



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PEDAGOGIA DA TERRA: OLHAR DOS/AS
EDUCANDOS/AS EM RELAÇÃO À PRIMEIRA TURMA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

Débora Monteiro do Amaral

Agência Financiadora



São Carlos
2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PEDAGOGIA DA TERRA: OLHAR DOS/AS
EDUCANDOS/AS EM RELAÇÃO À PRIMEIRA TURMA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

Débora Monteiro do Amaral

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aida Victoria Garcia Montrone.

São Carlos
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A485pt

Amaral, Débora Monteiro do.

Pedagogia da terra : olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo / Débora Monteiro do Amaral. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
238 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação rural. 2. Práticas sociais e processos educativos. 3. Pedagogia da terra. 4. Educação do Campo. I. Título.

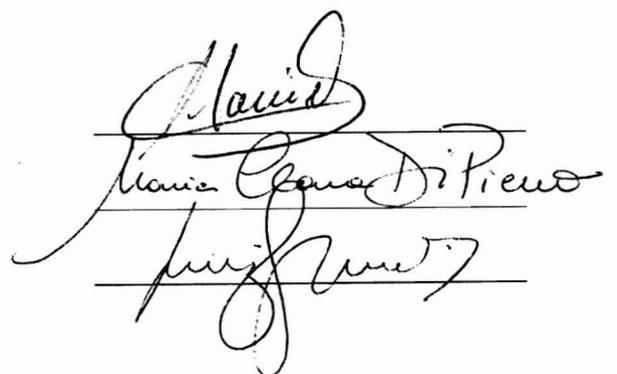
CDD: 370.19346 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aida Victória Garcia Montrone

Profª Drª Maria Clara Di Pierro

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in cursive and are placed on three horizontal lines. The first signature is for Aida Victória Garcia Montrone, the second is for Maria Clara Di Pierro, and the third is for Luiz Gonçalves Junior.

Este trabalho é dedicado a todos os educandos e todas as educandas do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar e especialmente a duas mulheres guerreiras, Paula (MST) e Aninha (OMAQUESP), que me ensinaram todos os dias a boniteza do que é ser mulher e, sem as quais, este curso não existiria e, conseqüentemente, este trabalho também não.

“A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ...”

(O que é o que é – Gonzaguinha)

AGRADECIMENTOS

Gostaria que estes agradecimentos pudessem chegar com o vento para cada um e cada uma que fizeram parte deste meu percurso, desta minha caminhada.

À minha orientadora, Aida Victoria Garcia Montrone, pelo acolhimento, companheirismo, amorosidade e por me entender e completar minhas palavras sempre que estas me faltavam nesta luta com o povo;

Aos educandos e às educandas de Pedagogia da Terra da UFSCar – São Carlos, pelos dias e noites em que pudemos con-viver, que possibilitaram criar laços de amizades, momentos de trocas e de muitos ensinamentos para a vida;

À minha família, “meu chão”, mãe Arinete, pai Amaral e irmão Murilo, que sempre me apoiou e dedicaram suas vidas para que eu pudesse ser quem sou;

Ao Jorge, por estar comigo nestes dois anos, compreender e apoiar esta etapa de minha vida e fazê-la mais colorida;

À professora Elenice pelo carinho e pelo olhar atento e zeloso que sempre teve comigo e, neste momento com meu texto;

À professora Maria Clara, pelas contribuições as indicações de possibilidade para novos caminhos;

Ao professor Luiz pela disponibilidade em atender meu convite para estar em minha banca de defesa podendo assim, com a serenidade e paz que sempre me transmite, ajudar em minhas reflexões;

À minha rede especial de amigas de longas datas, Si, Giu, Le, Fer, Di, Ju, e Gra e ao amigo Ale, que mesmo estando longe, torceram por mim e estiveram comigo neste meu percurso;

À minha colcha de amigos e amigas da turma de mestrado e doutorado do ano de 2008 com quem pude con-viver e “estar com” durante estes dois anos e que me ensinaram muito que a heterogeneidade é o que nos faz crescer e enxergar além do que se vê;

À colcha de retalhos construída pelos e com os professores e as professoras da Linha 4 – Práticas Sociais e Processos Educativos – Waldenez, Petronilha, Luiz, Stela, Ilza, e as já citadas, Elenice e Victoria, por me fazer enxergar o mundo de uma maneira menos feia e compartilhar comigo esta luta por uma sociedade melhor para todos e todas;

Aos movimentos sociais e organizações presentes no curso: MST, FERAESP, OMAQUESP e FAF, pela confiança e parceria na realização deste sonho que é nosso;

À coordenação política pedagógica do curso por acreditar no meu trabalho enquanto pesquisadora e monitora estando comigo nesta luta, acreditando neste curso;

À amiga Janaína, pelo afeto, respeito, diálogos, aprendizados, momentos de altos e baixos, de conquistas e medos;

À amiga Iara, pela ajuda imensa na transcrição das entrevistas, sem ela eu não teria conseguido fazê-la de forma tão meticulosa e refinada;

As famílias que me acolheram em suas casas nas minhas idas e vindas pelos assentamentos e que me deram as comidas mais deliciosas, a cama com o cobertor mais quente e o carinho que jamais poderei agradecer em palavras;

As crianças do curso que puderam com seu sorriso e olhar ascender a cada dia de convivência uma luz dentro de mim que me fazia ver que a transformação social é possível pela união da classe trabalhadora;

As pessoas que estiveram perto de mim e que de alguma forma me ajudaram e me ensinaram a ser pesquisadora, mulher, educadora, militante ...

Ao professor Chiquinho, da Engenharia de Produção da UFSCar, por me orientar no TCC e ensinar um pouco os passos da pesquisa, me desafiando e me encorajando a seguir este caminho;

Ao CNPq pelo apoio financeiro que viabilizou a execução do trabalho;

À Universidade Federal de São Carlos por possibilitar que este curso se consolidasse e que pudesse nos ensinar e nos mostrar todos os dias o que é ser brasileiro/a, latino/a americano/a, guerreiros/as, sonhadores/as e fazedores de história;

A todas e todos, os meus profundos, sinceros e amorosos agradecimentos, espero que com este estudo possamos continuar construindo novas possibilidades de educar, de nos educar e de viver com mais dignidade no e com o mundo.

RESUMO

A presente pesquisa investigou a visão dos educandos e das educandas sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos, que é o primeiro no estado de São Paulo. Este curso teve início no segundo semestre de 2007 nesta Universidade e conta com a participação de estudantes advindos/as de assentamentos e acampamentos de várias cidades do estado de São Paulo, pertencentes a quatro movimentos sociais diferentes: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Agricultores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF) e Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAQUESP). Começou com 60 estudantes e atualmente (4ª etapa) está com 43, sendo 39 mulheres e 4 homens. O curso de Pedagogia da Terra surgiu da demanda e da reivindicação dos movimentos sociais e das parcerias com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e com a UFSCar e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que tornou possível organizá-lo e implementá-lo no estado. Tem como metodologia a pedagogia da alternância, que organiza a aprendizagem dos/as educandos/as em dois tempos distintos: o tempo-escola, quando ocorrem as aulas presenciais, e o tempo-comunidade, com atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos/as estudantes. Seguindo este contexto a pesquisa traz como conceitos centrais os processos educativos que aí ocorrem, ou seja, o ensinar e o aprender, baseados na pedagogia de Paulo Freire, o desvelamento dos movimentos sociais do campo e a educação do campo enquanto diferente da educação rural. Para tal, sua base teórico-metodológico apoia-se nos pressupostos da pesquisa participante, pautados nas elaborações de Carlos Rodrigues Brandão (1985, 2006) e de Paulo Freire (1983, 1992). Participaram do estudo 13 mulheres e 3 homens de diferentes assentamentos, idades e movimentos sociais. A coleta de dados contou com levantamento bibliográfico, entrevistas coletivas, escutas, conversas, observações, acompanhamento dos educandos e das educandas em seu tempo-escola e no tempo-comunidade e anotações no diário de campo. A análise dos dados ocorreu de forma compartilhada, com base nas seguintes categorias: 1) Interdição; 2) Alteridade e 3) Solidariedade. Os dados mostram que os processos de interdições passados pelos/as educandos/as ao longo da vida possibilitam a criação de formas de resistência e superação desta questão à medida que se mobilizam com seus movimentos sociais e aprendem com estes processos. Notar que eles e elas aprendem na e com as diferenças, sejam elas culturais, geracionais, ideológicas ou outras. Destaca-se também, a solidariedade, a cooperação e a colaboração como fatores que contribuem com a turma para que este curso aconteça. O regime de alternância possibilita a indissociabilidade entre a prática e a teoria, mas dificulta a interação dos/as estudantes do curso com a comunidade universitária. Torna-se necessário criar espaços para que todas as pessoas desta comunidade se conheçam e dialoguem sobre este curso, e possam se conhecer para se respeitar e, por meio do diálogo, ensinar e aprender.

Palavras chaves: Processos Educativos, Educação do Campo, Pedagogia da Terra.

ABSTRACT

The present research investigated the point of view of the scholars from the course of Land Pedagogy at UFSCar (Federal University of São Carlos) about this course, which is, the first one in the State of São Paulo. This course began in the second semester of 2007 at this University and has the participation of students from settlements and camps in several cities in the State of São Paulo, the ones who belong to four different social movements: Movement of Rural Landless Workers (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), Federation of Rural Salaried Farmers in the State of São Paulo (Federação dos Agricultores Rurais Assalariados de São Paulo – FERAESP), Federation of Familiar Agriculture in the State of São Paulo (Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo – FAF) and Organization of Settled Women and Quilombolas* in the State of São Paulo (Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP). The course started by having sixty students and has now (fourth stage), forty-three, being, out of this, thirty-nine women and four men. The course of Land Pedagogy is a course that came to exist due to the demand and claim of social movements and through partnerships with the National Institute of Colonization and Land Reform Institute (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA) along with UFSCar and through the National Program of Education as for Land Reform (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA), what made it viable to organize as well as implement it in the state. The course of Land Pedagogy has as methodology the alternation pedagogy, with organizes the learning process of scholars in two different periods of time: the school-time, at which presential classes take place and community-time, through practical activities and researches developed in the communities from which the scholars come. Based on this context the research brings along as main concepts the educational processes that occur in these communities, that is, the teaching and learning based on Paulo Freire's pedagogy, the disclosure of the land social movements and land education as far as the differentiation of rural education is concerned. In order to make it viable, we relied, as methodological and theoretical basis, on the purposes of the participating research, guided by Carlos Rodrigues Brandão's (1985, 2006) as well as Paulo Freire's (1983, 1992) elaborations. Three men and thirteen women from different settlements and of different ages and social movements took part in the study. The gathering of data relied on the collecting of bibliographical facts, general interviews, scouts, talks, observations, by accompanying the scholars at their school-time and community-time and notes in the field diary. The analysis of the data occurred in a shared way and based on the following categories: 1) Interdiction; 2) Otherness and 3) Solidarity. The data showed that the interdiction processes the scholars went through along their lives made it possible the creation of forms of resistance and overcoming of this question while mobilizing through their social movements and learn from these processes. It's noticeable that they learn along with and from the differences, being these cultural, generational and ideological ones, among others. It's also perceivable the solidarity, cooperation and collaboration as factors that along with the group, made it possible this course to exist. The alternation system enabled the indissolubility between practice and theory but hampered with the interaction among the students who attend the course and the university community. It becomes necessary the creation of spaces in which everybody from this community gets to know one another and dialogue about the course so that they can know how to respect one another and through dialogue to teach and to learn.

* Dwellers of a hiding-place for fugitive Negro slaves.

Key words: Educative Processes, Land-related Education and Land Pedagogy.

Este trabalho foi desenvolvido com base nas discussões e estudos realizados no grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” (cadastrado no CNPq desde 1997).

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
---	-----------

INTRODUÇÃO

1.1. Início das Reflexões	16
1.2. A formação de educadores/as numa perspectiva humanizadora e libertadora	21

2. Capítulo I: Desvelando os Movimentos Sociais: o passado e o presente

2.1. A Reforma Agrária no estado de São Paulo	40
2.2. Os movimentos e organizações sociais do curso	45

3. Capítulo II: Pedagogia da Terra

3.1. Histórico do curso	63
3.2. A busca “Por uma educação do campo”	73
3.2.1 A formação de educadores e educadoras do campo	81
3.3. A primeira turma Pedagogia da Terra do estado de São Paulo – a turma Helenira Resende	86

4. Capítulo III: Caminhos teóricos – metodológicos percorridos: a dor e a delícia de fazer pesquisa participante

4.1. Início da caminhada	116
4.2. Procedimentos utilizados	120
4.3. Os/as participantes	122
4.4. Coleta de dados	123
4.5. Análise dos achados	127

5. Capítulo IV: Desvelando o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar com seus educandos e educandas

5.1. Caracterização dos/as estudantes	132
5.2. Interdição	138
5.3. Alteridade	155
5.4. Solidariedade	169

6. Capítulo V: Algumas Considerações e reflexões esperançosas	177
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	191
I. Termo de Consentimento Livre Esclarecido	192
II. Roteiro de Entrevista	194
III. Diário de Campo	196
IV. Transcrições das Entrevistas	205
ANEXOS	
I. Aprovação Comitê de Ética e Pesquisas com Seres Humanos	238

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABRA** - Associação Brasileira de Reforma Agrária
- ARCAFAR** - Associação das Casas Familiares Rurais
- ATES** - Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária
- CEAGESP** - Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo
- CEB** - Coordenadoria de Educação Básica
- CFRS** - Casas Familiares Rurais
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- COG** - Conselho de Graduação
- CONAB** - Companhia Nacional de Abastecimento
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPDA** - Collaborative Product Development Associates
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CPP** - Coordenação Político Pedagógica
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- DED** - Departamento de Educação
- DME** - Departamento de Metodologia de Ensino
- DPSI** - Departamento de Psicologia
- DST** - Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EFA** - Escola Família Agrícola
- EFAS** - Escolas Famílias Agrícolas
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FAF** - Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo
- FAPESP** - Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo
- FEAB** - Federação dos Estudantes de Agronomia
- FEAP** - Fundo de Apoio à Agropecuária e à Pesca
- FERAESP** - Federação dos Agricultores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos
- FIPE** - Fundação de Pesquisas Econômicas
- FUVEST** - Fundação Universitária para o Vestibular
- GT** - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MEC - Ministério da Educação

NB - Núcleo de Base

NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMAQUESP - Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo

ONU - Organizações das Nações Unidas

PCB - Partido Comunista do Brasil

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROMET - Proposta Metodológica

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SABESP - Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo

SAF - Secretaria da Agricultura Familiar

SIM - Serviço de Inspeção Municipal

SRs - Superintendências Regionais

TC - Tempo-comunidade

TE - Tempo-escola

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

1.1 – Início das reflexões

“...um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer”.
(Paulo Freire)

O processo de formação da pesquisadora determina sua trajetória de inserção na pesquisa e, posteriormente, os seus rumos. Os tempos e locais em que acontece esta formação são diversos, ocorrem tanto em espaços escolares quanto não escolares, são curtos ou extensos, ou seja, se dão em cursos, palestras, disciplinas cursadas, grupos de estudos, rodas de conversas, no refeitório, no alojamento estudantil, nos movimentos sociais, enfim, todo e qualquer lugar em que se pode aprender e ensinar, todos os momentos em que se percebe a troca e a construção de conhecimentos trazem contribuições para os rumos e caminhos da pesquisa.

Neste momento trago esta trajetória de maneira a explicitar minhas preocupações, inquietações e busca de mostrar a identidade e a relevância desta pesquisa.

Em 2003 ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e, desde o começo, sempre me interessei por temáticas que tratavam da educação popular. No ano de 2005 tive a oportunidade de realizar um estágio curricular que, por opção, realizei em uma Escola do Campo, em um Assentamento Rural de Reforma Agrária na cidade de Araraquara – SP. Depois dessa experiência muitas coisas mudaram em minha vida. Meu olhar sobre a Reforma Agrária, meu olhar sobre os movimentos sociais, minha crítica em relação à mídia que já era forte ficou mais consistente e com melhor embasamento. Foi depois deste estágio que comecei a me envolver com a luta desses atores sociais advindos de assentamentos de Reforma Agrária.

A oportunidade que tive de estar em comunhão com as pessoas do assentamento, com a comunidade escolar, fez com que começasse a me indagar sobre diversas questões, a princípio sobre a Reforma Agrária, e o modelo de sociedade em que vivemos. Ao amadurecer isso, cheguei à conclusão de que era preciso pensar para o campo uma nova maneira de enxergar o/a camponês/a, uma nova escola, novos/as

educadores/as para as escolas dos assentamentos, e passei a perceber que, para modificar a sociedade, precisaríamos pensar em como modificar o pensamento da mesma.

Pude estar em contato com a comunidade do assentamento e viver momentos riquíssimos, até hoje guardados em minha memória. Cada gota de suor, cada lágrima de canto de olho, cada baixada de cabeça e cada alteração de voz daqueles sujeitos. Durante o período em que pude conviver com esta comunidade aprendi que os meus saberes são muito diferentes dos saberes deles/as, nem melhores e nem piores, apenas, como Freire (1994) sempre chama a atenção, saberes diferentes.

[...] o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. (FREIRE, 1994, p. 47)

Da mesma forma como descrito por Freire (1994), a troca de saberes com a comunidade do assentamento possibilitou-me momentos de muitos aprendizados. Eu sabia algumas coisas que aquela comunidade não sabia e, por outro lado, as pessoas da comunidade tinham outros saberes que eu não conhecia.

