1998 a 2003, o Pronera promoveu acesso à escolarização, formação e capacitação de 248.265 trabalhadores rurais (crianças, jovens e adultos). Os números mais recentes indicam que mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de reforma agrária são atendidos pelo programa, em diferentes níveis de formação:

Educação de jovens e adultos: 28.574 trabalhadores/as (...); nível médio técnico, são 2.874 trabalhadores/as (...); e no nível superior, são 5.194 trabalhadores/as (...), envolvendo parcerias com mais de 30 universidades públicas, além de Cefets, escolas família-agrícola, institutos de educação e secretarias estaduais e municipais de educação. (MDA/EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, p. 98)

Segundo estatísticas do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA/Presidente Prudente, de 1998 a 2007, o programa investiu 169.711.673 em projetos de educação em áreas de reforma agrária do Brasil.

Com esse montante de recursos cerca de 326.547 alunos foram atendidos em todo país. Portanto, pelo menos em termos quantitativos o Programa cumpre bem o seu objetivo, qual seja, garantir a escolarização de um significativo universo de sujeitos sociais, colocados à margem do sistema oficial de ensino pelas adversidades de suas condições materiais de sobrevivência. Permite ao governo recheiar as planilhas estatísticas com um conjunto de dados, que se organizados de forma gráfica podem sugerir à sociedade que o Brasil está promovendo uma grande democratização da escolarização, em especial no nível superior. Pelo menos é o que se pode apreender da síntese produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referentes ao período compreendido entre os anos de 1998 e 2008:

Na faixa de jovens de 18 a 24 anos houve (...) a queda de 8,6%, em 1998, para 2,9%, em 2008, na taxa de jovens nessa faixa etária que ainda estavam no ensino fundamental. Outro avanço na faixa de 18 a 24 anos, demonstrado pela Síntese, é que dobrou a proporção dos jovens cursando o ensino superior: de 6,9% para 13,9%. Houve aumento da frequência ao ensino superior em todas as regiões do país, entre 1998 e 2008. (BRASIL/IBGE, PNAD, 1998)

Nos últimos dez anos o MST vem tendo acesso a montantes consideráveis de recursos públicos para desenvolver seus inúmeros programas de educação/formação destinados a atender trabalhadores de assentamentos e acampamentos. Observando-se o pensamento de parte das organizações sociais, que militam no campo hoje, pode-se perceber o sentido da luta em defesa do PRONERA, o programa que disponibiliza esses recursos.

Já diminuíram o recurso do PRONERA em sessenta por cento. Estão inviabilizando o programa, para futuramente ele acabar se agente não lutar, porque ele já é uma coisa que a gente lutou, já é uma conquista nossa e está sendo decorrente à essas outras políticas de educação. (Entrevista A8 – 13/07/2009 – 23 anos)

Uma análise acrítica, levando em consideração apenas os fatores legalidade e disponibilidade de recursos, poderia até induzir a essa conclusão fácil, e a uma

concordância com aquilo que defendem os militantes dessas organizações. Entretanto, antes de aceitar a aparente simplicidade dessa equação, faz-se necessária uma observação um pouco mais comedida de toda a lógica que tenta conciliar os interesses das organizações sociais do campo e do Estado brasileiro. Afinal de contas, se realmente a intenção de fato dos agentes sociais partidários desse novo agir for realmente a construção de um projeto diferente de sociedade, é necessário que se explicita de modo muito claro quais são as bases reais desse outro projeto. Desse modo, um 'olhar' científico acerca da lógica que marca o acesso do MST às instituições de ensino superior no Brasil apresenta-se como tarefa próxima das linhas que se seguem. Para tanto, é necessária uma reflexão acerca de como se forma e de como age a primeira turma de uma graduação em pedagogia, exclusiva para militantes da organização. O entendimento do processo de construção do marco inicial da luta dos trabalhadores rurais pelo direito à Educação Superior apresenta-se necessariamente como tarefa primeira do exercício de compreensão do novo sentido de enfrentamento proposto pelo MST naquilo que se refere à defesa de uma escolarização específica para os sujeitos sociais do campo.

## Capítulo II

### PEDAGOGIA DA TERRA OU O ELOGIO DA DIFERENÇA

Nesse segundo momento de discussão objetiva-se conhecer a lógica que impele o MST a orientar sua luta no sentido de ter acesso à educação formal de nível superior. Em outras palavras, pretende-se entender os sentidos e os significados da marcha da organização em direção à universidade brasileira. Uma nova demanda social criada pela organização, e que se caracteriza pela defesa de uma escolarização específica para o trabalhador do campo expressa o caminho ideológico que vem sendo percorrido por seus sujeitos sociais, a partir da última década do século XX.

Através de uma investigação dos documentos oficiais, que registram o processo de implantação da primeira graduação de pedagogia específica para os militantes do MST (Pedagogia da Terra), na cidade de Ijuí, interior do Rio Grande do Sul, pretende-se entender porque a organização inclui em sua pauta de reivindicações a defesa de uma escolarização própria para seus militantes, fato que começa a se materializar no Brasil, a partir dessa primeira experiência formativa da UNIJUÍ. De acordo com os próprios intelectuais da organização, o fazer pedagógico dessa turma é emblemático daquilo que os sujeitos sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vêm defendendo como pedagogia do movimento. Nesse sentido faz-se necessário entender a dinâmica organizacional dessa graduação especial, como forma de conhecer o projeto de *escola nova* para o campo brasileiro.

Conforme já observamos, em 1998 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra faz valer seu poder de pressão e consegue incluir seus sujeitos sociais no universo acadêmico brasileiro. Naquele instante a licenciatura em pedagogia apresentava-se como o curso que melhor atenderia às necessidades da organização e às exigências da recém promulgada LDB. “O entendimento que predominou foi o de formar um pedagogo capaz de atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços de educação, incluindo aqueles específicos da dinâmica de formação dos Movimentos Sociais”. (ITERRA, 2007, p. 15). A

partir daquele ano os recursos do PRONERA passam a financiar cursos de graduação para os militantes das organizações sociais do campo de diversas regiões do país.

De acordo com as diretrizes do programa esses cursos especiais deveriam ser oferecidos por instituições públicas de ensino superior, segundo as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura. Esses novos professores, antes de qualquer coisa, deveriam ser legalmente habilitados para trabalhar com educação escolar formal. Por isso, a obrigatoriedade de seguir uma matriz curricular mínima de um curso de pedagogia regular, oferecido por qualquer instituição de ensino superior. O diferencial em relação às outras licenciaturas regulares era que as atividades acadêmicas deveriam ser organizadas em momentos de alternância, de modo a atender a particularidade dos alunos. Para ser aceito no curso seria necessário estar vinculado a algum projeto de educação formal ou não formal, nas áreas de assentamento e acampamento, além da obrigatoriedade de ser um sujeito social ligado ao trabalho no campo. Dessa forma, só mesmo uma organização curricular com momentos concentrados integrais e momentos de estudos individualizados no próprio assentamento, poderia permitir a freqüência e participação de um grupo de alunos tão específico. Por esse motivo os cursos foram pensados em módulos presenciais (janeiro, fevereiro e julho) e não presenciais nos demais meses do ano.

As turmas também deveriam ser formadas por meio de um vestibular especial aplicado pela instituição proponente do curso. Entretanto, além do tradicional critério de conhecimento e formação prévia compatível, esse processo seletivo deveria exigir como condição de aceite, a posse de um atestado comprobatório do vínculo do candidato com alguma organização social do campo. O limite máximo para a formação de cada nova turma era de 60 alunos. Ainda de acordo com as diretrizes do PRONERA o curso deveria ter dois coordenadores gerais, independentes das demais coordenações da instituição de ensino, mas com algum vínculo com essa mesma instituição. Esta coordenação, também remunerada com os recursos do programa, deveria se responsabilizar por elaborar o projeto pedagógico do curso e cuidar de toda burocracia referente à vida acadêmica dos alunos. Ao longo do curso todas as despesas dos alunos (transporte, material didático, alimentação, pagamento de professores) seriam custeadas com recursos do MDA/INCRA, via PRONERA. A instituição de ensino por sua vez se responsabilizaria pelo alojamento dos

alunos, pela contratação dos professores e viabilização da estrutura física para a realização das aulas.

### **Por uma pedagogia do movimento e para o movimento**

Na perspectiva do MST a conquista do direito de incluir os sujeitos sociais do campo no universo do ensino superior era o primeiro, de muitos desafios surgidos do Iº ENERA. “O segundo desafio é da Educação do Campo: avançarmos na reflexão teórica sobre seu projeto educativo e as práticas de formação de educadores que podem ajudar a constituí-lo.” (CALDART, 2007, p. 10) De acordo, com o movimento apenas esse fato político não seria o suficiente para que se pudesse construir o que intelectuais da chamada *Por Uma Educação do Campo* vinham denominando de *pedagogia do movimento*. Além de adentrar a universidade, seria necessário também ter acesso a uma educação escolar, oferecida pelo Estado, mas capaz de assegurar aos sujeitos sociais do campo uma formação específica.

A estratégia definida pelo MST para enfrentar esse outro desafio foi a luta por políticas públicas, que garantissem a seus militantes e aos militantes de suas organizações parceiras o direito de se escolarizarem, em instituições públicas de ensino, através de experiências pedagógicas diferenciadas. De acordo com os intelectuais do movimento, o desenvolvimento de uma educação escolar orientada por uma nova pedagogia, seria fundamental para a construção da concepção de escolarização diferenciada idealizada pela organização.

Foi com esse objetivo que seis meses após a realização do Iº ENERA os sujeitos sociais do MST ocuparam as primeiras vagas no universo acadêmico brasileiro. Através de uma parceria firmada com a UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) no mês de janeiro de 1998 realizou-se o primeiro vestibular e iniciaram-se as aulas da primeira turma de pedagogia exclusiva para alunos das áreas de acampamentos e assentamentos do MST.

Para selar a diferença e marcar com traços bem nítidos a identidade que se pretendia afirmar, o curso não poderia chamar-se simplesmente pedagogia. Ainda que para efeito burocrático formal tivesse o nome oficial de ‘Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos’, um nome próprio deveria ser providenciado. Assim surge um curso com nome e sobrenome: ‘Pedagogia da Terra’. A opção pelo *batismo*, de acordo com os documentos do ITERRA, deveu-se à necessidade percebida pelos próprios alunos de marcar um traço diferenciador de sua condição acadêmica, em relação aos demais estudantes da universidade, inclusive do curso de pedagogia regular. O adjetivo ‘*da Terra*’ surge no decorrer da graduação dessa primeira turma. ‘Pedagogia da Terra’ foi o nome dado a um jornal produzido como parte das atividades formativas dos alunos. A denominação apresentou-se com tanta força junto ao coletivo, que logo serviu de batismo para todas as demais experiências dessa graduação especial em pedagogia que surgiriam em diferentes Estados do país. De acordo com o movimento esse batismo representaria uma espécie de elemento de certificação da identidade do grupo: “(...) A identidade da Pedagogia da Terra vem se constituindo como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade” (CALDART, 2002, p. 85).

Desse modo, essa primeira turma se auto-denominou *Pedagogia da Terra*, turma Salete Strozake<sup>18</sup>. A iniciativa de dar um nome à turma, diz respeito a uma mística do MST que no processo de desenvolvimento de suas ações, adota o costume de fazer referência à memória de um ente falecido, cujo legado histórico apresenta-se de grande relevância para a dinâmica do movimento.

Portanto, o Pedagogia da Terra inicialmente cumpriria a contento sua dupla missão, quais fossem, atender aos anseios de inclusão social dos sujeitos sociais do campo, através da garantia de acesso ao universo acadêmico e possibilitar ao Estado, meios de cumprir o preceito constitucional que garante a escolarização básica a todas as crianças, inclusive aos filhos de assentados e acampados. A falta de professores com formação

---

<sup>18</sup> Salete Strozake fora uma das militantes aprovadas para a primeira turma, que morrera em um acidente de trânsito antes do início das aulas do curso de Ijuí.

superior para cumprir essa tarefa nas áreas de reforma agrária era um problema que precisava ser resolvido de alguma forma pelo Estado brasileiro.

Contudo, o desafio do MST, conforme o *Manifesto Por Uma Educação do Campo* não se resumia à questão da integração. A organização reivindicava ainda uma educação escolar específica para os sujeitos sociais do campo. Em todos os encontros, plenárias e conferências sobre educação, a organização evidenciava que a construção de uma educação do campo era um princípio inegociável, e que para tanto a experiência educativa não formal dos movimentos sociais seria fundamental para a construção de um novo fazer pedagógico, denominado por eles de pedagogia do movimento. É com esse objetivo que o movimento associa à dinâmica regular dos cursos, os principais elementos de sua ação político pedagógica.

Em nossa trajetória universitária (...) o que predominou foi o conflito com a Universidade. (...) Tiramos a lição de que era fundamental criar um método, traçar o caminho que nos ajudaria a chegar até determinado fim. (...) Fomos aprendendo que: 1º) era necessário criar um instrumento metodológico que reunisse a discussão dos objetivos do curso, do foco da etapa, da organicidade interna, do plano de metas da etapa e para todo o curso, e do plano específico de nossa formação político-pedagógica paralela ao currículo da Universidade. (WITCEL, et alii, 2002, p. 24)

Nesse ponto, ao que tudo indica o entendimento de que era necessário construir uma escolarização voltada para a realidade do campo, algo que segundo o MST e seus parceiros materializa-se no curso de Pedagogia da Terra, negligencia uma importante assertiva gramsciana acerca dos riscos de se criar tipos variados de escolas voltadas para a formação de capacidades diretivas: “A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática” (GRAMSCI, 1989, p. 137) Gramsci nesse contexto busca compreender aquilo que, segundo sua própria definição, corresponde a um ‘princípio educativo’.

Seguindo a lógica auto-organizativa dos movimentos sociais, todos os momentos presenciais do curso, ministrados sob a forma de módulos, produziavam situações problemas que deveriam ser equacionados pelos próprios alunos. Estes organizavam-se em

coordenações que se espiralizavam em grupos ou equipes de trabalho. Cada aluno deveria ter, além de suas tarefas acadêmicas diárias, a responsabilidade de participar de um dos vários Núcleos de Base (pedagógico, comunicação, secretaria, finanças e infraestrutura) ou setores de trabalhos específicos, criados à medida que a rotina do curso, do alojamento ou do movimento fosse exigindo. Ao final da experiência acadêmica construída pela primeira turma, os alunos sintetizaram em três itens o que entendem ter sido a essência da pedagogia do movimento produzida pelo curso Pedagogia da Terra:

a) a importância de redimensionarmos a utilidade e o aproveitamento do tempo (...); b) aprendemos que a questão da organicidade interna está intimamente ligada ao desenvolvimento do ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica. (...); c) o coletivo assimilou com o passar das etapas que era preciso ter uma organicidade interna para atingirmos os objetivos do curso, construindo um guia para nossas ações e posturas. (WITCEL et. alii, 2002, p. 11)

Essa fora a forma encontrada pelo MST para garantir que seus sujeitos sociais pudessem freqüentar uma graduação fiel ao que define as prerrogativas legais do Ministério da Educação e Cultura, sem no entanto, perderem a especificidade de sua identidade de militantes do campo. O curso em seus momentos formais obedeceria às disposições do MEC, porém através de uma série de atividades de formação paralela e da ocupação das brechas abertas na organização curricular seriam desenvolvidas ações comprometidas com a construção desse *pedagogo da terra*. “Em nossa trajetória aos poucos fomos ficando insatisfeitos em estudar somente alguns conteúdos e não outros. Aprendemos e assimilamos mais ao final do curso que tínhamos que construir um plano de formação paralelo” (WITCEL, et. alii, 2002, p. 13). O curso de Pedagogia da Terra precisava produzir sua identidade, seu traço diferenciador, a partir do que se convencionou chamar de *pedagogia do movimento*. “(...) não queríamos apenas passar sentados em sala de aula ou de cabeça enfiada nos livros”. (WITCEL, et. alii, 2002, p. 20).

Aqui não podemos deixar de fazer uma breve observação, um contraponto, à luz do pensamento gramsciano. Quando os alunos dizem que não queriam ficar apenas sentados ‘de cabeça enfiada nos livros’, não se pode deixar de levar em conta que:

(...) É igualmente certo que será sempre necessário que ela [criança] se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico,

isto é, que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (GRAMSCI, 1989, p. 138 e 139)

Mas, como esse não é o foco da discussão ainda, retomemos as especificidades do curso. O estímulo à capacidade auto-organizativa, ao trabalho coletivo cooperativo e à fidelidade aos valores morais e éticos da organização social foram as estratégias pensadas para se desenvolver esse plano de formação paralelo reivindicado pelo MST. A divisão das tarefas diárias em Núcleos de Base e equipes de trabalho, a renovação diária dos princípios do movimento através do ritual da mística, e o cuidado coletivo com as crianças filhas das mães/alunas materializam o que o movimento defende como ações político pedagógicas de sua *pedagogia do movimento*.

Os Núcleos de Base correspondem ao agrupamento dos alunos da turma em subgrupos, responsáveis por deliberar sobre as questões organizacionais necessárias ao bom funcionamento do curso. Nesses espaços são discutidos todos os problemas que envolvem o disciplinamento de toda a rotina diária do alojamento. Cada um dos vários Núcleos de Base (NB) elege dois coordenadores, que por sua vez juntam-se a um coletivo de coordenadores que formam uma coordenação geral da turma.

É a partir das deliberações e da coordenação dos Núcleos de Base, que as equipes de trabalho podem tomar conhecimento das ações que precisam ser desenvolvidas e definir as melhores estratégias de atuação de cada um de seus componentes. Em geral, dois representantes de núcleos se responsabilizam pela coordenação das tarefas do dia no alojamento. Esses representantes pertencem a núcleos diferentes e diariamente são substituídos. Cada Núcleo é formado por grupos de alunos da turma, organizados de modo aleatório. A diferenciação de cada um dos núcleos se dá através do batismo simbólico de cada grupo com o nome de um “ente” ou referência significativa para a história da organização ou para a luta dos trabalhadores. Reuniões de avaliação do trabalho dos Núcleos de Base acontecem semanalmente. Na última semana de cada módulo acontece uma grande reunião dos núcleos com o objetivo de avaliar o trabalho geral, definir as metas

para o módulo seguinte e preparar a grande plenária de encerramento dos módulos presenciais.

As tarefas diárias definidas nos Núcleos de Base são distribuídas entre as chamadas equipes de trabalho. Cada uma dessas equipes também possui seu coordenador que somente pode agir segundo as decisões tomadas em assembleias. “Tanto os coordenadores de núcleos de base quanto os coordenadores de setores mudavam a cada etapa, porque acreditávamos ser um exercício político e pedagógico assumir a tarefa de coordenar”. (WITCEL, et. Alii, 2002, p. 11) As equipes de trabalho se responsabilizam pela execução de uma série de atividades diárias, que além de darem unidade e um sentido de pertença aos sujeitos sociais do curso, permitem o pleno funcionamento do alojamento. Através da equipe de infra-estrutura, por exemplo, os alunos podem tomar o café da manhã e fazer o lanche no intervalo, sem com isso comprometer o andamento das aulas ou individualizarem os momentos de alimentação no alojamento. O trabalho da equipe de finanças permite que todo o orçamento do curso seja equilibrado, de modo que os recursos do PRONERA sejam suficientes para o custeio de todas as despesas do alojamento. Como invariavelmente em todas as etapas sempre aparecia uma ou outra situação emergencial, que por sua vez exigia um gasto não previsto no orçamento - compra de um medicamento, por exemplo - a equipe de finanças acumulava ainda a tarefa de desenvolver ações com o objetivo de fazer um caixa para possíveis eventualidades. A organização de bingos, rifas e coletas entre os alunos da turma foram muito comuns.

A mística representa um outro momento fundamental dessa *pedagogia do movimento*. Através de um ritual diário os alunos do Pedagogia da Terra reafirmam seu compromisso com a luta dos trabalhadores, geralmente os trabalhadores do campo. A cultura de realização da mística é entendida pelo movimento como um momento formativo paralelo, nascido na dinâmica histórica de sua construção e, por esse motivo deve estar presente em todas as experiências educacionais desenvolvidas pelo ITERRA. Nos cursos de formação, o ritual acontece após o café-da-manhã e antes do início das atividades do dia. Uma equipe previamente definida se encarrega de reunir os alunos em torno de um momento de reflexão acerca do histórico, da luta política e dos propósitos do movimento. Normalmente entoando uma canção, sugerindo uma pequena marcha, ou encenando uma

breve situação-problema, a equipe da mística busca renovar diariamente o espírito que norteia a luta das organizações sociais que conduziram até ali cada um dos sujeitos sociais envolvidos no curso. De acordo com os princípios do próprio movimento, o simbolismo é fundamental para a consolidação dos propósitos de luta dos sujeitos sociais do campo. Por isso, é preciso que diariamente sejam exaltadas as bandeiras, os lemas de luta, as marchas, os instrumentos e utensílios de trabalho do homem do campo, os alimentos e os frutos da relação do homem com a terra. Lembrar quotidianamente esses elementos é uma forma de manter vivos os valores que dão identidade cultural às organizações parceiras do curso. Os hinos, os bonés, as camisetas, o diálogo e as palavras de ordem têm importância fundamental nesse processo.

A força desse momento é tão grande para as organizações sociais beneficiadas pelo curso, que as primeiras turmas, em sintonia com os valores do movimento, propuseram em algumas de suas muitas avaliações plenárias a necessidade de incluí-lo como momento formal, componente da carga horária obrigatória do Tempo Escola, ou seja, das etapas presenciais do curso. Alguns questionamentos surgidos ao longo do processo de avaliação dessa experiência de formação confirmam isso:

– Os momentos de mística, por exemplo, de modo geral são bastante apreciados pelos professores e outros observadores da Universidade; daí o argumento das turmas: vocês imaginam fazê-los sem um tempo de preparação? E isto também não pode ser considerado uma forma de estudo? (CALDART, 2002, p. 87)

Diante dessas interrogações é importante que se faça uma ressalva. É necessário que os acadêmicos tomem o cuidado de não dar a entender que estejam reclamando, através desses questionamentos, a possibilidade dos professores e da instituição de ensino considerar as ações de preparação e apresentação das místicas como atividades da matriz curricular formal do curso. O fato dos alunos questionarem se a trabalhosa tarefa da mística também não poderia ser considerada uma forma de estudo pode perigosamente ser interpretada como uma espécie de justificativa dos mesmos para um eventual menor afino nas leituras extra-classe, momento que a organização denomina de Tempo Estudo.

Nesse sentido, é fundamental que os alunos tenham todo o cuidado ao formularem tais questionamentos. Nenhuma atividade pedagógica poderá cumprir a tarefa de formar um

sujeito social universal e dotado de um sentido de humanidade caso não seja fiel à disciplina de um rigoroso trabalho intelectual. Caso contrário “ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMSCI, 1989, p. 132)

Nesse esforço de construção coletiva de uma graduação, condizente com os valores das organizações sociais do campo, o movimento definiu que o exercício do debate, da crítica, do respeito às decisões coletivas e o compromisso com a busca de uma unidade interna (identidade) seriam valores fundamentais. Para tanto deveria ser instituído, junto à coordenação geral do curso, uma espaço de diálogo e deliberação coletiva de todos os sujeitos do curso. Esse espaço recebeu o nome de PROMET, uma espécie de abreviação para ‘Projeto Metodológico’, uma carta de intenções e compromissos, na qual registra-se a avaliação de um módulo e as metas para o próximo. Nesse documento registram-se as decisões do coletivo para o Tempo Formação (presencial) e avalia-se a fidelidade do módulo ao planejamento inicial e conseqüentemente ao projeto político pedagógico do curso. “[PROMET] (...) é o nome dado a uma forma de elaborar o planejamento específico de cada etapa, registrando as decisões pedagógicas tomadas”. (CALDART, 2007, p. 28)

Ainda buscando criar uma experiência formativa diferenciada, mediada pelo exercício do diálogo deliberativo, instituiu-se uma outra esfera de decisão e avaliação do curso. Através do CAPP (Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico), um grupo composto pela Coordenação geral do curso, pelos representantes de turmas, por professores representantes do corpo docente, e por representantes das entidades sociais, parceiras do projeto, delibera-se de modo partilhado acerca das questões que vão surgindo ao longo do processo de construção do Pedagogia da Terra.

De acordo com os intelectuais do movimento, levar esse conjunto de ações político pedagógicas para o interior das instituições de ensino, constituía-se em parte do esforço de se construir as bases da *pedagogia do movimento*, ou seja, o fazer pedagógico por uma educação do campo. Em suas diversas publicações esses intelectuais definem a praxis como elemento central desse seu fazer. Conforme relato do próprio ITERRA (2002, p. 93): “A nossa experiência com a Pedagogia da Terra projeta a necessidade de pensar os cursos de formação neste movimento que transforma as atividades em vivências dos educandos no

Movimento Social em *práxis* (...)” Sendo assim, o que fica subentendido em tese, é que a realidade produzida nesse novo caminho escolhido pelo MST, reflete a materialização do que Marx concebeu como *filosofia da práxis*. Nesse sentido, essa mesma realidade, materializada no curso de Pedagogia da Terra, seria a expressão de toda uma lógica que vem sendo construída pela corrente teórica partidária da chamada *Por Uma Educação do Campo*, e que, portanto, não seria outra coisa, se não a concretização daquilo que a produção gramsciana definira como pedagogia da práxis. Um dos Cadernos do ITERRA tenta explicitar o vínculo do Pedagogia da Terra com essa matriz teórica:

A centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo está na dimensão educativa da práxis social, retomando a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um processo educacional que se pretenda emancipatório, e por isso mesmo omnilateral. (CALDART, 2007, p. 19)

### **Aprender a ensinar: O legado da experiência inicial da turma de IJUÍ**

A primeira experiência do curso de Pedagogia da Terra, de IJUÍ/RS apresentou-se como o grande referencial para todas as demais turmas que se seguiriam pelo país. Os alunos indicados pelo movimento freqüentavam as aulas em regime de alternância. Nos meses de janeiro, fevereiro, junho e julho se alojavam em uma escola pública, nas proximidades do campus da UNIJUÍ.