No ano de 2006 retornei para a escola do mesmo assentamento com uma proposta: analisar o Projeto Político Pedagógico e saber se ele estava em consonância com o que a comunidade esperava daquela escola, surgindo daí o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tive apoio total da escola e dos membros da comunidade para realizar a pesquisa.

Para conseguir realizar o TCC contei com o apoio de um professor da Engenharia de Produção da UFSCar, um estudioso sobre questões agrárias/assentamentos rurais, que me orientou, buscou textos e houve muitos momentos de diálogos que possibilitaram um crescimento muito grande para a pesquisa e também pra mim enquanto pessoa.

No momento de finalização do TCC eu sentia que ainda faltava algo, pois, apesar de eu ter escutado de muitos que aquela escola atendia sim a demanda da população, havia algo gritante na escola que me chamava muito a atenção e que destoava por completo da proposta da escola: o quadro de professores/as.

Os professores e as professoras que trabalhavam naquela escola do campo eram todos advindos da cidade (Araraquara) e não tinham formação específica para ministrar aula em uma escola cujo projeto político pedagógico era diferenciado das escolas localizadas na zona urbana. Pode-se perceber que esta questão da não formação destes/as educadores/as trouxe dificuldades para a implementação deste projeto especificamente porque os/as professores/as não tinham a formação pedagógica necessária para auxiliar no seu desenvolvimento. Os professores e as professoras, quase em sua totalidade, preparavam e ministravam suas aulas da mesma forma que o faziam nas escolas da cidade.

Foi pensando nisso e conversando muito com a diretora da escola que surgiu a idéia de uma pesquisa que investigasse políticas de formação de educadores/as para escolas do campo. Nesse contexto estavam o PRONERA e o Curso de Pedagogia da Terra.

Em 2006 comecei a participar de alguns encontros que discutiam o PRONERA e a construir o projeto de pesquisa para o mestrado. No mesmo ano, foi aprovado na UFSCar o primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, um curso especial, voltado para a formação de educadores/as da terra.

Por estar dentro dessa discussão, resolvi então focar a pesquisa neste curso. No final de 2007 participei do processo seletivo de mestrado na área de Educação, em particular na linha de pesquisa de práticas sociais e processos educativos, por acreditar que esta linha poderia me ajudar, dando o embasamento teórico e apoio ao que eu estava pretendendo investigar.

O primeiro ano do mestrado foi um ano de muitas descobertas, tanto em relação a me enxergar como pesquisadora, quanto em relação com a pesquisa e os teóricos da linha de pesquisa escolhida. Pude entrar em contato com algumas outras teorias que eu nunca havia estudado antes, como foi com Dussel, o filósofo que na filosofia da libertação pode me ensinar muitas coisas, dentre as quais destaco o aprendizado sobre a importância da América Latina na História Mundial, bem como o estudo de suas categorias.

Também tive a oportunidade de voltar a estudar, e agora com mais profundidade e às vezes também com outro olhar, autores como Paulo Freire, Fiori, Larrosa Bondía, entre outros. Destaco, para a minha formação, a importância da escolha desta linha de pesquisa, com pesquisadores/as de formação tão diferentes, pois aprendi e estou aprendendo muito.

No ano de 2008 cursei um número determinado de créditos em seis disciplinas, sendo cinco no próprio programa: *Pesquisa em Educação, Seminários de Dissertação, Tópicos Específicos em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos 1 e 2* (dois semestres), *Teorias e Práticas Pedagógicas e em Educação* e uma no Programa de Pós-graduação em Sociologia, na UFSCar, *Sociologia Rural*. As disciplinas me possibilitaram um espaço riquíssimo de formação acadêmica e humana, contribuindo para o prosseguimento e constituição desta pesquisa.

Cabe destacar aqui, dentre as disciplinas cursadas, as referentes à linha em que me inseri, que são: *Tópicos Específicos em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos 1 e 2*. Os encontros semanais que marcaram esta disciplina podem ser considerados como momentos de trocas e de aprendizados, nos quais professores/as e educandos/as não eram distintos, ambos aprendiam e ensinavam. O aprender escutando, ouvindo, olhando, calando, foram práticas importantes vivenciadas nesses momentos. O ato de educar e educar-se era constante. A diversidade de áreas que tínhamos representadas pelos/as educandos trazia um diferencial que nos fazia olhar para todos os lados e com diferentes olhares, mas em busca de um mesmo ideal, uma sociedade mais humana e mais livre.

O processo de construção e socialização dos conteúdos trabalhados se deu de forma espontânea e densa. Foram encontros dialogáveis, humanizantes e libertadores. O estudo de autores latino-americanos (como Dussel, Fiori e Freire) possibilitou meu encontro comigo mesma e com eles, um encontro que em mim estava adormecido.

Durante todo o ano de 2008 foi possível conhecer mais os integrantes e as integrantes da linha de pesquisa “Práticas Sociais de Processos Educativos” e um momento especial foi o seminário em que orientandos/as e orientadores/as apresentaram suas pesquisas. Pudemos entender e participar um pouco das vivências de cada um e de cada uma, dialogar e pensar juntos, compartilhar dúvidas, aflições e, acima de tudo, idealizar a práxis em conjunto.

Também é necessário destacar que as demais disciplinas cursadas foram responsáveis pelo amadurecimento e lapidação de conceitos-chaves para a pesquisa. A possibilidade de estar com educadores/as de várias linhas de pesquisa também é essencial para a formação acadêmica do pesquisador que, ao ter contato com diferentes formas de pensar, pode construir a sua.

Ressalto que além das discussões em sala de aula, a possibilidade de inserção como monitora no curso de Pedagogia da Terra, também no ano de 2008, foi muito

enriquecedor para a minha formação como pesquisadora e como ser humano. Pude vivenciar momentos com os/as educandos/as tanto na Universidade (UFSCar) quanto em suas localidades (assentamentos e acampamentos). Momentos de formação não escolares foram primordiais para que eu entendesse que o projeto de mestrado era mais que um simples projeto, era um projeto de vida, uma luta por outra sociedade que não esta em que se vive, que oprime, que marginaliza, que seleciona, que esmaga uma grande parcela da população. Entendi e aprendi com os/as assentados/as que os meus saberes são diferentes dos deles/as, mas igualmente importantes. Aprendi que estar, lutar junto é lutar com o povo e não por eles, é entender que todos e todas somos sujeitos da história e somos igualmente responsáveis pela sua mudança.

Procuro estar sempre aprendendo, reinventando-me, transformando-me e buscando a conscientização diária de ser e estar sendo no mundo. Estou no processo de me tornar uma pesquisadora e quero poder ser uma pesquisadora que contribua tanto para a academia, com trabalhos, artigos, participação em congressos, mas, acima de tudo, quero ser uma pesquisadora consciente de minha ação no mundo e com o mundo, com os sujeitos do mundo. É nesse sentido que troco experiências com minha orientadora Aida Victoria Garcia Montrone, para construirmos juntas uma pesquisa que vá além dos muros da academia, que consiga adentrar os latifúndios do Brasil e que juntas possamos construir uma nova forma de fazer sociedade, uma nova forma de fazer educação.

A trajetória aqui exposta é uma das maneiras de entender como cheguei à minha inquietação, à minha questão de pesquisa, que é: qual é a visão do/as educando/as em relação às aprendizagens e os ensinamentos ocorridos na prática de ser educando/a do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar – São Carlos? Para isso tem-se como objetivo geral compreender e descrever os processos educativos desencadeados no curso na visão do/as educando/as.

1.2 – A formação de educadores/as numa perspectiva humanizadora e libertadora

"A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. [...] educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana"
(Ernani Maria Fiori)

Se nos remetermos à história da educação do Brasil, veremos que nos primeiros quatro séculos, a sociedade brasileira era constituída por uma formação social que não demandava a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares (ROMANELLI, 1982). Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação. As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram que o desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural ainda é muito grande, pode-se perceber isso quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser *mais elevado na área rural* do que na área urbana (FERRARI, 1991).

Desde 1984, além das ocupações de terra e marchas para pressionar a reforma agrária no país, o MST¹ luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo. Em toda a sua história, foram conquistadas aproximadamente duas mil escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo o país, abrindo as portas do conhecimento para 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra. Também se formaram mais de 4 mil professores/as. Nos últimos anos, desencadeou-se um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, que envolve a cada ano 2 mil educadores/as e mais de 28 mil educandos/as. Mais de 50 mil pessoas já aprenderam a ler e escrever no MST, que defende que a escola esteja onde o povo está e, conseqüentemente, os/as camponeses/as têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto de escola (ENGELMANN, 2006).

¹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: é um movimento social brasileiro de inspiração marxista cujo objetivo é a implantação da reforma agrária no Brasil. Teve origem na aglutinação de movimentos que faziam oposição ou estavam desgostosos com o modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente na década de 1970, o qual priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a este modelo, o MST declara buscar a redistribuição das terras improdutivas. Em 1984 o Movimento passa a se organizar de maneira nacional, completando em 2009, 25 anos de existência. Disponível em [www.wikipedia.org]

A constituição de uma escola básica do campo foi pensada posteriormente e, vai se configurando nesse aprendizado em que os/as trabalhadores/as se percebem diferentes, reconhecem a necessidade da luta para a sua formação, mas nem sempre transferem para as práticas escolares dos/as filhos/as a compreensão que têm do valor da conquista da terra e de uma política agrícola que lhes seja conveniente. Aparece aqui com muito realismo a relação entre a luta pela terra e a luta pela escola. Segundo Caldart (2004), a escola não é uma prioridade inicial na luta dos/as trabalhadores/as sem-terra; ela é uma exigência que se impõe pela realidade das crianças em idade escolar que acompanham os pais e as mães durante as ocupações e pelas perguntas dessas crianças e desses pais e mães sobre seu futuro.

Pensando nisso, temos que pensar que as Políticas Públicas para Educação no Campo são necessárias na formação de educadores/as para que estes estejam em consonância com a realidade local e que no processo de humanizar-se próprio e de seus/as educandos/as, consigam ser atores sociais capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p.34)

A relevância da temática está em afirmar a necessidade de uma educação no campo para o campo, uma educação que atenda as expectativas dos atores sociais envolvidos. Uma formação que vise à construção de sujeitos sociais capazes de compreender e lutar por transformações no meio em que vivem. Também pela necessidade de forjar seres humanos comprometidos com a luta de sua história de vida, sendo eles os próprios sujeitos desta história. Cidadãos/as conscientemente críticos/as conhecendo seus direitos e deveres, fugindo assim da educação classista, elitista e dominante da sociedade capitalista em que se encontram.

Destacamos aqui Dussel (s/d) quando na categoria da *libertação* propõe a desalienação das pessoas, povos, culturas e instauração de uma nova ordem fundada no respeito à alteridade e exterioridade ético-antropológicas. No processo de desalienação é preciso cuidar para não compreender o outro apenas como dimensão objetiva do mundo,

um meio para realizar determinado “projeto libertador”. O outro deve ser sempre o mistério insondável da fonte da criatividade e do novo. É preciso cuidar para não construir uma totalidade na qual o outro aparece como objeto da ação de outros. O caráter da libertação exige não repetir o mesmo, a ordem antiga, mas criar o novo a serviço do outro.

Dessa forma, destacamos a relevância de os/as educadores/as ter consciência de seu papel, que se juntem à causa para poder entender a realidade local e assim sentir prazer em lutar juntos/as com os/as educandos/as para que a educação possa contribuir como um fator para o desenvolvimento, não só econômico, mas também como processo de mudança social.

Os educadores e as educadoras das escolas do campo vão descobrindo que são mais que alfabetizadores quando alfabetizam, mais do que ensinantes quando ensinam. Eles e elas fazem parte também de uma dinâmica social, cultural e formadora extremamente rica que dá às suas práticas novos sentidos. (CALDART, 2004, p.14)

A educação oferecida no campo deve se diferenciar da educação oferecida na cidade, não exatamente em seus conteúdos, pois necessita também dar todo suporte teórico que uma escola urbana daria, mas trabalhar de forma diferenciada, ou seja, fazendo uma relação direta com a realidade dos/as educandos/as e trazendo para dentro da escola elementos que sirvam para que os/as façam refletir e ter capacidade de transformar a realidade em que vivem.

Para que se possa instituir uma educação de qualidade no campo e do campo, o entendimento desta diferença é essencial. Educadores/as, funcionários/as, diretor/a e agentes educacionais, precisam ver esta educação com suas particularidades e trabalhar para aproveitar essas particularidades para que o processo de ensino e de aprendizagem se dê de forma rica e significativa para todos e todas os/as educandos/as e educadores/as e que esta escola, em assentamentos de reforma agrária, por exemplo, além de ser uma bandeira fincada no coração da luta pela terra, seja uma escola humanitária que promova a formação, não só de cidadãos e cidadãs, mas também de sujeitos transformadores da realidade em que vivem.

Fiori (1986) nos chama a atenção para o processo de libertação dos seres humanos e diz que as estruturas podem aprisionar ou propiciar a sua libertação e que eles não podem libertar-se a si mesmos se não protagonizarem sua história. Ao

relacionar a luta pela libertação com educação o autor diz que as pessoas devem educar-se e não ser educadas, e isso dependerá de uma autoconsciência crítica de nossos povos e para isso acontecer é preciso uma reflexão comprometida com a práxis da libertação. Para ele é preciso esboçar, para prosseguir numa reflexão que não se conclui jamais, alguns pressupostos válidos que divide em duas partes: a conscientização e a função conscientizadora da educação.

Segundo o autor consciência e mundo ao se encontrarem possibilitam a consciência do mundo e, juntos, os dois ganham realidade. Pode-se entender que na alteridade, no eu com os outros, não no eu sozinho, é que me constituo como ser humano. Também que o adentramento em nós mesmos supõe uma volta pelo mundo.

O autor deixa claro que nem a consciência é reflexo do mundo e nem este é simples projeção daquela, mas que o mundo é significado no desenvolvimento dialético da consciência, e o próprio mundo se expressa como consciência do mundo. Nesse momento é que o autor vê a conscientização como ação transformadora.

Levando em consideração esta reflexão comprometida com a práxis da libertação e a função da educação frente a isso, podemos, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2008 (PNAD), observar como esta luta pela libertação é importante. Segundos estes dados, há comprovação de que o analfabetismo nas áreas rurais (23,3%) é três vezes maior que na área urbana (7,6%), destacando-se as regiões Norte e Nordeste onde as taxas de analfabetismo são quase o dobro das demais regiões (IBGE, 2008).

A educação é um direito de todos e deve ser oferecida pelo governo gratuitamente e com qualidade, mas não é isso o que ocorre. Segundo Fiori (1986) “educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo”, e que a conscientização “não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta, é um processo inacabado, como o homem” (p.10).

O governo não atende a uma demanda muito significativa de pessoas, entre elas, as que moram no campo. Insere-se aqui o papel dos movimentos sociais, que passam a cumprir ações que seriam do estado, assumindo para si a responsabilidade da educação. Foi assim, por exemplo, que agiu o MST.

Freire (2005) nos chama atenção quando traz a diferença entre conquistar o povo e lutar com o povo. A conquista do povo é o que as elites bancárias querem, numa ação de dominação sobre ele. Já, o lutar com o povo implica ao revolucionário libertar e

libertar-se com o povo e não conquistá-lo. Entende-se que o papel do MST neste processo é de lutar com o povo, a favor dos povos do campo.

Os movimentos sociais, emergidos na pedagogia de Paulo Freire, procuram uma educação humanista em que o papel do/a educador/a não é pensar/ falar ao povo sobre a visão de mundo que ele/a tem, mas dialogar com o povo sobre a dele/a e a do povo. Dialogar qual é a visão de mundo que o povo tem. O discurso não deve ser alienante, um discurso em que a linguagem do/a educador/a não seja uma linguagem sintonizada com a situação concreta dos homens e mulheres a quem fala.

A articulação “Por Uma Educação do Campo”², desenvolvida pelos Movimentos Sociais, trouxe para a sociedade uma reflexão que se firmou a partir dos anos 1980. Ela aponta para políticas públicas de educação do campo que garantam desde a pré-escola até o acesso à universidade e sua permanência nela, e que a escola seja do campo e no campo, que os processos pedagógicos atendam às características camponesas e não urbanas, que a formação de professores/as possam preparar educadores/as que eduquem para a vida.

Nos movimentos sociais os/as educadores/as são mais que professores/as e a escola é mais do que escolarização. Os movimentos defendem uma construção pedagógica de educação do campo. Esta luta se dá para que os governos assumam a implementação de políticas públicas que garantam o acesso e permanência de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio no campo, formação permanente para os/as professores/as, Educação de Jovens e Adultos e uma política de Ensino Universitário.

O movimento “Por uma Educação do Campo” defende a existência de políticas públicas reais para os/as camponeses/as. Atualmente são desenvolvidos programas para atender uma parcela da dívida social no campo como o Brasil Alfabetizado³, voltados para o jovem rural, projetos de formação profissional de nível médio, destinados à formação de professores no curso Normal e à formação de técnicos Jovens e Adultos das áreas de Reforma Agrária e cursos superiores de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

² O conceito de educação do campo e do surgimento deste termo será apresentado posteriormente.

³ É um programa voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, realizado pelo MEC desde 2003. É desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste.

Foi pensando em uma forma diferenciada da educação oferecida até então que o setor de educação do MST, criado em 1988, estruturou uma proposta voltada aos interesses do movimento e da comunidade sem terra. Como Freire (2005) preconiza, os seres são “seres histórico-sociais”, pois estão em processo de reflexão e ação no e com o mundo. Segundo ele, através da sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens e as mulheres, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos – sociais. Eles e elas tridimensionam o tempo (passado – presente – futuro) e, neste contexto, a educação do campo deve ser pensada e realizada pelos povos do campo.

Olhar-se como sujeito educativo e compreender mais profundamente a pedagogia que vem produzindo em sua história é uma das condições para o MST dar conta destes desafios. Não é apenas por si mesmo que o MST precisa dar conta destes desafios. É novamente para ser fiel ao movimento da história que o fez nascer e crescer num tempo histórico de crise social e de degradação humana, que coloca na agenda mundial a possibilidade de transformações profundas no modelo de sociedade, no projeto de humanidade. Se vivermos nesse tempo, nossas ações passam a ter um peso maior, porque se juntam com a força de outras ações que definirão os rumos destas mudanças. (Dossiê MST Escola, 2005, p.237)

Nesta proposta de uma educação diferenciada, o objetivo principal é o de preparar os/as estudantes para ficarem no meio rural e o transformarem. Após a conquista das escolas pelo movimento começou-se a prepará-las para transmitir uma educação mais humanista e socialista⁴. O currículo é essencialmente centrado na prática, na cooperação, no trabalho e na busca pela reforma agrária e por justiça social.

⁴ O papel da educação socialista é assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável, para isso, o indivíduo, enquanto ser social deve ser formado para os desafios que têm de confrontar enquanto indivíduos sociais, o que é inconcebível sem o desenvolvimento de sua consciência moral. A formação dos indivíduos deve ocorrer em uma relação estreita com o meio social em que vive, como uma prática social inseparável do desenvolvimento contínuo da consciência socialista. A educação socialista só poderá cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social. A emancipação humana desse tempo de trabalho voltado unicamente para a aquisição de capital é um dos desafios para a educação socialista, educação esta que ao cumprir seu papel de órgão social e, relacionando os interesses individuais ao grupo social mais amplo, possibilitará a ampliação da riqueza social em contraste a expansão do capital, com a formação de indivíduos conscientes de suas responsabilidades na sociedade. (MÉSZÁROS, 2008)

Ao idealizar sua escola⁵, o MST colocou como sua principal meta a formação para a ação transformadora segundo a qual todo o assentamento rural deveria estar na escola e a escola no assentamento, pois, dessa forma, todos e todas lutariam pelo mesmo objetivo. Através da conscientização das pessoas do assentamento, sabendo que ninguém conscientiza ninguém, mas sim as pessoas se conscientizam no e com o mundo, seria possível estabelecer uma gestão democrática que pudesse atender as expectativas dos atores sociais envolvidos.

Quanto à conscientização e educação, Fiori (1986) traz algumas reflexões e considera que falar em educação e conscientização é excesso verbal, pois elas se implicam mutuamente. Segundo ele: “Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana”. (p.3). Com isso entendemos que a educação e a conscientização ocorreriam juntas, uma não acontece sem a outra e, sendo assim, o que a educação do MST propõe é que a educação oferecida possa caminhar junto com o processo de conscientização dos/as assentadas/os.

Outro aspecto a ser considerado para as escolas de MST é a formação permanente dos/as educadores/as, que devem ser sempre militantes e proporcionar para seus educandos e suas educandas uma formação humana integral em que todos/as se eduquem para o novo, como já foi dito anteriormente, para a transformação e permanência do local onde vivem.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desse direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponde a sua concretização não tem sentido.(FREIRE, 1996, p. 95)

O MST é um movimento social que resiste ao quadro de desigualdade social cometida contra as classes menos favorecidas, em especial, contra os/as trabalhadores/as rurais no Brasil. Frente a isso, procuram construir em outra lógica uma sociedade socialista,

⁵ É importante destacar que a luta do MST pelo acesso à escolarização dos sujeitos do campo vai além da busca pela inserção deles no sistema educativo. O MST pensa uma escola que leve em consideração quem são os indivíduos, sua cultura e trajetória de vida, bem como quem são os/as educadores/as desta escola. A busca pelo direito à educação através do MST e de outros movimentos sociais passa a considerar a influência de o movimento estar dentro da escola e, com isso, reformular os currículos.

acreditando na força que a educação tem frente a isso. O contato das escolas dos assentamentos com o movimento do MST faz com que a educação seja feita em conjunto com o movimento, pois é através dele que as escolas do MST vão adquirindo sua força e reafirmando seus objetivos.

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dimensão histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (LAUREANO apud CALDART, p.100, 2007).

Diferentemente de outras escolas, a escola do MST deixa claro quais são seus objetivos com a educação dos/as seus/suas alunos/as, deixa explícito que quer conscientizar seus/suas educandos/as para que transformem o local onde vivem para poder continuar vivendo lá, com qualidade de vida e justiça social.

Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. (Dossiê MST Escola, 2005, p.31)

E ainda, que a escola dos Assentamentos,

[...] mostre a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade. (Dossiê MST Escola, 2005, p.32)

Pensar numa educação para o campo é pensar numa educação que valorize e entenda o histórico de luta dos atores sociais envolvidos, é entender a própria história,

contextualizar os acontecimentos e, acima de tudo, respeitar a realidade local, suas especificidades e suas necessidades. Cabe aqui apresentar a *exterioridade*, outra categoria de Dussel (s/d) que destaca a necessidade de ver e enxergar o Outro (neste caso, o sem terra) como alguém não coisificado, como alguém não caracterizado, mas sim como sujeito que tem sua história de vida, sua família, suas lembranças e sua dignidade, alguém que tem seu direito de ser livre e de ter uma educação de qualidade.

Um ponto necessário para uma escola de campo de qualidade é ter um Projeto Político Pedagógico que seja voltado às necessidades da população atendida. Para isso, é preciso que este seja pensado e elaborado com o auxílio dos/as próprios/as interessados/as pela educação. Um Projeto Político Pedagógico que atenda as necessidades da população é aquele que respeita sua realidade e conscientiza seu povo de sua condição social, trazendo alternativas e perspectivas que possibilitem formar um cidadão e uma cidadã crítica capaz de lutar para a transformação do mundo ao seu redor.

Após um Projeto Político Pedagógico estruturado, é preciso ter pessoas engajadas e conscientes com a causa para poder/saber implementá-lo. Os/as educadores/as devem estar preparados/as para conhecer e atuar numa realidade, talvez, muito diferente da sua e, acima de tudo, estar preparados/as para respeitar a realidade. É necessário que os educadores e as educadoras superem a concepção bancária⁶ criticada por Freire (2005), educação que propõe um ajustamento dos homens e das mulheres ao mundo, e que realizem uma educação problematizadora que enxergue o ser humano no mundo e com ele, os seres humanos mediatizados pelo mundo. Ninguém educa ninguém, mas sim se educam entre si e mediatizados pelo mundo. Contrária àquela educação como prática da dominação, a educação como prática da liberdade em Freire (2005) propõe uma negação das pessoas isoladas do mundo. Aqui consciência e mundo se dão ao mesmo tempo.

Esta é a maior dificuldade em escolas de campo, pois a maioria dos/as educadores/as fica na escola por um curto período de tempo, a cada ano que passa trocam-

⁶ Segundo Freire nesta concepção de educação não há criatividade, não há saber, não há transformação e, pode-se dizer, também, que não há alteridade, pois o/a educador/a bancário/a é o depositante dos conhecimentos e os/as alunos/as são os depositários, passíveis de recepção desses conhecimentos. Com esta postura o/a educador/a não respeita as individualidades e a diversidade de seus alunos e alunas. Na educação bancária os saberes dos/as educandos/as não são levados em conta e, somente os saberes do/a educador/a é o correto, é o que importa. O diálogo não ocorre de maneira horizontal, mas de forma autoritária e hierarquizada.

se os/as professores/as. Como consequência, o trabalho da Coordenação e Direção com os/as professores/as que entram tem que começar novamente.

É neste contexto que está umas das diferenças entre uma escola rural e uma escola rural de assentamento de reforma agrária: uma escola de assentamento de reforma agrária deve trazer para seus alunos e alunas, mais do que nunca, a problemática da luta pela terra no país, uma luta histórica que remonta ao ano de 1500, quando os portugueses se apossaram de terras que já possuíam donos/as, os/as índios/as. A história agrária do Brasil começa aí. Assim, tem-se que mostrar aos/às educandos/as de onde e como a realidade em que se vive hoje surgiu, para que eles/as entendam e continuem com vontade e força para lutar contra a injustiça que faz parte de suas vidas.

Fiori (1986) diz que “a luta contra a dominação só alcança seus fins se romper as estruturas para dar surgimento ao homem novo” (p.6). Segundo o autor, este homem novo exige um mundo novo e este requer uma nova cultura. Por isso afirma que a verdadeira revolução depende de uma revolução cultural. Especificamente sobre a educação, o autor fala sobre a importância da cultura neste processo. Diz que este processo implica “dialeticamente, aperfeiçoamento pessoal e domínio de mundo” (p.7). Para ele a cultura só é autêntica quando repudia os estranhos valores impostos e, sem autonomia, a cultura é anticultura. Ainda segundo Fiori (1986), a cultura alienada é aquela que possibilita que o aprendizado se transforme em domesticação.

É dentro desta necessidade que surge o PRONERA, no qual o curso de Pedagogia da Terra se insere. O PRONERA foi criado em 1998, pela portaria nº 10/98 do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro. É uma política do Governo Federal, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras da Reforma Agrária. Este programa tem se tornado um relevante instrumento de democratização do conhecimento no campo, já que propõe e apoia projetos de escolarização em todos os níveis de ensino.

O surgimento deste programa se deu pela reivindicação organizada dos movimentos sociais do campo e se concretizou por meio da parceria estabelecida entre eles, o governo federal e as instituições de ensino superior.

No biênio 2003-2004, o PRONERA firmou convênio com diferentes universidades e organizações de assentados/as, visando a ampliar as ações do programa.

Foram firmados 27 convênios para o ensino médio normal. Os projetos na área de profissionalização também deram saltos de qualidade, ampliando a formação técnica para as áreas de agropecuária, enfermagem, magistério e administração de cooperativas, por meio de 15 novos convênios.

No âmbito do ensino de graduação, o PRONERA tem firmado novas parcerias com universidades e institutos de pesquisa para formar novos profissionais nas áreas de Pedagogia da Terra, História, Geografia, Ciências Agrárias e Agronomia, num total de 13 novos convênios para atender assentados de áreas reformadas do país (PRONERA, 2004).

É, então, dentro deste contexto, que surge o Curso de Graduação de Pedagogia da Terra, um curso específico para a população assentada, beneficiária de projetos de reforma agrária. Este curso tem sua relevância e se justifica pelas demandas colocadas pela realidade social do Brasil rural, onde a necessidade de formação profissional dos seus habitantes vem sendo historicamente ignorada.

É por isso que, alcançando a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (FREIRE, 1992, p.32)

Este curso fundamenta-se no pressuposto de que a história e a cultura dos/as trabalhadores/as rurais beneficiários/as de projetos de reforma agrária são os pontos de partida para qualquer proposta educativa e de pesquisa a ser desenvolvida nos assentamentos onde a prática educativa dos sujeitos se desenvolverá (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A concepção de educação neste curso é diferenciada dos demais cursos de Pedagogia, pois ele tem como princípio fundamental a reflexão e o próprio movimento de luta pela terra e como princípio educativo a práxis social e o movimento social:

[...] é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. (CALDART, 2004, p. 328)

Por isso tudo fica evidente a necessidade de conhecermos, mais de perto, este curso de formação de educadores/as de Reforma Agrária, acompanhar algumas práticas sociais e processos educativos que permeiam os/as estudantes, tentando contribuir para o surgimento de questões e problematizações que enriqueçam e promovam um debate para qualidade. A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da Terra baseia-se no regime de alternância, ou seja, há diferentes períodos de tempo em que os/as alunos/as passam no centro de formação (ou universidade) alternados com outros períodos em que eles/elas permanecem na comunidade (ou assentamento) de origem.

No tempo-escola espera-se que o/a aluno/a elabore um plano de estudo e que tenha oportunidade de socializar a compreensão que tem da sua realidade sob todos os aspectos, o que é feito com base em sua experiência e no estudo da literatura. No tempo-comunidade ele/a deverá executar o plano de trabalho discutindo a sua realidade com a sua família, com outros/as assentados/as, provocando reflexões, planejando coletivamente as soluções e realizando experiências a partir de uma determinada concepção de desenvolvimento local sustentável que seja adequada ao contexto, às necessidades e interesses da comunidade.

Educar-se é um ato em que cada um constrói a si mesmo, juntamente com aqueles com que convive, ao assumirem os destinos dos grupos, da comunidade a que pertencem. (SILVA et al, 2008, p.15)

Os movimentos sociais se preocupam, além da luta pela terra (Reforma Agrária), entre outras questões, com a formação de seus professores/as. Por isso a partir deste curso, os/as futuros/as educadores/as poderão contribuir com a educação almejada por eles, uma educação humanizadora, libertadora, que leve em consideração esta busca pela terra e pela educação de qualidade para os/as assentados/as.

Segundo Freire (2005) a revolução pode ser vista de duas maneiras, como forma de dominação ou como um caminho de libertação, e para que esta seja de libertação o diálogo com as massas é uma exigência radical de toda revolução autêntica. O pensar *com* elas, deixar que elas pensem seria o caminho necessário para a superação da contradição imposta pelos dominadores. A dominação é não permitir que as massas pensem.

Quando nos reconhecemos como latino-americanos, buscando nossas origens, nossa história, podemos cada vez mais entender nossa situação na sociedade para transformá-la, caso não concordemos com a ordem estabelecida.

A compreensão de si mesmo, a percepção dos outros, na América Latina, requer olhar para a diversidade situando contextos, definindo espaços, mais do que tudo vivendo e tentando estabelecer intercâmbios, para que possamos juntos assumir a construção para o continente que almejamos. (SILVA et al., 2008,p.7)

Após esta introdução, apresentamos no primeiro capítulo o referencial teórico que conceitua os Movimentos Sociais traçando um panorama histórico da sua criação, dinâmica e atuações até os dias atuais. Descrevemos também a educação popular atrelada a estes movimentos. Em seguida, trazemos a história de constituição, bem como os objetivos e bandeiras de luta dos 4 movimentos sociais que fazem parte do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar.

No segundo capítulo nos debruçamos e procuramos desvelar a primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, trazendo, primeiramente, o histórico do curso, a definição e conhecimento do PRONERA e uma contextualização sobre a situação educacional dos assentados no estado de São Paulo. Posteriormente será realizada uma caracterização e descrição da turma Helenira Resende⁷, a dinâmica do curso e os desafios da Pedagogia da Alternância. Neste capítulo também, discutimos a busca sobre o conceito da educação do campo bem como as alternativas que podem ser criadas para a construção de escolas do campo. Partindo daí, dissertamos sobre a formação de educadores e educadoras do campo e, no caso deste curso, como está se dando o processo de educar e educar-se para os/as educandos/as. Apresentamos, por fim, mais duas características do curso que é a parceria universidade e movimentos sociais e a condição das mulheres no curso.

No terceiro capítulo, descrevemos a abordagem metodológica qualitativa e os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa participante. Expomos os procedimentos utilizados destacando como, quando e onde a pesquisa ocorreu. Em seguida descrevemos como foi realizada a coleta de dados e, por fim, algumas reflexões sobre a análise dos achados.

⁷ Mulher escolhida pela turma para dar nome à mesma.

No quarto capítulo trazemos os achados da pesquisa, primeiramente a caracterização dos/as estudantes do curso e, a seguir, a análise através de três categorias. 1- Interdição, 2 - Alteridade, 3 – Solidariedade, contando com o apoio e diálogo do referencial utilizado nesta pesquisa.

Por fim, refletimos sobre os ensinamentos e aprendizagens ao longo da pesquisa sobre possibilidades de aprofundamento e outras considerações relevantes que ainda poderão surgir em trabalhos futuros sobre a temática em questão, bem como algumas recomendações aos sujeitos envolvidos com este curso.

Capítulo I - Desvelando os Movimentos Sociais: o passado e o presente

“Revolução é sentido do momento histórico; é mudar tudo o que deve ser mudado; é igualdade e liberdade plenas; é ser tratado e tratar aos demais como seres humanos; é nos emanciparmos por nós mesmos e com nossos próprios esforços; é desafiar poderosas forças dominantes, dentro e fora do âmbito social e nacional; é defender os valores em que acreditamos, ao custo de qualquer sacrifício; é modéstia, desinteresse, altruísmo, solidariedade e heroísmo; é lutar com audácia, inteligência e realismo; é não mentir jamais, nem violar princípios éticos; é convicção profunda de que não existe força no mundo capaz de afastar a força da verdade e das idéias...”
(Fidel Castro)

O curso de Pedagogia da Terra da UFSCar é composto e acompanhado por 4 movimentos e organizações sociais diferentes: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAQUESP), Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF) e Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP). Estes movimentos, além de mobilizar os/as interessados/as em participar do processo seletivo entre os/as assentados/as, articulam em conjunto com os/as demais parceiros/as a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula. Ainda:

- acompanham o trabalho dos/as educandos/as assegurando a frequência nas atividades não-presenciais do tempo-comunidade, ou seja, buscam auxiliá-los/as na realização das tarefas com apoio político e pedagógico;
- participam da coordenação do curso para poderem acompanhar a aplicação dos recursos e a execução do plano de trabalho e do projeto;
- acompanham e avaliam o andamento do projeto juntamente com os parceiros;
- fazem a proposição de docentes que tenham experiência com projetos desta natureza.