Nos demais meses do ano toda a turma retornava aos seus assentamentos e acampamentos, onde deveriam atuar nas ações do movimento, na administração de suas salas de aulas e na execução de estudos individualizados e de atividades avaliativas. Ao longo dos momentos presenciais para que não se comprometesse a dinâmica das aulas toda uma estrutura organizacional foi montada de modo a garantir a participação e o empenho de todos na realização do conjunto de tarefas diárias imprescindíveis ao bom andamento do curso. “Aprendemos que a disciplina era parte do processo organizativo, porque não era possível avançarmos na organicidade sem ela. (WITCEL, et. all, 2002, p. 11). Para que se pudesse cumprir a carga horária estabelecida pelo MEC, cerca de 3.225 horas/aula, cumprir

todas as demais atividades acadêmicas, atuar na militância do movimento e garantir a rotina de funcionamento do alojamento os alunos desenvolveram uma estrutura organizacional muito rigorosa e disciplinada. Somente com muita organização e com a participação de todos seria possível cumprir todas as tarefas diárias. Frequentar as 8 horas de aulas, fazer as leituras e os trabalhos complementares exigidos por cada disciplina e cuidar de toda a logística de funcionamento do alojamento (alimentação, compras, atividades culturais, atividades recreativas e de lazer, atividades de militância, formação política, administração de recursos financeiros, comunicação, cuidados com as crianças que acompanhavam suas mães, etc).

Todas as decisões tomadas no dia-a-dia do curso passavam por uma avaliação coletiva e todos se tornavam responsáveis por garantir a mais perfeita execução das deliberações. De acordo com análise do próprio movimento, nessa dinâmica reside um caráter educativo fundamental do curso, qual seja, a pedagogia do movimento: “A questão da moradia no decorrer do curso foi um elemento educativo, pois sempre exigiu que nos organizássemos para sobreviver. Tivemos que pagar pelas hospedagens e o fator econômico nos possibilitava discussões políticas e a construção da unidade da turma.” (WITCEL, et. alli, 2002, p. 10).

Conforme entendimento produzido principalmente a partir dessa experiência inicial do curso de pedagogia da terra da UNIJUÍ, a organicidade interna do grupo e o respeito a todas as normas do alojamento, construídas no coletivo das discussões e das demandas internas, além de constituir-se em questão fundamental para o dia-a-dia do alojamento, apresenta-se como elemento do processo educativo. O memorial de aprendizado da turma José Martí<sup>19</sup>, do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) revela isso:

---

<sup>19</sup> Nome dado a mais uma experiência de graduação especial em *Pedagogia da Terra*, oferecida aos sujeitos sociais do coletivo de organizações sociais do campo. Trata-se de um convênio entre o ITERRA e a UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), em 2002, com o objetivo de formar 60 novos pedagogos para atuarem nas áreas de reforma agrária. O curso que foi realizado nas dependências do ITERRA, na cidade de Veranópolis, no interior do Rio Grande do Sul, “(...) tem como nome oficial *Pedagogia Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos*” . (ITERRA, 2007, p. 61)

A existência no IEJC é educativa, pois fez eu ter que mudar e aprender muitas coisas como: arrumar a cama, limpar o quarto, partilhar materiais de higiene, conviver com pessoas de culturas diferentes, repor tempos aos domingos, ser avaliado pelos companheiros, pelas companheiras. (COVER, 2007, p. 133)

Outro aspecto para o qual deve-se chamar a atenção nesse ponto, foi o estranhamento inicial provocado por essa experiência nos moradores da cidade de Ijuí no interior do Rio Grande do Sul:

A situação nos exigiu uma capacidade maior de lidar com as condições de infraestrutura, e também soubemos que foi a primeira vez na cidade que uma turma de educandos e educandas ficava numa Escola para poder estudar. Isto causou espanto, reflexões e protestos entre a população local. (WITCEL, et. alli, 2002, p. 10)

Um outro desafio do processo de formação dessa primeira experiência, fato que também torna-se relevante, uma vez que trouxe à cena novos momentos de enfrentamento, diz respeito à questão da organização da matriz curricular do curso<sup>20</sup>. A construção de espaços próprios de comunicação interna, ação que mais tarde veio culminar na produção de um jornal representou, para essa primeira turma, uma das principais estratégias de transposição dos limites que a organização curricular do curso impunha. Através desses momentos alternativos de difusão de idéias, os alunos, além de superarem o grande desafio da comunicação, tão fundamental e tão perigosa em ações coletivas, tinham a possibilidade de exercitar sua capacidade de refletir sobre o mundo, escrever sobre suas utopias, e conhecer o pensamento de uma infinidade de autores, que o utilitarismo de uma razão pragmática torna cada vez mais oculto. Uma das muitas memórias dessa primeira turma sintetiza o significado de uma ação dessa natureza em um processo de formação:

A primeira capacidade desenvolvida é a arte de analisar e estudar a realidade, porque nos exige parar e repensar o que está acontecendo ao nosso redor. A segunda capacidade desenvolvida é a arte do escrever, de organizar as idéias no papel. E a terceira é a capacidade de desenvolver a pedagogia do exemplo, no sentido de saber que só fazendo que se aprende a fazer, e fazer primeiro para depois cobrar dos outros. (WITCEL, et. alii, 2002, p. 22)

---

<sup>20</sup> Ressalte-se nesse ponto que a matriz curricular do curso correspondia a mesma do curso de pedagogia regular da Universidade, fato que não poderia ser diferente, tendo em vista a motivação para a realização do Pedagogia da Terra, qual seja, a titulação de professores em nível Superior para atuarem no sistema de ensino formal, em especial em áreas de reforma agrária, tal qual exige a legislação educacional de 1996.

É nesse contexto que a mística diária, as apresentações públicas, as exposições de filmes de caráter formativo, os debates em sala, as palestras com intelectuais ligados à questão da terra, as festas, as confraternizações, os passeios em grupo e toda uma gama de atividades coletivas extra-curriculares participaram diretamente na produção da unidade e coesão daquela primeira turma, e contribuíram, por sua vez, com a formação dos primeiros acadêmicos do pedagogia da terra. “Percebemos que era preciso enfrentar alguns limites nos debates com os professores sobre os conteúdos e metodologias de ensino na sala de aula, por exemplo. Isto também fez parte da construção da identidade de nossa turma”. (WITCEL et. alii, 2002, p. 16).

O curso Pedagogia da Terra, turma Salete Strozake, elegeu a ação política como fator de distinção de seus acadêmicos. Para tanto a construção de um cotidiano mediado pela problematização e pelo esforço de solução de todas as demandas diárias foram algumas das marcas. Assim, a organização da memória (registro escrito) da turma, a limpeza do banheiro e organização do refeitório, a preparação do mural e posteriormente do jornal interno, os debates com os professores, a organização de metodologias de reforço de aprendizagem e de seminários de controle de leituras, a organização da educação infantil, as negociações com as instituições parceiras do projeto, as ações para a arrecadação de recursos financeiros para despesas eventuais do grupo e a prestação de contas da utilização desses recursos, além de uma série de outras atribuições que se apresentavam ao grupo diariamente, representavam um fazer pedagógico que os sujeitos sociais do movimento *Por Uma Educação do Campo* chamam de *pedagogia do movimento*.

O desafio constante foi o de avançar nos postos de trabalho, e criar um método de trabalho, onde havia prazos para a realização das tarefas; organizar o trabalho, em vista das necessidades. Aos poucos passamos a entender que o trabalho é um elemento fundamental da nossa formação. (WITCEL et. alii, 2002, p. 21)

O caminho percorrido por essa primeira turma é emblemático para a história do curso de Pedagogia da Terra. Ainda antes da formatura dos primeiros pedagogos da terra, fato que viria acontecer em 2001, novas turmas começaram a ser organizadas em outros Estados do país. Como não poderia deixar de ser, de acordo com a concepção de educação

do MST, cada nova turma inaugurava uma nova experiência educativa construída a partir das especificidades dos novos alunos e da região que abrigava o curso. Entretanto, a experiência da turma Salete Strozake torna-se uma espécie de *norte* para as futuras turmas.

As experiências posteriores desenvolvidas pelas turmas Paulo Freire da UNEMAT (Universidade Estadual do Mato Grosso) e da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), em 1998 e 1999 respectivamente, Onalício de Araújo Barros da UFPA (Universidade Federal do Pará), em 2001, José Martí da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), em 2002, revelam a influência da turma de IJUÍ.

Nesse processo de luta pela reserva de vagas no ensino superior para militantes das organizações sociais do campo, a velha estratégia do MST de promover ocupações com o objetivo de produzir um fato social, uma novidade, fez-se presente.

(...) a educação popular realizada através das mobilizações não podia esperar. (...) Naquele momento [1999] foi realizada uma reunião com representantes dos vários estados (...). Ao final desta reunião, a partir das informações dadas que as educadoras e os educadores dos estados gostariam de começar o curso nas condições que eram possíveis (sem convênio, sem alimentação, sem aprovação do centro pedagógico) decidiu-se o início da etapa preparatória (...) como forma de pressionar o INCRA. (...) Antes de iniciar a etapa preparatória veio um grupo de acampados e assentados para iniciar a construção do galpão, refeitório, banheiro, da cozinha e da ciranda infantil. Todas essas estruturas foram cobertas com uma lona preta, símbolo da resistência e pressão. (FRANÇA et. alii, 2002, P. 27)

Seguindo a lógica da conciliação de interesses, a partir da turma José Martí de 2002, as vagas que antes eram disponibilizadas exclusivamente para o MST passam a ser divididas entre um conjunto de organizações sociais do campo (Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais - MMTR, Pastoral da Juventude Rural, PJR e Movimento dos Trabalhadores Desempregados MTD).

Dentro dessa nova lógica distributiva a participação dos trabalhadores na coordenação do curso passa a ser exercida pela Via Campesina no Brasil. No ano de 2007, portanto, uma década após a assinatura do *Manifesto Por Uma Educação do Campo*, no Iº ENERA, que culminou na criação dessa graduação especial em pedagogia, uma nova

turma, também foi formada na UFG (Universidade Federal de Goiás). Tal qual o grupo da UNIJUÍ, essa turma também se auto-denominou Salete Strozake

Ao longo desse processo de “ocupação” das universidades brasileiras, a experiência do Pedagogia da Terra, vem fazendo afirmações e sugerindo dúvidas. Segundo as entidades parceiras do curso, desde a experiência da UNIJUÍ, o curso tem promovido uma democratização do Ensino Superior no Brasil. Os alunos egressos e em formação continuam fiéis à tese de que essa experiência deve ser entendida como uma contribuição ao processo de construção de uma nova sociedade. De acordo com os intelectuais que assessoram as organizações parceiras do curso, ou simplesmente pensam acerca da educação do campo na perspectiva da inclusão social, a concepção de *pedagogia do movimento* que orientou a formação da primeira turma, continua comprometida com o propósito de promover uma formação pela mediação da filosofia da práxis. Sendo assim, o curso apresenta-se, em tese, fiel ao propósito de oferecer respostas ao desafio de se construir uma compreensão diferenciada acerca de qual deve ser realmente o papel da escola. Entretanto, diante de tantas concepções e teses carregadas de certezas não se pode deixar de questionar diretamente aquilo que se apresenta como realidade concreta.

Se as primeiras experiências, desde a UNIJUÍ, sugerem tantas convicções, é necessário, nesse itinerário histórico, encontrar um patamar de observação mais seguro, do qual se possa interrogá-las. Para tanto, o estudo da experiência da UFG oferece essa condição. Além, da fidelidade aos propósitos, metodologias e organização das turmas anteriores, o curso da Universidade Federal de Goiás apresenta uma importante particularidade. Guarda consigo a marca de uma década. Surge, dez anos após a formação da primeira turma, dez anos após a criação do PRONERA, o programa criado para cuidar da educação nas áreas de Reforma Agrária e dez anos após a realização da grande marcha do MST pela Reforma Agrária, Emprego e Justiça.

De acordo com os estudos na área da educação, esse intervalo, corresponde ao tempo mínimo que um projeto de educação precisa para fechar um ciclo de maturação e começar a oferecer os elementos para a produção de análises significativas. Portanto, o Pedagogia da Terra da UFG fecha o primeiro ciclo do processo de consolidação da parceria entre o MST e algumas universidades brasileiras, com o objetivo de formar sujeitos sociais

para o trabalho com a chamada 'educação do campo'. Desse modo apresenta-se como um lócus privilegiado de observação. Um exercício que será desenvolvido nas páginas seguintes, como etapa próxima do esforço de compreender de que modo a ação política dos movimentos sociais brasileiros vem sendo controlada pela cultura política do modo de produção capitalista. Uma reflexão dessa natureza justifica-se, entre outros motivos, pelo fato de o sucesso da luta da classe trabalhadora depender de um ininterrupto revelar dos mecanismos ideológicos de produção da hegemonia capitalista.

### Capítulo III

## PEDAGOGIA DA TERRA DA UFG: AS MARCAS DE UMA DÉCADA DE CAMINHADA

Este capítulo tem por objetivo principal fazer uma reflexão acerca daquilo que se pode chamar de fechamento da primeira década da *educação do campo* brasileiro e dos novos valores assimilados pelas demandas sociais no início século XXI. Dez anos após o MST e seus *novos* parceiros darem início à luta em defesa de uma escolarização específica para os militantes das organizações sociais do campo, cria-se, na Universidade Federal de Goiás (UFG), o Pedagogia da Terra. Uma graduação especial em pedagogia, que se propõe a colocar em prática o aprendizado construído pelo chamado movimento *Por Uma Educação do Campo*.

Até então, o caminho percorrido neste estudo procurou apresentar os argumentos dos intelectuais do movimento, bem como as reflexões dos estudiosos que subsidiam esses pensadores e os registros das memórias dos sujeitos sociais que tentam dar respaldo teórico a essa concepção de educação escolar, que vem sendo desenvolvida no Brasil, pela mediação das chamadas políticas públicas de governo. Nos próximos parágrafos desse capítulo, ter-se-á oportunidade de literalmente dialogar com os protagonistas do Pedagogia da Terra, dando-lhes a oportunidade de mostrar em falas e ações o sentido de fato de uma formação dessa natureza. Através dessa ação será possível observar se a realidade concreta do curso confirma aquilo que seus ideólogos defendem no mundo das idéias.

Conforme análise anterior em abril de 2004 o Governo Federal, o MST e as instituições parceiras do *Movimento Por Uma Educação do Campo* unem-se com o objetivo de realizar a IIª Conferência do movimento. Nesse mesmo ano o MDA/INCRA publica a portaria Nº 282, que define as normas para a criação de cursos de graduação exclusivos para militantes das organizações sociais do campo. O objetivo é

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir

para a promoção do desenvolvimento sustentável. (MDA/INCRA, 2004, p. 15)

Cerca de um ano após, no mês de junho de 2005, a Via Campesina propõe à Universidade Federal de Goiás (UFG) uma parceria no sentido de formar no Estado de Goiás a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra. Ainda nesse ano a Universidade inicia o processo burocrático, por intermédio da Faculdade de Educação, de implantação da nova graduação. Após três reuniões do Conselho Diretor da Faculdade o curso é aprovado. Ainda que tenha havido algumas falas sugerindo a necessidade de uma discussão mais ampla, inclusive com a presença de todas as organizações sociais representativas dos movimentos sociais do campo, a proposta inicial de criar uma turma especial de pedagogia, seguindo a mesma matriz curricular do curso regular da Faculdade, e restrito as organizações coordenadas pela Via Campesina no Brasil prevalece. Desse modo, em dezembro de 2006, aprova-se o projeto de criação do curso de Pedagogia da Terra da UFG – Formação de educadores do campo.

A especificidade do curso oferecido pela UFG através do convênio com INCRA/PRONERA e Via Campesina é que nesse caso não se repetiu um fato comum do processo de implantação das primeiras experiências, qual seja, a necessidade de os alunos montarem acampamentos nas imediações da universidade com o objetivo de forçar o aparelho estatal a assinar os decretos de autorização de início dos cursos. Os registros oficiais explicam o não conflito:

Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA as diretrizes políticas do atual governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado este Manual de Operações aprovado pela portaria INCRA/Nº 282 de 16/04/2004. (MDA/INCRA, 2004, p. 14)

Sendo assim, uma vez oficializada a institucionalização da demanda por educação no campo, via política pública (portaria 282), o que antes se resolvia através de conflitos, passa a encontrar solução na esfera dos acordos e parcerias, ou seja, uma nova forma de consenso.

Como revela uma das coordenadoras do curso, vinculada à Universidade, as experiências anteriores que a universidade há algum tempo já vinha desenvolvendo

permitiram que o processo de implantação do curso na Faculdade de Educação da UFG transcorresse sem maiores problemas.

A reivindicação dos movimentos, que eles procuraram a Faculdade de Educação para a realização desse curso, é claro que isso foi influenciado pelo fato do curso já ter existido em outros lugares, pela própria experiência da Faculdade de Educação já ter uma experiência de longo tempo de outros convênios. Não foi assim, exatamente nessa modalidade para a faculdade, mas a Faculdade já participou de convênios com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, oferecendo cursos de pedagogia para os professores que tinham apenas Nível Médio, a faculdade já participou de convênios com a Secretaria Estadual no sentido de oferecer cursos especialização, de Pós-graduação para professores de todo o Estado de Goiás. Então, a Faculdade já tinha a experiência dos cursos não regulares, e ela já tinha essa preocupação, já tinha feito outros cursos à distância, e o fato de já existir em 17 universidades ajudou, mas a iniciativa foi dos movimentos. Foram os movimentos que procuraram a universidade e fizeram a proposta, foi daí que iniciou. (Entrevista C1- 17/07/2009)

Nesse ponto, pode-se perceber em certo sentido como o processo de institucionalização das demandas sociais, na *reapctuação* do final dos anos 1980 e início da década de 1990, conduz gradativamente ao redimensionamento da noção de conflito e a novas formas de articulação do tecido social, o que no limite da análise, pode ser entendido como um *não conflito*<sup>21</sup>.

Sendo assim, pode-se dizer que a experiência de Goiás já não mais exigira esse enfretamento inicial. A questão da criação do curso se restringiu às esferas acadêmico/administrativas da Universidade. O argumento inicial para sua aprovação denota isso: “Assim, é compreensível que os órgãos encarregados das questões ligadas à reforma agrária e aos assentamentos de reforma agrária se preocupem em providenciar a adequação à lei, bem como garantir o direito constitucional de todos à educação fundamental ”. (FE/UFG – Relatório Módulo I, ANEXO I, 2007, p. 04).

Nesse ponto uma ressalva faz-se necessária, não se pretende com essa análise afirmar que esse processo interno de criação da turma da UFG não tenha gerado conflito e tensão. Tanto é verdade, que além do intervalo de tempo de cerca de um ano para a implantação de fato do curso, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e

---

<sup>21</sup> Com a utilização da expressão não conflito não se pretende sugerir o fim das tensões e das divergências de idéias. Pretende-se apenas enfatizar o sentido novo que é dado à idéia de conflito em um cenário de despolitização do fazer dos sujeitos sociais e de ressignificação dos conceitos de democracia e de cidadania. Acerca da questão da cidadania nessa perspectiva ver MARSHALL (1967).

a Via Campesina tiveram que enfrentar ainda a ação do Ministério Público Federal<sup>22</sup> e ouvir duras críticas dos fortes grupos ruralistas do Estado, que desde o primeiro instante se colocaram contra a implantação do curso na Universidade. Também não se pode ignorar o fato de o curso não ter sido aprovado por unanimidade no Conselho Diretor da Faculdade de Educação. Ainda que a maioria dos professores tenha sido favorável a aprovação imediata, alguns docentes sugeriram a necessidade de uma maior discussão e a presença de representantes de todas as organizações sociais do campo, que militam no Estado de em Goiás, em especial da Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado de Goiás (FETAEG), naquele processo deliberativo. O grande argumento desses professores recaia sobre o fato de essa federação coordenar mais de 80% dos trabalhadores rurais no Estado de Goiás. E sendo assim, não poderia ficar de fora desse debate acerca do processo de criação de uma turma de pedagogia específica para trabalhadores do campo. O trecho de uma das atas do Conselho diretor da Faculdade revela algumas nuances internas do processo de aprovação e organização do curso.

[A] Coordenação do curso Pedagogia da Terra, (...) solicita a ampliação do número de vagas visando um novo vestibular. (...) Colocada a solicitação em discussão, o pedido é aprovado por 24 votos favoráveis, 04 contrário e 02 abstenções. O professor José Antunes Marques pede para fazer a declaração de voto em cujo conteúdo elogia a fala do professor Jadir de Moraes Pessoa, que manifestara sua posição contrária em relação à forma como Faculdade de Educação aprovou o curso de Pedagogia da Terra. (FE/UFG, ATA DO CONSELHO DIRETOR, 28/02/2007)

Conforme revela a realidade, a turma de Goiás nasce como uma espécie de “direito adquirido” e legitimado pelos enfrentamentos produzidos pelos sujeitos sociais das primeiras turmas. As reflexões dos intelectuais que vêm assessorando o ITERRA na última década, a atualização desse discurso pelas coordenações locais da experiência da UFG e o pensamento dos pesquisadores que se propõe a estudar a educação do campo a partir da lógica da justiciabilidade permitem essa observação. No artigo intitulado *Educação do*

---

<sup>22</sup> À época o Ministério Público Federal em Goiás, por intermédio da procuradora da República Mariane Guimarães de Mello Oliveira, instaurou inquérito civil público para apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) para a criação de cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade, como o Pedagogia da Terra, que se encontrava em processo de aprovação nas instâncias deliberativas da instituição.

*campo: reflexões a partir da tríade Produção – cidadania – pesquisa*, Fernando

Michelotti, afirma:

A luta pela terra, portanto, está associada à luta por reconhecimento político em busca de uma cidadania historicamente negada ao campo (...). [O] prouera trouxe à reflexão, a partir das contribuições de Mônica Molina e de Clarice Duarte, que uma das dimensões da cidadania é o acesso aos direitos humanos. (...) Cidadania é ter acesso a todos eles. (...) A conquista de políticas públicas específicas para os sujeitos do campo deve ser a materialização do reconhecimento de sua cidadania plena. (MICHELOTTI, 2008, p. 91)

Em total sintonia com esse pressuposto, a Coordenação do MST, regional Goiás, justifica a necessidade e a legitimidade da Pedagogia da Terra da UFG:

- É direito dos camponeses (...) ter uma política específica para os camponeses. (...) Isso foi negado aos camponeses, à classe trabalhadora de maneira geral. Não podemos recusar isso no momento que entendemos que essas políticas podem servir como tática (...) para nosso objetivo maior. (...) Então, nós potencializamos essas políticas para que nós possamos então construir uma política maior que possa ser a garantia dos direitos. (Entrevista C3 – 12/02/2009, 34 anos)

Conforme evidencia a reflexão de uma das coordenadoras do curso a ação da organização passa nitidamente a ser apreendida pela força do fenômeno social que se caracteriza pela busca de estratégias orientadas pelo esforço de manutenção da coesão do tecido social burguês. O grande problema de interpretações dessa natureza, e ao que tudo indica algo que não está sendo levado em conta nesse consenso, é que “(...) do ponto de vista neoliberal, a cidadania é sinônimo de não conflito, de harmonia, de paz social. Como consequência disso, elabora-se um discurso sobre o desenvolvimento local como paradigma alternativo à sociedade costurada de conflitos por todos os lados”. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 20).

Aprovado o curso, no final de 2006, inicia-se a preparação para o primeiro concurso vestibular. Seguindo as diretrizes do manual INCRA/PRONERA, define-se que a graduação em Pedagogia da Terra da UFG seria destinada exclusivamente para alunos que não tivessem nenhuma licenciatura, que atuassem com educação nos movimentos sociais e que não tivessem condições de concorrer a uma vaga no sistema vestibular tradicional. A previsão inicial era de atender 80 alunos, mas diante da especificidade do processo seletivo,

apenas 68 prestaram o concurso vestibular especial, que aconteceu no dia 20 de janeiro de 2007. Para a primeira turma 64 alunos são aprovados, mas dois desistem antes do começo do curso, totalizando inicialmente 62 matriculados. Ainda no mês de janeiro, no dia 26, iniciam-se as aulas na sede da Faculdade de Educação da UFG. De modo a tentar preencher o número total de vagas previstas no convênio (80) decide-se pela realização de um segundo processo vestibular. Este aconteceu no dia 24 de abril de 2007. Trinta vagas foram disponibilizadas. Os critérios de inscrição foram os mesmo do primeiro vestibular, apenas poderiam pleitear uma das vagas, candidatos vinculados a uma das organizações parceiras, coordenadas pela Via Campesina. Dezoito candidatos se inscreveram e quinze foram aprovados. Essa turma especial frequentou aulas em um primeiro módulo intermediário nos meses de maio e junho. Essa formação especial permitiu que no momento de realização do II módulo daquele ano todos os alunos dos dois processos seletivos pudessem ser reunidos normalmente em uma única turma, que viria a se auto-denominar Pedagogia da Terra/UFG, turma Salete Strozac.

Aqui se faz necessário ressaltar que ocorreram no processo de aprovação do curso propostas no sentido de se pensar na possibilidade de abertura dessas novas vagas, também para trabalhadores rurais não ligados à Via Campesina.

O professor Jadir Morais Pessoa, afirmara que, caso a FE tivesse aberta a possibilidade do vestibular para outros movimentos sociais organizados, talvez não estaríamos hoje discutindo a matéria. O professor José Antunes Marques declara que era contra a forma do projeto apresentado e aprovado, pois queria aumentar o crédito da idéia do mesmo, e não reduzi-lo. Disse ainda, que gostaria de revisitar os cursos que se pautam pelo princípio das políticas afirmativas, para ficarem como lição para a Faculdade de Educação (...). (FE/UFG, ATA DO CONSELHO DIRETOR, 28/02/2007)

Entretanto, essas considerações não foram fortes o suficiente para demover a Faculdade de Educação da decisão de manter o caráter restritivo do curso, ainda que apenas dezoito candidatos tenham disputado as trinta vagas disponibilizadas pela Universidade. Nem mesmo com a ociosidade de vagas após a primeira seleção, os trabalhadores da Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado de Goiás (FETAEG) puderam pleitear uma vaga no curso.