Antes de apresentar os 4 movimentos sociais do curso é preciso conceituar o que entendemos que seja um movimento social. Sabemos que muitos autores e muitas autoras se propuseram a estudar os movimentos sociais, suas dinâmicas, composições, intenções, ações e, por isso temos inúmeras conceituações para o tema. Podemos, portanto, encontrar vários paradigmas que procuram apreender os movimentos sociais e entender as suas características. Para elucidar o que estamos apresentando aqui, passamos de destacar alguns/as destes/as autores/as estudiosos/as, entre outras coisas,

dos movimentos sociais: Marx (1979), Touraine (1977; 1989), Gohn (1995, 1997, 2007), Martins, (1983) e Souza (2007).

Atualmente tem-se trabalhado com a conceituação “novos movimentos sociais”, que na visão de Gohn (1995, p.44):

[...] foi expressão cunhada na Europa, nas análises de Claus Offe, Touraine e Melucci e diz respeito aos movimentos sociais ecológicos, das mulheres, pela paz e etc. Os novos movimentos se contrapõem aos velhos movimentos sociais, em suas práticas e objetivos, ou seja, se contrapõem ao movimento operário-sindical, organizado a partir do mundo do trabalho.

Esta conceituação esboçada pelos teóricos dos “novos” movimentos sociais, em relação à classificação em velhos e novos, pode representar em si mesma, um diferente olhar para as formas históricas de organização e mobilização da classe que vive do trabalho, ou seja, um repensar objetivado de forma que o paradigma e as formas de organização dos novos movimentos sociais sejam incorporados pelo movimento dos trabalhadores, colocando em segundo plano a exigência de uma nova sociabilidade, diversa do Capitalismo.

Em Marx (1979), os movimentos sociais são expressos na luta dos trabalhadores e demais oprimidos pela lógica do capital. O conflito com a sociabilidade dominante ocorre frequentemente na medida em que eles superam os mecanismos que os restringem aos interesses imediatos e particularizados, dirigindo-se para a constituição de novas relações sociais e econômicas. As aquisições no marco do capitalismo, como a emergência de *leis reguladoras da exploração social*, são analisadas da seguinte forma por Marx (1979, p.307) em *O Capital*:

O estabelecimento de uma jornada normal de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre o capitalista e o trabalhador. A história dessa luta revela duas tendências opostas. Compare-se, por exemplo, a legislação inglesa do século XIV até à metade do XVIII. Enquanto a legislação fabril moderna reduz compulsoriamente a jornada de trabalho, aqueles estatutos procuram prolongá-la de forma coercitiva. Sem dúvida, as pretensões do capital no seu estado embrionário, quando começa a crescer e se assegura o direito de sugar uma quantidade suficiente de trabalho excedente não através da força das condições econômicas, mas, através da ajuda do poder do Estado se apresentam bastante modestas, caso comparadas com a jornada de trabalho resultante das concessões que, rosnando e resistindo, tem de fazer na idade adulta.

Na visão de Touraine (1977; 1989) movimentos sociais podem ser definidos como ações coletivas associadas à luta por interesses, ligadas à organização social, a mudanças na esfera social e cultural. Evidentemente, essa mobilização é realizada contra um opositor, que resiste. Na compreensão de Gohn (1997, p. 145), Touraine (1977) entende que os

[...] movimentos sociais são frutos de uma vontade coletiva. “Eles falam de si próprios como agentes de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apela à modernidade ou à liberação de forças novas, num mundo de tradições, preconceitos e privilégios” (Touraine, 1978:35). Eles, movimentos, não seriam heróis coletivos, acontecimentos dramáticos, mas simplesmente parte do sistema de forças sociais dessa sociedade, disputando a direção de seu campo cultural. Ao mesmo tempo, Touraine assinalou que os movimentos são as forças centrais da sociedade por serem sua trama, o seu coração. Suas lutas não são elementos de recusa, marginais à ordem, mas ao contrário, de reposição da ordem. Ele chegou a postular que a sociologia contemporânea seria o estudo dos movimentos sociais, pois tratar-se-ia de um objeto de análise que traz o ator social de volta [...]

Touraine (1977) ainda afirmava que os movimentos sociais são sempre, em última análise a expressão de um conflito de classes e sempre são voltados para uma ação crítica que repousa sobre a contradição e não sobre o conflito. Os movimentos sociais para o autor são fruto de uma vontade coletiva, ou seja, os movimentos não seriam heróis coletivos, acontecimentos dramáticos ou excepcionais, nem elementos ou forças novas na sociedade, mas simplesmente parte dos sistemas de forças sociais dessa sociedade, disputando a direção de seu campo cultural.

Ao traçar um panorama dos movimentos sociais desde a década de 1930, podemos perceber que, a mudança do modelo econômico no Brasil, a queda do modelo agroexportador e o início de um modelo de produção e de uma sociedade urbano-industrial fizeram com que as novas técnicas de produção agrícola invadissem o campo, ou seja, era a chegada das relações capitalistas no mesmo. Os movimentos sociais do campo tomam uma nova feição e começam a buscar a garantia da propriedade da terra.

Na época da invasão do campo brasileiro, décadas de 1940, 50 e 60, este foi palco de inúmeros movimentos sociais de luta pela terra ou pela resistência à exploração do sobretrabalho do/a camponês/a assalariado/a. Podemos destacar aqui as Ligas

Camponesas no Nordeste, no final da década de 1950, que marcaram a história da luta camponesa pela terra (MARTINS, 1983).

As décadas de 1950, 60 e 70 foram marcadas por movimentos sociais no campo com uma nova perspectiva. A luta deixou de ser apenas pela posse da terra e passou a ser por direitos sociais, sindicalização, garantia dos direitos trabalhistas ou a justa divisão da produção etc. Tratava-se de um movimento com caráter classista, de busca de direitos de classe.

Nas décadas de 1970 e 80 os/as trabalhadores/as se organizavam cada vez mais em torno do sindicalismo, e os movimentos sociais nasciam, em geral, vinculados com a luta de classe, na busca da conquista de melhores salários e melhores condições de trabalho. Um exemplo desses movimentos foi a luta pelas Diretas Já.

A partir dos anos 1980 os movimentos sociais se tornam transnacionais e, no plano cultural, mais híbridos, diversificados em torno das diferenças.

Na atualidade podemos mapear os movimentos sociais no Brasil levando em conta o contexto da conjuntura sociopolítica do país: crise do modelo econômico e desemprego; aumento crescente de demandas sociais; carências na área de serviços públicos; violência urbana etc. Por isso, Gohn (2007) nos chama a atenção para alguns eixos temáticos que envolvem as seguintes lutas e demandas na sociedade: I. Movimentos Sociais ao redor da questão urbana pela inclusão social e por condições de habitabilidade na cidade; II. Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão político-administrativa da cidade; III Movimentos pela educação; IV. Movimentos ao redor da questão da saúde; V. Mobilizações e movimentos sindicais contra o desemprego; VI. Mobilizações e movimentos pela Reforma Agrária; VII. Movimento das cooperativas populares, entre outros.

Nesse sentido, pode-se perceber que o caráter do Estado, a ordem econômica, as relações culturais etc. são elementos que explicam a origem dos movimentos sociais. As problemáticas da sociedade precisam ser resolvidas, e os movimentos sociais, por meio das ações e manifestações coletivas, tentam de alguma forma interferir na ordem social estabelecida, seja através de protestos, reivindicações, seja pela luta armada ou como simples processo educativo.

Dessa forma, utilizando a própria problemática social, é possível estabelecer etapas para a eclosão dos movimentos sociais no Brasil. Além desta problemática,

também é preciso considerar o contexto histórico e o próprio caráter do projeto político envolvido.

Os movimentos sociais de hoje apresentam-se como uma espécie de contra-hegemonia a um projeto econômico e político mundial de homogeneidade social, de produção econômica, de manifestação cultural, de consumo, provocam modificações no interior do Estado, da cultura e das relações sociais societárias e o seu impacto social característico é a ampliação do espaço público.

Atrelada aos movimentos sociais, encontramos a educação popular, que da mesma forma se insere no interior das relações de poder, na luta contra a ordem hegemônica elitista que se instala na sociedade. A luta pela emancipação dos sujeitos oprimidos e explorados está no seio dos movimentos sociais, tal como no da educação popular.

A educação popular é entendida como uma pedagogia que conceitua a educação como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a afirmação e impulso de suas positivities (SOUZA, 2007).

Segundo Paludo (2001, p.53):

[...] a Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começa a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80.

É o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; é a capacitação científica e técnica (FREIRE, 2009 b).

O conceito popular abriga conotações muito distintas entre si, apontando desde a idéia de classe social até as classes subalternas, de pobres, marginalizados, oprimidos e excluídos. Já o termo popular dirige-se a todas as camadas da população, com atenção especial para aquelas que estão despossuídas de bens, saberes ou poderes legitimados. Para Streck (2006, p. 32) a educação popular não tem como ponto de partida um único lugar e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O autor defende que o ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados etc., cada um desses segmentos sociais com suas formas de organização, pautas de luta e projeto de sociedade e que o ponto de chegada pode variar desde a

ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe.

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos em presença de atividades de educação popular quando independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social e transformador. A educação popular quando, enfrentando a distribuição desigual dos saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos. Muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas e é aí precisamente onde podem residir a sua força e sua incidência”. (La Educación Popular Hoy em Chile: Elementos para Definirla, ECO, Educación y Solidariedad – p.9).

Como diz Brandão (2006), não é somente em uma sociedade transformada que se criam uma nova cultura e um novo ser humano, é ao longo do processo coletivo de transformá-la que as classes populares se educam na própria prática com o aporte da educação popular.

A finalidade, portanto, da luta destas forças culturais, mobilizadoras e organizadas em novos movimentos sociais, será radicalizar a democracia, ou seja, levar as exigências democráticas às suas últimas consequências.

2.1. A Reforma Agrária no estado de São Paulo

Povoando dramaticamente esta paisagem e esta realidade social e econômica, vagando entre o sonho e o desespero existem 4.800.000 famílias rurais sem terras. A terra está ali, diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente (quantas pessoas ao todo? 15 milhões? Mais ainda?) não pode lá entrar para trabalhar, para viver com dignidade simples que só o trabalho pode conferir, porque os voracíssimos descendentes daqueles homens que haviam dito: “Esta terra é minha”, e encontraram semelhantes seus bastante ingênuos para acreditar que era suficiente tê-lo dito, esses rodearam a terra de lei que os

protegem, de polícias que os guardam, de governos que os representam e defendem, de pistoleiros pagos pra matar.
(José Saramago)

Aqui apresentamos os 4 movimentos e organizações sociais que fazem parte do curso de Pedagogia da Terra. É importante dizer que para 3 dos 4 movimentos em questão faltam documentos sobre a sua história, sobre suas lutas e criação. Tivemos dificuldades para obter informações mais refinadas sobre eles e acreditamos que isso se deu pela pouca experiência ou falta de preparo de uns para tecer esta documentação. Ressaltamos aqui a relevância desses registros para que seja possível, a partir deles, reviver o que aconteceu na busca de escrever a cada dia uma história diferente.

Contextualizamos também a política da Reforma Agrária no Brasil e, em especial, no Estado de São Paulo, onde o curso está acontecendo, pois na política do Brasil muito se falou sobre Reforma Agrária, mas, infelizmente, pouco se fez. A exclusão que as pessoas sofreram desde 1500 trouxe para os dias de hoje a desigualdade entre elas; uma quantidade pequena de pessoas possui uma quantidade grande de terras, enquanto muitos não têm nada. Segundo Molina (2003, p.14):

Concentrar a propriedade da terra concentra renda, riqueza, poder político, controla as relações sociais nesse espaço. A questão agrária é estrutural. Impossibilitar o acesso à terra como meio de produção impede classes trabalhadoras rurais de ter acesso a bens e a direitos fundamentais de alimento, emprego, moradia, educação. Inviabiliza-se analisar a questão agrária sob a visão reducionista. Ao privilegiar um só item (econômico/agronômico/socioagrário), correse risco de propor soluções isoladas, de não incorporar elementos e informações definidoras à interpretação da realidade agrária.

Foi na década de 1960 que, no Brasil, a Reforma Agrária começa a ter visibilidade e começam a acontecer discussões fora dos ambientes estritamente intelectuais e políticos, como tinha ocorrido na década de 1950. No final dos anos 1960, o regime militar priorizou a ocupação das fronteiras e a modernização do campo, fazendo com que muitas famílias migrassem para as cidades, transformando-as em trabalhadores e trabalhadoras temporários, com empregos precários que podia ser tanto na cidade quanto no campo. A modernização levou os/as pequenos/as proprietários/as a abandonarem suas terras por não conseguirem competir com uma produção altamente tecnicizada e, também, por causa das dívidas que acabaram assumindo.

Segundo Medeiros (2003), vários foram os fatores que contribuíram para que na década de 1960 surgisse essa demanda pela reforma agrária, como, por exemplo, o crescimento e a relativa unificação política das lutas por terra em diversos pontos do país, o contexto interno de relativas liberdades democráticas, a conjuntura da Guerra Fria e o intenso debate sobre as condições para o desenvolvimento dos países latino-americanos. Nessa época, o país contou, para a mediação dos conflitos nas áreas rurais, clandestinamente, com o Partido Comunista Brasileiro (PCB).⁸

No estado de São Paulo, foi durante o governo de Carvalho Pinto (1959 a 1963) que a política fundiária de assentamento começou a ser pensada. Era uma proposta desenvolvimentista de combate ao radicalismo, mas, com o golpe militar, em 1964, essa política foi interrompida e a questão agrária tomou um novo rumo: de um lado a tentativa de silenciar os movimentos e manifestações sociais e, de outro, um processo de modernização da agricultura, ao mesmo tempo em que se permitia a apropriação de imensas áreas de terra por parte de grupos empresariais.

Com o inchaço da população nas cidades, não foram todos e todas que conseguiram um emprego digno, com salário que desse para o sustento da família e, nessas situações, muitos/as trabalhadores/as passaram a se submeter a trabalhos degradantes ou mesmo não-trabalho. Nesse contexto é que essas pessoas, desde a década de 1980, têm lutado e alimentado a busca pela Reforma Agrária no país. Para elas essa busca tem um significado de conquista de uma vida digna, com recursos para sobreviver levando em consideração seus direitos.

Para Medeiros (2003, p. 95), esse modelo de Reforma Agrária, diferentemente do que os opositores têm afirmado, ou seja, como sinônimo de atraso e ameaça aos sistemas produtivos, é “simplesmente uma das faces da luta contra a desigualdade econômica e social e, portanto, uma das ferramentas da construção de uma efetiva democracia, baseada na possibilidade de contínua expansão dos direitos”.

Percebemos que o centro da questão agrária no Brasil refere-se ao nível de concentração fundiária. Ao concentrar as terras nas mãos de poucos proprietários acaba-se determinando um círculo vicioso que impede grandes parcelas da população de evoluírem, reproduzindo a miséria econômica, social, política e cultural no campo e na cidade.

⁸ A ação do PCB voltava-se, de um lado, para o encaminhamento de lutas mais imediatistas e cotidianas, como melhores salários, direitos trabalhistas, apoio à resistência na terra e, por outro, buscava estimular a luta por Reforma Agrária, o que supunha um conjunto amplo de alianças políticas. (MEDEIROS, 2003, p.16)

A reforma agrária e a história de ocupação do território paulista têm que ser consideradas partindo do das razões dos conflitos de terra neste estado, é preciso considerar que no mesmo há muitos latifúndios cuja produtividade é muito baixa, em especial nas regiões Noroeste e Oeste do estado (onde se situa o Pontal do Paranapanema).

Segundo Buainain (2008), outro fator que deve ser considerado é a especulação imobiliária que empurra cada vez mais trabalhadores rurais e pequenos agricultores para uma situação de êxodo e de desemprego. Por outro lado, o processo contínuo de mecanização das atividades agrícolas, em especial da cana-de-açúcar, produz mais de uma centena de desempregados a cada nova máquina que entra em operação.

Com as cidades cada vez mais cheias de pessoas desempregadas, com a falta de moradia e de direitos básicos para a população, o aumento da violência, entram em cena os movimentos de luta pela terra, por melhores condições de vida, organizando a busca pela reforma agrária no estado.

No estado de São Paulo as principais formas de ação adotadas pelos movimentos e organizações que lutam pela terra são: acampamentos (dentro ou fora das fazendas); ocupação das terras improdutivas ou devolutas; manifestações, passeatas e marchas (culminando ou não no fechamento de estradas e prédios públicos).

Os conflitos de terra distribuem-se por quase todo o estado, destacando-se as regiões do Pontal do Paranapanema (Oeste), Andradina-Araçatuba (Noroeste), Araraquara-Ribeirão Preto (Norte) e no Vale do Ribeira (Sul). Dentre estas áreas, o Pontal é a que data conflitos por mais de um século. Em 1995 é para lá que se dirige o foco de atenção do estado, com a atuação, por exemplo, do MST.

A região do Paranapanema é composta por um enorme território (cerca de 12 mil km), pouco variado, com solos cobertos com pastagens quase sempre mal cuidadas. Um local de longas estradas, poucas casas, pouco gado, pouca vida. Esta paisagem se explica pelo processo de ocupação desta área, em que a grilagem histórica foi iniciada com dois indivíduos que forjaram documentos de propriedade, cada um sobre metade do Pontal, ainda em processo de legitimação de posse inaugurado pela Lei de Terras de 1850. Neste momento desencadeia-se um processo marcado por muitas fraudes e violência nesta região.

Entender a Reforma Agrária no estado de São Paulo é saber que a mesma é mais do que simplesmente a obtenção das terras, é preciso que se obtenham terras para fazer assentamentos, que se propicie assistência técnica, infraestrutura, programas de apoio à

produção, colaboração com o governo federal nas questões de crédito e assim por diante. Bergamasco (2005) comenta: “num contexto preciso de redistribuição da propriedade fundiária, tendo como origem a transferência da população beneficiária e, como consequência, sua necessária readaptação a um novo espaço de vida e de trabalho”.