Curiosamente, conforme demonstra os números do processo seletivo para a formação da turma, o que fica evidente, já no primeiro momento de materialização do curso, ou seja, o processo vestibular é a expressão de uma contradição do discurso das organizações. A realidade não confirmou a grande demanda apresentada pelo MST e seus parceiros como justificativa para a realização de um curso específico para trabalhadores da Via Campesina. Foram necessários dois vestibulares para a formação de uma turma de 80 alunos, e nem assim obteve-se o quantitativo esperado. Por outro lado, esse fato revela também o equívoco de se limitar a apenas alguns sujeitos sociais o “direito” de pleitear uma vaga no curso. Certamente se as vagas fossem disponibilizadas a todos os jovens do campo, inclusive aqueles não ligados a qualquer tipo de organização social, não se iniciaria um curso público com tantas vagas não preenchidas. Até porque, se o que está por trás do discurso das organizações sociais defensoras do curso é a idéia do direito dos trabalhadores historicamente excluídos da educação, não se justifica criar um curso custeado com recursos públicos, partindo-se da idéia de que pode haver qualquer tipo de restrição de presença ou participação.

Conforme definição do manual do PRONERA a Universidade teria de se responsabilizar pela acomodação dos alunos no Tempo Formação. Desse modo, desde o início do curso ficou acertado que todos os alunos, inclusive as alunas mães, com seus respectivos filhos, ficariam alojados nas salas de aula da Faculdade de Educação da UFG. No prédio seria montada toda a estrutura (dormitório, alimentação, higiene, limpeza etc) necessária ao desenvolvimento do curso. Além disso, todos os recursos acadêmicos da Faculdade seriam disponibilizados para o processo de formação dos futuros *pedagogos da terra*. “O fato de que este curso se desenvolva em período de férias, que se organize sob a forma de módulos e que os alunos estejam alojados na Universidade vêm requerendo que a Universidade se organize de modo a atender tais especificidades (...)” (FE/UFG, RELATÓRIO MÓDULO I, 2007, p. 4). Em contrapartida o INCRA disponibilizaria por meio do PRONERA R\$ 3.000,00 (três mil reais) por aluno a cada ano do curso, a título de custeio de despesas com transporte, hospedagem, alimentação, kit pedagógico e pagamento de professores.

Tal qual as experiências anteriores, o curso de Goiânia está sendo organizado em regime de alternância. No período de férias acadêmicas da Universidade (janeiro, fevereiro e julho) acontecem os momentos presenciais (Tempo Formação). Nos demais meses do ano os alunos retornam a suas comunidades onde teriam de desenvolver uma série de outras atividades acadêmicas (Tempo Comunidade). O Tempo Formação fora distribuído em uma jornada de 44 horas semanais. Oito horas diárias, de segunda a sexta, e quatro horas aos sábados. “Esta organização curricular exige (...) não só uma forma de registro acadêmico diferenciada, como também um trabalho diferenciado dos professores que terão de se prepararem para acompanhar atividades a distância”. (FE/UFG RELATÓRIO MÓDULO I, 2007, p. 5). Durante o Tempo Comunidade os alunos se unem em pequenos grupos para desenvolverem as atividades propostas ao final de cada módulo presencial.

Ao longo de quatro anos de curso serão 17 etapas de formação. Oito delas, presenciais, com cerca de 30 dias no mês de julho e pouco menos de dois meses, no período de janeiro a fevereiro. O restante da formação realiza-se nos demais meses, através de atividades individuais ou em subgrupos que se reúnem nas comunidades.

O curso segue a mesma matriz curricular do curso de pedagogia regular da FE/UFG. Disciplinas obrigatórias a todos os alunos da Faculdade, componentes do chamado Núcleo Comum e disciplinas eletivas, componentes do chamado Núcleo Livre, “(...) com conteúdos voltados fundamentalmente para a compreensão da situação do campo brasileiro, em seus aspectos histórico-político-econômico-sociais e educacionais”. (FE/UFG - RELATÓRIO MÓDULO I, ANEXO I, 2007, p. 11). As disciplinas do Núcleo Comum correspondem a um total de 2.424 horas, enquanto que as disciplinas do Núcleo Livre correspondem a 576 horas, ou seja, 18% da carga horária total do curso. O restante da carga horária obrigatória, um total de 200 horas, é complementado com as chamadas atividades complementares (acadêmico-científico-culturais).

Os alunos do Pedagogia da Terra da UFG continuaram buscando, na trilha aberta inicialmente, alternativas para fazer da ação coletiva cotidiana, uma possibilidade concreta de construção de uma ação educativa significativa para seus sujeitos sociais. A opção pela avaliação constante apresenta-se como uma diretriz desse esforço de construção daquilo

que o grupo entende por *pedagogia do movimento*. De acordo com os acadêmicos do curso, a busca constante de uma formação mediada pelo questionamento faz parte de um conjunto de estratégias desenvolvidas por eles como forma de tentar controlar essa relação tão complexa estabelecida entre os sujeitos sociais do campo e os professores. Algumas memórias da turma de Goiás demonstram como esse processo se repete em praticamente todos os módulos presenciais: No módulo II os primeiros enfrentamentos: “ – Professora “A”: se alterou em alguns momentos, demonstrando ser autoritária”. (...) - Professora “B”: sentimos que não foi bem aproveitado o tempo, ela parecia estar sem mística nesta etapa (...)” FE/UFG – AVALIAÇÃO, ETAPA II 2007, p. 04). O questionamento feito pelo coletivo dos alunos, acerca de um dos Núcleos Livres mais esperados pela turma, também revela essa atitude de enfrentamento: “(...) – O núcleo livre Marxismo e Psicanálise apesar de ter um bom conteúdo o aproveitamento não foi o esperado, devido a falta de metodologia e didática da professora no método de ensino. (FE/UFG – AVALIAÇÃO – MÓDULO III, 2007, p. 10). Em um outro momento:

(...) - O professor (...) de matemática tem muitos conhecimentos e capacidade. Porém tem tido muitas dificuldades, limitações didáticas metodológicas em sala de aula, o que tem causado muitos constrangimentos, desânimos e perda do interesse pela aula. - Estamos preocupados e assumimos nossas limitações no processo. Acreditamos, que seja necessário, ter um diálogo franco e aberto no sentido de resolvermos tal situação colocada acima. (FE/UFG – AVALIAÇÃO – MÓDULO III, 2007, p. 10

No módulo IV, a novidade de uma posição mais dura: “A convivência entre educandos e educadores foi bem tranqüila, com exceção do professor “C” e a turma “A”, que tiveram alguns conflitos, provocando até o pedido da turma pelo afastamento do professor”. (FE/UFG - AVALIAÇÃO, ETAPA IV 2008, p. 4). Aqui, uma questão preocupante, a explicitação do quanto o limite entre a busca de uma unidade/identidade e o autoritarismo pode ser uma linha tênue. O que se inicia como um processo dialógico, marcado pela busca de um certo consenso, de um momento a outro adquire um sentido de dissenso total e passa a ser orientado por um desejo de punição/eliminação daqueles que não se enquadram. É o que fica muito claro na citação do relatório de avaliação do módulo IV ou na fala de um acadêmico que justifica a decisão do grupo:

Teve uma disciplina que o professor chegou a falar que o Che Guevara era um assassino, chegou a falar, criticando qualquer tipo de comunismo, quis impor como se a Cuba fosse um socialismo. (...) Ele quis basear na idéia da Cuba, como se fosse aquilo ali, um ditador, aquela ideologia toda. O qual nos até pedimos a retirada uma vez desse professor. A coordenadora teve uma conversa com ele. Aí, ele pegou e maneirou mais. A gente já teve esse embate fortíssimo, de professor chegar dentro da sala de aula e dizer: - Terra, nem debaixo da unha. Chegou e falou desse jeito: \_ Não gosto de terra nem debaixo da unha. Isso é uma coisa que machuca muito, porque a gente vive no campo e luta tanto. Ele não precisa estar sintonizado, mas também não precisa criticar. (Entrevista A15 – 21/07/2009, 30 anos)

A turma da UFG, repetindo a decisão do grupo da UNIJUÍ, também faz a opção por se auto-denominar turma Salete Strozake. Por uma questão de organicidade interna, para as aulas do Núcleo Comum, os alunos são divididos em duas turmas. Cada turma escolhia no início de cada novo módulo um representante, encarregado de produzir o elo entre os dois grupos e levar à coordenação geral do curso os anseios da turma.

O Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Goiás, fazendo os necessários avanços, é claro, retoma e dá continuidade à experiência formativa inaugurada pela primeira turma do Rio Grande do Sul, há uma década. Além da presença do coletivo dos acadêmicos nas duas grandes plenárias realizadas no início e ao final dos módulos, cada aluno deveria envolver-se em todos os debates e fazer-se presente em todas as questões referentes à organicidade interna do curso.

O princípio do curso que vem sendo construído desde a materialização da turma Salete Strozake da UNIJUÍ, parece se manter presente, pelo menos quanto à dinâmica do processo formativo da Pedagogia da Terra da UFG. O esforço do grupo para construir sua unidade diante de muitas adversidades tem demonstrado isso:

(...) O relacionamento da turma é bom, porém ainda não foi superado algumas questões como, os furtos, fofocas, individualismo, autosuficiência e preconceitos. (...) – O processo está sendo construído, temos avançado, porém ainda temos que superar muitos vícios e construir valores (...) (FE/UFG – AVALIAÇÃO – MÓDULO III, 2007, p. 8)

A organização de Núcleos de Bases e grupos de serviços, criados com o propósito de resolver as demandas necessárias ao funcionamento do curso, também reproduziram a

sistemática das primeiras experiências. Salete Strozake, Keno, Josué de Castro, Cora Coralina, Rosa Luxemburgo, Paulo Freire e Sapé Tiaraju, compõem o coletivo dos grupos que participam atualmente na construção da Pedagogia da Terra de Goiás. Inseridos nesses espaços, cada um dos alunos devem se alternar no esforço de resolver questões das quais depende o bom funcionamento do curso.

(...) Os alunos se organizaram em Núcleos de Base – forma de organização interna de caráter mais política -, e Equipes – destinadas a garantir a organização da rotina do grupo. Assim, há equipes para infra-estrutura, mística, disciplina, memória, ciranda, animação e cultura, comunicação, esporte, lazer e finanças e saúde. (FE/UFG, RELATÓRIO – MÓDULO III, 2007 p. 8)

A equipe de disciplina, por exemplo, é quem se responsabiliza por cuidar para que sejam definidos e cumpridos de forma rígida todos os tempos do alojamento. “Os horários de silêncio e da noite cultural são discutidos coletivamente se não for respeitado a equipe de disciplina tem a autonomia de desligar o som e pedir que as pessoas não incomodem os demais. (FE/UFG, AVALIAÇÃO – ETAPA III, 2008, p. 10) Os alunos entendem por *Tempo*, os horários específicos para a realização das tarefas obrigatórias diárias.

A experiência da UFG define e cobra com muito rigor o cumprimento dos momentos de reuniões de núcleos e de equipes; os momentos de estudo em grupo e individual; o tempo de formação através de filmes e seminários; o tempo refeição; o tempo descanso, o tempo esporte e lazer e o tempo noite cultural.

Através da equipe de saúde são promovidas ações no sentido de organizar uma espécie de farmácia básica da turma e prestar assistência aos alunos que necessitarem de cuidados médicos.

As festas e confraternizações (noites culturais) do alojamento são organizadas pela equipe de animação e cultura. As organizações sociais que participam no processo de construção da pedagogia da terra entendem que a confraternização, o encontro, a partilha e a celebração, correspondem a momentos preciosos de uma ação educativa que se pretenda transformadora.

As noites de sábado eram destinadas a descontração, confraternização e mais interação entre os companheiros, já que havia pessoas de diferentes estados,

então as noites de sábado chamadas noites culturais eram organizadas com o objetivo de expandir o conhecimento de costumes e culturas de cada estado. FE/UFG – MEMÓRIA, ETAPA II, 2008, P. 4)

Através do trabalho da equipe de comunicação os alunos têm a oportunidade de socializarem suas idéias, inconformismos e informes. A organização do mural e a intenção de criação de um jornal interno da turma da Pedagogia da Terra da UFG demonstram o sentido do trabalho dessa equipe: “A equipe teve boa atuação sendo que um ponto positivo foi deixar a turma atualizada com notícias de jornais e da Internet. (...) [Proposta] – Criar um jornal mural com a cara da *via*”. (FE/UFG, AVALIAÇÃO III ETAPA, 2007, p. 4)

Os momentos de formação pela mediação do esporte, do lazer, da descontração e do lúdico também ficam a cargo de uma equipe específica.

De acordo com a avaliação do coletivo dos alunos, o Pedagogia da Terra da UFG tem apresentado como um de seus aspectos mais relevantes, a fidelidade ao ritual da mística diária, também presente desde a primeira turma da UNIJUÍ.

Um outro aspecto da organicidade interna da turma de Goiás também chama atenção. No decorrer do curso, logo no terceiro módulo, os professores foram surpreendidos por algumas questões que dificultavam o seu trabalho docente. Eram recorrentes as saídas dos alunos das salas durante as aulas e até o retorno de alguns deles aos seus acampamentos e assentamentos antes do término da etapa. Essa dificuldade apresentada no tempo aula produzia reflexos diretos no tempo comunidade, ou seja, nos momentos em que cada aluno retornava ao seu acampamento ou assentamento para desenvolver as atividades acadêmicas propostas. A falta de uma melhor compreensão dos conteúdos estudados em sala e a dificuldade em se disciplinar para a prática das leituras fazia com que uma grande quantidade de alunos deixasse de entregar as atividades do Tempo Comunidade. Nas primeiras etapas do curso, cerca de setenta e cinco por cento dos trabalhos acadêmicos propostos não haviam sido produzidos no tempo determinado. Os próprios alunos identificaram esse fato como um entrave para a organização das monitorias (encontros em pequenos grupos nas comunidades). “(...) – Falta compromisso de alguns com os trabalhos das disciplinas e com sua organização social” (FE/UFG – AVALIAÇÃO, ETAPA IV, 2008, p. 4). Questões dessa natureza exigiram discussões a respeito do

compromisso da turma com o curso, e motivaram a definição de critérios mais rigorosos tanto no controle do recebimento e avaliação dos trabalhos do Tempo Comunidade, como na rotina da sala de aula e do alojamento. Desse modo, a questão do compromisso dos acadêmicos com o curso e com as entidades, tem sido um dos desafios para a turma da UFG. Tal fato tem produzido entre o coletivo a necessidade de se encontrar formas de produzir, através das ações diárias, a superação de empecilhos ao melhor desenvolvimento científico/intelectual dos alunos nos momentos de aula e no tempo comunidade. De acordo com a avaliação do *tempo aula*, feita pelo próprio grupo:

- Em alguns momentos faltou disciplina e compromisso com os horários (...). - Os companheiros (as) com maior facilidade de aprendizado não contribuiu com os demais (...). - Houve individualismo nas turmas. (...) - Que haja mais participação e o comprometimento da turma em sala de aula e se esforcem em cumprir os horários (...). (FE /UFG – AVALIAÇÃO, ETAPA III, 2008, p. 6)

Após um intenso debate, os próprios alunos encontraram no calor das discussões formas de disciplinar as ações no decorrer dos módulos. “Que seja passado para os movimentos as ausências sem justificativas. - (...) – Para sair antes de terminar a etapa é preciso ter também um documento do Movimento ou pastoral comprovando os motivos (...)”. (FE/UFG - AVALIAÇÃO ETAPA III). “Tal medida teve resultados amplamente positivos, uma vez que a grande maioria dos alunos fez todos os trabalhos na data combinada e com melhor qualidade, como posteriormente foi avaliado pelos professores.” (FE/UFG – RELATÓRIO – MÓDULO IV, 2007. P. 7).

Esse aspecto chama a atenção não só pelo fato de alguns alunos constantemente necessitarem se ausentar das salas, chegarem atrasados ou mesmo deixarem os módulos presenciais antes do fim da etapa. Situações como essas são questionáveis, mas repetem-se nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino. Contudo, no caso de um curso com as especificidades do Pedagogia da Terra isso, no mínimo, provoca estranheza. Afinal de contas todo o discurso que tenta justificar a legitimidade dessa experiência educativa pauta-se pela argumentação de que o compromisso com o curso, com as entidades e com a causa dos trabalhadores do campo é condição indispensável para que os sujeitos sociais possam pleitear uma vaga no curso.

Outro grande desafio encontrado pela turma, no início da experiência de Goiás, foi a dificuldade dos alunos se sentirem parte integrante da universidade. Apesar da convivência diária nas dependências da instituição, o grupo se mostrava ressentido em relação à falta de uma maior proximidade entre os sujeitos sociais das organizações sociais que compõem o curso e os representantes do meio acadêmico. Em dois momentos de avaliação o grupo deixou isso evidente. No primeiro deles, sintetizou em uma proposta sua inquietação com a ação das coordenadoras da UFG: “Há a sugestão de que as mesmas [coordenadoras] pudessem participar mais de alguns momentos com a turma, para que pudesse consolidar essa integração e ir diminuindo a distância entre a turma e a universidade” (FE/UFG – AVALIAÇÃO, ETAPA I, p. 3). No segundo momento, em referência à Secretaria do curso: “Na maioria das vezes ela (secretária) teve uma postura de arrogância com os (as) educandos (as), principalmente nas entregas dos trabalhos (...). Não compreende o nosso processo de organicidade causando assim alguns transtornos.” (FE/UFG, AVALIAÇÃO, ETAPA II, p. 04)

Uma particularidade também, da experiência da UFG é o fato de a turma ter feito a opção por não repetir as ações das turmas anteriores no que se refere a desenvolver formas de arrecadar recursos financeiros para o custeio de despesas imediatas e urgentes. Os mutirões e os trabalhos coletivos nos finais de semana, fora do alojamento, muito comuns nas experiências iniciais do curso, não se repetem em Goiás. Sem querer buscar explicações fáceis ou fazer relações de causa/efeito reducionistas e inconseqüentes, pode-se, no mínimo, entender através desse fato, que o sentido do enfrentamento inicial proposto pela turma da UNIJUÍ não tem o mesmo significado para a turma da UFG. Aqui é importante retomar uma passagem anterior na qual se fez referência ao sentido inicial das ações do MST, qual seja, criar fatos com o poder de chamar a atenção da sociedade. Na compreensão da organização mais importante que o resultado de uma ação em si, seria o efeito simbólico desse agir.

Com essa breve descrição do Pedagogia da Terra da UFG, feita a partir da análise de relatórios produzidos pela faculdade e dos registros de memórias dos próprios alunos, podemos ter as primeiras impressões acerca do significado dessa experiência formativa, levando se em conta sua importância como lócus de consolidação de uma década da

caminhada *Por Uma Educação do Campo*. Contudo, não se pode correr o risco de produzir qualquer tipo de conclusão precipitada, embasada em uma visão parcial da experiência de Goiás. Dessa forma, antes que se tente fazer uma reflexão propriamente dita do curso, faz-se necessário desviar o foco desse ‘olhar’, que se vem lançando sobre os documentos e relatórios do curso, para direcioná-lo, de um modo mais detido, para o fazer pedagógico diário dessa graduação. Só assim pode-se encontrar pistas mais seguras às inquietações iniciais desse trabalho, sem, no entanto, correr o risco da leitura equivocada daquilo que apontam os registros escritos, ou da interpretação tutelada pela subjetividade de quem os produziu.

### **Dez anos ‘por uma educação do campo’: a materialização na experiência de Goiás**

A experiência em andamento na Universidade Federal de Goiás configura o que o conjunto de entidades (MST, PJR, MAB, CPT, MPA e posteriormente MCP), coordenadas pela Via Campesina e financiadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA-INCRA, vem defendendo como política pública de Educação do Campo. O curso que se apresenta em fase de conclusão, segue todas as diretrizes do Manifesto Por Uma Educação do Campo, lançado em 1997, ano de realização do 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

De acordo com dados da Secretaria, o curso registra a frequência de 60 alunos, sendo 48 mulheres e 12 homens. Portanto, quase 78% do total que se matriculara inicialmente. Desse contingente ainda matriculado, cinquenta e seis alunos estiveram presentes no Módulo VI, realizado do dia 13 de julho ao dia 06 de agosto de 2009. Quatro alunas não freqüentaram as aulas por estarem em licença maternidade.

Inicialmente, pode-se dizer que apesar de se tratarem de representantes de organizações sociais do campo, os alunos apresentam entre si uma grande heterogeneidade. A análise de alguns dados pode confirmar essa constatação: Quanto à filiação às organizações sociais, cerca de 72% deles são ligados ao MST; 8,5% são indicados pelo MCP; 6,5% são filiados ao MAB; 6,5% são indicados pela PJR e 6,5% tem vínculo com a CPT. No que se refere à história de movimentos sociais de cada aluno, pode se concluir que

cerca de 73% tem uma história recente de organização social. Iniciaram sua militância após o ano 2000. Para ser mais preciso, cerca de 42% estão na organização desde 2005, enquanto que 31% vincularam-se ao movimento entre os anos 2000 e 2004. No tocante à ocupação atual de cada aluno entrevistado, cerca de 57,4% não trabalham com sala de aula, enquanto que cerca de 42,5% atuam em sala de aula regularmente. Desse universo, todos os que estão em sala pretendem continuar com o trabalho depois de formados. Dentre os que se encontram fora de sala de aula, 17,02% não pretende trabalhar com escola e 6,38% ainda têm dúvidas quanto a essa questão. Nesse ponto não se pode deixar de destacar uma contradição da natureza do curso. Segundo as diretrizes do PRONERA e das organizações parceiras o objetivo central da graduação é a formação de professores para atenderem as demandas escolares das áreas de reforma agrária, entretanto, tem-se no universo total de alunos uma maioria que não está atuando em sala de aula, e deste total, mais de vinte por cento ou têm dúvidas ou não pretendem trabalhar em sala de aula depois de formados.

Para os demais alunos a orientação do movimento é que vai definir o futuro de sua atuação profissional. Porém, um fato é certo para quase quarenta por cento dos alunos entrevistados, um percentual significativo: quando questionados sobre sua grande meta depois de concluído o curso, 38,29% responderam que pretendem continuar ampliando sua formação (especialização e/ou uma outra graduação). Dado que demonstra o quanto a idéia de escolarização com sentido de *potencialização de recursos humanos* (desenvolvimentismo) é traço marcante na concepção de educação dos atuais militantes das organizações sociais do campo no Brasil. Não por acaso, é isso que preconiza o manual do PRONERA, ou seja, disponibilizar recursos para a formação de recursos humanos capacitados para garantir o desenvolvimento sustentável das áreas de reforma agrária. (MDA/INCRA, 2004 p. 41) Acerca dessa questão a análise de Pessoa e Cruz (2007, p. 16) é reveladora:

A [*educação no campo*] é aquela que associa a educação rural ao desenvolvimento rural, associado por sua vez, a processos de modernização capitalista das estruturas econômicas e tecnológicas da produção agropastoril, assim como de processos sociais do trabalho no campo. Educar crianças, jovens e mesmo adultos 'em meio rural' é 'reciclar' no que for possível as atuais gerações e é capacitar e formar as novas gerações de trabalhadores, pequenos proprietários tradicionais e, no limite, pequenos empresários rurais ao estilo *farmer*.

Empresários de âmbito local, adaptados a uma atividade agrícola e/ou pastoril fracamente modernizada e competitiva. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 16 – Grifos dos autores)

Na síntese das repostas dos alunos do curso de Goiânia, a recorrência de uma idéia, reproduzida praticamente por todos, chama a atenção. A quase totalidade do grupo faz referência ao compromisso de construir uma educação do campo. Questionados acerca do que entediam por essa modalidade educativa algumas idéias são recorrentes. A idéia de respeito à realidade do aluno é a principal. Em 17 falas percebe-se a presença desse princípio.

Devido a diferença de realidade. A cidade tem uma realidade, que eu não falo que os camponeses não devem conhecer. Deve sim, é um direito deles, mas você chegar com uma educação totalmente direcionada aos alunos da cidade e implantar na cabecinha das crianças lá do campo, de certa forma é uma violência. (Entrevista A8 – 13/07/2009, 23 anos)

A segunda idéia que mais se reproduz é a defesa da educação do campo sob a perspectiva do direito assegurado por lei. Quinze alunos defendem esse ponto de vista.

Porque as pessoas pensam que as pessoas do campo são pessoas bobas, ignorantes. São pessoas boas e trabalhadoras que também merecem e também tem que ter o mesmo direito. O povo do campo e o povo da cidade devem ter o mesmo direito, mas o povo do campo não tem. Nós estamos estudando para levar o direito que o camponês tem. (Entrevista A14 – 21/07/2009, 38 anos)

O compromisso com a valorização e fixação dos jovens no campo é a terceira resposta mais recorrente. Está presente nas falas de 12 alunos diferentes. Dentre elas, destaca-se a seguinte:

E quando você fala da educação do campo e no campo há uma diferença, há uma diferença. Não é porque o homem do campo e o da cidade tem diferenciação, não. Em formação humana são todos iguais, agora na intelectualidade é preciso ter sim uma formação específica para o homem do campo. Porque o campo é um espaço de progresso, não é um espaço de atraso, como diz muitos educadores. (Entrevista A1 – 13/07/2009, 43 anos)

A penúltima resposta mais reproduzida pelos alunos faz referência à necessidade de se construir uma identidade campesina. Essa idéia é recorrente nas falas de 07 alunos da turma.

A educação do campo abriu outra perspectiva de sujeitos sociais e políticos, de possibilidade de construir, de alterar, de reconstruir uma realidade, de sujeitos em que ali vivem e produzem a sua existência, que tem uma identidade que vai sendo construída (Entrevista A10 - 17/07/2009/ 43 anos)

Nessa questão, chama a atenção o fato de apenas dois dos alunos sugerirem, ainda que de forma muito limitada, uma idéia de educação com sentido de universalidade. O que representa no universo das respostas apresentadas a última idéia mais recorrente nas falas do coletivo de alunos do Pedagogia da Terra acerca da compreensão do que seja uma educação do campo:

A educação do campo vem no sentido de trabalhar a educação do campo à educação em um sentido mais amplo, que é o desenvolvimento social e cultural, no sentido de você também lutar e tentar melhorar a qualidade de vida de todos esses sujeitos. A educação está ali, não dá para você querer mudar a qualidade de vida do sujeito no e do campo levando eles para a cidade. (Entrevista A18 – 21/07/2009, 25 anos)

Na tentativa de compreender o que os alunos entendem por construção coletiva, foi lhes perguntado quais os desafios encontrados ao longo do curso. Dentre as respostas mais recorrentes duas destacam-se: A divergência entre os princípios do movimento e as diretrizes do curso e o forte preconceito, aparecem nas falas de 22 entrevistados. Segundo esse grupo de alunos a universidade demonstra grande dificuldade em aceitar-lhes e oferecer-lhes uma graduação diferenciada, que atenda às suas especificidades. Em grande parte das falas é possível perceber que os alunos não se sentem contemplados em seu desejo de conhecer os fundamentos teóricos de uma educação do campo. Apesar de também não demonstrarem saber exatamente quais seriam esses fundamentos revelam um certo incômodo por não poderem discutir mais sobre o tema no dia-a-dia das aulas.

O grande tempo longe da família aparece como o terceiro grande desafio do curso. 09 alunos fizeram referência a essa dificuldade. A questão da convivência com pessoas tão diferentes foi a idéia presente na fala de 04 entrevistados. O excesso de leituras foi resposta comum entre 03 entrevistados. Apenas 02 alunos evidenciaram em suas respostas o temor da suspensão do convênio pelo Estado.

Finalmente para se tentar compreender o sentido de uma formação dessa natureza para o grupo, questionou-se a cada aluno a importância de frequentar o curso de Pedagogia

da Terra. Em meio às diversas respostas, uma idéia foi recorrente na maioria das falas. Capacitar-se para ter acesso a direitos foi expressão de 14 dos entrevistados. Aqui, ainda que não seja o momento de um aprofundamento na reflexão dos dados, não se pode deixar de fazer dois destaques. O vínculo que os alunos fazem entre escolarização/capacitação e a constante recorrência à idéia de direito. Por militarem na luta pela educação do campo os alunos defendem que têm direito a condições especiais de acesso ao ensino superior, bem como, de atuação nas escolas do campo, mesmo que estas sejam mantidas pelo poder público estatal:

De acordo com a Constituição de 1988, no artigo 28, incisos 1º, 2º e 3º, que fala dos princípios específicos da educação do campo, onde a gente tem o direito de trabalhar de acordo com a realidade do campo (...). A escola do campo em si, está dentro deste artigo 28 (Entrevista A42 – 29/07/2009, 23 anos)

Os demais evidenciaram uma pulverização de idéias. Crescimento teórico intelectual, conscientização dos jovens quanto a importância da educação do campo, conhecimento dos conceitos e das leis que regem a educação, conhecimento dos princípios que regem uma concepção de educação libertadora foram idéias que se repetiram 02 vezes ao longo das entrevistas. Desenvolver uma maneira diferente de trabalhar, ter uma melhor formação política, contribuir com o processo de difusão do conceito de educação do campo, colaborar no processo de construção de políticas públicas para o campo e, surpreendentemente, atender a uma exigência do sistema, foram idéias que se repetiram (01 vez cada) ao longo das entrevistas.

De acordo com as coordenadoras a etapa VI representou um avanço para o processo organizacional da turma. Foi o Módulo em que mais alunos entregaram os trabalhos na data determinada. Apesar de, em grande parte, as atividades terem sido concluídas no primeiro dia da etapa presencial, quase todos conseguiram entregá-las no prazo determinado pela coordenação. Talvez uma explicação para essa melhora possa ser obtida em um dos registros do relatório anterior: “Cabe registrar que, depois que medidas de ‘penalização’ começaram a ser aplicadas àqueles que entregaram o trabalho fora da data, o nível de pontualidade melhorou muito.” (Relatório Módulo V, p. 6 e 7)

Na PROMET da etapa cinco foram definidos para a sexta etapa dois seminários que tratassem da questão da produção de energia e os impactos no meio ambiente. Contudo, apenas um foi realizado. As organizações sociais não conseguiram viabilizar dois palestrantes para falar sobre o tema proposto. Apesar do imprevisto, nessa mesma etapa foram realizadas ainda duas noites culturais. Uma com o tema “Festa julhina” e a outra com o tema “Noite rondoniense”.

Um detalhe que chamou a atenção desse módulo foi o fato de os alunos terem demonstrado preocupação com a falta de uma preparação/decoração dos ambientes de ensino (sala, de aula, corredores e pátio/mural e ciranda). Na escala de tarefas até aparecia a referência à necessidade de caracterização desses espaços, mas na prática não se conseguiu desenvolvê-los à contento. As salas de aula permaneceram “frias” e pouco acolhedoras. Ainda, que isso não seja o mais importante no processo de conhecer, a *pedagogia do movimento*, expressa nas diretrizes educacionais das organizações sociais parceiras do curso, define que a construção de um ambiente escolar diferenciado é parte de seu projeto formativo.

O pátio representava um pouco melhor esse esforço de preparação do ambiente, mas não conseguia ir além da faixa e do baner que acompanha a turma desde as primeiras etapas. A preparação do mural da turma também representou uma dificuldade para o grupo. No geral serviu de espaço para divulgação das tarefas de cada Núcleo de Base e do cardápio dos lanches da noite. Ao longo dessa etapa o que se pôde ler nesse espaço, além dos informes organizacionais da turma, foi apenas um recorte de jornal com informações sobre horóscopo do dia, e outro com uma matéria que abordava a questão das cotas de vagas nas universidades públicas.

A manutenção dos objetos utilizados na mística diária no pátio durante parte do dia também apresentava-se como elemento de identificação da presença do grupo no espaço acadêmico da Faculdade de Educação da UFG. Porém, não foram raras as vezes que os representantes de turma ou coordenadores de Núcleos de Base tiveram que solicitar da equipe de mística do dia, a retirada dos objetos da celebração, esquecidos no pátio da faculdade.

Outro aspecto muito curioso do Módulo VI foi o rompimento dos alunos do MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) com a direção da entidade e a opção dos mesmos pela criação de uma nova instituição, o MCP (Movimento Camponês Popular). Nesse módulo, os alunos que até então eram os representantes do MPA no Pedagogia da Terra, passam a representar o MCP. Esse fato é comunicado aos demais colegas no início das aulas da etapa e os militantes da nova organização se utilizaram de camisetas e de uma nova bandeira para apresentar a sua vinculação. De acordo com um dos alunos entrevistados, essa ruptura deu-se em virtude da divergência ideológica entre a direção do MPA e a base do movimento, em Goiás. Apesar de não querer evidenciar de forma muito clara os motivos desse conflito de idéias, um dos alunos do curso, ex-integrante do MPA, sugere o ponto de discórdia: “É mais na linha política. A linha política do MPA se tornou para outra direção, que a gente não acredita. Não que o MPA se tornou o nosso inimigo, o grande inimigo nosso é o capital, mas é a ideologia política que vem tomando outros patamares”. (Entrevista A9 – 14/07/2009, 27 anos).

Nesse fato pode-se perceber o quanto a unidade dos trabalhadores torna-se ameaçada com a organização da luta a partir de políticas de identidade. Ao invés de se construir uma coesão dos sujeitos sociais em torno de uma causa comum, produz-se de fato uma luta cada vez mais fragmentada e destituída de um sentido de universalidade.

Finalmente um último detalhe chamou a atenção no processo de realização dos Módulos V e VI. Os alunos e a coordenação do curso mantiveram-se queixosos, devido à falta de uma presença mais efetiva da Via Campesina na dia-a-dia dessa etapa presencial. Um registro do relatório do módulo V do curso evidenciou esse fato. A respeito do acompanhamento da Via Campesina os alunos fizeram as seguintes considerações: “Falta a presença da Via Campesina; restringiu-se a uma pessoa apenas. (...) Não garantiu uma pessoa para a cozinha e para a saúde”. (UFG/Relatório Módulo V, 2009, anexo V). Como forma de contribuição com o processo de construção do curso, os mesmos alunos fizeram as seguintes propostas: “Para melhorar na prática é necessário que precisem participar das reuniões, coordenações, assembleias, seminários e noites culturais. É importante que a Via participe deste espaço para acompanhar os avanços e dificuldades da turma.” (UFG/Relatório Módulo V, 2009, anexo V)

**‘Porque o sistema exige isso de você...’**

Apesar de o curso do Pedagogia da Terra da UFG apresentar como pré-requisitos principais para o processo de seleção dos alunos a necessidade de os mesmos terem uma história de movimentos sociais, estarem atuando em sala de aula e terem o compromisso de trabalhar em salas de assentamentos depois de formados, a materialidade do curso não confirma bem isso. Conforme dados apresentados acima, quase sessenta por cento dos alunos da turma não trabalha em sala de aula, e apenas 42,5% tem convicção de que pretendem ir para o trabalho em escolas depois de formados. A impressão que se tem ao combinar esses dados é que boa parte dos alunos que aderem à bandeira das organizações presentes no curso, o fazem motivados por perceber nessa adesão uma possibilidade concreta de ter acesso a uma formação de nível superior, condição que jamais teriam, não fosse pela mediação feita pelas organizações sociais. O sentido do curso presente na análise de uma das alunas revela isso:

Nem todo mundo tem a oportunidade de ter acesso à universidade. Isso nós tem clareza na pastoral, mas assim o que a gente tenta fazer é que na medida do possível, cada jovem possa ingressar na faculdade, mas nos tem consciência que nem todo mundo vai ter essa oportunidade de fazer uma faculdade. Isso nos tem claro na nossa organização. (Entrevista A43 – 13/07/09, 29 anos )

A fala da aluna, integrante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), também aponta para a confirmação dessa desconfiança:

Eu entrei no movimento em 2005 quando a minha irmã me convidou para participar das reuniões do grupo de base que meu pai participava, (...). No final de 2006 o coordenador do grupo de base convidou a minha sobrinha, que por sua vez, convidou a mim, para estar participando. Não, não era a minha vontade fazer pedagogia. Eu tinha terminado o ensino médio, tinha ficado uns ano sem estudar, aí eu vim, fiz vestibular, foi bem tranqüilo. (...) No movimento social primeiro eu assumi o setor de comunicação e Comunicação Social foi sempre uma área que eu desejei atuar e aí eu fiz o curso de comunicação e se eu tivesse oportunidade eu também faria alguma coisa referente a isso. Eu quero fazer Pós-graduação em alguma outra coisa que tenha a ver com Direito ou com Medicina, para poder estar atuando em alguma dessas áreas. (Entrevista A25 - 16/07/2009, 23 anos)

Duas outras acadêmicas ao serem questionadas sobre suas histórias de organização social, também apontam nessa direção:

De movimento eu tenho pouco tempo. Em 2003 meu pai foi para o acampamento e eu fiquei na cidade. Aí eu terminei o segundo grau e como ele queria morar na roça ele sentiu a necessidade de ter pelo menos um filho estudado, porque ele já não tinha mais a possibilidade de ter um curso superior que pudesse ajudar na roça, por exemplo, agronomia. Aí ele me fez a proposta de eu ir morar com ele no acampamento, depois no assentamento para ir fazer o curso de agronomia para ajudar na roça, ajudar na terra lá. O curso de agronomia não saiu na data que eu estava esperando, e o que saiu primeiro foi o de pedagogia, que eu me interessei, só que aí já foi em 2006, quando eu vim morar com eles aqui em (...), no assentamento. Daí eu fui indicada para o curso e estou aqui agora. (Entrevista A26 – 16/07/2009, 27 anos)

Nessa mesma trilha:

Ingressei no movimento em 2007, então tem pouco tempo que eu estou no movimento. Assim que eu entrei no movimento eu já vim para a faculdade, tive a oportunidade de prestar vestibular e vi a possibilidade de estar crescendo na organização, enquanto questão orgânica, política mesmo, e estou aqui até hoje (Entrevista A28 – 16/07/2009, 26 anos)

Essa constatação ganha força se levarmos em conta a preocupação das organizações sociais parceiras do curso, com o futuro que podem tomar os alunos após se graduarem:

Isso não tem como controlar totalmente, a gente não consegue obrigar alguém. Os movimentos não fazem isso, obrigar alguém a trabalhar no movimento, mas eu acredito, e eu também sou uma estudante dos movimentos, de cursos da Via Campesina, que, o que vale muito, é como está a consciência de cada um. Porque eu penso que se eu me formei no curso pelo movimento, eu tenho quase que a obrigação de cumprir a tarefa de organizar o movimento. Agora, também se não teve essa consciência eu acredito que o curso não valeu muito nesse sentido. (...) Dedicar o tempo da vida da gente aos movimentos, sejam pedagogos, sejam de outros cursos, para mim é uma tarefa muito bonita e quem não faz está perdendo muito. (Entrevista C2 - 17/07/2009 )

Uma outra aluna do curso, ao falar sobre sua relação com o Pedagogia da Terra da UFG, deixa evidente a necessidade de as organizações sociais atentarem-se para essa questão. Além de não ter a clareza que se trata de um curso público, a acadêmica revela que sua grande meta é potencializar recursos financeiros para poder fazer uma graduação que realmente lhe satisfaça:

Porque, primeiro é difícil um camponês entrar na universidade. A primeira barreira é a questão do vestibular, a própria questão financeira. Meu pai não teria condições de pagar esse curso, apesar de ser barato, mas não teria condições de pagar, nem de me manter na escola, de pagar os materiais e as coisas que

necessitam para estudar. (...). Eu quero continuar estudando, porque primeiramente pedagogia não era uma área que eu queria. É um início que eu tentei, que consegui para iniciar o que eu desejo. (...) Eu tenho vontade de me Pós-graduar em educação ambiental, eu gosto muito da questão ambiental, de trabalhar com agricultura, com agronomia, de mexer com a terra. O meu sonho, é que depois desse aqui eu possa trabalhar e assim eu vou poder pagar um curso que eu queira mesmo fazer. (Entrevista A24 – 15/07/2009, 41 anos)

O fato de quase quarenta por cento dos alunos terem como grande meta após o término do curso a intenção de continuar ampliando sua formação e o sentido de formação superior para estes mesmos acadêmicos, calcada principalmente na idéia de capacitação para a garantia de direitos, também nos leva à confirmação dessa tese. A fala de um dos integrantes da turma evidencia isso muito claramente:

Por mais que você seja um líder, é necessário estar em constante formação, porque o sistema exige isso de você. (...) Se você não tem essa formação educacional dos direitos, essa formação para que você possa defender uma educação de qualidade, isso não consegue mais não. (Entrevista A1 – 13/07/2009, 43 anos)

### **De fato, a educação do campo**

Se a análise feita até aqui aponta para um certo descompasso entre os objetivos declarados das organizações parceiras do curso e aquilo que vem se materializando como a realidade da experiência educativa que está se construindo no curso de Pedagogia da Terra da UFG, pelo menos em uma questão não se pode negar a existência do consenso. Nos discursos dos coordenadores das organizações parceiras; nas conversas com os alunos; nos textos dos intelectuais que dão suporte teórico às organizações sociais do campo, a defesa de uma educação do campo é lugar quase que comum. Tanto é assim, que uma rápida observação dos textos produzidos e/ou organizados pelos intelectuais desse campo, dos anais das conferências patrocinadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA/PRONERA, e das cartas de intenções dos militantes das organizações sociais parceiras, revela invariavelmente a recorrência da expressão ‘POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO’, como título principal.

Não é por acaso que a grande maioria dos alunos do Pedagogia da Terra, valeu-se dessa expressão em momentos variados de suas falas. Diante dessa aparente unidade de pensamento, faz-se necessário compreender qual a concepção de educação que orienta esse forte discurso da Educação do Campo. A análise de algumas alunas do curso, preliminarmente, já indica algumas pistas. De acordo com uma militante do MCP, “pelo movimento ser novo ainda não tem uma proposta de educação voltada para os camponeses da agricultura familiar. (...) Nós não temos, nós copiamos dos outros, mas nos próprios ainda não temos uma proposta para educação”. (Entrevista A8, 13/07/2009, 23 anos). Para uma militante do MST: “Eles falam em educação do campo, mas não especificam porque educação do campo. Eu vejo que é trabalhar com as crianças de forma que eles não percam a raiz deles, a raiz, as tradições” (Entrevista A28 – 28/07/2009, 26). Segundo outra militante do MST: “(...) Sobre educação do campo eu conheço pouca coisa” (Entrevista A39 – 24/07/2009, 32 anos)

Diante da impossibilidade desse questionamento inicial conduzir a respostas que pudessem oferecer uma compreensão muito clara acerca da concepção de educação que vem orientando o movimento ‘Por uma Educação do Campo’, tomou-se a decisão de partir para um novo questionamento. Desta vez, mais específico e direcionado apenas para os 42,5% dos alunos que disseram já estarem atuando em sala de aula: Como você vem desenvolvendo no dia-a-dia de sua escola um fazer pedagógico orientado pelos princípios de uma *educação do campo*? Dentre todas as falas optou-se por analisar três que representavam uma espécie de síntese das respostas gerais mais comuns. Uma aluna falou dos projetos que desenvolve em sua escola:

Foi em agosto que a gente fez um projeto e a gente trabalhou a cultura do povo. Questionamos: - a cultura do povo é só o saci, é só o lobisomem e tal? Não, a cultura é muito mais ampla, e a cultura do povo já está esquecida, no caso das brincadeiras de roda. Hoje as crianças só vivem na televisão. Por exemplo, nós ensinamos para as crianças fazer um bonequinho com a espiga de milho, fazer peteca. Tudo isso as crianças aprenderam, de leitura, de brincadeiras que já foram esquecidas no passado já. Eles fizeram pesquisas com os pais, que nem sabiam que existiam aquelas brincadeiras. A música popular brasileira, esse projeto eu desenvolvi na minha escola, eu tenho anotado no meu caderno, as músicas do Luiz Gonzaga, eles apresentaram lá na frente, as músicas do Almir Sater, a música do Djavan, *Lilás*, as crianças sabem. Não sabem só cantar, mas também, interpretar o que a música fala. Sabem fazer a interpretação. Um projeto foi esse aí, o outro projeto foi o projeto meio ambiente. Conhecer os

biomas do Brasil, que foi no terceiro ano que eu trabalhei com as crianças. Biomas de todos os Estados do Brasil inteiro, e até hoje que eles (...) lembram. É esse projeto que a gente queria continuar esse ano ainda, sobre o lixo, a importância: porque está se acabando? porque é importante a gente cuidar da nossa reserva? porque os rios estão acabando? por causa das queimadas, porque há as erosões, etc. (Entrevista A33 – 21/07/2009, 43 anos)

Outra aluna falou do *Projeto horta*.

Eu posso citar vários, dentre eles, há dois anos atrás a gente trabalhou com educação do campo, até tem uma colega que está aqui no curso, que é coordenador dessa escola. Eu trabalhei, a partir da realidade, temas transversais, como Português, Matemática em interdisciplinaridade com um projeto de horta medicinal. A gente trabalhava matemática e Português, tudo dentro dessa horta. Inicialmente as crianças próprias trabalhou a terra, fizemos as medidas dos canteiros. Assim, trabalhamos as medidas e com isso a gente já estava trabalhando com a nossa comunidade e com os saberes culturais, que a comunidade já tinha, buscando aquilo que eles já sabiam, trazendo aquilo para a sala de aula. (Entrevista A23 – 15/07/2009, 32 anos)

Para a aluna, militante do MST:

Nós propusemos na escola, inclusive não foi aceito pela coordenação pedagógica da escola um projeto de educação ambiental, porque nosso projeto de educação ambiental era voltado para aquilo que a gente acredita. Estaríamos trabalhando a educação ambiental constantemente, seria um projeto anual. A escola já tem aqueles projetozinhos que já lança. Planta uma arvorezinha e quando passa aquele período ali não volta mais. Nesse conceito de educação ambiental que a gente está trabalhando, até mesmo aqui também, nós fizemos o projeto, mas não foi possível de fato. Agora um outro projeto que nós estamos trabalhando lá, é um projeto, dentro da minha disciplina no caso, é um projeto de arte educação. A gente já tinha um projeto antigo do movimento eu reelaborei e estou trabalhando, fazendo uma exposição de textos dos alunos, fizemos a semana de arte na escola. Convidamos as pessoas para estar participando e foi muito bacana o projeto. (Entrevista A11 – 16/07/2009, 29 anos)

Desse modo observou-se que geralmente os alunos que já atuam como docentes nas escolas dos assentamentos interpretaram a questão da Educação do Campo a partir da premissa dos projetos. Isso se confirma também na resposta de uma das alunas, quando questionada acerca da importância de uma graduação para o seu trabalho na organização: “Ajudaria para fazer projetos para a educação, projetos para a saúde, para participar em comitês, para ajudar a fazer uma boa discussão, para você entender das leis.” (Entrevista A33 - 21/07/2009, 43 anos)

Nesse sentido, o que se pode perceber é que parte dos alunos do Pedagogia da Terra, que já atuam nas salas de aula, encontra-se em grande sintonia com os pressupostos daquilo que as atuais políticas estatais para a educação concebem como ensino de qualidade.

Feitos os dois questionamentos ao grupo de alunos e observadas suas respostas, uma compreensão surge quase que de forma natural. Ainda que os alunos do curso demonstrem a necessidade de uma maior clareza acerca do que possa ser entendido como uma educação do campo, sua compreensão da questão reproduz um discurso em perfeita sintonia com a lógica defendida pelos intelectuais que produzem o arcabouço teórico de sustentação do movimento. Nas palavras do coletivo dos alunos, ainda que isso obviamente não seja dito claramente, evidencia-se com muita nitidez a presença da idéia de que a defesa da educação do campo não diz respeito prioritariamente a construir uma outra concepção de ensino. A grande demanda é garantir aos militantes das organizações sociais do campo (alunos e professores) os *mesmos* direitos assegurados pela lei. Uma graduação para mim “É uma grande base para mim enquanto formadora. Representa a possibilidade de obter legitimidade nas secretarias de educação” (Entrevista A46 – 31/07/2009, 27 anos).

Uma outra aluna complementa o sentido dessa formação para a turma: Não adianta a criança que vive no campo, sem acesso à internet, “(...) ir para a cidade e ficar lá duas ou três horas mexendo, mas volta para o campo e não tem nenhuma relação com a sua realidade. A educação tem que estar voltada para a realidade do sujeito, então essa é a educação do campo que a gente quer”. (Entrevista A40 – 21/07/2009, 30 anos). Daqui não se pode ir adiante, sem antes, uma breve ressalva. Por essa fala pode-se compreender o porquê da opção de metade dos alunos da turma pelo Núcleo Livre *Novas Tecnologias, Sociedade da Informação e Movimentos Sociais*, no Módulo VI do curso. Tem-se aí, claramente a reprodução do “(...) discurso corrente sobre exclusão, [que] é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explica tudo”. (MARTINS, 1997, p. 27) Reproduz-se nesse caso, em certo sentido, a mesma racionalidade construída pelos intelectuais da *escola nova* norte-americana e duramente criticada por Hannah Arendt:

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação das instituições de ensino, em instituições vocacionais que tiveram êxito em ensinar a dirigir um automóvel, ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão. (ARENDR, 2007, p. 232)

É a mesma lógica que explica o fato de apenas dois alunos, entre o universo total de entrevistados, fazerem referência a uma compreensão de educação com sentido de universalidade, quando questionados acerca do que entendiam por educação do campo.

### **“Fazer a revolução não, apenas levar uma *educação de qualidade*”**

Para uma boa parte dos acadêmicos do Pedagogia da Terra da UFG, o curso ainda se encontra diante de alguns desafios. O maior deles, segundo a maioria de seus alunos, é fazer com que o potencial educativo presente na ação de suas organizações ultrapassasse os limites dos pátios, dos alojamentos, das mesas plenárias, e chegue com a mesma força, à rotina da sala de aula. Uma quantidade significativa de alunos aponta a distância entre a materialização do projeto político pedagógico do curso da UFG e a concepção de educação escolar dos movimentos sociais, como um dos grandes entraves para um melhor desenvolvimento do Pedagogia da Terra. Segundo eles, a dificuldade de conciliar as questões legais e os valores idealizados pelas organizações sociais foi um dos entraves para que se pudesse conhecer mais sobre a educação do campo, por exemplo. O dilema da primeira turma continua vivo no dia-a-dia da turma Salete Strozake da UFG. A formação paralela produzida nas atividades extra-sala de aula e a utilização dos Núcleos Livres<sup>23</sup> nos quais os alunos possam discutir temas relacionados à sua realidade e às suas demandas sociais, apresentaram-se como estratégias fundamentais no processo de formação de alunos

---

<sup>23</sup> Ressalte-se aqui que o Núcleo Livre não é exclusivo ou específico do Pedagogia da Terra. Tal qual ocorre com o curso regular de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG a matriz curricular – comum a ambas as formações - prevê que uma parte da carga horária obrigatória seja destinada ao estudo de temas diferenciados e organizados segundo os interesses dos alunos, de modo a permitir que os mesmos agreguem algumas especificidades a sua formação geral. No caso do Pedagogia da Terra, em geral as disciplinas do Núcleo Livre deveriam abordar questões ligadas às especificidade do campo.

diferenciados em relação aos demais alunos formados pela universidade. Contudo, de acordo com os alunos, apesar de fundamentais, essas duas estratégias não são suficientes. A rotina da sala de aula, local onde eles passam a maior parte do dia (8 horas diariamente), precisa estar em sintonia com essa concepção de educação defendida pelas organizações sociais que participam do curso. Os acadêmicos se ressentem de um maior aprofundamento naquilo que consideram fundamental para sua formação, ou seja, melhor compreensão do que seja uma educação do campo.