Bergamasco (2003) ainda diz que:

A questão agrária no estado de São Paulo adquire contornos extremamente importantes na luta política pela reforma agrária. Primeiramente, por reafirmar a idéia de que a reforma agrária precisa ser implementada mesmo onde o capitalismo agrário desenvolveu-se com maior força; mas também por que, além disto, ainda se dispõe de grandes extensões de terras improdutivas ou aproveitadas de forma insuficiente, de acordo com os critérios legais vigentes. Tomando-se, por exemplo, o Pontal do Paranapanema registra-se uma área, de aproximadamente um milhão de hectares, ocupada, principalmente, por grandes fazendeiros, cujos títulos de propriedade são, em boa parte, irregulares, falsificados, ou inexistentes. Até o final da década passada pode-se encontrar um total de 9,6 mil famílias assentadas no estado de São Paulo, distribuídos em 141 núcleos de assentamentos, 60% das quais estão no Pontal do Paranapanema (4.683 famílias).

Neste contexto, é preciso explicitar e reforçar as funções e atuações do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), que deve, entre outras funções, promover a regularização fundiária em terras devolutas ou presumivelmente devolutas; implantar e desenvolver assentamentos de trabalhadores rurais, prestando assistência técnica às famílias assentadas; identificar e propor soluções para os conflitos fundiários; capacitar os beneficiários na área agrícola e os técnicos nas áreas agrárias e fundiárias; participar, mediante parceria, da execução das políticas agrárias e fundiária, em colaboração com a União, outros estados e municípios etc. (BRASIL, 2000)

“O assentamento rural conquistado na luta pela terra significa para as famílias de trabalhadores rurais a abertura de novos horizontes de inserção econômica, social e política, e o ponto de partida para novas demandas por direitos e participação. A própria categoria social – assentado/a – é expressão dessa identidade em construção”. (DI PIERRO, 2009)

O que observamos quanto às formas de execução e assistência técnica no estado de São Paulo é que não se diferenciam muito das demais no tocante à falta de

planejamento, à desorganização de um cronograma racional de investimentos e ao esvaziamento cíclico da estrutura de assistência técnica (FERRANTE, BARONE, 1997/1998) que acabam por prejudicar em muito o desenvolvimento econômico dos produtores assentados.

Uma pesquisa realizada pelo convênio Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e Collaborative Product Development Associates (CPDA), mostra alguns elementos de reflexão sobre os assentamentos em São Paulo, como, por exemplo, uma nova constituição de vida no espaço agrário paulista. Impactos internos como: a melhoria na renda das famílias, a criação de empregos, a educação dos jovens e adultos, as condições de habitação, de saúde e de alimentação, o poder aquisitivo, além da participação social, cultural e de lazer fazem parte de um elenco de aspectos detectados como mudanças altamente relevantes dentro dos assentamentos. Externamente são importantes os impactos, como a revitalização do meio rural através das dinâmicas populacionais, como pode ser visto na região do Pontal do Paranapanema. (BERGAMASCO, 2003)

É preciso explicitar também quem é este público dos assentamentos rurais. No estado de São Paulo e no Rio de Janeiro, diferentemente dos demais estados do Brasil, os assentamentos contam muitas vezes com pessoas que não têm origem rural, ou seja, são pessoas advindas dos próprios centros e que, muitas vezes, por morar em locais com muita violência, falta de emprego, situações de narcotráfico (como em muitas favelas), preferem ter um lote no campo para garantir uma vida melhor, um espaço em que possam produzir e reproduzir vidas. Segundo Medeiros (2003, p.83) “a possibilidade de buscar um lote de terra tem se mostrado uma alternativa não só de moradia e obtenção de renda, mas também de manutenção ou mesmo recomposição dos laços familiares e de sociabilidade”.

A seguir apresentamos os movimentos sociais que fazem parte do curso de Pedagogia da Terra, suas especificidades, diferenciações e o que os unem em torno deste curso.

2.2. Os movimentos e organizações sociais do curso

O primeiro apresentado é o MST, o mais antigo dos 4 movimentos que fazem parte do curso de Pedagogia da Terra e o que mais tem registrado sua história. O

segundo movimento⁹ é a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo, um movimento mais recente, que tem como principal característica a questão de gênero e a qualidade de vida dentro dos assentamentos rurais. O terceiro é a Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo, um movimento que surgiu e está ligado até hoje à Central Única dos Trabalhadores que atua na valorização e defesa da agricultura familiar e que recentemente se envolveu com as questões educacionais. Por fim, a Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo, que tem suas ações prioritárias voltadas para as causas dos empregados rurais assalariados, mas que tem se envolvido ao longo de sua trajetória com a problemática da Reforma Agrária e também com a educação.

O MST comemorou em 2009, 25 anos de luta, porém, segundo Fernandes (2008) este movimento social teve sua origem 5 anos antes de 1984 (ano oficial de seu surgimento). Segundo o autor, o MST não nasceu no Rio Grande do Sul, como muitos pensam, “... o MST nasceu no Brasil, nas diversas lutas pela terra, acompanhadas pela Comissão Pastoral da Terra” (p.27). É necessário entender que o primeiro período, que Fernandes (2008) chama de gestação do MST, precede sua fundação. Esse momento é fundamental para compreendermos as bases de seu processo de formação.

Esta “gestação” vem de 1964, durante a ditadura, no Estatuto da Terra, primeiro documento que tratou da reforma agrária na história do Brasil. Com ele o governo quis não aplicar a lei, mas controlar os conflitos por terra. No final da segunda metade da década de 1970 os/as trabalhadores/as do campo e da cidade intensificaram suas lutas para reconstruir a democracia e reconquistar direitos. No campo, através da CPT (Comissão Pastoral da Terra), nasceram experiências de luta pela terra que gestaram o MST.

Na década de 1980, na cidade, as greves dos metalúrgicos, professores, bancários e outras categorias unidas em busca de um novo movimento sindical autêntico criaram a CUT (Central Única dos Trabalhadores). As lutas pelas conquistas de direitos e pelo restabelecimento da democracia fundaram e transformaram o Partido dos Trabalhadores (PT) em um dos mais importantes partidos brasileiros.

⁹ Utilizaremos o conceito de movimento social também para caracterizar a OMAQUESP, a FAF e a FERAESP e não o conceito de organização social por acreditar que, a partir do referencial utilizado nesta dissertação, trazem elementos que os caracterizam como tal.

As primeiras ocupações de terra datam de 1979 até 1985 quando são criadas diversas comissões ou setores para cuidar das lutas pela terra. Em 1984, enfim, ocorre a fundação do MST e em 1985 seu 1º Congresso.

Um segundo momento que Fernandes (2008) chama de “territorialização e consolidação do MST” é o momento entre 1985 e 1990, período em que o MST se territorializa em todos os estados das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. A forma que o MST utiliza para isso é a ocupação da terra, uma forma de enfrentamento, resistência e recriação do campesinato, uma metodologia de luta popular, que tem sua lógica construída na *práxis*.

Quando ocupam terras ou acampam nas margens das rodovias, os sem terra vêm a público, dimensionar o espaço de socialização política, intervindo na realidade, construindo o espaço de luta e resistência. Conquistando a terra, na formação do assentamento, transformando o espaço em território, recriando o trabalho familiar e reproduzindo a luta pela terra por meio do trabalho de base na formação de novos grupos familiares. (FERNANDES, 2008, p.34)

Em meados de 1990 o MST estava organizado em 23 unidades federativas. Pesquisas realizadas em 1998 constataram que 83% dos assentamentos criados em 13 estados eram resultados de ocupações de terra. As políticas governamentais para a questão agrária, em toda a década, foram apenas de caráter compensatório, implantando assentamentos em áreas de conflitos ou na região onde o governo tinha estoque de terras. Esta tem sido a política de reforma agrária até os dias de hoje (FERNANDES, 2008).

Nesses 25 anos, ou mais, o MST veio adquirindo uma organicidade, traduzida em setores de produção, formação, educação, entre outros. Verificamos, desta forma, que o MST é o principal, se não o único movimento que organiza as lutas para a reconstrução da vida no assentamento. Trata-se de uma reconstrução marcada por situações conflituosas por parte do MST em relação à Igreja e ao Estado, bem como por divergências internas entre alguns militantes do próprio movimento, embora isso não comprometa a permanência dos camponeses no assentamento (SILVA, 2004).

Sobre a organicidade do MST, Fernandes afirma:

Nessa trajetória de 20 anos de formação e territorialização o MST se ampliou e deixou de ser só um movimento social para tornar-se também uma organização social presente em 23 unidades da

federação. As diferentes frentes de atuação formam uma organização – composta por acampamentos, assentamentos, escolas, cooperativas, secretarias, unidades agroindustriais, que possuem veículos e implementos, envolvendo trabalhadores de várias categorias – que abrange as diversas dimensões da vida dos sem-terra [...] Esse multidimensionamento da estrutura e das ações faz do MST uma ampla organização social. Todavia, a principal referência à sua existência está diretamente vinculada à luta pela terra, à resistência na terra, ao trabalho familiar, o que faz do MST um movimento camponês com as questões do nosso tempo. (FERNANDES, 2000, p. 247-248)

Apesar de tantos anos de luta e de construção de um movimento sólido e com princípios, podemos observar que ainda muitas pessoas desconhecem as ações do MST. Desconhecem as ações que o movimento realizou em prol dos brasileiros e brasileiras, como a criação de oportunidades de trabalho e renda e de condições efetivas para que milhares de crianças, jovens e adultos tivessem acesso à educação em acampamentos e assentamentos. Nas parcerias com universidades federais e estaduais, garantiu vagas para muitos jovens.

Infelizmente ainda muitas pessoas têm como imagem do MST aquela que a mídia produz e tenta reproduzir, marcada ora por rótulo da violência, ora pelo preconceito e pelo descaso com que os/as trabalhadores/as rurais foram, e ainda hoje são, vistos no Brasil. Mas também é importante dizer que parte da população, inclusive das autoridades, como parlamentares, juízes, professores universitários, religiosos, assume publicamente a defesa do MST como movimento social que representa hoje a principal força na luta pela reforma agrária no Brasil.

O MST é um movimento popular, de massa e aberto, nele todas as pessoas da comunidade são consideradas e reconhecidas como partícipes da organização social. Cada um tem seu papel e isso o fortalece muito. Ressaltamos neste contexto que um povo que se reconhece como integrante de uma ordem jurídica nos moldes da Constituição de 1988 deve seguir estas orientações. Nenhuma sociedade é composta exclusivamente por homens, ou somente por homens e mulheres adultos. A verdadeira sociedade democrática garante o lugar para cada uma das pessoas que a integram. (LAUREANO, 2007).

Outra característica relevante e que legitima cada vez mais o MST como um grande movimento social de luta pela reforma agrária é que o MST tem uma base sindical de luta que faz com que suas ações sejam ampliadas para outras demandas da sociedade. É um movimento político e a luta pela terra tem que ser compreendida dentro

de uma luta de classes. Vemos também dentro do movimento a disciplina como fator de desenvolvimento pessoal e coletivo, o que cria condições para os resultados que advêm do compromisso com a formação dos militantes, da preservação dos espaços democráticos para as decisões, do respeito às instâncias da estrutura organizativa interna do movimento.

Para entender a organização do MST é preciso considerar sempre o aspecto da unidade, a direção e a articulação nacional do movimento e, por outro lado, a metodologia de organização em massa. Constituir a organicidade do movimento significa ampliar a participação, elevar o nível de consciência das famílias e a formação de quadros.

Outro aspecto para discutirmos aqui é a atuação do MST frente à política de reforma agrária do governo. Começamos dizendo que a maioria dos trabalhos e pesquisas que discutem a questão da Reforma Agrária parte do pressuposto de que os assentamentos são resultados da reforma agrária e não das ocupações de terra, mas temos que perceber a importância da territorialização dos movimentos camponeses para o processo indubitável da espacialização da luta pela terra que define o território como referência fundamental para a análise dessa realidade.

Segundo Fernandes e Silva (2005), o MST pode negociar com um governador favorável à reforma agrária e com um governador contrário à reforma agrária. Essa diferença de resultados contribui com o desenvolvimento da luta, pois uma conquista em um estado expande a possibilidade de resistência em outro. Quando um movimento socioterritorial atua em dois estados ou mais, inicia-se uma relação com outras escalas de poder, necessariamente com a capital federal.

Levando isso em conta, reafirmamos o papel do MST para o processo nacional de reforma agrária, pois, estando presente em 23 estados, o movimento tem conseguido manter uma estratégia própria de política e tem mostrado à sociedade que, somente por meio da luta, da ocupação de latifúndios improdutivos e do esforço dos trabalhadores organizados, tem sido efetivada, ainda que timidamente, a reforma agrária no Brasil.

Quanto ao diálogo necessário para a realização da reforma agrária, o MST ocupando os latifúndios obriga o governo a dialogar, pois o governo responde às ocupações com uma política de assentamentos nas áreas do conflito. Também o diálogo é necessário entre movimento, governo e sociedade, pois para o MST o problema da reforma agrária vai muito além da questão da posse da terra. Como movimento político busca, por esse meio, a transformação na sociedade brasileira, não apenas pela formação

de seus militantes, mas fazendo com que as ações governamentais aconteçam mediante a organização e pressão popular, fundamento do regime democrático.

[...] uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária. (FREIRE, 2005, p. 144)

Educação: “a menina dos olhos” do MST

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo.
(Jürgen Habermas)

Como observamos anteriormente, o MST, entre outros movimentos sociais, além da luta pela terra, também tem em sua história a luta de pais, mães e professores/as dos acampamentos e assentamentos para assegurar o direito das crianças, dos jovens e dos adultos à escolaridade.

De acordo com o IBGE 2008, o Brasil ainda contava, em 2007, com 14,1 milhões de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais – uma taxa de 10,0%. Houve redução em relação a 1997, quando a taxa era de 14,7%. A distribuição espacial desse grupo mostrava, em 2007, uma concentração (52%) no Nordeste.

Também este mesmo censo revelou que a proporção de idosos/as de 60 anos ou mais sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo, em 2007, era de 32,2% no país, sendo de 27,5% no total das áreas urbanas e 55% entre os idosos/as moradores/as de áreas rurais. Mais da metade deles (52,2%) no Nordeste pertenciam a essa faixa de escolaridade. No Norte, o percentual era de 45,9%, seguido pelo Centro-Oeste (36,9%), Sudeste (22,8%) e Sul (21,5%). O Piauí era a unidade da federação com maior percentual de idosos sem instrução ou com menos de 1 ano de instrução (58,2), enquanto o Rio de Janeiro apresentava o menor percentual (15,9%). No Sul, as diferenças de percentuais de idosos com baixa escolaridade nas áreas urbanas (20,5%)

e rural (25,5%) eram menores que nas outras regiões, por exemplo o Nordeste urbano (40,6%) e rural (70,0%) (IBGE, 2008).

Percebemos com estes dados que a falta de políticas públicas para a educação do campo contribui de forma negativa para o desenvolvimento das comunidades rurais. Abramovay (2001) analisa a importância da educação para o desenvolvimento do campo:

[...] o mais importante desafio que têm pela frente as forças capazes de levar adiante um pacto de desenvolvimento territorial consiste na mudança do ambiente educacional existente no meio rural. A tradição histórica brasileira (própria de sociedades de passado escravista) que dissocia o trabalho do conhecimento persiste até hoje no meio rural. Como em toda a América Latina, persiste no Brasil o costume de que fica na propriedade paterna aquele filho com menos vocação para o estudo. Aos mais dinâmicos e empreendedores todos apontam o caminho da migração como o mais promissor: os pais, os colegas, os professores e os próprios extensionistas. É claro que se forma assim um perfeito círculo vicioso entre a escassez de oportunidades e a precariedade dos talentos para explorá-las. (ABRAMOVAY, 2001, p. 31)

A trajetória da luta por educação e escolas nos assentamentos por parte do MST vai desde a briga pela criação de escolas oficiais até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nessas escolas. Na dinâmica do MST fica claro que, além da luta pela Reforma Agrária, está em jogo também a questão mais ampla da cidadania do/a trabalhador/a rural sem terra que, entre tantas outras coisas, inclui também o direito à educação e à escola.

Ao idealizar sua escola o MST traz nas falas de seus/as militantes/as a busca por uma escola diferente, mas diferente em quê? Para o movimento, a diferença de suas escolas e de sua educação começa pelos objetivos da escola. O “Manifesto de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” publicado em 1997 num jornal do MST sintetiza os objetivos do seu projeto educacional:

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo e que ajude no **fortalecimento das lutas sociais**, e na solução dos problemas concretos de cada comunidade.

(...) Acreditamos numa escola que desperte os **sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade**, a esperança e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo.

Entendemos que para participar da construção desta escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir **coletivos pedagógicos com clareza política**, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação.

Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a **gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem-Terra e de sua organização.**

Outro aspecto para o diferencial desta educação é a formação dos/as educadores/as, pois, segundo o movimento, o professor no assentamento/acampamento é um elemento coletivo e sua prática deverá se submeter aos propósitos maiores do grupo.

Se o professor é o próprio assentamento, a relação fica facilitada, porque estes propósitos também são seus. Já, se vem de fora, é preciso começar quebrando a concepção tradicional que vê no professor, especialmente o das pequenas comunidades rurais, a autoridade máxima, o detentor absoluto do saber escolar. (DOSSIE MST ESCOLA, 2005, p.18)

O fruto da reflexão da comunidade junto com a escola e com os/as educadores/as é a atual proposta de educação do MST, ou seja, que a escola possa estar no assentamento/acampamento e estes na escola. Para esta pedagogia, a sala de aula não basta, todos os espaços são educativos, as assembleias, os encontros nacionais do movimento, os cursos de formação etc., e todos e todas devem participar de forma coletiva da construção e implementação desta educação.