Essa dificuldade de conciliação de interesses pode ser compreendida de forma mais clara, se compararmos os objetivos do curso, expressos nas falas de quatro de suas protagonistas. Para a Coordenadora do curso: “Formar professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental para as áreas de assentamento do INCRA, para as áreas de reforma agrária”. (Entrevista C1 – 17/07/2009). Segundo uma aluna: “Temos uma ansiedade de aprofundar sobre o que é uma educação do campo, mas às vezes não dá. As disciplinas puxam para outro lado. Mas a gente tem tentado trabalhar no sentido de tentar suprir essa ansiedade da gente.” (Entrevista A18 – 21/07/2009, 25 anos). Já para uma coordenadora da Via Campesina:

A educação, hoje é pensada muito mais para ter um emprego na cidade do que para contribuir para que as pessoas permaneçam no campo. O curso de Pedagogia da Terra, eu vejo ele como uma forma de formar outros conceitos de educação na questão da educação à transformação da sociedade” (Entrevista C 2 – 17/07/2009 - Coordenadora da Via Campesina)

Finalmente, outra aluna, e uma quarta perspectiva de formação:

Oh, um exemplo, eu sou professora, eu só não tenho o *canudo*, aí tem professor ou professora dentro do assentamento que pega o seu lugar por causa *de canudo*. Eles não estão se importando com o que aquelas crianças estão aprendendo, eles não têm compromisso, não vêem a hora de a aula acabar, dizem: - Hoje chega duas horas, mas não chega onze! (Entrevista A33 – 21/07/2009, 43 anos)

Uma das queixas recorrentes dos alunos é que ao longo do processo de construção do curso as organizações sociais parceiras do projeto encontram grande dificuldade em fazer com que suas concepções de educação deixem os momentos extra-classe para

adentrarem a rotina da sala de aula. Um dos alunos do curso é enfático quanto à essa questão: “Nos temos praticamente aqui dois cursos. O regular e o Núcleo Livre. Na sala de aula nos estamos aprendendo a pedagogia tradicional” (Entrevista A1 – 13/07/2009, 43 anos).

Para os acadêmicos as disciplinas obrigatórias da matriz curricular são organizadas e oferecidas com o objetivo de oferecer uma formação específica, que no geral não está em sintonia com a realidade dos alunos. A fala de uma graduanda permite essa conclusão:

A universidade é uma coisa bonitinha, que você vai ali, senta e estuda. (...) Nós tava numa disciplina, discutindo as ações do governo. Os programas, os planos para o desenvolvimento da educação e aí a gente criticava, lógico e o professor dizia assim, vamos voltar para a nossa discussão. Como se a crítica não fizesse parte do debate. (...) Eu acho que muitos trabalhos da universidade, e não só do nosso curso, da universidade como um todo, ela é muito deslocada. (...) Os trabalhos que vão para o tempo comunidade, por exemplo, eu acho que poderia ser muito mais proveitoso, se eles tivessem uma conexão direta com a nossa realidade, com a prática. Eles seriam muito mais proveitoso para a gente não levar os trabalhos fragmentados do tipo: \_ vamos ler esse texto e fazer uma resenha, (...) com a gente numa comunidade com tantos problemas, com uma imensidão de possibilidades de você fazer tantos trabalhos interessantes, que poderia vincular com uma disciplina, mas na maioria das vezes não. (Entrevista A18 – 21/07/2009, 25 anos)

Na compreensão dos próprios acadêmicos somente os Núcleos Livres seriam capazes de oferecer-lhes uma formação acadêmica significativa. Entretanto, apesar de toda a defesa dos Núcleos Livres, feita pelos alunos, a análise de alguns aspectos desse momento de formação, que as organizações parceiras defendem como fundamental para a formação diferenciada de seus militantes, pode revelar situações curiosas, que no mínimo permitem a crítica dessa compreensão.

Dentre as possibilidades de disciplinas do Núcleo Livre, sugeridas pelos alunos, para o Módulo VI, a coordenação do curso disponibilizou duas: *Libras* e *Novas Tecnologias, Sociedade da Informação e Movimentos Sociais*. No primeiro dia da etapa os alunos que não haviam feito opção por nenhuma dessas duas disciplinas foram integrados em uma delas pela coordenação do curso. Nesse processo de escolha e oferecimento das disciplinas outro fato, também chama a atenção. Ambas as opções feitas pela maioria dos alunos, curiosamente estão em plena sintonia com o que dissemina o atual discurso do

*qualitativismo educacional*, ou seja, a lógica que define a informatização das escolas e a implantação das políticas de inclusão social como premissas de uma educação de qualidade.

No que diz respeito ao curso de Libras, a idéia da inclusão social é explícita, sem meias palavras ou rodeios. Porém, no Núcleo Livre, *Novas Tecnologias, Sociedade da Informação e Movimentos Sociais*, o sugestivo nome também guarda consigo a premissa da inclusão/integração. A disciplina sugere um encaminhamento teórico que, em um curso de Pedagogia da Terra deveria provocar estranheza, questionamento ou contestação. Afinal de contas, o termo ‘sociedade da informação’ parece sugerir um novo campo de disputa, que se daria fora da esfera do conflito de classes e que estaria restrito à disputa pelo direito de integrar-se no universo informacional. Diante desse fato não se pode deixar de retomar uma tese defendida por Martins acerca daquilo realmente esconde o atual discurso da inclusão:

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável marginal. Não são propriamente políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes. (MARTINS, 1997, p. 20)

Negligenciando esse alerta de Martins, o professor do Núcleo Livre *Novas Tecnologias, Sociedade da Informação e Movimentos Sociais*, na primeira aula do curso, deixa evidente a matriz teórica que pretendia seguir. Claramente ele faz suas demarcações: A sociedade da informação é a superação da sociedade pós-revolução industrial. É a sociedade na qual a informação torna-se o centro de todas as relações sociais. Um espaço onde o conhecimento e a informação tornam-se maleáveis e flexíveis. O contraditório em todo esse contexto narrado aqui, é que nenhum aluno estranhou o sentido dado a esse Núcleo Livre ou questionou a fala do professor, quando o mesmo negligenciou em suas palavras a centralidade do conflito de classes e da categoria trabalho.

Portanto, o que se percebe claramente é que mesmo no Núcleo Livre, espécie de momento sagrado para a turma, o curso pode encaminhar questões ou discussões com forte poder de inculcação ou entretenimento, mas que em essência, pouco contribuem para o sucesso da causa presente nos discursos das organizações sociais parceiras, qual seja, a produção de um pensamento crítico acerca do real. Desse modo, a impressão que se tem é que o ideal de construção de uma nova sociedade torna-se algo cada vez mais do campo das idéias e menos do universo real concreto.

Uma outra questão que merece destaque no curso é a preocupação da turma com o perfil dos professores de cada disciplina. Isso se evidencia quando os alunos analisam, por exemplo, a dificuldade de sua relação com alguns docentes: “Ter professores que não vivenciam essa realidade nossa é um choque”. (ENTREVISTA A28 – 28/07/2009, 26 anos)

Diante dessa dificuldade institucional em ter acesso àquilo que as organizações sociais passaram a entender como direito, duas alunas do Pedagogia da Terra sintetizam de uma forma muito honesta, sua forma de enfrentar esse impasse estabelecido entre o que os alunos idealizam e aquilo que o curso pode oferecer: “Nem tudo a gente precisa dar ouvido, não é?” (Entrevista A46 – 31/07/2009, 27 anos)

As meninas que já estão em sala passaram para a gente, pelo menos para mim, é que você tem que fazer por baixo dos panos, fazer escondido. Você tem que entregar tudo como eles querem, um ‘formulariozinho’ para eles, mas lá na sala de aula é você que manda. Você faz do seu jeito, você ensina do seu jeito. (Entrevista A24 – 15/07/2009, 41 anos)

Nesse sentido, pode-se entender o descompasso de perspectivas como um dos traços do curso que vem se consolidando sob a denominação de Pedagogia da Terra. Para a coordenação da Via Campesina, por exemplo, a construção de uma educação do campo é parte da ação que leva ao desenvolvimento de uma outra forma de organização social. “Pensar a educação no campo como uma forma de manter as pessoas no campo é uma perna dessa nova sociedade” (Entrevista C2 – 17/07/2009). Por sua vez, para os alunos a educação do campo representa uma possibilidade concreta de inclusão. “Quando fala é movimento social surge um certo medo: - Esse bando de malucos tão tentando fazer uma

revolução! Não é não, a gente tá querendo é melhorar um pouco a educação, levar uma educação de qualidade, né!?! (Entrevista A34 - 21/07/2009, 23 anos)

Enquanto a Via Campesina evidencia a clara compreensão de que o Pedagogia da Terra é parte da luta de enfrentamento do modo de produção capitalista, um universo significativo dos alunos apresenta a compreensão de que o curso representa uma possibilidade concreta de integração ao Estado Democrático de Direito, que vigora no Brasil. Essa constatação fica patente a partir da análise de inúmeras falas dos acadêmicos. Uma aluna, militante do MST desde 2003, ao falar da importância do curso é enfática:

A gente poder trabalhar dentro da lei e conhecer os nossos direitos. A gente sabe que existe lei a nosso favor, só que não é cumprida. A gente tanto aqui vai poder ter um conhecimento maior dos nossos direitos e chegando lá a gente vai poder dar aula dentro da lei, ter o curso superior e vamos poder lutar para que seja corrigida a lei, feita, acontecida. (Entrevista A42 – 29/07/2009, 23 anos)

Em sintonia com esse entendimento outra acadêmica faz a seguinte análise da questão:

Quando tu vai trabalhar no campo existe a mesma concorrência que tem na cidade (...). Porque os professores muitas vezes formam na cidade e tem dificuldade de trabalho lá, e eles vão pro campo e depois eles retornam para a cidade. A partir do momento que eles se inserirem naquele mercado de trabalho eles voltam. (...) como que você vai concorrer com alguém que já tem o nível superior? (Entrevista A47 – 27/07/2009, 29 anos)

Nas respostas de ambas as alunas o que se evidencia com muita nitidez é a preocupação com a disputa por espaços de atuação profissional e a resignação diante do conjunto das políticas públicas que vêm sendo elaboradas para a educação brasileira, desde a promulgação do texto constitucional de 1988. Desse modo, podemos dizer que as ações dos sujeitos das organizações sociais do campo acabam sendo orientadas por interesses particulares e o senso de universalidade, premissa elementar de qualquer movimento social, acaba sendo relegado à planos de menor importância, ou até mesmo, abandonado. Assim sendo, esse novo caráter da demanda social por educação, acaba por retirar da luta, a premissa que antes caracterizava-lhe como um legítimo movimento social. A análise de Cruz permite-nos essa interpretação:

Só é movimento social se sua atuação causar um impacto maior do que a simples defesa dos interesses particulares, pois seu caráter educativo formata energias utópicas (...). Um movimento social põe em questão uma forma de dominação social particular ou geral e invoca com ela valores e orientações gerais para a sociedade. (CRUZ, 2009, p. 64).

Refletindo acerca desse ponto de vista expresso pelas alunas do curso, é possível dizer que nesse sentido a perspectiva expressa pelos acadêmicos do curso encontra-se em total consonância com os interesses do Ministério do Desenvolvimento Agrário. A idéia da educação enquanto “direito adquirido” que, como tal, deve ser assegurado pelo aparato estatal, é recorrente em praticamente todos os documentos oficiais do INCRA e nos textos da maioria dos pesquisadores que prestam assessoria às organizações sociais do campo, beneficiárias dos cursos financiados pelo PRONERA. A pesquisadora Mônica Molina, em um dos seminários do Programa evidencia bem esse fato:

É a compreensão da idéia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social. (...) É a possibilidade de lutarmos para transformar o que está estabelecido como princípio, para a vida real que caracteriza a democracia. (...) Como sabemos a justiciabilidade refere-se à possibilidade de demandar em juízo, de cobrar do Poder Judiciário a efetiva garantia de um direito. (MOLINA, 2008, p. 23 e 24)

Entretanto, levando em conta o sentido da discussão que está se desenvolvendo nesse estudo, pode se dizer que, nem no campo das idéias, essa compreensão pode ser entendida como possibilidade de enfrentamento das contradições do modo de produção capitalista. Ainda que isso fosse possível, certamente, não o seria pela via da *fórmula mágica* liberal burguesa e muito menos pela via da conciliação, até porque, quando se institui a sociedade da exploração, da disputa e da competição bárbara, se tem algo em que não se pode acreditar é que os valores criados para legitimar a exploração poderão de algum modo servir aos interesses dos explorados, que vivem sob dura coação. Nesse sentido, faz-se necessário discutir a seguir os limites dessa tentativa de conciliação de interesses antagônicos. Essa tem sido a tônica de grande parte das organizações sociais nas últimas duas décadas, porém a reflexão acerca das conseqüências dessa opção não tem aparecido com a mesma força nos diversos espaços de discussão. Por isso é fundamental

que o capítulo seguinte aborde as implicações dessa confusão ideológica, fato que tem se configurado em uma armadilha intelectual para a ação política dos movimentos sociais, ou seja, em um perigo que se esconde sob o elogio do fim da contradição.

## Capítulo IV

PELO “DIREITO” À EDUCAÇÃO FORMAL OU A NOVIDADE DA  
CULTURA POLÍTICA BURGUESA

Esse capítulo tem por objetivo entender a novidade produzida pelo mais recente ciclo de acumulação do capital, que emerge na cena política sob a forma de demandas sociais institucionalizadas. Através de uma reflexão acerca da concepção de educação escolar que vem sendo desenvolvida pelas organizações sociais do campo, bem como, de uma análise do modo como as mesmas vem relacionando o par escolarização/transformação social, pretende-se apreender a lógica que faz com que tais entidades passem a orientar-se a partir da apropriação de um conjunto de valores historicamente vinculados à cultura política burguesa. Assim sendo, buscasse compreender o sentido do enfrentamento proposto pelos movimentos beneficiados pelo curso de Pedagogia da Terra, do mesmo modo que se procura obter um entendimento mais preciso do fazer dos acadêmicos do curso nos momentos extra-sala de aula e, conseqüentemente, da postura das organizações sociais diante dessas práticas, que têm caracterizado a educação dos sujeitos dessas entidades.

Desse modo, será possível perceber que ainda que presente no mundo das idéias, a práxis, categoria fundamental para se pensar em uma outra possibilidade de escolarização, torna-se cada vez menos dotada de sentido, e enredada por um horizonte de idéias cada vez mais fragmentadas, descoladas da realidade e carentes de rigor conceitual.

Conforme se vem discutindo desde as primeiras páginas desse trabalho, o curso de Pedagogia da Terra, segundo a concepção expressa por seus intelectuais, tem como uma de suas premissas básicas, o compromisso de construir no cotidiano de suas ações educativas uma práxis pedagógica. Ou seja, um fazer educativo orientado pela *filosofia da práxis*, desenvolvida por Marx. De acordo com os pressupostos das organizações sociais que participam e ajudam a construir o curso, somente essa concepção de educação pode

configurar-se em algo significativo para os sujeitos sociais do campo. A fala de uma das coordenadoras do MST, regional Goiás, revela esse compromisso:

É necessário termos uma formação específica para esses educadores, por conta de que nos defendemos e ao mesmo tempo construímos passos para a implementação de um projeto diferente pra sociedade. Então, esse educador que vai atuar nas escolas do campo ou nas comunidades camponesas ele tem que ter essa compreensão, além do pedagógico, mas também política desse projeto para poder educar de acordo com aquilo que nós acreditamos ser o mais coerente ou o mais próximo do que nós acreditamos. (Entrevista C3 – 12/02/2009, 34 anos).

Entretanto, o caminho intelectual percorrido até aqui, permite-nos perceber que a materialidade do curso não confirma aquilo que as organizações sociais defendem em tese, ou no campo das idéias. A análise que até então vem se desenvolvendo, demonstra que o curso, além de não conseguir safar-se da armadilha ideológica criada pelo atual ciclo de desenvolvimento do capitalismo, e que coloca em xeque a ação política dos movimentos sociais, constitui-se em uma forma de reprodução da lógica que constrói a coesão e a unidade do modo de produção capitalista. Apesar do compromisso expresso, de formar indivíduos capazes de conduzir processos pedagógicos, ou seja, de formar o “(...) ser humano, em suas múltiplas dimensões, que acontecem desde uma intencionalidade e vinculados a um projeto de sociedade, de humanidade” (CALDART, 2007, p. 17). O Pedagogia da Terra não consegue fugir da cilada intelectual em que vem se deixando cair os movimentos sociais ao longo do processo de difusão do neoliberalismo em nível mundial. O fenômeno crescente da institucionalização das demandas sociais é uma prova disso. Como afirma Cruz, em análise dos fenômenos que caracterizam esse novo cenário político-econômico:

(...) As décadas passadas assistiram ao declínio dos clássicos movimentos de trabalhadores e à emergência de novas ações coletivas, frequentemente caracterizados por políticas de identidade, incluindo movimentos ambientalistas, relacionados à livre orientação sexual e às várias formas de “inclusão” e controle social (CRUZ, 2009, p. 60 e 61)

A ação do MST nos últimos dez anos não tem conseguido desvencilhar-se dessa lógica. O sentido de educação definido pela organização no final da década de 1990 reflete muito bem esse fato. Nesse período o que se pode perceber é a difusão gradual de novas

turmas do curso de Pedagogia da Terra por várias universidades públicas do país. Não por coincidência, em um ritmo muito parecido com a crescente expansão da política de cotas pelo sistema de ensino público superior brasileiro. Quando a coordenadora do Pedagogia da Terra da UFG, diz que “A aprovação do curso na universidade é facilitada pelo fato de outras experiências já terem sido organizadas em 17 outras universidades” (Entrevista C1 – 17/07/2009), a questão da institucionalização da demanda não deixa de ficar subentendida. É o que também se pode abstrair de uma preocupação da mesma professora:

Essa questão é uma questão polêmica, uma questão que tem ganhos e perdas essa questão da institucionalização. Ganhos, porque garante que o curso seja oferecido, independente da posição política do governo estabelecido, ele se institucionaliza e pronto. Então, eu acho que isso é um ganho significativo, a institucionalização garantiria isso. Por outro lado, é muito difícil, não estou dizendo que é impossível, mas é muito difícil em uma institucionalização desses cursos garantir a participação dos movimentos sociais. (Entrevista C1 – 17/07/2009)

Desse modo, pode-se afirmar que o Pedagogia da Terra da UFG apresenta-se claramente como uma importante etapa do processo de institucionalização de uma demanda criada pelas organizações sociais do campo. Especialmente do MST, que a partir de 1997 elege a defesa de uma escolarização específica para seus sujeitos sociais, como uma das diretrizes elementares de sua bandeira de lutas e enfrentamentos. Ou seja, a luta pela extensão de uma educação pública estatal também aos povos do campo materializou-se em uma ação governamental para a escolarização dos militantes de organizações sociais do campo.

Iniciamos em 1998 as primeiras ações do PRONERA com cursos de alfabetização; depois avançamos pra escolarização; cursos técnicos profissionalizantes; chegamos aos cursos superiores; e hoje desenvolvemos a partir do PRONERA, e das articulações das diferentes parcerias dos movimentos sociais, sindicais, das universidades, das superintendências, cursos superiores em muitas áreas do conhecimento (...) Avançamos também para as especializações. (MOLINA, 2008, p.20)

Não é por acaso que essa ideologia passa, a partir do final dos anos 1990, a se reproduzir em todas as reflexões dos intelectuais do movimento *Por Uma Educação do Campo* (MOLINA, CALDART, SANTOS, MANÇANO, MICHELOTTI, DUARTE entre

outros)<sup>24</sup>. Nas mais diversas falas, em defesa dessa causa o par identidade/legalidade representa a grande justificativa, o grande pilar de sustentação.

É necessário conseguir informar para o conjunto da sociedade quais são os fundamentos legais, os fundamentos jurídicos, e mais os fundamentos filosóficos que garantem nossa ação. É necessário que possamos debater aqui a ação educativa que vimos promovendo. Ela tem mais que força, legitimidade. Mais que isso: Tem legalidade (...). A intencionalidade dessa mesa é nos fortalecer, a todos e a cada um, para que em nossas ações (...) tenhamos elementos jurídicos para fundamentarmos nossas práticas. (MOLINA, 2008, p. 20 e 21)

Equivocadamente, ao invés de se questionar a concepção de educação escolar que tem sido produzida no Brasil, nas últimas décadas, produz-se uma discussão orientada por princípios em sintonia com o ideário liberal, quais sejam, inclusão, políticas afirmativas, igualdade de oportunidades, redução de injustiças sociais, assistencialismo, políticas de igualdade etc. Fato que representa o negligenciar de uma importante compreensão de Bourdieu acerca do que deveria ser a ação dos intelectuais coletivos:

(...) O trabalho dos pesquisadores é indispensável para descobrir e desmontar as estratégias elaboradas e aplicadas pelas grandes empresas multinacionais e os organismos internacionais, que como a OMC, produzem e impõem regulamentações à pretensão universal capaz de conferir realidade à utopia neoliberal de desregulamentação generalizada. (BOURDIEU, 2001, p. 70).

Talvez isso justifique também a recusa de grande parte dos intelectuais do movimento *Por Uma Educação do Campo* em aprofundar o debate acerca das verdadeiras carências dos trabalhadores e daquilo que deveria ser o grande foco da discussão, ou seja, o desafio de se construir uma escola que seja universal e universalizante, ou segundo Gramsci, única e omnilateral. O argumento de uma de suas defensoras revela a origem desse discurso equivocado, que tenta justificar a adesão do movimento, aos princípios do ideário neoliberal burguês:

---

<sup>24</sup> Aqui uma ressalva faz-se imprescindível, não se pretende sugerir com essa reflexão que não exista no interior desse campo temático dissenso ou divergência de idéias. Entretanto, além do fato das concepções desses intelectuais aos quais nos referimos expressarem uma espécie de orientação intelectual e moral para as organizações sociais do campo com as quais se está dialogando, não é objetivo dessa investigação o desenvolvimento de uma reflexão acerca das tensões ou dos conflitos de idéias que marcam a construção desse campo de conhecimento.

Por que o PRONERA pautou a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo? Como sabemos a justiciabilidade refere-se à possibilidade de demandar em juízo, de cobrar do Poder Judiciário a efetiva garantia de um direito. É sobre essa perspectiva que queremos pensar aqui. (MOLINA, 2008, p. 24)

Através de um discurso ideológico que reduz a democracia a uma espécie de método de escolha, aos poucos vai se institucionalizando mais uma modalidade de ensino superior para alguns grupos privilegiados. A coordenadora do Pedagogia da Terra da UFG não deixa de ter razão quando diz que “(...) o curso tem esse objetivo maior que é melhorar as condições da educação no campo. E também, um outro objetivo mais amplo e muito importante, é a democratização da educação.” (Entrevista C1 -17/07/209) Entretanto, essa lógica *democratizante* é extremamente perigosa aos interesses dos trabalhadores. “A democracia não pode ser reduzida a uma fórmula institucional, a um regime político ou a um conjunto de procedimentos ou de regras, pois a democracia é a interação dos diferentes na esfera pública” (CRUZ, 2005, p. 183) Não é à toa que os maiores defensores desse reducionismo conceitual são os representantes das elites e os organismos internacionais financiadores do grande capital. Afinal de contas, repartir as migalhas de um banquete acaba sendo mais seguro que correr o risco de ver-se acuado por famintos, que assombrados pelo fantasma da miséria extrema, podem aderir, como alternativa última de sobrevivência, à luta pela divisão total, igualitária e substantiva do prato principal.

É muito justo, e até natural, que a defesa do princípio estabelecido no Capítulo III da Constituição, que faz referência à questão da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, faça parte da estratégia burguesa de convencimento dos trabalhadores. Entretanto, partir desse princípio para construir um pensamento em defesa dos trabalhadores não faz muito sentido. A tese da igualdade de oportunidades induz ao conformismo e à resignação diante das negativas da estrutura produtiva. O caso brasileiro é emblemático de como essa lógica se articula. O atual texto constitucional do país diz, no Art. 206 e 208:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) ensino fundamental obrigatório e gratuito (...); progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade

ao ensino médio; acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988, p. 40)

Portanto, por trás do aparente progressismo, da chamada *Constituição Cidadã* de 1988<sup>25</sup>, esconde-se de fato a legalização de uma concepção de educação rasa, excludente e altamente meritocrática. Assegura-se como obrigatório apenas um ensino elementar básico, projeta-se uma formação média para a esfera de uma eventual promessa e assegura-se o ensino superior a alguns poucos *melhores capacitados*. Ao invés de se falar em igualdade substantiva, fala-se em igualdade de condições. Enquanto isso o sistema educacional do país segue, sem qualquer alteração estrutural, desenvolvendo-se a partir de uma lógica perversa e parcial. Por sua vez, a sociedade brasileira, segue em sua lógica de injustiças e mazelas indiferente ao princípio da igualdade substantiva defendida por Istvan Mészáros.

Segundo o autor é muito tranqüilo para a elite falar em igualdade de condições e de oportunidades quando se convive em um modelo econômico que institucionaliza um viciado sistema de disputa, que coloca em confronto *galinhas e raposas*. Para que não se pense aqui em reformas ou qualquer coisa que o valha, é importante deixar bem claro, que não se trata da defesa de uma *prisão para as raposas* e muito menos de *privilégio ou proteção para as galinhas*. A questão está em colocar a baixo a estrutura que naturaliza e estimula a competição entre seres, que não deixam de ser universais, mas que guardam entre si tamanhas diferenças. Assim sendo, torna-se fundamental destruir a premissa da competição e em seu lugar construir um novo espaço de convivência para os seres. Um universo no qual todos possam coexistir, particularizando-se no reconhecimento das diferenças e universalizando-se no respeito a uma incomum essência.

Max Weber dizia que os dominantes têm sempre necessidade de uma 'teodicéia dos seus privilégios', ou melhor, de uma sociodicéia, isto é uma justificação teórica para o fato de serem privilegiados. A competência hoje está no centro dessa sociodicéia, que é aceita, evidentemente, pelos dominantes – é de seu interesse – mas também pelos outros. (BOURDIEU, 1998, p. 59)

---

<sup>25</sup> A expressão foi cunhada pelo Deputado Federal Ulisses Guimarães, Presidente da Assembléia Nacional Constituinte nos anos de 1987/88, passou a ser usada pelos meios de comunicação de massa e acabou tornando-se uma espécie de *slogan* daquele texto constitucional.