A escola, além de um lugar de aprender, estudar, trabalhar e se organizar, é para o movimento um local de aprender democracia, mas para este aprendizado é preciso que ocorra um relacionamento diário dos/as educandos/as com os/as educandos/as, dos/as educandos/as com os/as educadores/as, dos/as educadores/as com os/as educadores/as e da escola com o assentamento. Para o movimento aprender a decidir, aprender a respeitar o outro, a respeitar as decisões do coletivo, executar estas decisões, tudo isso é participação, é democracia.¹⁰

Outro aspecto defendido pelo projeto de educação do MST é que todo ensino deve partir da prática, ou seja, deve partir da experiência vivida pelos/as alunos/as. Neste contexto, a teoria e os conteúdos devem ajudar os/as estudantes a refletir sobre sua realidade, a fim de que possam ter instrumentos para modificá-la.

¹⁰ Para pensarmos em escolas democráticas, sejam estas rurais ou urbanas, esta relação entre comunidade e escola sempre deve existir. A escola deve ser pensada por todos e todas e, assim, construir um modelo que esteja de acordo com os anseios e necessidades dos/as mesmos/as. As escolas urbanas (como as do campo) também devem pensar o que esperam da educação e quais são seus objetivos para que possam cumprir sua função de ensino e aprendizagem.

Para construir esta escola/educação, o MST (2005) propõe a reformulação e transformação do currículo, pois para ele o currículo de uma escola realmente diferente tem que garantir:

- que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade para sua vida;
- que elas tenham oportunidade de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando;
- que estudem na sala de aula assuntos e conteúdos que ajudem a compreender as atividades que fazem fora da sala de aula.

Podemos perceber que neste modelo de currículo pelo menos encontramos duas diferenças fundamentais em relação aos currículos tradicionais¹¹: 1) é retirado do centro da sala de aula o processo de aprendizagem e de ensino e 2) é retirado o foco no conteúdo.

Para entender por que a educação do MST é centrada na prática, o movimento apresenta também dois motivos básicos:

Primeiro porque quando a escola trabalha a partir das necessidades concretas, ela se torna muito mais significativa e útil para as crianças e para a comunidade como um todo. Segundo porque a necessidade real é o motor da aprendizagem. As crianças aprendem muito mais facilmente os conteúdos que têm a ver com sua vida prática. (DOSSIE MST ESCOLA, 2005, p.84)

Outra diferenciação na educação do MST é a visão do trabalho como princípio educativo, ou seja, o movimento acredita que o trabalho envolve um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza, constroem e reconstroem a vida em sociedade e, por isso, as pessoas se educam com o trabalho, produzindo conhecimentos e criando habilidades, tendo a possibilidade de se posicionar diante da realidade em que vivem.

Para finalizar, é preciso dizer que, diferentemente de outras escolas, a escola do MST deixa claro quais são seus objetivos com a educação que é proporcionada aos seus

¹¹ O currículo tradicional de educação tem seu alicerce sedimentado dentro da filosofia positivista de Augusto Comte, através da teoria de currículo de Tyler, buscou introduzir no âmbito escolar as dinâmicas estabelecidas por Taylor na linha de montagem de carros. A teoria linear de currículo de Tyler tem o ensino como instrução, o pensamento voltado para o tecnicismo, que visa preparar indivíduos para desempenhar situações definidas. A ação educativa fundamentada neste paradigma implica em uma dicotomia entre ensino e aprendizagem, onde o professor é o que ensina e o aluno o que aprende, o professor é o detentor do saber e o transfere para o aluno para que este o receba sem questionar. No Currículo tradicional o aluno é um mero receptor e a pedagogia (professor) se preocupa em o que ensinar, o que Paulo Freire denominou de educação bancária. (Silva, 1999b)

alunos e suas alunas, deixa explícito que querem conscientizar seus/as educandos/as para que transformem o local onde vivem para poder continuar vivendo lá, com qualidade de vida e justiça social. E como destaca Celso Furtado (2002, p.19):

O verdadeiro desenvolvimento dá-se nos homens e nas mulheres, tem importante dimensão política e a distinção fundamental entre desenvolvimento e subdesenvolvimento está associada aos esforços e resultados das ações nos planos políticos para diminuir a heterogeneidade social que o modo capitalista de produção gera. 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. Esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento.

Percebemos aqui que, ao se preocupar com educação, o MST se preocupa também com outro modelo de sociedade, uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade em que todos e todas possam viver dignamente. A reforma agrária não é somente a luta por terras, mas a luta por terras, por escolas (educação), por trabalho, por saúde, por direitos, enfim, por uma vida melhor.

A seguir, será apresentado outro movimento social, de igual importância e que também foi responsável pela criação do curso de Pedagogia da Terra na UFSCar – São Carlos, e que tem no seio de sua luta a busca por melhores condições de vida para as mulheres e também para os homens. Estamos nos referindo à Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP).

OMAUESP¹² – a luta pelos direitos da mulher e da qualidade de vida dentro do assentamento

A participação das mulheres na luta pela Reforma Agrária é muito significativa desde o início da implantação de assentamentos no Estado de São Paulo. Junto com a luta pela terra, elas começaram a se organizar para pensar em formas de garantir que o acesso à terra fosse feito com melhores condições de vida para todos e todas. Para isso, foram realizados alguns encontros anuais de mulheres.

¹² Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo

De 1998 até 2003 esses encontros foram acontecendo em diferentes cidades do estado de São Paulo, contando cada vez mais com mulheres tanto na organização como na participação.

O I Encontro Estadual de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo foi realizado em 1998 em Castilho, com a participação de 164 assentadas. O objetivo principal foi discutir o papel da mulher na organização da comunidade para a conquista de sua cidadania e no desenvolvimento da agricultura familiar. O II Encontro foi na cidade de Rosana, em 1999 e contou com a participação de 245 mulheres. No mesmo, prevaleceram as discussões sobre o papel das mulheres assentadas, com destaque aos assuntos ligados ao seu cotidiano e ao meio-ambiente. Em 2000 o III Encontro foi na cidade de Promissão e o número de mulheres, mais uma vez, superou o do encontro anterior, participando 335 delegadas. Nessa ocasião houve a incorporação de representantes dos quilombos na Comissão Estadual de Mulheres.

Em 2001, durante o IV Encontro, realizado na cidade de Araraquara, saiu a mais completa pauta de reivindicações que suleou a organização política da organização de mulheres rurais de São Paulo. Estavam presentes aproximadamente 360 mulheres. Em fevereiro de 2002, durante o V Encontro, realizado em Euclides da Cunha e do qual participaram aproximadamente 400 mulheres delegadas, foi fundada a OMAQUESP. Nessa ocasião foram discutidos temas como educação, previdência social e titularidade da terra.

A OMAQUESP foi criada com o objetivo de representar as mulheres assentadas e quilombolas e de dar encaminhamento às suas demandas aos projetos. Após o VI Encontro, ocorrido em 2003, em Araras, a OMAQUESP priorizou algumas ações, tais como: discussão sobre o PRONAF, para liberação de crédito; confirmação, na área de Educação de um Convênio com o MDA-INCRA e a Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP a fim de levar a alfabetização para áreas de assentamento aonde projetos urbanos e municipais não chegavam¹³; participação de Audiência Pública na Comissão de Agricultura e Pecuária da Assembléia Legislativa, propondo Leis que pudessem contribuir para assegurar a titularização dos lotes de reforma agrária no Estado. A organização está acompanhando diretamente o Convênio entre o INCRA e a

¹³ Com este Projeto a organização está promovendo o letramento e o aumento do poder de intervenção das lideranças em suas comunidades. Foram implantadas 12 salas de aula, gerando emprego e renda para as jovens mulheres dentro do próprio assentamento.

Caixa Econômica Federal para atender a demanda de implantação de casas nas áreas de Assentamento do Estado, uma antiga reivindicação dos Encontros de Mulheres Rurais.

Após o encontro de Araras ocorreram outros momentos de confraternização e reflexão, com debates sobre outras questões, porém não há registros sobre esses encontros. Em 2006, a OMAQUESP, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, INCRA e mais três movimentos sociais, participou ativamente do processo de construção do Projeto Político Pedagógico do 1º curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, que deu origem a uma coletividade que culminou na elaboração e implantação deste curso no segundo semestre de 2007.

O que podemos perceber é que desde os primeiros encontros da OMAQUESP sempre foram priorizadas tanto as questões que envolvem a luta pela terra, relações com o meio ambiente, educação, melhores condições de vida, como as que asseguram a titulação dos lotes para os assentados. Vemos que a luta destas mulheres, além de ser uma luta de gênero, pois reforça em cada ação a importância e a força da mulher na Reforma Agrária, é também uma luta por todos, uma luta coletiva que não exclui os homens de suas pautas de reivindicações.

Outro movimento também importante na história dos movimentos sociais é a Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF), movimento social importante na história social do país e que também contribuiu e ainda contribui para que o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar - São Carlos seja uma realidade. A seguir trazemos seu histórico de luta e fundação.

A FAF¹⁴ e a defesa da agricultura familiar

A FAF foi fundada em fevereiro de 2000, com o objetivo de articular e coordenar iniciativas na defesa dos interesses da agricultura familiar em todo território do estado de São Paulo. Está presente em todas as regiões, através dos seus 10 Sindicatos Regionais de Trabalhadores da Agricultura Familiar, Associações de Produtores, Cooperativas de Produção, de Crédito, de Habitação e de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária. No Estado existem por volta de 150 mil

¹⁴ Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo

agricultores familiares, categoria composta de pequenos proprietários, parceiros, arrendatários, assentados da reforma agrária, posseiros, comodatários, usufrutuários, pescadores, e extrativistas.

Desde sua fundação, a Federação criou e coordenou um Fórum de Entidades em defesa da Agricultura Familiar no estado de São Paulo, que possibilitou a conquista de uma Lei Estadual específica de agroindústria artesanal e de pequeno porte (Lei 10.507/2000) e conseguiu, em alguns municípios de São Paulo, aprovar uma Lei de Inspeção Municipal de Alimentos (Serviço de Inspeção Municipal – SIM) atendendo à realidade desse segmento.

Também desenvolveu processos negociais com o Governo de São Paulo e conseguiu a criação de um Fundo de Aval Público, financiado pelo Fundo de Apoio à Agropecuária e à Pesca – FEAP, com o intuito de tornar acessíveis as linhas de crédito para financiamento da agricultura familiar.

Anualmente reúne 1.500/2.000 agricultores familiares para discutir suas demandas para as safras e organiza a difusão e estratégias de acesso aos Planos Safras .

Além disso realizou, com recursos financeiros do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT, um programa de elevação de escolaridade para jovens e adultos agricultores, capacitando 240 pessoas, com a certificação de conclusão do ensino fundamental pelo MEC. Implantou um programa de capacitação de lideranças para o desenvolvimento de campanhas de prevenção de infecções de transmissão sexual – ITS/Aids, e capacitação de multiplicadores, em convênio com o Ministério de Saúde através do Programa Estadual de doenças sexualmente transmissíveis – DST/Aids.

Integrou-se ao Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, coordenado pela Central Única dos Trabalhadores - CUT, intitulado “Todas as Letras”, beneficiando mais de 5 mil pessoas em todo o Estado, principalmente, nas regiões mais pobres do Alto e Vale do Ribeira. Mantém parcerias com a SAF (Secretaria da Agricultura Familiar) e o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), em Programas de Capacitação e de Assistência Técnica aos Agricultores Familiares do Estado de São Paulo, com o INCRA/SP em ATES (Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária) e capacitação de agricultores familiares beneficiários da reforma agrária.

A FAF/SP também mantém parcerias com o PRONERA/INCRA e a UFSCar para a formação superior de jovens da reforma agrária nas Ciências da Pedagogia (com o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar – São Carlos) e Agronomia e desenvolve ações de capacitação e qualificação profissional por meio de cursos, seminários,

atividades de campo, intercâmbios de experiências, eventos, a partir das demandas e interesses dos trabalhadores e de suas organizações do campo e da cidade. Desenvolve, ainda, serviços de assessoramento técnico agrícola, social e ambiental em projetos de reforma agrária e de crédito fundiário.

Desde sua criação, a FAF vem trabalhando em parcerias com instituições governamentais, entre elas: MDA / INCRA, MMA (Ministério do Meio Ambiente) / MEC, CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento), CEAGESP, (Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo), Governo do Estado de São Paulo/ITESP, Secretaria da Habitação, Prefeituras Municipais etc. e com instituições não governamentais com interesses afins.

FERAESP¹⁵ - As sementes de Guariba e o diálogo com os/as empregados/as rurais assalariados/as do estado de São Paulo

Antes de apresentar o histórico de fundação e consolidação da FERAESP, é importante contextualizar esta Federação dentro de um acontecimento maior que foi a Greve de Guariba de 1984 e do processo de constituição da identidade desses/as trabalhadores/as rurais assalariados/as.

Guariba, cidade pertencente à região de Ribeirão Preto, localizada a 345 km da cidade de São Paulo, conta atualmente com uma população de aproximadamente 32 mil habitantes, sendo por volta de 30 mil na área urbana e 900 na zona rural, número que cresce quando começa a safra nas usinas de açúcar e álcool da região, normalmente de maio a novembro, devido ao intenso trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar (IBGE, Censo 2000).

A economia do município sempre esteve ligada às grandes propriedades rurais, no início, com o cultivo do café e, mais tarde, com o cultivo da cana-de-açúcar para a fabricação de açúcar e álcool, sendo estes até hoje os principais produtos.

Na greve de 1984, os trabalhadores, sentindo-se marginalizados e talvez esquecidos no processo econômico em que apenas os usineiros e os grandes proprietários de terras se beneficiavam, rebelaram-se de forma radical, com repercussão nacional e até internacional, bloqueando as saídas da cidade, realizando piquetes,

¹⁵ Federação dos Empregados Rurais Assalariados no Estado de São Paulo

saqueando supermercados, depredando o prédio da Companhia de Saneamento Básico do estado de São Paulo (SABESP), responsável pelo abastecimento de água na cidade, com o intuito de protestar contra as altas taxas que lhes eram cobradas.

Um dos principais motivos da revolta foi a alteração do sistema de corte de cana de cinco para sete ruas, alteração decidida pelos usineiros, que reduziria drasticamente o salário desses cortadores de cana. Além disso, havia falta de segurança no trabalho e inexistência de direitos trabalhistas. Muitos trabalhadores passavam fome (MARTINS, 1984).

Segundo Pereira (2001), grande parte desses trabalhadores eram migrantes provenientes da região do Vale do Jequitinhonha, uma das regiões mais pobres do Estado de Minas Gerais. Ao término da safra, muitos estavam sem dinheiro e não conseguiam voltar para seu estado de origem, aumentando ainda mais a situação de miséria do município, que se agravava na entressafra, quando os empregos eram escassos, ocasionando uma grande disputa, o que, conseqüentemente, baixava os salários. Eram péssimas as condições de vida e faltavam equipamentos de segurança como óculos, perneiras e luvas, que não eram fornecidos pelas usinas. Se algum trabalhador quisesse usá-los, teria que comprar o seu. O transporte era feito nas carrocerias de caminhões, junto com as ferramentas de trabalho, como enxadas e facões, aumentando a possibilidade de acidentes.

A partir dessa revolta, ocorrida em 15 de maio de 1984, as relações entre patrões e empregados da agricultura não mais seriam as mesmas. As vitórias alcançadas pelo movimento chegaram até mesmo à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), beneficiando toda a classe de trabalhadores rurais, sindicatos foram criados e muito se discutiu a respeito da questão agrária e da exploração de trabalhadores no campo.

Segundo Alves (1991, p.206), “os trabalhadores assalariados rurais, através de lutas, vão gradativamente constituindo sua identidade política como sujeitos coletivos”, ou seja, com organização própria, vão criando sindicatos para articular suas reivindicações e lutas.

[...] o movimento de Guariba e de toda região de Ribeirão Preto representa um marco histórico para os trabalhadores rurais de São Paulo; os bóias-frias tomaram conhecimento da força que têm e, a partir daí, começaram a ser atores de sua própria história, reivindicando melhores condições de vida e de trabalho. (NERI, 1984)

Ferrante (1992) afirma que no passado, sob diferentes formas, vivendo em espaços vigiados, os boias-frias empreenderam ações de resistência. Mas, a partir do movimento de Guariba, houve uma mudança no comportamento político dos assalariados temporários paulistas, que tomaram consciência de sua força coletiva e tornaram-se sujeitos da própria história.

Alves (1999) ainda nos mostra que a origem do sindicalismo de trabalhadores rurais no Brasil é decorrente das lutas dos trabalhadores do campo e que a extensão do direito de sindicalização aos trabalhadores rurais só foi conquistada em 1962. O que vem antes disso eram entidades civis livres, pois não estavam submetidas a nenhuma norma governamental. A criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), no final da década de 1950, propicia a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) em 1963.

Embora antes de 1979 existissem trabalhadores rurais volantes e boias-frias com problemas visíveis e gritantes, as bandeiras de lutas dos sindicatos em geral e da CONTAG voltavam-se, quase que exclusivamente, para o problema da reforma agrária. A partir de 1964 os sindicatos ficaram atrelados ao Estado, exercendo um papel mais assistencialista que sindical. Portanto, lutas buscando solução para os problemas dessa categoria eram quase que inexistentes, afirma Mendes (1999).

A CONTAG monopolizou a representação sindical rural até o início dos anos 1980. A partir de então, verifica-se uma crise de representação e a oposição da CPT às suas regras. No final da década de 1980, esta confederação deixa de ser uma fonte de mobilização política. Tal tarefa que passa a ser desempenhada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e por outros movimentos. A CONTAG, porém, continua como uma força sindical e referência política.

É neste contexto que surge a FERAESP, no ano de 1985, no seio de uma das mais importantes manifestações operárias para os trabalhadores e para o movimento sindical. A FERAESP, filiada à CUT, vem para lutar e defender os interesses dos trabalhadores rurais assalariados e condições dignas de trabalho e salário. Tem em sua proposta a busca de uma agricultura que se enquadre nos interesses da classe trabalhadora.

Primeiramente o movimento não tinha como bandeira de luta exclusivamente a questão da Reforma Agrária, mas, com o passar do tempo, também aderiu a ela. Seus sindicatos participaram de várias experiências de assentamentos e de cooperativas como

única alternativa ao desemprego, tanto estrutural quanto político, de seus associados. Não é, portanto, frase de efeito a afirmação que os dirigentes da entidade repetem sempre: “Será muito bom o dia em que a FERAESP não tiver mais razão para existir. Porque isso significa que todos nós, assalariados rurais, conseguimos nos tornar agricultores familiares.”

A concepção de Reforma Agrária que a FERAESP tem é a seguinte:

Os assalariados rurais consideram que a reforma agrária não é um problema exclusivo dos trabalhadores rurais, porque reforma agrária significa reforma das relações de produção no campo, reformar o papel de cada agente social, que é interesse do conjunto da classe trabalhadora brasileira. Os assalariados rurais, sobretudo nos complexos agroindustriais, exercem as mais variadas funções, desde o plantio, tratos culturais e colheita, até a transformação industrial dos produtos agrícolas. A grande parte dos trabalhadores destes setores vivem nas cidades, exercem funções específicas e dependem do emprego para viver. Para estes trabalhadores não interessa acabar com os complexos agroindustriais, mas sim, iniciar um processo que os capacite entender todo o processo de produção, tendo em vista exercer o seu controle. (FERAESP, 1990, p.15)

Atualmente a FERAESP está constituída em 70 municípios do Estado de São Paulo, um crescimento não apenas numérico, mas na qualidade, garantindo a presença da federação nas mais importantes regiões de assalariamento rural do estado – com exceção do Vale do Paraíba e Vale do Ribeira.

Outro passo importante foi a filiação à Confederação dos Trabalhadores na Indústria de Alimentação da CUT (CONTAC). Para quem estranha a não filiação à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), também ligada à CUT, Elio explica:

A CONTAG quer limitar-se ao rural, enquanto a FERAESP está empenhada em buscar a articulação de todos os trabalhadores da cadeia agroalimentar. Um projeto que discutimos desde 1988, ao percebermos que os interesses do agronegócio vão muito além do mundo rural. (ZIROLDO, 2005)

Uma das principais características da FERAESP e da sua filiação à CUT é o fato de ela entender que a CUT, enquanto central sindical classista, de massa e democrática, é o espaço adequado para promover a unidade política da classe trabalhadora.

No início de 2009, a FERAESP realizou o I Encontro Estadual, que ocorreu na cidade de Araraquara nos dias 14, 15 e 16 de janeiro e reuniu 571 trabalhadores, 350 homens e 221 mulheres, entre eles: assalariados rurais, acampados, assentados, sem terra advindos de várias regiões do estado de São Paulo, representando 42 comunidades. O encontro teve como tema a Reforma Agrária e recebeu políticos, dirigentes sindicais, lideranças de várias regiões.

Durante o ele também houve discussões sobre a questão educacional, tais como, capacitação específica nos Assentamentos, proposição de cursos para formar monitores/as, formação prática e teórica na área da agricultura, artesanato, turismo rural e processamento de produtos, fortalecimento das creches e reforço escolar etc. Outra questão discutida foi a sustentabilidade através de produtos alternativos: apicultura, exploração do pinhão manso (como cerca viva que resolve o problema de divisa e impede o trânsito de animais), plantação de bucha vegetal (mercado fácil), produção de húmus, minhocário), disponibilização da máquina que produz frutas secas, ervas medicinais, temperos caseiros, tomate seco etc.

Não podemos deixar também de destacar a participação da FERAESP nas discussões sobre o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar. O movimento participou da construção do Projeto Político Pedagógico e, posteriormente, da implementação do curso e hoje conta com dez educandas e um educando no curso.

Capítulo II – Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo

*Uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, freqüentá-la; captar sua voz inenfática, impessoal (pela de dicção ela começa as aulas). A lição de moral, sua resistência fria.
(João Cabral de Melo Neto)*

3.1. Histórico deste curso

O surgimento do curso de Pedagogia da Terra no estado de São Paulo se deu após muitas conversas, debates e entraves políticos. Este curso surgiu como uma proposta da Faculdade de Educação da USP ¹⁶(FEUSP) e do MST em 2003 e foi discutido nas instâncias superiores da Universidade em 2005. Participaram da elaboração da grade curricular e do projeto pedagógico tanto professores da Faculdade de Educação como lideranças do MST.

Ocorreram muitos debates sobre o currículo, algumas disciplinas foram sugeridas pela FEUSP (como obrigatórias) e o Movimento sugeriu outras, que entrariam como optativas, mas todos os programas das disciplinas foram discutidos por ambos, faculdade e movimento. Todo o projeto foi minuciosamente debatido, detalhado e justificado pela Congregação da Faculdade de Educação e a aprovação do curso nessa instância foi unânime. Após essa aprovação que levantou boas expectativas para todos e todas envolvidos/as no processo, a proposta passou a tramitar nas instâncias superiores da universidade e a enfrentar obstáculos que o próprio movimento interpretou como sendo mais intransponíveis do que aqueles enfrentados nos processos de ocupação de terra e sua designação para a reforma agrária.

Para ser discutido no Conselho de Graduação (CoG), instância superior da Universidade responsável pela aprovação de novos cursos, o projeto deveria passar por diversas Comissões e receber pareceres de um de seus membros. Quanto ao parecer referente à Proposta Pedagógica, o Conselho mostrou-se favorável, dizendo que a estrutura proposta era “*equivalente à vigente no atual Curso de Pedagogia da FEUSP,*

¹⁶ A informação sobre o processo na FEUSP teve como base o texto “A USP e o MST: as múltiplas dimensões e os potenciais dessa (difícil) relação”, encontrado no site <http://chacombolachas.wordpress.com>.

com a especificidade de voltar-se para a educação no campo” (Professor Doutor Romualdo Portela de Oliveira).

Já, na Comissão Jurídica, o projeto ficou por cerca de 2 anos para ser analisado e teve parecer contrário da Consultoria Jurídica da USP, segundo a qual, o curso seria inconstitucional, visto que em razão do princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, consagrado pelo inciso I do artigo 206 da Constituição Federal, todos os interessados em frequentar o Curso Especial de Graduação – Curso “Pedagogia da Terra” deveriam se submeter a processo seletivo regular (vestibular), realizado pela FUVEST.

Portanto, a USP ao negar a existência deste curso reiterava a necessidade de mecanismos universais de seleção e se opunha a qualquer forma de seleção que não fosse o mecanismo “universalizante” e pretensamente meritocrático do vestibular.

Outra questão levantada pela Consultoria Jurídica e também contrária à proposta do curso foi quanto ao corpo docente, pois para a USP se o curso é ministrado nesta universidade, somente a ela cabe a responsabilidade acadêmica por ele, deixando assim de fora a possibilidade de haver contribuições de outras pessoas na sua realização, como por exemplo, educadores e educadoras do MST.

A USP ignorava que o curso, sendo feito através de uma parceria entre a universidade, movimento social e agência do Estado responsável, deveria criar espaços democráticos para que todos e todas pudessem contribuir, ou seja, entendendo a universidade como pública e para todas as pessoas, um espaço de socialização de conhecimentos, de construção e desconstrução de teorias e práticas voltadas às diversas parcelas da sociedade brasileira.

Em consequência disso a USP demonstrou ser uma universidade com dificuldades de integrar os movimentos sociais de maneira a reconhecer suas formulações e trazê-las para serem pensadas em conjunto com a universidade, o que seria um ganho tanto para os movimentos, quanto para a própria USP e para a sociedade como um todo, pois seria possível oferecer a oportunidade de acesso ao ensino superior para uma camada da população que teve historicamente negado o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Florestan Fernandes, (in BARROS, 1960, p. 163-164) diz:

[...] democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas mantendo padrões elitistas e o privilégio social. O ensino

precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais.

Após esse período de proposições, discussões e embates na USP, em março de 2006, uma comissão formada por representantes do INCRA/SP e do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra procurou a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFSCar para reivindicar e propor a realização de cursos de graduação presenciais aos/as assentados/as beneficiários/as de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo através do PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A partir dessa reivindicação, montou-se uma comissão com educadores/as, estudantes e representantes do INCRA encarregada de realizar um seminário¹⁷ para trocar experiências e discutir a possibilidade de elaborar propostas no campo da formação de assentados no estado de São Paulo. Este seminário ocorreu no dia 30 de maio e construiu uma proposta de formação para os assentados que reuniu diferentes docentes e alunos/as da UFSCar, representantes do INCRA/SP, do PRONERA e diversas organizações sociais para:

1. apresentar e discutir o PRONERA, seus objetivos, dinâmica de funcionamento e experiências já implantadas;
2. apresentar projetos de pesquisa e ação comunitária, bem como outras atividades individuais ou em grupos pertinentes a temáticas desenvolvidas na UFSCar;
3. levantar as potencialidades de construção e encaminhamento de propostas pedagógicas envolvendo assentados, docentes e alunos da UFSCar.

O Seminário contou com a participação de diversos grupos de pesquisa coordenados por docentes da UFSCar que apresentaram suas experiências de pesquisa e ação comunitária, constituindo-se em importante espaço de discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento de propostas pedagógicas de formação para a população que vive no campo, através do PRONERA, entre elas a oferta de cursos de extensão e de graduação.

¹⁷ Informações obtidas através do Projeto Político e Pedagógico do Curso.

Após a realização deste Seminário, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) inter-institucional, constituído por docentes e estudantes da UFSCar, representantes do INCRA e dos movimentos sociais, (MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP) para dar andamento às propostas.

Considerando as demandas apresentadas pelos representantes do INCRA, os anseios manifestados pelos representantes dos assentados, as propostas e os interesses manifestados pelos docentes da UFSCar envolvidos, as discussões no GT convergiram para dois cursos de graduação, um deles na área de Educação, particularmente Pedagogia, com o objetivo de formar professores/as para atuarem em propostas de ensino de diferentes níveis, adequadas à realidade rural brasileira, e o outro curso na área de Agronomia.

Em 29 de agosto de 2006, o ofício circular nº. 395/06/PROGRAD mais uma vez convidou a comunidade universitária para participar do processo de discussão e elaboração desses cursos e em reunião realizada em 5 de setembro constituíram-se dois subgrupos de trabalho para redigir as propostas. O processo para a sua implementação foi de muitas conversas e discussões e também de muitas resistências.

A equipe que participou da elaboração da proposta contou com a presença de representantes dos movimentos sociais envolvidos (MST, OMAQUESP, FAF e FERAESP), estudantes de graduação e pós-graduação da UFSCAR, educadoras e educadores da UFSCar (campus de São Carlos e Sorocaba), representantes do Setor de Educação do MST e de representantes do INCRA. Esta equipe contou com a coordenação da professora Rosemeire Aparecida Scopinho (DPsi/UFSCar) e do professor Luiz Bezerra Neto (DEd/UFSCar).

É necessário destacar, aqui, que o curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFSCAR quase que por unanimidade. Vemos com isso que esta universidade tem a preocupação de garantir políticas de ações afirmativas¹⁸ e parcerias com vários grupos da sociedade, pois, além da política de cotas para afro-descendentes, indígenas, estudantes de escolas públicas, conseguiu aprovar um curso para assentados e assentadas da Reforma Agrária, uma população com um histórico de vida e de luta que tem muito a ensinar para a comunidade universitária, bem como aprender com ela.

¹⁸ O Projeto de Ações Afirmativas na UFSCar data do ano de 2004, ano em que foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que observa a necessidade do desenvolvimento nesta instituição de uma política de Ações Afirmativas. No ano seguinte (2005), ocorreram muitos debates na UFSCar sobre a urgência de adoção destas políticas para inclusão no ensino superior dos seguimentos mais pobres da população: os negros e os índios. O ano de 2006 foi de muitos debates e foi somente em 2007 que a portaria que regula o sistema de ingresso por reserva de vagas foi aprovada.

[...] obviamente uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a realidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito de até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser. (FREIRE, 1997, p. 157)

Podemos perceber que a UFSCar se preocupa com o processo de exclusão de estudantes das camadas populares e com seu acesso à universidade, especialmente aqueles socialmente marginalizados por causa de seu pertencimento étnico-racial, no caso as populações indígenas e os afro-brasileiros. Esta universidade, com suas Ações Afirmativas, reafirma seus compromissos com a democratização do acesso e da permanência das camadas historicamente excluídas da educação superior pública, pois, através da qualidade acadêmica, compromisso social e ousadia, vem sendo exemplo para outras instituições de ensino superior no país.

Conhecendo o PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi criado em 1998, por meio da portaria nº 10/98 do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro. O programa surgiu da reivindicação organizada dos movimentos sociais do campo e concretizou-se por meio da parceria estabelecida entre o governo federal e as instituições de ensino superior, com o objetivo de desencadear um amplo processo de promoção da educação nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, por meio da elaboração e implementação de projetos em todos os níveis de ensino.

O PRONERA possui algumas especificidades que foram construídas ao longo dos anos e consolidadas na prática educativa e através do diálogo estabelecido entre os movimentos sociais e o Estado. Uma das inovações introduzidas foi o modelo de gestão tripartite, que conta com a participação de membros do governo federal, de universidades brasileiras e de assentados. As universidades cumprem função estratégica

no Programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o INCRA, de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos.

Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do INCRA (SRs) fazem o acompanhamento, apoio logístico e articulação interinstitucional. Os projetos aprovados pela Comissão Pedagógica Nacional são implementados mediante a formalização do convênio entre o INCRA e as instituições de ensino superior proponentes, que devem comprovar a adesão dos movimentos sociais organizados.

Outra inovação do programa diz respeito ao pessoal de apoio pedagógico de Alfabetização que, necessariamente, são os próprios assentados. Simultaneamente à atividade de docência, o pessoal do apoio pedagógico participa de processos de formação pedagógica e eleva a sua escolaridade. Entre 1998 e 2002, o PRONERA promoveu alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos e elevou a escolaridade de mais de cinco mil monitores alfabetizadores, distribuídos em 2.281 assentamentos. A estratégia de formação de professores/as residentes nos próprios assentamentos tem o objetivo de elevar o nível cultural e de instrução da população assentada, investir em profissionais da educação, comprometidos com a comunidade e, com isso, melhorar a qualidade do ensino nas escolas do campo.

O programa guarda coerência com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (aprovada pelo parecer 36/2001, em 14/12/01), na medida em que promove uma diversidade de práticas a cada projeto e contexto regional do país, por meio de inovações pedagógicas presentes nos projetos de educação. No artigo 7.º dessas diretrizes há menção às estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, podendo o ano letivo ser organizado independentemente do ano civil.

Dentro dessa estratégia destacamos a metodologia de alternância, adotada nos cursos de formação de educadores, nos cursos técnicos e profissionalizantes e nos cursos superiores. A metodologia de alternância, como já observamos, é uma sistemática que organiza a aprendizagem dos educandos em dois tempos distintos: o tempo escola, quando ocorrem as aulas presenciais, e o tempo-comunidade, com atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, sob orientação e supervisão, guardando coerência entre a proposta pedagógica e o perfil dos alunos.

Foi com esta metodologia, no período de 1999 a 2002, que foram capacitados pelo PRONERA um total de 696 professores/as em cursos de Magistério de nível médio e 448 em cursos de nível superior, conhecidos pelo nome de “Pedagogia da Terra”, em parceria com Instituições de Ensino Superior, o INCRA e diferentes organizações populares e sindicais de trabalhadores/as rurais. A perspectiva para os cursos de “Pedagogia da Terra” é de ampliá-los para todas as regiões do país, além de dar continuidade aos já existentes em estados como o Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Espírito Santo e Rio Grande do Norte.

No biênio 2003-2004, o PRONERA firmou convênio com diferentes universidades e organização de assentados, visando a ampliar as ações do programa. Foram firmados 27 convênios no Brasil para desenvolver projetos de alfabetização e de escolarização e 7 convênios para o ensino médio normal. Os projetos na área de profissionalização também deram saltos de qualidade, ampliando a formação técnica para as áreas de agropecuária, enfermagem, magistério e administração de cooperativas, por meio de 15 novos convênios.

No âmbito do ensino de graduação, o PRONERA tem firmado novas parcerias com universidades e institutos de pesquisa para formar novos profissionais nas áreas de Pedagogia da Terra, História, Geografia, Ciências Agrárias e Agronomia, num total de 13 novos convênios para atender assentados de áreas reformadas do país (PRONERA, 2004). Em 2005 foram criados pelo PRONERA 96 projetos de formação, que atenderam 47.106 assentados/as em vários estados brasileiros.

A educação da população rural tem se configurado como uma questão complexa e desafiadora. Em 2008, a PNAD revelou que a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos tinha caído de 14,7% para 10%, no entanto persistia um número elevado de pessoas que não sabiam ler ou escrever: 14,1 milhões de analfabetos, dos quais 9 milhões eram pretos e pardos e mais da metade residia no Nordeste. Em 2007, 2,1 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade frequentavam escola, mas não sabiam ler nem escrever.