Sendo assim, enquanto se continuar pensando a educação escolar tendo por premissa a questão da competência e/ou se alinhando ao discurso da redução de desigualdades, o capitalismo permanecerá economizando-se do esforço de criação de novos mecanismos de promoção da acomodação. Nesse sentido, seu grande desafio será apenas criar, através da ilusão da pseudo integração de todos, uma forma de inclusão marginal e tutelada de uma minoria pela via da exclusão da grande maioria. “A inclusão patológica e precária que daí decorre abrange uma reorientação de seus protagonistas para a *direita*, e não para a *esquerda*, para o *autoritarismo*, e não para a *democracia*, para o *populismo*, e não para a *participação*” (MARTINS, 1997, p. 22) É nisso que se precisa pensar um pouco melhor quando se faz a seguinte consideração: “(...) só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais, se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades existentes na sociedade”. (MOLINA, 2008, p. 34). A não ser é claro, que se esteja partindo da premissa de que uma outra sociedade não seja possível, e que qualquer possibilidade de transformação só poderá se dar dentro dos limites dessa estrutura econômica da qual fazemos parte. Pois, conforme Bourdieu (2001, p. 38), não se pode “(...) confundir as coisas da lógica e a lógica das coisas, segundo a impiedosa fórmula de Marx, ou mais próximo das realidades atuais, a tomar revoluções na ordem das palavras, ou dos textos, por revoluções na ordem das coisas.” A transformação não pode se dar apenas no campo da ideologia ou das idéias. Só será transformação de fato, quando ocorrer no mundo concreto. Caso contrário será no máximo exercício de retórica. Por isso, o intelectual coletivo “(...) pode e deve cumprir primeiramente funções negativas, críticas, trabalhando para produzir e disseminar instrumentos de defesa contra a dominação simbólica armadas atualmente, o mais das vezes, pela autoridade da ciência (...)” (BOURDIEU, 2001, p. 39)

Para que se faça justiça à globalidade do ideário que compõe as teses do chamado movimento ‘Por Uma Educação do Campo’ é preciso que se diga, que em algumas análises de alguns de seus defensores, até aparece a defesa de uma igualdade material. A grande questão são os argumentos que estruturam essa defesa. “(...) as políticas públicas podem ser definidas como formas concretas de implementar as diretrizes constitucionais para a efetividade de um determinado direito”. (MOLINA, 2008, p. 34). O que causa estranheza

nessa defesa, argumento que parece um tanto quanto contraditório, é a indicação de que uma estrutura criada para simultaneamente manter e neutralizar o potencial transformador das diferenças possa criar algum tipo de igualdade substantiva. Em inúmeros momentos históricos já ficou evidenciado que definitivamente esse não é o papel do aparato estatal.

Dessa forma, não faz sentido, falar em universalidade de direitos, e pensar que isso se dará pelo simples exercício de boa vontade, materializada sob a forma das chamadas políticas públicas de ação afirmativa. Os militantes das organizações sociais parceiras do curso, até seguem com o discurso da necessidade de ruptura com o capitalismo e construção do socialismo. Entretanto, os intelectuais que dão respaldo teórico ao movimento, revelam em suas análises um pensamento antagônico a tal ideal. A análise de Caldart, uma das principais intelectuais da *educação do campo* nesta perspectiva, não escapa dessa deformação: “É preciso uma posição estrutural/estruturante para afirmação e ampliação dessa política [PRONERA], diferenciando-a de outras em curso (como a das cotas, por exemplo), mas situando-as no mesmo contexto histórico”. (CALDART, 2008, p. 91). Acerca dessa deformação de pensamento Cruz joga a seguinte luz sobre a questão:

(...) Nas atuais políticas a exclusão, é deslocada, na opinião pública, do lugar em que é politicamente construída, isto é, o entendimento da exclusão/inclusão como inerente ao capital passa para o lugar da não política, figurando a exclusão como dado a ser administrado tecnicamente ou gerido pelas práticas de filantropia. Nestes termos, ao entender a política como puro campo da gestão, dos procedimentos e da regularidade institucional, perde-se de vista a discussão sobre seus propósitos e a possibilidade de intervenção sobre eles. Observa-se uma laboriosa construção do esquecimento da própria origem da política, como se ela viesse de nenhum lugar e fosse destituída de qualquer fundamento. (CRUZ, 2009, p. 64)

Portanto, o campo de disputa não pode ser a esfera do judicialismo constitucional. Essa lógica ao invés de promover a unidade dos trabalhadores em torno de uma causa universal, pode, quando muito, gerar uma disputa de interesses entre indivíduos cada vez mais comprometidos em isolar-se para confirmar uma dada identidade. A adesão das organizações sociais a esse discurso é perfeita ao ideário liberal burguês. De acordo com o pensamento de Arendt, quando os sujeitos sociais passam a comportar-se ou conformar-se, a estrutura de controle (governo pessoal ou burocracia) pode economizar o recurso da força, como estratégia última de promoção do *equilíbrio social*. Assim, afirmar que “o Estado

deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável” (MOLINA, 2008, p. 37) é deixar levar-se por um argumento que guarda em si uma cilada, extremamente perigosa à condição dos trabalhadores.

Antes de se produzir uma análise dessa natureza é preciso que se tenha muita clareza da lógica que motivou a invenção do Estado Social. Quem revela isso com muita propriedade é Robert Castel:

A liberdade e o individualismo triunfantes comportam uma face sombria: a individualidade negativa de todos aqueles que se encontram sem vínculos e sem suportes, privados de qualquer proteção e de qualquer reconhecimento. O estado social foi construído como uma resposta a tal situação. (CASTEL, 1998, p. 45)

Se permanecermos um pouco mais no exercício de observação do processo de maturação do Pedagogia da Terra ao longo dessa década vamos perceber, que a mesma premissa da resposta, com sentido de reprodução/conservação também se faz presente nesses dez anos de materialização dessa experiência educacional especial.

### **A ocupação do espaço público**

Conforme já observamos, a experiência do Pedagogia da Terra da UFG reproduz, em praticamente todos os aspectos, a dinâmica organizacional construída pelo pedagogia da terra da UNIJUÍ, há dez anos. O nome da turma, a prática dos rituais, a divisão dos alunos em Núcleos de Base, para a realização das tarefas diárias e a forma de organização das esferas de deliberação, representam algumas das características do curso do interior do Rio Grande do Sul, que se repetem em Goiânia. Essa reprodução confirma a tese da institucionalização que se está desenvolvendo aqui.

Nesse processo de institucionalização das demandas sociais, a perda de sentido da esfera pública tem sido uma consequência praticamente imediata. A experiência de Goiás apresenta-se como a validação dessa assertiva. Pelo menos, é o que se pode constatar a partir da observação de alguns elementos que vão surgindo ao longo da materialização do

curso. Um fato particular é emblemático desse aspecto para o qual estamos chamando a atenção. O Pedagogia da Terra como já sabemos, trata-se de um curso público de pedagogia. Sua particularidade em relação a uma graduação pública regular é o fato de ter um quadro diferenciado de professores e ser realizado em módulos de alternância, o que exige uma forma diferenciada de organização das turmas e de oferecimento das disciplinas. Nos demais aspectos a graduação deve seguir as mesmas diretrizes de qualquer outra graduação oferecida por uma Instituição de Ensino Superior. Quais sejam, os estudantes para serem aceitos devem ter concluído o Ensino Médio, passar por um concurso público e sujeitar-se ao conjunto de normas gerais comuns (direitos e deveres) a todos os demais alunos da instituição de ensino, além é claro, da necessidade de adequação da carga e dos conteúdos das disciplinas às diretrizes curriculares em vigor. Tanto é assim, que para efeitos de reconhecimento legal, todos os concluintes serão certificados, ao final do curso, com o título de licenciados em pedagogia ou simplesmente pedagogos.

Apesar disso, o que se observa nesse curso de pedagogia especial para as organizações do campo é a reprodução de um conjunto de ações que, no mínimo, podem sugerir uma espécie de particularização do espaço público. Ou, em outras palavras, a reprodução de um velho equívoco, que segundo Arendt (2001, p. 37) nasce em consequência da invenção da esfera social, “(...) cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional.” O adjetivo da ‘terra’, estratégia de construção de uma identidade, indica isso. Quando os militantes dessas organizações pensam na construção de uma prática educativa diferenciada não levam em conta que esse diferente deve compreender o todo, o universal. Reivindicam apenas o direito de utilizar-se do espaço público em benefício de sua condição particular, ou seja, indivíduos do campo. A reivindicação de um vestibular específico, a preocupação em restringir e direcionar o gasto dos recursos públicos e a redução da ação política à luta por privilégios, ou condições especiais expressam como se dá esse processo de invasão do espaço público por interesses privados. Desse modo, se evidencia claramente os aspectos mais gritantes de uma privatização que se dá em um plano macro, ou no âmbito da esfera estatal.

Percebe-se claramente esse fato ao se analisar os anseios expressos pelo coletivo dos alunos. Normalmente restringem-se à exigência de construção de escolas nos assentamentos, formação de professores especialistas em ‘Educação do Campo’, ampliação dos recursos públicos para essas escolas, disponibilização de verbas para a implantação, nas escolas do campo, dos mesmos recursos tecnológicos existentes nas escolas da cidade (informática com internet, recursos audiovisuais, transporte para as atividades extra-classe/*passaios etc*), realização de concursos específicos para professores especialistas em educação do campo, remuneração diferenciada para esses professores, restrição do acesso às escolas dos assentamentos a professores que pertençam ao movimento etc. Precisamos de “(...) concurso para pessoas que trabalhem no campo terem estabilidade” (Entrevista A27 – 16/07/2009, 47 anos). Nossa grande meta é “(...) pegar as escolas do assentamento para professores do assentamento, depois não deu certo de ficar lá e eu tive que sair, mas a intenção era tomar conta das escolas.” (Entrevista A37 – 21/07/2009, 37 anos). Para a escola do campo “os recursos são diferentes, nós temos uma atenção maior. Por isso a luta para que a escola fosse considerada uma escola do campo. Se ela continuasse do jeito que estava, nós receberíamos os mesmos recursos da escola da cidade.” (Entrevista A45 – 31/07/2009, 33 anos)

A perda de sentido da ação política orientada exclusivamente pelo interesse público, representa uma das faces desse fenômeno da institucionalização. Por exemplo, enquanto as primeiras turmas do curso defendiam o envolvimento dos alunos com as questões maiores, que dizem respeito às grandes temáticas políticas nacionais<sup>26</sup>, o grupo de Goiás não demonstrou em suas ações cotidianas um fazer que possa ser entendido como algo dotado desse sentido. No decorrer do curso de Goiânia, por exemplo, iniciou-se o processo de implantação do REUNI (Reestruturação Universitária) nas universidades públicas brasileiras. Apesar de essa ser uma questão de extrema relevância para o futuro científico do país, os alunos do Pedagogia da Terra da UFG não entraram no debate e nem

---

<sup>26</sup> “No final do curso tivemos mais um conflito (...). De acordo com a orientação do DCE – Diretório Central dos Estudantes e da UNE – União Nacional dos Estudantes as turmas que estavam concluindo o Curso deveriam boicotar ou zerar o *provão* do Ministério da Educação como forma de repúdio às políticas neoliberais do governo. A nossa turma optou por zerar o provão, ou seja, entregar a prova em branco” (WITCEL et. alii, 2002, p. 23)

mesmo registraram sua posição sobre a questão. Ainda que de forma tímida alguns Centros Acadêmicos da Universidade tenham proposto o debate sobre a questão, a discussão não conseguiu adentrar as inúmeras reuniões promovidas pelos alunos do Pedagogia da Terra da UFG. Nesse fato, não há como não retomar uma análise de Hannah Arendt, acerca fenômeno da domesticação da ação, promovida gradualmente pela sociedade de massa:

Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeros e variadas regras todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los <<comportarem-se>>, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada”. (ARENDR, 2001, p. 50)

Portanto, o que se percebe claramente é uma espécie de ressignificação do conceito de ação política, processo no qual o movimento dotado de um fazer transformador (práxis) torna-se cada vez mais sem sentido e obsoleto. Insistindo um pouco mais no esforço de análise comparativa do Pedagogia da Terra da UFG e da primeira turma da UNIJUÍ, podemos perceber como isso ocorre de fato. Para a turma do Sul as tarefas extra-faculdade apresentavam-se como meio de criar um fato político, de causar estranhamento na sociedade, algo que significasse muito mais que uma mera forma de ‘fazer caixa’. Entretanto, para a turma de Goiás, ações dessa natureza parecem não fazer sentido. As memórias das primeiras turmas falam de vários mutirões nos finais de semana para a realização de tarefas remuneradas nas cidades próximas ao campus do curso. O grupo da UFG fez a opção pela coleta de uma pequena quantia de cada aluno por módulo, e pela organização de rifas e bingos entre os alunos, com o objetivo de ‘fazer caixa’ para as situações de emergência ou imprevistas. Certamente pode-se dizer, orientado ainda pela reflexão de Arendt, que essa opção do coletivo da UFG, apresenta-se como uma das inúmeras formas de expressão daquela que foi uma das grandes *vitórias* da era moderna, ou seja, o fato de a ação ter sido substituída pelo comportamento.

Uma outra situação demonstra como o Pedagogia da Terra da UFG representa a efetivação do processo de institucionalização das demandas sociais dos sujeitos sociais do campo. Fato, que como já observamos, contribui sobremaneira para a naturalização de uma racionalidade que privatiza a esfera pública. Inicialmente, definiu-se que a alimentação do

grupo seria feita no próprio alojamento. Uma empresa particular serviria o almoço e o jantar em marmitas de papel alumínio e os próprios alunos se responsabilizariam por preparar o café da manhã e os lanches da turma. Insatisfeitos com o sistema de alimentação servido no alojamento do curso, em forma de marmitex, os alunos passaram a reivindicar o direito de fazerem suas refeições de outro modo.

Não ficaram contentes com a forma de servir as refeições – marmitex – que não permite que a pessoa se sirva dos alimentos em quantidade e na qualidade desejadas, causando grande desperdício, o que contraria os próprios princípios dos movimentos presentes que se pautam pelo não desperdício e pela redução da produção de lixo. (FE/UFG, RELATÓRIO MÓDULO II, 2007, p. 8)

O compromisso de assegurar que os momentos das refeições fossem oportunidades diárias de renovação dos princípios do movimento (auto-sustentabilidade, equilíbrio, não-desperdício, cooperativismo etc), era a justificativa para que o grupo reivindicasse outra forma de alimentar-se. Desse modo, uma empresa foi contratada para servir almoços e jantares sob a forma de *self service*, no pátio da própria faculdade. Ao final do Módulo VI, novamente mudanças no modo de os alunos se alimentarem. Os lanches passariam a ser comprados na cantina da universidade e as refeições, servidas no restaurante universitário da UFG. No caso, a praticidade foi o novo argumento.

Nesse processo é importante ressaltar o conceito de direito expresso pelos acadêmicos do Pedagogia da Terra. Ao invés de compreenderem o direito como algo universal, que deve ser assegurado a todos, aderem à lógica do direito como privilégio. Isso porque, a nenhum aluno regular da universidade assegura-se a possibilidade de alimentar-se, ao longo do curso, de forma diferenciada e muito menos gratuitamente, ainda que no restaurante universitário. Então, aqueles que são contemplados com essa exceção não desfrutam de um direito, mas sim de um privilégio. Entretanto os alunos do Pedagogia da Terra não levam isso em consideração, pelo menos é o que fica subentendido no fato de o grupo não se propor a lutar pelo direito de todos os alunos da universidade (universalização) também poderem fazer refeições especiais ou gratuitas durante o curso. Eles apenas reivindicam o *seu direito* de alimentar-se de forma satisfatória.

Nesse sentido, o que se percebe é um novo aspecto do caráter privatizante do fazer dos militantes das organizações sociais parceiras do curso. A luta em defesa da educação do

campo torna-se gradualmente descolada da luta geral dos trabalhadores em defesa de uma nova sociedade. As demandas criadas pelos sujeitos das organizações sociais dizem respeito geralmente a questões particularizadas e sem sintonia com a universalidade da causa dos trabalhadores.

Aqui fica evidente a dificuldade que as entidades sociais parceiras do curso têm para perceber a diferença entre o público e o privado. Ao longo de todo o curso vão construindo um conjunto de argumentos para justificar sua nítida intenção em utilizar-se do bem público, segundo interesses privados. Afinal de contas, a UFG, na condição de espaço público, não poderia criar condições especiais ou de privilégio para quem quer que seja. Por outro lado, também não poderia reservar a alguns aquilo que não pudesse disponibilizar a todos. O grupo do Pedagogia da Terra demonstra não ter essa clareza quando, ao invés de reivindicar a extensão de refeições gratuitas ou mais baratas para todos da universidade, reivindica a gratuidade do restaurante e da cantina apenas para os alunos do curso. Um fato dessa natureza pode, no mínimo, abrir precedentes para que outros grupos identitários também passem a reivindicar privilégios dentro do espaço público.

A solução dada ao problema das mães/alunas, ou seja, suas dificuldades de frequentar as aulas devido à necessidade de ter de cuidar dos filhos pequenos, também sintetiza a materialização dessa lógica privatizadora do público. Se as primeiras turmas tiveram que exercitar sua grande capacidade organizativa para garantir, através da *ciranda infantil*, a presença das mães/alunas no curso, após elaboração do manual do PRONERA, o desafio torna-se criar meios de controlar, fiscalizar e restringir a aplicação dos recursos públicos disponibilizados pelo programa. Como forma de garantir que os recursos do PRONERA fossem gastos exclusivamente com indivíduos ligados à entidades sociais vinculadas ao movimento *Por Uma Educação do Campo*, os alunos promoveram uma reunião e decidiram não pagar mais alunos da UFG para cuidar das crianças filhas das mães/alunas. “(...) nesta reunião foi comunicada a nova decisão com relação à ciranda: não haverá, pelo menos nesta etapa a contratação de bolsistas da UFG” (FE/UFG RELATÓRIO, MÓDULO III , 2007, p. 7). No início da IV etapa uma decisão definitiva põe fim a tal questão: “ – Não é preciso ter monitores da UFG. Os recursos serão repassados para nossos educadores infantis;”(FE/UFG AVALIAÇÃO – ETAPA IV, p. 03).

Nesse ponto é necessário chamar a atenção para o sentido dessa decisão do grupo. Ainda que o trabalho com monitores bolsistas faça parte da política de formação dos graduandos da universidade, os acadêmicos do Pedagogia da Terra, em virtude de interesses particulares, recusaram essa experiência formativa, em nome de resguardar, exclusivamente para seus sujeitos sociais, recursos financeiros que são públicos.

Estranhamente, quando se diz que a experiência de Goiânia pode ser entendida como uma espécie de institucionalização de uma demanda das organizações sociais do campo, não se traz para a Via Campesina e suas organizações parceiras qualquer situação de constrangimento, embaraço ou novidade. Muito pelo contrário, estudiosos que pensam a acerca da escolarização e, que de uma forma bem direta são citados como referencial teórico dessas entidades, sugerem a necessidade de intensificação desse fenômeno social: “Estamos entendendo por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/sociedade”. (ARROYO, 2004, P. 49) A lógica em que se estrutura o chamado movimento ‘Por Uma Educação do Campo’, não só aceita esse fato com muita naturalidade, como também objetiva que isso se dê de uma maneira muito mais intensa. Pelo menos, é o que podemos concluir quando analisamos o conjunto de compromissos e desafios expressos na *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada na cidade de Luziânia-Go, no mês de julho de 1998.

Pressionar pra que haja uma seleção de docentes para as escolas do campo; Mobilizar-se para a criação de um departamento federal para Educação Básica do Campo; Lutar pela introdução do bolsa escola no meio rural; Construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização dos docentes não titulados; Criar política salarial para a valorização dos educadores e educadoras do campo; Criar política de bolsas de estudos pra educadores/educadoras do campo; Criar uma Universidade Popular dos Movimentos Sócios; Criar política de financiamento pra a Educação do campo em todos os níveis e modalidades; Envolver as universidades no debate quanto à inclusão de linhas de pesquisa, atividades de extensão e de ensino a respeito do campo. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, Anexos - p. 161, 168, 169, 170)

Portanto, sem meias palavras propõe-se claramente a defesa do direito à educação pública, partindo-se da idéia de que esse valor possa ser privatizado. Recusa-se dessa forma a educação como um bem eminentemente público, ou seja, como um espaço de

participação e ação de todos, onde todos possam mostrar-se e serem ouvidos. Sob o argumento do direito adquirido o movimento adere sem cerimônia a um dos mais fortes valores da sociedade de massa. Nessa sociedade, “(...) os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. (ARENDDT, 2001, p. 67 e 68)

### **Os movimentos de ‘questão única’ e a indiferença à causa do ‘outro’**

Conforme já relatado no início dessa análise, quando questionados acerca dos grandes desafios enfrentados no decorrer do curso, os alunos apresentaram uma certa unidade de pensamento em torno de uma questão muito curiosa. Boa parte dos entrevistados apontou o preconceito sofrido como um grande obstáculo para sua permanência no curso. De acordo com os acadêmicos a discriminação era declarada nas primeiras etapas. O dado dessa constatação, é que todos os que afirmaram terem se sentido vítimas desse constrangimento, apontaram os prestadores de serviços da universidade, responsáveis principalmente pela limpeza do prédio, como os mais preconceituosos.

Atualmente a limpeza, parte da manutenção e a vigilância diária da UFG são feitas por funcionários terceirizados que não possuem qualquer vínculo empregatício com a universidade. São contratados por empresas privadas que os colocam à disposição dos serviços gerais das faculdades. Segundo os alunos do Pedagogia da Terra, são esses funcionários que mais *questionavam* sua presença na universidade. Um dos alunos expressa da seguinte forma esse fato: “Até na questão da forma das pessoas tratarem a gente. Inclusive até os funcionários da limpeza sempre se acharam superior à nos. Eles se sentiam indignados da gente estar ali” (Entrevista A7 – 13/07/2009, 31 anos). Na fala de uma aluna podemos entender um pouco melhor o sentido desse questionamento dos funcionários:

Com os funcionários mudou muita coisa. Já mudou uns sessenta por cento com a maioria, mas ainda tem um pequeno grupo. O preconceito era tipo assim: - O que esse povo está fazendo aqui, porque eles têm oportunidade de fazer um vestibular diferente e o restante do Brasil não tem? Não entendem que foi uma luta, uma conquista, que têm diretrizes e que foi uma luta para chegar nessas

diretrizes, para poder proporcionar esses momentos. (Entrevista A36 – 24/07/2009, 35 anos)

Nesse contexto o que chama a atenção é o antagonismo que se cria entre dois grupos aparentemente distintos, mas que em essência deveriam ter interesses comuns. De um lado, os alunos do curso, ressentidos pelos *questionamentos* dos funcionários da universidade; do outro, sentido-se injustiçados, por não terem acesso a uma formação superior, os próprios funcionários da universidade. O curioso é que todos os sujeitos envolvidos nessa divergência deveriam guardar em sua universalidade um forte traço de unidade. Todos eles trazem consigo as marcas de um histórico de abandono social. Em certa medida foram obrigados a abrir mão de sua condição humana para manterem-se presos no precário tecido social produzido pelo modo de produção capitalista. Fazem parte de um exército de homens e mulheres que, na luta pela sobrevivência, não encontra alternativa, a não ser, entregar ao mercado sua posse mais valiosa e genuína, a sua capacidade de interagir com a natureza, de transformar o mundo e de humanizar-se. Entretanto, o processo de construção do curso de Pedagogia da Terra vai aos poucos quebrando esse sentido de universalidade desses trabalhadores. O sentido do antagonismo diagnosticado e proposto pelos alunos do curso revela claramente isso.

A classe trabalhadora do campo é a mais unida, que luta pelos seus direitos, pelos seus espaços, pela reforma agrária. (...) Na cidade a luta é só por pagamento mesmo, os trabalhadores não reivindicam por seus direitos, pelo direito de todas as crianças permanecerem na escola, o direito de ir e vir, sem preconceitos do tipo: - aquele é plebeu, aquele é 'Sem Terra', ou alguma coisa desse tipo. A diferença é muito grande, o trabalhador da cidade acorda cedo, pega ônibus e vai para o trabalho e volta. Têm ônibus, tem televisão, tem geladeira, tem luz. Já o trabalhador do campo, principalmente o professor, acorda cedo, cinco horas da manhã, pega o ônibus, trabalha amanhã inteira, não descansa no intervalo do meio-dia, porque tem que esperar o outro ônibus chegar, aí trabalha à tarde, chega às cinco e meia e vai entregar todas as crianças e ainda não tem um coletivo digno. Outro dia mesmo, um ônibus quase que tombou com as crianças e a gente dentro do ônibus, mas a gente continua, acredita que pode fazer essa mudança. A gente quando chega em casa, cozinha é no fogão de lenha, não tem luz, a gente não tem água, por isso tem que ir para a mina pegar água. (Entrevista A33 - 21/07/2009, 43 anos)

Nem mesmo quando comparam a condição dos professores, os alunos conseguem perceber traços de unidade profissional. Ao empunharem a bandeira da *Educação do*

*Campo* fazem questão de marcar a diferença entre o professor das escolas do campo e o professor das escolas da cidade: “Professor da cidade e professor do campo são diferenciados”. (Entrevista A2 – 13/07/2009 32 anos) Nesse sentido a ação das organizações que estão construindo o curso ganha um caráter de disputa por espaços, de auto-afirmação de identidades e de obtenção de conquistas a partir do um maior ou menor poder de pressão. A meta é “puxar em todos os espaços que você puder encontrar (...) novos cursos via PRONERA. Outros meios de melhorar a educação principalmente do pessoal da roça” (Entrevista A13 – 20/07/2009, 39 anos). A fala de uma aluna do curso e Coordenadora estadual do MST é emblemática dessa questão:

A utopia do movimento hoje é “continuar a ocupar a universidade. A utopia nossa é de abrir mais turmas de pedagogia que vai atuar, que vai ocupar as escolas públicas dos acampamentos, dos assentamentos, nas cidades onde já existe. (...) A educação do campo (...) é o modelo de nos estarmos reafirmando a nossa identidade (...). O importante pra nos, nessa educação do campo, é pegar os nossos ‘sem terrinhas’, que eles entendam o modelo que eles vivem e que eles afirmem sua identidade. (Entrevista A44 \_ 25/07/2009, 29 anos)

O que merece destaque nessa lógica que vem sendo desenvolvida pelos representantes dessas organizações sociais do campo é a força com que ela chega a todos os espaços de deliberação coletiva, e o sentido que assume no imaginário das novas gerações. De acordo com Martins (1997, p. 8), algo que se explica pelo fato de um espírito de seita ter tomado “(...) conta das concepções daqueles que justamente se propõe a tarefa de educar para a liberdade, de contribuir para a libertação dos que supostamente sucumbem cativos da pobreza material e da pobreza de espírito.” A carta dos ‘sem terrinha’<sup>27</sup> ao MST, no encontro de crianças do movimento, em comemoração ao dia da criança e ao aniversário de 15 anos da organização, evidencia a relevância dessa questão:

Querido MST, estamos escrevendo esta carta para dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, pra levar adiante a luta do MST. Por isso queremos começar desde já a ajudar todo mundo a se organizar e lutar pelos seus direitos. (...) Nos

---

<sup>27</sup> Conforme nota da própria autora “O nome Sem Terrinha surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo, em 1997. Elas começaram a se chamar assim durante o Encontro e o nome acabou pegando, espalhando-se rápido pelo país inteiro” (CALDART, 2000, p. 192)

comprometemos a trabalhar para que você, nós, MST, tenha muitos 15 anos de lutas e de conquistas para o povo que acredita em você e é você. (CALDART, 2004, p. 129, Anexo 1)

Nessa passagem fica expresso de forma muito clara o que o MST entende por luta, por enfrentamento. Quando as crianças reproduzem a idéia de que estão comprometidas com a comemoração de muitos outros 15 anos para a organização, o que fica subentendido é que elas entendem que a luta do MST resume-se em si mesma. Na fala das crianças não se percebe a alusão ao sonho de um dia a organização tornar-se obsoleta, por já não ter mais contra quem ou contra o que lutar. A utopia das crianças deixa de ser a criação de um mundo no qual o acesso a terra não seja mais uma demanda social, e um privilégio de poucos, e converte-se em uma crença quase religiosa, que se renova no compromisso de continuar lutando pela existência do MST. No limite da análise, o que se pode concluir é que o perigo da construção de uma lógica dessa natureza pode levar os militantes do movimento a se convencerem de que a reprodução do modo de produção capitalista seja necessária, uma vez que sem essa reprodução já não teria mais sentido a existência do MST.

Desse modo, parece que os compromissos que motivaram o surgimento do movimento, ou deixaram de ter relevância no horizonte de lutas da organização, ou passaram a existir apenas no plano do discurso e das intenções corporativas. Isso porque, ainda que a idéia da ruptura com o modo de produção capitalista seja alardeada por parte dos integrantes da organização, as ações concretas da instituição apontam para uma outra direção: “Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade, que já começamos a construir” (Arroyo, Caldart, Molina, (org) 2004, p. 131). Aqui, não podemos nos furtar ao dever da pergunta: Será que a conclusão da frase guarda como pressuposto a idéia de que a sociedade capitalista já se encontra naturalmente a caminho de seu fim, e nesse sentido, proclama que o MST acredita que pelas reformas em curso na sociedade capitalista, estamos construindo uma nova sociedade? Quando se fala em ‘nova sociedade, que já começamos a construir’ a impressão que se tem, é que novamente estamos diante de um velho discurso, qual seja, a perigosa tese de que poderemos romper com o modo de produção de capitalista fazendo algumas reformas no

interior de sua estrutura. E que, desse modo, a lógica do capitalismo poderá ser naturalmente superada, tese, que diga se de passagem, a história vem se encarregando de negar. Istvan Mészáros, ao alertar-nos quanto aos limites da filiação à chamada ‘questão única’, como o movimento verde, por exemplo, torna isso muito claro.

(...) Variedades do movimento verde tentavam articular seus programas de reforma como um meio de penetrar na estrutura de poder e nos processos de tomada de decisão da ordem estabelecida, [entretanto], o incontestável imperativo da proteção ambiental se revelou inadministrável, em virtude das correspondentes restrições necessárias aos processos de produção em vigor exigidas para sua implementação. O sistema do capital se mostrou impermeável à reforma, até mesmo de seu aspecto obviamente mais destrutivo. (MÉSZÁROS, 2006, p. 94 e 95)

Independente de qualquer que seja a resposta ao nosso questionamento, o que fica claro nesse contexto é que o MST e as organizações parceiras do curso de Pedagogia da Terra também não conseguem safar-se da armadilha em que vem deixando-se cair os movimentos sociais no final dos anos 1980 e início de 1990. Uma armadilha que Cruz (2009, p. 72) explica da seguinte forma: “O fato novo é que, a partir de 1990, os movimentos sociais passaram a integrar formas de organizações mais institucionalizadas, como fóruns e ONG’s e participam de uma infinidade de conselhos políticos e gestores”

A experiência do curso de Pedagogia da Terra aponta para uma possibilidade de resposta a tal inquietante questão. As organizações sociais parceiras do curso, conforme já observamos, trazem em seu discurso a idéia da necessidade de criação de uma outra sociedade. A temática central das místicas diárias gira em torno da necessidade de se fazer a revolução socialista. Entretanto a lógica que institui, mantém e orienta o curso apresenta muito mais um caráter de conservação, do que uma atitude de contestação.

Isso fica evidente quando os trabalhadores da universidade, em seu estranhamento inicial daqueles novos acadêmicos do curso, põem em questão a legitimidade dessa política de integração e justiça social que se restringe apenas a um grupo específico de trabalhadores. No caso de Goiás, um grupo tão restrito, que exclui até mesmo os trabalhadores do campo, que não pertencem ao conjunto das organizações coordenadas pela Via Campesina. Isso ficou evidente, por exemplo, no processo de formação das turmas do Pedagogia da Terra da UFG. Diante da necessidade de um segundo vestibular para

preencher as vagas que ainda permaneciam ociosas após o primeiro vestibular, definiu-se que os trabalhadores da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás (FETAEG) não poderiam concorrer. Fato que revela claramente um outro aspecto do caráter particularista do curso em questão. Nesse caso, a privatização da luta no âmbito da relação entre os próprios trabalhadores rurais. Ou seja, ao invés de se pensar na educação do campo, pelo menos, como um direito de todos os trabalhadores desse universo de reprodução da vida, defende-se essa modalidade de escolarização como um direito apenas de militantes de uma ou outra organização.

Desse modo, apesar de os alunos do curso não terem percebido isso, a *estranheza* dos prestadores de serviço da universidade é muito mais que uma atitude preconceituosa, é uma reação questionadora. Apesar do discurso, a lógica perversa do processo de exclusão continua a mesma. Enquanto produzem-se políticas públicas para pequenos grupos organizados e com forte poder de pressão, os trabalhadores que não pertencem a nenhuma organização social específica continuam tendo acesso ao universo acadêmico apenas como serviçais ou como reprodutores de tarefas pouco valorizadas, mas imprescindíveis à manutenção da estrutura que garante uma formação de excelência para uma pequena minoria.

O dramático nessa história agora, é que essa minoria deixa de restringir-se apenas à elite econômica. Passou a fazer parte também dessa minoria, uma parcela da classe trabalhadora que adotou o elogio dos guetos identitários como bandeira de luta, como política de enfrentamento. Como meio de assegurar “direitos”, que se tornam cada vez menos Direitos. Curiosamente, mesmo em um espaço dessa natureza o discurso liberal da meritocracia e da recompensa pelo esforço individual é reproduzido sem meias palavras: “Não é privilégio é conquista de quem correu atrás e permaneceu no movimento” (Entrevista A19 – 14/07/2009, 44 anos). Entretanto, Arendt revela que mesmo o ideário liberal burguês não consegue defender a ideologia meritocrática, sem contradizer um de seus valores mais caros: “A meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege a democracia igualitária.” (ARENDR, 2007, p. 227)

Nesse sentido, pode se dizer que não é por acaso que a materialidade do curso coloca em trincheiras antagônicas sujeitos sociais que deveriam estar no mesmo lado. Fala-

se em “direito a ter direito”, quando o que se concretiza de fato são ações que quebram a unidade dos trabalhadores. Através de um poderoso discurso ideológico, o princípio da universalidade passa a ser explicado a partir da noção de direito adquirido, de políticas de identidade, e do poder dos grupos de pressão. Um dos documentos que expressa os princípios dos cursos financiados pelo PRONERA revela a força dessa lógica:

Existem diferentes carências tanto quanto grupos sociais. Interesses também são particulares a diferentes grupos (...) Interesses também podem ser conflitantes, [Por sua vez] a principal característica da idéia de direito: ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. (MOLINA, 2008, p. 21)

Na fala de uma das alunas do curso o discurso em torno da questão dessa identidade apresenta-se com uma nitidez impressionante:

O mais contraditório aqui é a questão do pessoal dos serviços gerais (...). Todo mundo olha e diz os ‘Sem Terra’. Uma vez eu brinquei e disse assim, olha eu não sou ‘Sem Terra’. Eu faço parte de outro movimento e todos os ‘Sem Terra’ que tão aqui, eles têm terra. O mais doloroso é que tem muita gente aqui que mora de aluguel, não tem nenhuma casinha, tem dificuldade de pagar um aluguel, e acha que pelo fato da gente ser da roça é uma pessoa que não tem o seu valor. (Entrevista A13 – 20/07/2009, 39 anos)

O curioso dessa análise é que ela representa a reprodução de um pensamento comum entre os intelectuais do movimento ‘Por Uma Educação do Campo’. Podemos perceber isso ao observarmos a fala de uma de suas pensadoras. “Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; *Sem Terra é uma identidade historicamente construída (...)*” (CALDART, 2004, p. 95)

A impressão que se tem, é que os ideólogos dessa modalidade de educação não levam em conta que a defesa de grupos identitários, sejam eles de qualquer natureza, constitui-se em um perigo à condição humana. Pois, ao construir um discurso em prol de interesses particulares e fazer o elogio da segmentação do tecido social, segundo identidades atribuídas (negros, brancos, amarelos, católicos, protestantes, idosos, homens, mulheres, crianças, deficientes, homossexuais etc) pressupõe-se a existência de uma escala qualitativa de classificação dos sujeitos sociais. Ou seja, naturaliza-se a construção de espaços privados, nos quais se justapõem indivíduos plurais e indiferentes a todos os

demais. Seres em disputa constante entre si e incapazes de fazer qualquer relação de auto-projeção na relação com o outro. A afirmação de uma identidade depende necessariamente da quebra do espírito de unidade e da produção de um senso de individualidade máximo. Em síntese, aderir a essa racionalidade é negligenciar a interpretação que Adorno faz desse fenômeno: “[A] incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas”. (ADORNO, 2003, p. 134)

Diante do momento histórico pelo qual passamos, ou seja, o ciclo do elogio fervoroso das identidades e da divisão dos sujeitos sociais em guetos, torna-se imprescindível tomar essa questão como uma premissa elementar. Por isso, faz-se necessário nesse instante chamar a atenção das organizações sociais, como um todo, para os perigos que se escondem por trás disso que se vem chamando de políticas de identidade.

### **Fazer para aprender: a práxis entendida como o combinar de teoria e prática**

Dois outros aspectos marcam, em certo sentido, a conformidade de pensamentos entre os alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFG e os ideólogos da *educação do campo*. Porém, infelizmente essa sintonia também não conduz à construção do fazer pedagógico orientado pela filosofia da práxis, muito pelo contrário. O primeiro deles pode ser compreendido ao se comparar a concepção de educação presente tanto na fala dos alunos do Pedagogia da Terra da UFG, como nas teses dos teóricos do chamado movimento ‘Por Uma Educação do Campo’. A presença do discurso educacional fortemente marcado pela lógica economicista/utilitarista é algo explícito e sem meias palavras.

Eu penso sinceramente se eu irei para uma sala de aula. Eu já fui, eu gosto da sala de aula, mas a expectativa da organização é que eu não vá para a sala. Aí eu não sei, ainda, mas quanto a minha posição pessoal, se eu vou continuar estudando, eu quero fazer uma ‘Pós’ em Psicopedagogia e aí eu não sei se depois eu vou querer fazer pelo menos mais uma ‘Pós’. Esse é o meu objetivo. Eu sei que a organização está investindo em mim, porque ele precisa da minha contribuição, mas às vezes você precisa dar um tempo para cuidar da sua

família, de você. Como eu vou manter minha família, se eu trabalho só voluntariamente? (Entrevista A36 – 24/07/2009, 35 anos)

Na abertura do discurso de Molina, a legitimação do pensamento da aluna do curso:

*A educação interfere no tempo e melhorando-se a qualidade do fator humano modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Este é o mais importante investimento a fazer, para que haja, não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento (CELSO FURTADO Apud, MOLINA, 2008, p. 19)*

A justificativa:

A escolha desse fragmento da obra de Celso Furtado para fazer a abertura desta exposição deve-se ao fato de ser emblemática para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (MOLINA, 2008, p. 19))

O que se revela muito claramente é que a velha concepção de educação marcada pelo psicologismo e pelo pragmatismo norte-americanos constitui uma forte referência ideológica para essa autora que está construindo os alicerces da chamada ‘educação do campo’ para o Brasil. Uma concepção em perfeita sintonia com a tese que converte a educação em um meio de se aprender a “arte” de viver:

Sob a influência da psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. (...) Essa atitude, (...) resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente em colégios públicos. (ARENDETT, 2007, P. 231)

O segundo aspecto, que acaba surgindo em consequência do primeiro, diz respeito ao entendimento do conceito de práxis. “Eu acho que muitos trabalhos da universidade, como um todo, (...) não contribui para a sua prática mesmo. Você fica muito tempo fazendo coisas (...) muito pequenas, ao invés de ir para a prática mesmo”. (Entrevista A18 – 21/07/2009, 25 anos) Porém, “a questão é mais profunda, e diz respeito à relação entre

teoria e prática; diz respeito ao necessário movimento da *praxis*” (CALDART, 2008, p.76 e 77).

Quando articulamos as duas falas a impressão que se tem é que o entendimento de práxis restringi-se à tarefa de construir uma concepção de educação escolar restrita apenas ao compromisso de relacionar de forma positiva teoria e prática. Um pensamento que pode levar novamente a um reducionismo interpretativo da concepção de educação universal. Desvios dessa natureza são muito comuns quando se passa a conceber a educação escolar como meio de se desenvolver indivíduos dotados de *habilidades essas*, ou *competências aquelas*.

A concepção da chamada *pedagogia dos projetos*, mencionada anteriormente, peca por não conseguir fugir desse reducionismo que interpreta o conceito de práxis apenas como se o mesmo significasse a reprodução da teoria através de algumas ações práticas. As famosas ‘feiras de ciências’, consideradas um dos fatores de distinção da chamada educação de qualidade, são provas de como esse reducionismo é recorrente no dia-a-dia das escolas brasileiras. Ao se propor à tentativa de superar a dissociação entre teoria e prática acabam por aprofundar mais ainda o abismo que separa as duas. “Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós fizemos, e sua aplicação na educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”. (ARENDDT, 2007, p. 232)

Nesse sentido, a verdadeira concepção de escolarização, mediada pela pedagogia da práxis, concebida por Gramsci, acaba sendo interpretada a partir de análises orientadas pelo sentido de criação de modelos, cartilhas, receitas, parâmetros ou qualquer coisa que os valham. Enquanto isso, de forma consentida ou talvez involuntariamente, negligencia-se a matriz teórica que fundamenta o autêntico pensamento científico gramsciano acerca da questão. Aquele que compreende o conceito de práxis tendo por referência a concepção de filosofia da *práxis* de Marx, que diz: “Uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar, precedente e do pensamento concreto existente”. (Gramsci 1989, p.18)

Nessa questão fica patente a dissonância entre aquilo que se afirma no plano das idéias e aquilo que se produz de fato. Pelo menos, em dois momentos essas contradições

revelam-se com muita força. O curso apresenta-se como uma possibilidade de construção de um fazer pedagógico mediado pelo fazer prático. Entretanto, o que se percebe de fato é a defesa fervorosa da manutenção e multiplicação de um curso que cada vez menos pode ser interpretado como experiência, construção coletiva, processo, transformação. Em uma situação contrária, o que se efetiva de modo cada vez mais notório é o utilitarismo, o imobilismo e a tendência à reprodução. O que deveria ser pluralidade e emancipação converte-se em particularismos e doutrinação. A realidade que acabamos de descrever é uma prova incontestável dessa afirmação.

Enquanto isso aqueles que ainda não conseguiram filiar-se a algum grupo identitário continuam promovendo suas batalhas individuais para tentar adentrar os indiferentes portões da universidade. Exceção feita, é claro, a um grupo de jovens aparentemente em idade universitária, que ao longo dos dias em que se esteve acompanhando a rotina do curso de Pedagogia da Terra da UFG, tiveram acesso a todas as dependências da Faculdade de Educação da UFG portando, logicamente, seus instrumentos pessoais de autorização de livre acesso (vassouras, rodos, sacos de lixo, pás, rastelos, enxadas, espanadores, cacetetes, molhos de chaves, aventais, botas de borracha, mangueiras, etc). Com seus olhares discretos, tímidos, mas muito questionadores esses jovens trabalhadores destituídos do privilégio de qualquer identidade atribuída seguiam resignadamente sua rotina de afazeres repetitivos. Entre a limpeza de uma sala de aula, o lustrar de um quadro negro, e a lavagem de um banheiro, o incômodo de tentar entender esse tal de comunismo e essa história de igualdade, diariamente, e há uma década, na boca dos *companheiros* do Pedagogia da Terra.

### **Verificar as ‘práticas marginais’ do Pedagogia da Terra e imaginar um *dever* acerca de uma verdadeira pedagogia da práxis**

Definitivamente não se pode dizer, pelas evidências observadas até aqui, que o Pedagogia da Terra desenvolve-se a partir de um fazer pedagógico orientado pela práxis pedagógica. Sua lógica, pode até ter um sentido de transformação individual, entretanto nem de longe pode se falar em ação com sentido de transformação coletiva estrutural. A

coordenação do curso da UFG, tem muita clareza disso: “Eu não tenho essa visão otimista de que a partir desse curso pode surgir uma nova escola. Uma nova escola exige muito mais que só um curso” (Entrevista C1 – 17/07/2009 – Coordenadora do curso - UFG).

Não resta dúvida, também, que o curso não representa uma ação de enfretamento do modo de produção capitalista. Seus princípios revelam um vínculo muito forte com a lógica de reprodução do capital, ou seja, escola com sentido de ascensão econômico/social e inclusão, através da reprodução de mecanismos de exclusão. A já mencionada análise de um acadêmico do curso é emblemática desse fato: “Quando fala: \_ é movimento social, surge um certo medo. Esse bando de maluco tão tentando fazer uma revolução. Não é não, a gente ta querendo melhorar um pouco, a educação. Levar um educação de qualidade.” (Entrevista A34 – 21/07/2009 – 23 anos)

Contudo, não se pode encerrar a análise de uma experiência formativa dessa natureza, sem antes dar relevância a alguns aspectos do curso que, sem dúvida, nos permitem refletir acerca da possibilidade de se construir uma outra escola, a partir do desenvolvimento de um novo entendimento de qual deva ser o papel dessa instituição. Conforme já observado, a materialidade do Pedagogia da Terra da UFG revela que esse não é o objetivo do curso. Porém, a análise de alguns elementos da concepção de educação do MST, que aparecem, ainda que de forma isolada ao longo de suas experiências formativas, pode orientar uma breve reflexão acerca de um *devoir* para o fazer pedagógico de uma escolarização orientada pela filosofia da práxis.

Se analisarmos a lógica que é pensada para os Núcleos de Base, para as plenárias das PROMETs e para a reunião do Colegiado do curso e compararmos os princípios desses momentos com o que se materializa na prática do curso, vamos perceber que aí também têm-se uma grande dificuldade entre compatibilizar a essência idealizada e a concretização, de fato, de cada uma das ações. Quando as organizações definem essas situações como elementos fundamentais da chamada *pedagogia do movimento* estão chamando atenção para a necessidade de uma outra concepção de escola. De acordo com Arroyo “A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula,

temos que reinventar tempo e espaços escolares (...)” (ARROYO, 2004, p. 84). O grupo até que no início do curso tentou desenvolver ações orientadas por esse entendimento.

A noite do dia 24 de julho foi (...) preparada pelos professores: (...), intitulada *Noite do Varal*. Os professores (...) prepararam um varal onde foram expostos textos produzidos nas salas de leitura e redação com temas livres, sendo apresentados: poemas, dissertações e narrações. A professora (...) com a turma de educação do campo apresentou a importância da disciplina para a formação de um educador do campo. (FE/UFG – MEMÓRIA, ETAPA II, 2008, p. 04)

Entretanto, quando se observa como o curso assimila essa compreensão de educação extra-sala, não se pode dizer que existe de fato aí um sentido de ratificação do processo de ensino-aprendizagem. Não se consegue interpretar os momentos de formação fora de sala de aula como complementares da difícil tarefa de conhecer. Por um lado, os intelectuais do chamado movimento *Por uma Educação do Campo* não conseguem transpor os limites de uma visão distorcida: “Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, (...)”. (CALDART, 2004, p. 157). Por outro, a academia convive com entraves estruturais que dificultam uma maior interação com a realidade dos seus sujeitos sociais. Nesse distanciamento, o sentido de comunhão, indispensável à construção de uma experiência educacional significativa e dotada de uma universalidade plena, ou seja, capaz inclusive de abarcar as particularidades, pode ficar comprometido. A fala de uma das coordenadoras do curso revela isso:

(...) Tem uma dificuldade aí da relação professor aluno em ministrar o curso, que eu acho que mesmo o professor querendo ele não sabe, nem nós da coordenação sabemos. Como trabalhar com esse aluno que sai daqui e chega lá e ele vai trabalhar na enxada, como agricultor? Como que você como professor interfere no mundo desse aluno, você como um professor que jamais lidou com essa realidade desse aluno, só com textos, com livros, com aluno que fica sentado estudando, com esse aluno urbano de outra classe social, de outro mundo? Eu acho que têm essas dificuldades também. Têm as dificuldades ideológicas, às vezes o professor nem tem essa preocupação, ou tem uma preocupação contrária, e tem essa de não saber como fazer a coisa. (Entrevista C 1- 17/07/2009)

Por sua vez, os alunos demonstram grandes dificuldades em pensar os momentos extra-sala como situações *sui generes* de um processo de formação que deveria extrapolar os limites do senso comum. O fato de reivindicarem no final do módulo VI pequenas

viagens à assentamentos e cidades turísticas nas proximidades de Goiânia revela esse fato. Quando questionados acerca da importância dessas saídas, a impressão que fica, pela maioria das respostas, é que o que se pretende na verdade é desenvolver um passeio, mais com sentido de lazer, do que algo complementar aos conteúdos estudados nas disciplinas. É claro que com essa afirmação não se pretende dizer que o curso não realiza atividades extra-classe de caráter formativo. O problema é que, parte dos alunos, ao solicitarem essas atividades, acaba por cair no mesmo equívoco das escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio, qual seja, não conseguem pensá-las como estudo, ou em outras palavras, como parte integrante e fundamental do processo de escolarização das crianças. O hábito de se chamar essas atividades de *visitas* ou *passeios* deixa claro o sentido das mesmas. Apresentam-se na maioria das vezes como ludicidade pura. Raras são as vezes em que são pensadas como forma de fixação e experimentação do conhecimento estudado em sala.

Para não correr o risco de ser repetitivo ou enfadonho, vamos mencionar apenas um fato muito ilustrativo desse aspecto para o qual estamos chamando a atenção nesse instante. Entre o coletivo dos alunos ficou definido que um grupo de quatro alunos, que normalmente vinha chegando atrasado nos módulos presenciais, deveria ser excluído do curso. Essa decisão foi levada para uma das plenárias deliberativas do coletivo do curso, mas prontamente foi rejeitada pelas coordenadoras do curso. Em reunião, com os professores, a coordenação do curso achou mais acertado não excluir o grupo de alunos faltosos. Essa situação acabou por gerar uma certa animosidade entre o coletivo dos alunos:

A permanência dos alunos foi garantida, mas pairam dúvidas sobre o acerto desta decisão: do lado dos alunos, há um sentimento, de parte deles, de que a coordenação atropelou o movimento, interferindo em uma decisão interna que os alunos, junto com a coordenação da Via Campesina, haviam tomado. Do lado da coordenação do curso, há a convicção de que nos utilizamos de todas as possibilidades legais para garantir o não afastamento dos alunos, mas permanece o receio de que tal recurso possa ser novamente utilizado por outros alunos. (UFG/Relatório Módulo V, 2009 p. 5)

Curiosamente, em um dos momentos mais ricos dessa experiência formativa, qual seja, as plenárias de decisão coletiva, nas quais os alunos têm a possibilidade de reunirem-se para dialogar e decidir sobre todas as questões que dizem respeito à materialidade do curso, revelou-se uma grande contradição. O coletivo dos alunos, nessa situação,

apresentou um traço inusitado de sua compreensão acerca do papel dessas plenárias. Afinal de contas não há como não estranhar o fato de se falar em exclusão ou eliminação em um espaço que apresenta o coletivismo, o cooperativismo, a solidariedade e inclusão como princípios elementares. Aqui é preciso chamar a atenção para os perigos contidos em comportamentos dessa natureza: “A autoridade de um grupo (...) é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Assim [ há ] uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”. (ARENDDT, 2007, p. 230)

Finalmente, mas não menos importante, não se pode deixar de fazer referência, nesse impasse, ao sentido de compromisso ou fidelidade de causa demonstrada pelos quatro alunos que se mostraram indiferentes às organizações sociais as quais se dizem vinculados.

Talvez seja por motivos dessa natureza que um dos acadêmicos tenha feito referência à dificuldade de conciliar pessoas tão diferentes e com tantos interesses em conflito, como um dos grandes desafios do curso. É o que também deixa subentendido uma outra aluna: “As pessoas são muito fechadas a essa coisa de participação. Sempre espera que uma pessoa faça. Essa é uma dificuldade que está sendo superada aos poucos. (Entrevista A40 – 21/07/2009, 30 anos)

A observação da dinâmica da *Ciranda Infantil* permite perceber, também, como esse espaço reproduz a dissociação entre o curso propriamente dito e a rotina dos momentos formativos extra-sala, que em tese, deveriam constituir-se em traços definidores de uma graduação diferenciada. Esse espaço de acolhida das crianças, que necessitam acompanhar seus pais nas atividades coletivas corresponde a uma tentativa de atendimento de uma demanda dos militantes das organizações sociais do campo: “Como você já deve ter ouvido falar, nos ‘Sem Terra’, temos muitos filhos” (Entrevista A46 – 31/07/2009, 27 anos). Por isso, todos os encontros do movimento precisam criar um espaço próprio, no qual os militantes possam deixar seus filhos enquanto participam dos debates ou das ações. A *ciranda infantil* cumpre esse papel. Enquanto as crianças ficam sob a responsabilidade de “cuidadores”, as mães têm a liberdade de atuar politicamente.

Inspirada nessa experiência, o Pedagogia da Terra cria, nos módulos presenciais do curso, um espaço específico para as crianças. Inicialmente, definiu-se que o trabalho com

essas crianças seria desenvolvido por alunas bolsistas da própria universidade. A faculdade ofereceria a formação necessária para que essas acadêmicas monitoras pudessem atender, de acordo com a especificidade de sua área de formação, as crianças que acompanhavam suas mães no alojamento. Em contrapartida as monitoras da UFG receberiam uma ajuda de custo mensal (bolsa) e teriam a oportunidade de utilizar-se dessa realidade concreta com as crianças do alojamento, para verificar os conhecimentos que vinham aprendendo em suas respectivas graduações. Nas primeiras etapas do curso esse processo de troca de experiências de fato se efetiva. Entretanto, no decorrer do curso o grupo do Pedagogia da Terra fez a opção pela recusa do trabalho das bolsistas. Sob o argumento de que a bolsa paga aos acadêmicos deveria ser repartida entre membros indicados pelas comunidades, fez-se a opção por não mais aceitar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelas monitoras da faculdade. Dessa forma o grupo a cada nova etapa passa a trazer de suas comunidades jovens que ficariam encarregados de cuidar diariamente das crianças.

O grande problema que se pôde perceber, é que esse cuidar, na maioria das vezes, restringi-se à tarefa de ocupar o tempo. Em geral as crianças foram entretidas com programas infantis de televisão e com pequenos passeios em volta do prédio da faculdade. Uma proposta feita para a ciranda infantil, no encerramento do Módulo V, revela bem essa situação: “Trazer educadores com mais experiência, além de garantir a capacitação pedagógica” (UFG/Relatório Módulo V, 2009, anexo V). Desse modo, perdeu-se a oportunidade de aproveitar-se desse momento para desenvolver atividades educativo/formativas ou de ensino. Os *cuidadores* indicados pelas comunidades não apresentam conhecimento ou maturidade intelectual para o desempenho de tal tarefa.

Por outro lado, não se produziu uma interação entre o conhecimento apreendido pelos alunos do Pedagogia da Terra e as atividades diárias da *ciranda infantil*. O que é estranho, uma vez que se o objetivo do curso é a formação de professores para as séries iniciais da educação básica, então a não interação do mesmo com a ciranda, representa o desperdício de um espaço privilegiado para experimentação e criação, a partir de uma realidade concreta, qual sejam, as atividades com os filhos dos próprios militantes. Esse momento aparece no contexto do curso, apenas como mais uma demanda que precisa ser

resolvida pelo coletivo dos alunos. Realiza-se de forma isolada e não consegue romper os limites da sala de aula para vir a se constituir também em experiência formativa para os alunos do curso. As propostas dos acadêmicos de trazer educadores com mais experiência para o trato com as crianças e a solicitação de uma capacitação pedagógica para esses educadores dão uma mostra clara de como se apresentam dissociados o curso propriamente dito e os vários outros tempos da estrutura organizacional da turma.

Nesse sentido, pode-se dizer que à medida que as demandas vão sendo resolvidas pela estrutura da universidade o curso vai, gradualmente, adquirindo um padrão de funcionamento. Dez anos após a criação da primeira turma, o grupo de Goiás reproduz fielmente a metodologia de trabalho daquela experiência inicial. Um fazer mecânico destituído de ação política, e por isso, negligente com aquilo que Cruz defende como indispensável para o enfrentamento da hegemonia capitalista. Ou seja,

a democracia e a cidadania, definidas como ação política (...). Uma dimensão mais substancial e radical do que a proposta pela democracia liberal (...). Nesses termos, a cidadania (...) que excede o meramente formal para associar-se, de forma indissolúvel a um tipo de ação política (...) (CRUZ, 2009, p. 72 e 73)

As diretrizes das entidades sociais do campo que participam do curso revelam a cada nova etapa princípios carregados de idealismos, porém sem força para ganharem materialidade prática e romperem com o modelo de escolarização que há décadas vêm consolidando-se no Brasil como útil, prático, eficaz e, portanto, necessário. O mesmo que, salvo, raríssimas exceções, não consegue se desvencilhar da armadilha liberal que promete sem ter como oferecer à todos (universalizar), afirma pela mediação da negação e alardeia o discurso da inclusão para justificar a premissa da exclusão. Algo que nem de longe pode ser interpretado como a pedagogia da práxis pensada por Gramsci.

## CONSIDERAÇÕES ÚLTIMAS

Refletir acerca de um objeto, qualquer que seja ele, não é tarefa fácil, ainda mais em se tratando de uma experiência em processo como é o caso do Curso de Pedagogia da Terra. Conforme Bourdieu qualquer pesquisa na área das Ciências Sociais apresenta como complicador o fato de ser desenvolvida a partir da materialidade de um objeto que fala. Só esse motivo já seria forte o suficiente para limitar qualquer tentativa de síntese da discussão que até então vem se desenvolvendo desde as primeiras linhas desse trabalho. Entretanto, o objeto em questão, com o qual se vem dialogando, apresenta ainda a particularidade de se tratar de um curso de formação de professores, específico para militantes de organizações sociais do campo. Fato que praticamente impossibilita qualquer tentativa de fechamento da discussão nesse momento. Se não vejamos, à parte a *maldição de Bourdieu*<sup>28</sup>, tentou-se nesse estudo refletir acerca de duas questões extremamente complexas, quais sejam, o sentido da marcha do MST, em especial no que se refere à sua luta pelo direito à escola pública, bem como, o desafio de se pensar a formação em um contexto no qual o grande capital internacional em sua lógica acumulativa e expansionista define uma concepção de escolarização orientada por economicismos e pela submissão da formação aos imperativos do mercado de trabalho, ou seja, orientada pelo utilitarismo prático e pela especialização extrema. De acordo com Scheibe e Bazzo, parafraseando Frigotto e Shiroma,

As reformas educacionais levadas a efeito na última década em nosso país, bem como nos outros países latino-americanos, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, colocaram, estrategicamente, no centro de suas preocupações, a formação dos profissionais da educação. (...) O professor, neste contexto, aparece como o agente de mudança, o responsável pela realização do ideário educacional do século XXI, em favor de um mundo tecnologicamente globalizado. (SCHEIBE e BAZZO, 2001, p. 11)

Assim, levando-se em consideração que a marcha do MST continua a percorrer o cenário político brasileiro e que a questão da tríade escolarização, formação de professores

---

<sup>28</sup> Em sua obra *Ofício de sociólogo* (2004) Pierre Bourdieu diz que as pesquisas em Ciências Sociais são fadadas a uma *maldição*, qual seja, o desafio de tratarem de um *objeto* dotado da capacidade de fala.

e políticas públicas permanece latente no embate de forças ideológicas que vem se desenvolvendo no país desde a repactuação do final da década de 1980, pode-se observar, portanto, o duplo desafio a que se sujeita esse exercício de compreensão: por um lado produzir uma reflexão tendo por lócus de observação um curso de formação de professores e, por outro, pensar a complexidade do MST, uma organização que nasce em um rico momento da história política brasileira - período da efervescência dos movimentos sociais - que participa diretamente das lutas que mais tarde redundaram no reconhecimento dos direitos sociais no país (saúde, educação, moradia, creche etc), mas que como todos os movimentos sociais desse período sofrem diretamente os efeitos da reestruturação produtiva dos anos 1990, o chamado ciclo do capitalismo neoliberal, e da crise do socialismo realmente existente do leste europeu. Dois eventos históricos decisivos para a redefinição de limites para o potencial de mobilização dos movimentos sociais, e fundamentais para a compreensão da novidade da luta das organizações sociais do início dos anos 2000.

Por assim dizer, não se pretende, e nem se pode, nesse estudo e muito menos nessas palavras últimas fazer menção a qualquer tipo de idéia que possa sugerir fechamento ou conclusão. Nesse sentido, o encaminhamento da reflexão desenvolvida até aqui, pede nesse instante, apenas como etapa mais recente desse esforço de observação/compreensão/elaboração, algumas considerações últimas acerca de uma questão, que, como não poderia deixar de ser, a cada nova resposta parece encaminhar para novas dúvidas.

Quando nos interrogamos acerca da função social da escola ou questionamos alguém sobre esse mesmo assunto, a impressão que se tem é que esta instituição tem apenas um objetivo, qual seja, a instrumentalização dos sujeitos sociais para o trânsito seguro em um mundo único, estático e acabado. Em ação, o velho ideal pós-revolucionário de organização de uma estrutura que havia se tornado caótica. Um entendimento, que sem dúvida, não deixa de ser, até certo ponto, justificável. Afinal de contas, não se pode esperar que na esfera privada do universo familiar as futuras gerações possam ter acesso a todo o legado historicamente construído, ou seja, ao conjunto de valores universais, dos quais de sua preservação depende a conservação da civilização humana. Contudo, essa interpretação

foi apreendida pelo ideário liberal e o par preservação/conservação ganhou um novo significado, tornou-se sinônimo de reprodução. Daí a pobre e limitada compreensão que se tem do papel da escola na contemporaneidade. Daí o não estranhamento das pessoas, ou o que é pior, a adesão coletiva a uma concepção de educação escolar cada vez menos dotada de um sentido de humanidade.

Dentro desse contexto a escola reduz-se a lócus de experimentalismos, pragmatismos, pedagogicisms e psicologismos. O espaço de produção de um modelo de conduta útil para um mundo definitivo. Um mundo que de modo algum é pensado a partir de uma dialética materialista histórica, Ou seja, no qual a premissa da simultaneidade da negação/conservação/ superação torna-se cada vez menos relevante ou dotada de sentido.

Essa compreensão de escolarização, que nega a escola omnilateral de Gramsci tem se tornado hegemônica. A idéia de uma escolarização única, desinteressada e emancipatória, ou seja, mediada pela filosofia da práxis, há muito vem sendo suplantada pela ideologia que pressupõe como ideal, uma formação cada vez mais técnica, e específica para atender demandas particularizadas. Portanto, ao imperativo do conhecer para negar conservar e superar sobrepõe-se o imediatismo da escolarização orientada por demandas produtivas e/ou interesses específicos de um dado grupo social. Isso se revela muito nitidamente no atual contexto histórico no qual o fazer dos sujeitos sociais tem se orientado pelo elogio das diferenças e pela submissão da universalidade da condição humana a princípios de identidade.

Estranhamente, nem mesmo os movimentos sociais, agentes históricos de negação da realidade aparente tem conseguido safar-se dessa armadilha intelectual. Pelos menos é o que dão a entender algumas ações recentes promovidas pelo conjunto das organizações sociais do campo brasileiro. Demonstrando grande dificuldade em se desvencilhar da cilada neoliberal, os sujeitos sociais dessas entidades, têm criado demandas educacionais que não condizem com sua missão histórica denunciadora e anunciadora. Um bom exemplo desse fato pode ser percebido nas reivindicações *Por Uma Educação do Campo*, uma espécie de arcabouço reivindicativo através do qual o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra agrega elementos novos a sua concepção de enfrentamento. Um movimento, que vem se institucionalizando no país há cerca de uma década e que tem se materializado sob a forma

de cursos técnicos ou de caráter profissionalizante específicos para militantes do MST e da Via Campesina no Brasil.

A graduação especial em pedagogia, batizada de Pedagogia da Terra, oferecida pela Universidade Federal de Goiás sintetiza muito bem esse fenômeno social. Apesar da tentativa de manterem-se fiéis ao que a produção teórica gramsciana defende como um fazer pedagógico prático, as entidades sociais beneficiadas pelo curso são traídas pela força do discurso ideológico e conseqüentemente acabam por produzir no universo concreto uma racionalidade que recusam em tese.

Assim, curiosamente a lógica que institui a escola como um espaço de reprodução de utilitarismos, não só se mantém atual, como passa a constituir-se em uma perigosa armadilha, que enreda a ação política dos sujeitos sociais, nos limites da cultura política burguesa. Desse modo, ainda que façam o discurso da necessidade de construção de um outro modelo de sociedade esses mesmos sujeitos acabam por revelar um fazer que somente reproduz a hegemonia capitalista. Esse fenômeno social pode ser claramente percebido no processo de institucionalização das demandas dos trabalhadores rurais brasileiros pelo direito à educação pública. O que se inicia como a luta em prol de uma concepção de escolarização diferenciada para os trabalhadores do campo reduz-se ao imperativo de uma educação específica – *Por Uma Educação do Campo* – que na perspectiva das organizações sociais que fazem a sua defesa resume-se na pressão contra o Estado, de modo a garantir que este promova políticas públicas de inclusão das populações rurais na escola, que, por sua vez, deve ser literalmente ocupada exclusivamente pelos militantes que *conquistaram* esse “direito”.

Portanto, o que se observa em um sentido amplo é a perda do sentido de universalidade da causa das organizações sociais, que passam a nortear-se por particularismos, que no limite da análise, tendem a dar continuidade à luta do todos contra todos. Por outro lado, evidencia-se também, a quebra do sentido de unidade dos trabalhadores e uma gradativa tomada de todos os níveis da esfera pública por interesses privados. Fenômeno que se evidencia no âmbito da relação dos sujeitos sociais com o Estado (disputa pelo controle dos recursos públicos) e no âmbito das relações dos sujeitos sociais entre si (estranhamento entre os próprios trabalhadores).

Em um fenômeno dessa natureza percebe-se claramente a hegemonia<sup>29</sup> em processo, ou seja, uma unidade intelectual e moral sustentada pelo bloco histórico dominação/ideologia/cultura e, a serviço da construção de uma coesão, que, ao realizar-se a partir da internalização de uma cultura política (educação), extrapola a finitude temporal de um controle mantido por uma coação externa (coerção). A respeito dessa questão a reflexão de Williams é elucidativa:

(...) la hegemonia no es solamente el nivel superior articulado de la <<ideologia>> ni tampoco sus formas de control consideradas habitualmente como <<manipulacion>> o <<adoctrinamiento>>. La hegemonia constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos e dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores – fundamentales y constitutivos – que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse reciprocamente. Para Gramsci (...) El trabajo y la actividad cultural no constituyen ahora, de ningún modo habitual, una superestructura: no solamente debido a la profundidad y minuciosidad con que se vive cualquier tipo de hegemonia cultural, sino porque la tradición y la práctica cultural son comprendidas como algo más que expresiones superestructurales – reflejos, mediaciones o tipificaciones – de una estructura social y económica configurada. (WILLIAMS, 2000, p. 131, 132 e 133)<sup>30</sup>

A experiência do Pedagogia da Terra revela isso. Por trás da reivindicação de uma escolarização específica e significativa para os militantes de algumas organizações sociais do campo o que se observa de fato é a materialização de um ideário liberal burguês que constantemente reconfigura-se por meio de uma ressignificação conceitual. Tal fenômeno

<sup>29</sup> Trata-se aqui do conceito desenvolvido por Antônio Gramsci (1999, 2000, 2001) nos *Cadernos do Cárcere*, conjunto de textos no qual o autor, partindo da filosofia da práxis de Karl Marx, desenvolve a tese que coloca em xeque a idéia de que a superestrutura seria um mero reflexo da estrutura, ou que a cultura não seria mais que algo mecanicamente determinado pela base material de uma dada estrutura social. Em termos bem gerais, a compreensão de que a base material e a cultura além de não se dissociarem, encontram-se em uma relação de mútua influência e reciprocidade.

<sup>30</sup> (...) A hegemonia não é somente o nível superior articulado da <<ideologia>>, nem tão pouco suas formas de controle normalmente consideradas <<manipulação>> ou <<doutrinação>>. A hegemonia constitui todo um conjunto de práticas e expectativas em consonância com a totalidade da vida: nossos sentidos e doses de energia, as percepções definidas que temos de nós mesmos e do nosso mundo. É um vívido sistema de significados e valores - fundamentais e constitutivos - que na medida em que são experimentados como práticas parecem confirmar-se mutuamente. Para Gramsci (...), o trabalho e a atividade cultural não constituem agora, de nenhum modo habitual, uma superestrutura: não somente por causa da profundidade e minuciosidade com que se vive qualquer tipo de hegemonia cultural, mas porque a tradição e prática cultural são compreendidos como algo mais que expressões superestruturais, reflexos, mediações ou tipificações - de uma estrutura social e econômica configurada. (Williams, 2000, p. 131, 132 e 133, tradução nossa)

social explica, por exemplo, a dificuldade que o MST tem demonstrado no que se refere à necessidade de se produzir uma reflexão crítica sobre os determinantes que estão por trás das chamadas políticas públicas de ações afirmativas ou de inclusão social, bem como, justifica o fato de a organização não conseguir perceber, na materialidade do fazer extra-sala de aula do Pedagogia da Terra, a reprodução de valores da cultura política burguesa, ou seja, a efetivação da hegemonia capitalista.

É o que se evidencia quando os militantes das organizações beneficiadas pelo curso passam a defender, por exemplo, uma formação particularizada para seus sujeitos sociais, tendo a esfera do aparato estatal – políticas públicas de governo - por *arena de disputa* e o argumento da justiciabilidade, do direito adquirido, da igualdade de oportunidades, da redução de desigualdades, da inclusão social, da valorização de identidades atribuídas e da promoção da cidadania como fatores de legitimação de seu enfrentamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W., Educação e emancipação, São Paulo: Paz e Terra, 2003

ALVES, Wanderson F., Quando ensinar não é o mais importante. Revista Olhar de Professor, n.10, v. 1, p. 159-178, 2007,

ARENDT, Hannah, A condição humana, Rio de Janeiro: Forense, 2001

\_\_\_\_\_, Entre o passado e o futuro, São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez, A educação básica e o movimento social do campo, In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org), Por uma educação do campo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65 a 86

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre, Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal, Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998

\_\_\_\_\_, Contrafogos 2 – Por um movimento social europeu, Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001

BOURDIEU, Pierre, Escritos de educação (org), Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C.; CHAMBOREDON, J. C., Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia, Petrópolis, Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de indicadores. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidência/notícias/notícia-visualiza.php?id-notícia=1476&id-página=1>> acesso em 08/04/2010, 9:23.

\_\_\_\_\_, Constituição (1988) Constituição da República Federal do Brasil, Brasília, Gráfica do Senado Federal, 1988, 82 páginas.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), Brasília, Editora do Brasil, 1996, 38 páginas

Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, N° 6 – Dezembro 2002

CALDART, Roseli Salete, Sobre Educação do Campo, In MDA Educação do campo: políticas públicas, educação – 7 – Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67 a 86

\_\_\_\_\_, Intencionalidades na Formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra” da Via Campesina, In Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, N° 6 – Dezembro de 2007 p. 9 a 52

\_\_\_\_\_, Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação, In, Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, N° 6 – Dezembro de 2002 p. 9 a 52.

\_\_\_\_\_, Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção, In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Org), Por uma Educação do Campo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147 a 158.

\_\_\_\_\_, A escola do campo em movimento In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Org), Por uma Educação do Campo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. páginas p. 87 a 131.

\_\_\_\_\_, Pedagogia do movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CASTEL, Robert, As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2001

COVER, Maciel, Memorial de aprendizados, In Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, Nº 6 – Dezembro de 2007 p. 133 a 141

CRUZ, José Adelson da, Luta pela terra, práticas educativas e saberes no Médio Araguaia – Tocantins - Goiânia: UFG, 2000. (Dissertação de Mestrado)

\_\_\_\_\_, O movimento social e a escola: Da criação passada à invenção necessária. EccoS, São Paulo v. II, nº I, p. 57 – 75, jan/jun. 2009.

\_\_\_\_\_, O pulso ainda pulsa? Movimentos sociais, cultura política e educação em tempos sombrios. In: ANPED – CENTRO OESTE - 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro Oeste, 2008, Brasília, Anais...Taguatinga: UCDB – ISBN 978-85-98843-77, p. 105 a 122-

\_\_\_\_\_, Organizações não-governamentais, reforma do Estado e política no Brasil: Um estudo com base na realidade de Goiás – Campinas, SP: [s.n], 2005 (Tese de Doutorado)

DATALUTA – BANCO de DADOS da Luta Pela Terra. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária, 2009.

DURKHEIM, Émile, Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1975

FE/UFG – Pedagogia da Terra, Relatório e Avaliação - Módulo I, 2007.

\_\_\_\_\_, Relatório e Avaliação - Módulo II, 2007.

\_\_\_\_\_, Relatório e Avaliação - Módulo III, 2008

\_\_\_\_\_, Relatório e Avaliação - Módulo IV, 2008

FERNANDES, Florestan, Sociedade de classes e subdesenvolvimento – Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Maçano Bernardes, Diretrizes de uma caminhada, In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Org), Por uma Educação do Campo – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133 a 145

FRANÇA, Dalva Mendes, et. alii, Pedagogia da Terra: turma Paulo Freire – Espírito Santo, In Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, Nº 6 – Dezembro de 2002 p. 25 a 35

FREITAG, Bárbara, Escola, Estado e Sociedade – São Paulo: Moraes, 1986

FRIGOTTO, Gaudêncio, Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

GALEANO, Eduardo, As veias abertas da América Latina - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOHN, Maria da Glória, Mídia, Terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização – São Paulo: Cortez, 1997

GRAMSCI, Antônio, Concepção dialética da história, 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_, Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_, Cadernos do cárcere. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_, Cadernos do cárcere. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_, Cadernos do cárcere. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_, Cadernos do cárcere, Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octávio, Colonização e contra reforma agrária na Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1979

\_\_\_\_\_, A ditadura do grande capital, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981

\_\_\_\_\_, A formação do Estado Populista na América Latina, São Paulo: Ática, 1989

\_\_\_\_\_, A idéia de Brasil Moderno, São Paulo, Brasiliense, 1992.

MARSHALL, T. H., Cidadania, Classe Social e Status, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

MARTINS, José de Souza, Exclusão social e a nova desigualdade, São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl, Manuscritos econômicos – filosóficos – São Paulo: Martin Claret, 2003

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, Crítica da educação e do ensino. Lisboa Portugal: Moraes editores, 1978

\_\_\_\_\_, A ideologia alemã, São Paulo, Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, Istvan. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo, Boitempo, 2007

\_\_\_\_\_, Para além do capital, São Paulo, Boitempo, 2006

MICHELOTTI, Fernando, Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção – Cidadania – Pesquisa, In SANTOS, Clarice Aparecida dos, (org), Por uma educação do campo – campo, políticas públicas, educação – 7 – Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 87 a 96

MST. Universidade de Brasília. Iº Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária - ENERA, Manifesto dos educadores e das educadoras da Reforma Agrária ao provo

brasileiro, julho de 1997, In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Org), Por uma educação do campo, (anexo 2) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65 a 86

PESSOA, Jadir de Moraes, A revanche camponesa, Goiânia, Editora da UFG, 1999

PESSOA, Jadir de Moraes; CRUZ, José Adelson da, Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural. Goiânia: UFG, 2007. 41 p. (Relatório Final de Pesquisa)

Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Educação do campo: campo - políticas públicas educação - 7 - , Clarice Aparecida dos Santos, (org) Brasília: Incra; 2008

Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – Manual de Operações, Brasília, abril de 2004.

MOLINA, Mônica Castagna, A constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo, In SANTOS, Clarice Aparecida dos, (Org) Por uma educação do campo – campo, políticas públicas, educação - 7 - Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 19 a 31

O GLOBO ONLINE, Sucursal Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/país/>>. Acesso em: 08/04/2010, 8:42.

SCHEIB, Leda; BAZZO, Vera Lúcia, Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 22 n. 3, p. 9 - 21, maio de 2001

SNYDERS, Georges, Escola, classe e luta de classes. 6º edição. Lisboa: Moraes, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Faculdade de Educação \_ Convênio FE/UFG/PRONERA/INCRA/VIA CAMPESINA – Relatório Módulo II, Goiânia, julho/2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Faculdade de Educação – Convênio FE/UFG/PRONERA/INCRA/VIA CAMPESINA – Relatório Módulo V, Goiânia, março/2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Faculdade de Educação – Convênio FE/UFG/PRONERA/INCRA/VIA CAMPESINA – Relatório Módulo VI, Goiânia, julho/2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – Faculdade de Educação – Ata da Reunião Ordinária do Conselho Diretor, Goiânia, 28/02/2007.

VARGAS, Maria Cristina, Uma história em construção: Eja no campo, Programa salto para o futuro, TVE BRASIL, Programa 4 - agosto de 2004 <WWW. TVEBRASIL.COM.BR/SALTO/.../EJA/TETX14.HTM> Data de acesso 27/11/2009 – 19:34)

I CONFERÊNCIA POR NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, In, ARROYO, Miguel, CALDART, Rosely Salette, Molina Mônica Castagna (org), Por uma educação do campo, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, anexos – p. 159 a 214.

WILLIANS, Raymond. Marxismo y literatura. Barcelona: Edicione Península, 2000.

WITCEL, Elizabete et. alii, Pedagogia da Terra: turma Salette Strozake, In Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, Nº 6 – Dezembro de 2002 p. 7 a 24

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)