Segundo o Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (IPEA – 2007), os dados levantados sobre a educação no campo não foram positivos, pois quase um quarto da população era analfabeto. Já para a população urbana este índice era de 4,4%, confirmando a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas específicas para a realidade rural. São amplamente conhecidos os problemas que envolvem a organização e o funcionamento das escolas rurais.

O relatório da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizado em 2005 através de parceria estabelecida entre o PRONERA, o INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e a FIPE-Fundação de Pesquisas Econômicas da USP para caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores, mostrou a realidade educacional dos/as assentados/as brasileiros/as. Este censo abrangeu 5.595 assentamentos de reforma agrária instalados pelo INCRA a partir de 1985 em 1.651 municípios quando foram entrevistados presidentes de associações, dirigentes ou professores/as das escolas que atendiam a população e as famílias assentadas.

Segundo o relatório, 96,5% dos/as assentados/as não eram atendidos por creches, 84,1% das crianças assentadas frequentavam o ensino fundamental de primeira à quarta série, porém da quinta à oitava série esta porcentagem caía para 26,9% e apenas 1% tinha acesso ao curso superior. Esses números evidenciam que não estava sendo oferecida a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e que existia urgência na proposição de medidas que pudessem contribuir para reverter essa situação. Quanto às escolas, 70,5% delas possuíam turmas multisseriadas, pela falta de educadores/as, e 20,9% delas existiam devido à falta de professores. A maioria dos/as professores/as entrevistados/as não residia nos assentamentos (apenas 12.900 dentre os 38.035) e tinha pouca experiência de trabalho na zona rural (61,2% dos/as professores/as possuíam menos de cinco anos de trabalho na zona rural). Apenas 65,9% das escolas pesquisadas ofertavam capacitação, atividade para formação de professores.

Arroyo e Fernandes (1999) também demonstraram que os projetos educativos destinados aos que moram no campo não preparam adequadamente os trabalhadores para enfrentar as transformações do espaço rural, permanecendo a baixa qualidade e a inadequação da proposta pedagógica e o elevado grau de paternalismo e assistencialismo existente na gestão das escolas, que não atendem as necessidades da população na oferta de vagas e qualidade de ensino. A literatura tem mostrado que a falta de instrução e de estudo dos trabalhadores do campo intensifica a marginalização e a pauperização, tornando-os cada vez mais excluídos e alheios ao mundo urbano e “moderno”, o que só faz aumentar o fosso que distancia os pobres dos ricos, o campo da cidade.

Os/as assentados/as rurais beneficiários de projetos de reforma agrária estão ganhando expressividade no cenário nacional como um grupo social ao somarem,

aproximadamente, quinhentas mil pessoas. Legalmente reconhecida desde o início da década de setenta, época em que os projetos de colonização proliferaram como forma de ocupação segura do território e de expansão da fronteira agrícola, a figura do/a assentado/a rural foi crescendo em número e importância no cenário rural a partir de meados da década de oitenta, quando se intensificou a luta social pela reforma agrária e aumentou significativamente o número de assentamentos rurais.

Como afirmou Dallari (2004), é importante destacar que a condição do/a assentado/a não é provisória e nem marginal. Este sujeito social tem existência e peculiaridades em relação aos demais grupos sociais que devem ser levadas em conta quando se trata de considerar seus direitos e deveres, especialmente quanto à educação. Por ser um direito que lhe é constitucionalmente garantido, assim como para todos/as os/as brasileiros/as, o/a trabalhador/a rural deve ter acesso à educação pública, em todos os níveis, equivalente em qualidade à que é oferecida ao da cidade.

Quanto às peculiaridades que envolvem a condição de assentado, Dallari apontou como a mais importante o fato de se tratar de pessoas que vivem em assentamentos rurais, locais onde residem, trabalham, constituem famílias e vínculos comunitários, o que justifica a necessidade de receber formação adequada que possibilite a sua integração social dentro e fora do assentamento e o seu desenvolvimento integral do potencial intelectual que tem.

A situação educacional dos assentados no estado de São Paulo

Marchamos por saber que em cada coração há uma esperança, há uma chama despertada em cada peito, e a mesma luz é que nos faz seguir em frente, e tecer a história assim no nosso jeito.
(Ademar Bogo)

O estado de São Paulo, de acordo com a PNERA (2005), soma 2.723 assentados que se encontram entre zero a 3 anos de idade, 100% fora da escola. Dos 2.495 que se encontram entre 4 e 6 anos, apenas 48,5% estão inseridos na escola; 48,5% frequentam escolas fora do assentamento (no entorno ou na cidade); 77,8% moram a mais de 10 km de distância da escola e levam entre 1 e duas horas para chegar.

Dos que se encontram na faixa etária entre 7 e 10 anos, 100% frequentam a escola, mas 49,5% estão em escolas fora do assentamento, situadas a mais de 10 km de distância sendo necessário entre trinta minutos e uma hora para chegar. A pesquisa mostra que, quanto mais a idade avança, mais os assentados ficam fora da escola. Dentre os que possuem entre 11 e 14 anos, 97,2% frequentam escola, mas nem todos (86,5%) frequentam o curso na idade adequada à série, e 70,2% estão em escolas localizadas fora do assentamento (no entorno ou na cidade) a mais de 10 km de distância de suas moradias, tendo que despender até uma hora para chegar.

A realidade dos que se encontram entre 15 e 18 anos não é muito diferente: apenas 87,5% frequentam escola e desses apenas 33,3% frequentam curso na idade adequada à série, 82,1% frequentam escolas fora do assentamento (na cidade ou entorno), a maioria tendo que percorrer mais de 10 km de distância, dependendo até uma hora para chegar. Destaca-se que a situação dos maiores de 18 anos é ainda mais preocupante: apenas 9,1% frequentam escola e desses apenas 4,9% frequentam o curso na idade adequada à série. Dos 90,9% que estão fora da escola, 11% não sabem ler e nem escrever. Dos que frequentam escola, aproximadamente a metade frequenta escola fora do assentamento e a maioria precisa percorrer mais de 10 Km, levando até uma hora para chegar.

Esses dados revelam que a situação educacional dos/as assentados/as paulistas está longe do que prevê a constituição brasileira quanto ao acesso, sem considerar a qualidade da formação que tem sido oferecida, o que pode ser outro problema. Nesse sentido, o curso proposto pretende contribuir para suprir esta lacuna criando oportunidades para que esta população tenha acesso ao conhecimento científico e à universidade, local privilegiado para a sua construção e socialização.

Partimos do princípio de que a formação do pedagogo para atuar nos assentamentos rurais de reforma agrária exige um conhecimento multidisciplinar em suas dimensões técnica, econômica, social, política e ambiental, o que poderá servir de base para uma atuação voltada para a transformação da realidade social e educacional do país.

É importante destacar que, atualmente, os avanços tecnológicos não conhecem fronteiras e que o acesso ao conhecimento torna-se cada vez mais necessário e importante. Por isso não se pode admitir a exclusão dos sujeitos inseridos nos programas de reforma agrária, para quem o acesso à informação e ao conhecimento científico tem sido extremamente precário, sob pena de se reproduzir o ciclo que fez

esses trabalhadores deixarem o campo por serem excluídos de um projeto econômico e social, que traz uma suposta “modernização”, para depois a ele retornarem na condição de beneficiários de projetos de reforma agrária.

Neste contexto torna-se necessário trazer à tona a discussão pela busca de uma educação do campo, que aconteça no âmbito dos assentamentos e acampamentos, tendo como sujeitos proponentes e executores desta educação os próprios trabalhadores do campo.

3.2 A busca “Por uma educação do campo”

*Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.
(Mahatma Gandhi)*

O conceito de educação do campo é recente, existe há pouco mais de 10 anos. A I Conferência Nacional “Por uma educação do Campo” foi realizada em Luzitânia, Goiás em 1998, evento que pode ser considerado como um “batismo coletivo” pelo direito à educação, por meio da luta dos movimentos sociais e educadores e educadoras do campo. No ano de 2005, a partir do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que foi realizado em Brasília, inúmeras questões teóricas e práticas passaram a desafiar o governo e os movimentos sociais. Esse encontro foi fundamental para que fossem pensadas e elaboradas propostas de políticas públicas interministeriais visando a contribuir para a promoção para o desenvolvimento da educação nos territórios rurais.

Destacamos aqui a afirmação de que só há sentido no debate sobre a Educação do Campo quando se pensa em uma reflexão mais profunda sobre a necessidade de um Projeto de Nação, popular e revolucionária, projeto que, segundo Molina (2006), seria o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

Pensar em Educação do Campo é mais do que pensar o campo como espaço geográfico. É preciso visualizá-lo como um local de produção e reprodução de vidas, de trabalho, de cultura,¹⁹ de novas relações com a natureza e entre os sujeitos que vivem aí.

¹⁹ Neste trabalho o conceito de cultura que utilizamos vem ao encontro de Bosi (2007, p.21) “a cultura não é um conjunto de conhecimentos a assimilar, mas é fruto de um esforço comum a todos, para compreender melhor o que se passa em volta de nós e explicar aos outros”; segundo Freire (2008, p.117) “cultura é tudo o que resulta da ação humana sobre o que é natural. Assim, todo o homem ou mulher que

O processo de construção e de luta pela Educação do Campo não pode ser entendido fora da luta e da organização dos/as trabalhadores/as. É por suas reivindicações e mobilizações que o debate sobre a Educação do Campo começa a existir e a ganhar espaço em nossa sociedade.

O movimento “Por Uma Educação do Campo” vem para romper com o silêncio, com o esquecimento e com o desinteresse que assombram o meio rural. Porém, a Educação do Campo não fica apenas na denúncia desse silenciamento, ela destaca e coloca em pauta o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negada à população trabalhadora do campo.

É curioso constatar que desde o início da década 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. Educação como direito de todo cidadão, dever do Estado, foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades [...] Entretanto, esse grito não chegou ao campo. (Arroyo, et al., 2004, p. 10)

O que podemos entender com isso é que mulheres, homens, crianças e jovens do campo deveriam estar incluídos nesse grito, mas foram excluídos, ficaram à margem. É importante destacar nesse contexto que, quando mais se afirma a especificidade do campo, o papel do campo e de seus sujeitos para a história, mais se afirma a necessidade de uma educação específica e de uma escola do campo.

A pesquisa de Rua e Abramovay (2001) que abarca a escolarização no campo diz que os/as assentados/as atribuem grande valor à educação, em suas diversas acepções e são capazes de muitos esforços para superar tanto os obstáculos ao prosseguimento dos estudos como a baixa qualidade do ensino e as difíceis condições de frequência à escola nos assentamentos. As autoras também destacam que, embora a escolaridade em geral seja baixa, a população assentada mostra-se um pouco mais escolarizada que o conjunto do meio rural brasileiro. Para finalizar, dizem que os/as jovens são mais escolarizados/as que os/as adultos/as, o que indica uma transformação educacional intergeracional e que as mulheres são mais escolarizadas que os homens, seja entre os jovens seja entre os adultos.

interage intencionalmente com a natureza está a produzir cultura”; Whitaker (2006, p. 61) “contextualizou o conceito de cultura, como estrutura atômica, guia de comportamento, contrária a ideologia, que manipula e mistifica a visão de mundo e não humaniza”.

O conceito de educação do campo foi criado para diferenciar os conceitos de educação rural e educação na reforma agrária, pois são conceitos parecidos, porém com suas particularidades o que, para nossa discussão, faz diferença. A Educação Rural refere-se àquela educação que acontece nas áreas rurais, mas com modelos e práticas típicas das escolas urbanas.

A expressão **educação rural** foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definir políticas públicas de ação para esses espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes. No entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações se constituíam em um único paradigma, o urbano. O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, minério e outros.

Em consequência dessas políticas no âmbito da educação rural, observamos como o Brasil rural tem apresentado concepções de educação que provocam altos índices de analfabetismo e baixo nível de escolaridade.

Para Molina (2004), a educação rural em suas correntes mais conservadoras ignora a realidade com que se propõe a trabalhar, teve origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e sobre aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta das culturas de cultivos e da pesca, enfim, princípios e valores da convivência humana com a natureza e com os outros seres humanos.

Já, o conceito de Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais e, nesse sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida “como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (Fernandes, 2006 p. 28).

Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A LDBEN regulamenta o ensino escolar, amplia seu sentido de abrangência considerando que a educação está relacionada ao mundo do trabalho e à prática escolar. No capítulo II, o artigo 28 trata da legitimação da educação do campo que:

Permite a adaptação da educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho.

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril, ou seja, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo que consolidam um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a educação do campo. Todavia, a lentidão faz com que as políticas de direito não alcancem proporções significativas e não se efetivem concretamente na escola do campo da sociedade brasileira.

Com base nesses pressupostos, a gênese das palavras educação do campo vem da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária.

Um conceito relevante para esta discussão da Educação do Campo que Fernandes (2006) apresenta é o conceito de ver o campo como “território”. Segundo o autor, pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p.29)

Pensar o desenvolvimento do território camponês²⁰ é pensar em políticas educacionais que atendam sua diversidade, isto é, que pensem a educação voltada para

²⁰ O uso do termo camponês supõe o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é genérico e representa uma diversidade de sujeitos. Segundo Martins (1981) o conceito de camponês vem contra o de latifundiário, ou seja, eles aparecem como conceitos-síntese, ou categorias-analíticas, que remetem a situações de classe e que estão enraizados numa longa história de lutas.

os interesses desses sujeitos, que entendam a população camponesa como protagonista propositiva das políticas e não somente como beneficiária e/ou usuária.

Segundo MOLINA (2003) a educação como formação humana, frente à questão agrária, tem a função primeira de indagar do sujeito seu papel no campo a partir dos vínculos com a terra. É requisito para formar sua identidade como camponês e cidadão do planeta, seu reenraizamento político, econômico, cultural, simbólico, físico, antropológico. Essa dimensão amplia sua relação além-assentamento, instiga-o a pensar de sua comunidade próxima à mais distante, por ser capaz de identificar e explicar fenômenos e fatos sociais que contribuem para a dinâmica ambiental do assentamento, da região, do país, do continente, da Terra.

Na educação do campo, como deve ser também nas cidades, o conhecimento não é pensado desligado da vida dos e dos/as educandos/as. Os movimentos sociais acreditam que nada melhor que a realidade do/a educando/a para educá-lo, ou seja, o movimento pela reforma agrária já seria uma escola. Os assentados e as assentadas devem recuperar, portanto, o amor por sua origem e fazer dela espaços de desenvolvimento e aprendizagem. Fernandes (2002, p.97) observa que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. 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: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Para pensar nos traços e identidade da Educação do Campo e construir o projeto político-pedagógico desta educação é necessário que exista o diálogo com a teoria pedagógica, isto é, o diálogo em torno de uma concepção de ser humano cuja afirmação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo.

A política pedagógica para a Educação do Campo está vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Podemos destacar pelo menos 3 referências prioritárias: a 1ª é a tradição do pensamento pedagógico socialista;

a 2ª é a interlocução com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências de Educação Popular, e a 3ª é a referência pedagógica mais recente que chamamos de “pedagogia do movimento”.

O pensamento pedagógico socialista foi formulado no meio do movimento popular pela democratização do ensino. A concepção socialista da educação se opõe à concepção burguesa, pois propõe uma educação igual para todos e todas. John Dewey (1859-1952) foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta de cada um. Essa experiência se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver (Dewey, 1959).

Quanto ao diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão, destacamos aqui a dimensão educativa da própria condição de oprimido e a cultura como formadora do ser humano. Na teoria dialógica, (Freire, 2005) nos apresenta: *a co-laboração* (que se realizará na comunicação); *a união* (unir para a libertação, ou seja, na teoria dialógica a liderança tem a obrigação incansável da união dos oprimidos entre si e eles com ela); *a organização* (organização das massas populares) e *a síntese cultural* (o que pretende a ação cultural dialógica é superar as contradições antagônicas do que resultará a libertação dos seres humanos). Nessa teoria o diálogo é sempre comunicação; ele “não impõe, não domestica, não sloganiza”.

Sobre a “pedagogia do movimento” destacamos a importância de enxergar os movimentos sociais também como sujeito pedagógico, como sujeito coletivo, como traz Caldart (2004), ou seja, uma coletividade em movimento que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. Os aprendizados são coletivos, a dinâmica, os valores, as posturas, as vivências, todas estas expressões de vida social são produzidas em movimento, um movimento permanente, de luta, de vida.

Trata-se aqui, pois, de compreender uma pedagogia *do* movimento e não *para* o movimento, no duplo sentido de ter o movimento como sujeito educativo e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana. (CALDART, 2004, p.317).

A pedagogia do movimento também se destaca pelo olhar da educação ocorrendo em diferentes espaços que não somente o da sala de aula. Esta pedagogia vê

na própria dinâmica social em que as pessoas estão inseridas, como sujeitos de práticas sociais, a sua intencionalidade educativa.

É nesse sentido que os movimentos sociais e os movimentos de educação popular trazem Paulo Freire como uma de suas matrizes teóricas, pois foi ele que abriu um caminho importante ao trazer toda sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo, ou seja, tentar transformar as circunstâncias sociais dessa sua condição, engajando-se na luta por libertação.

Freire traz a necessidade do desvelamento do mundo com os sujeitos, do diálogo permanente com eles, para promover a libertação e também outra visão de mundo que não a dominante imposta. A alteridade é aqui ponto central, pois, por meio dela se pode realmente estar com e no mundo. O processo e o dinamismo da conscientização e da ampliação de visão de mundo com as pessoas tornam relevante esta investigação, pois, ao formar pedagogos da terra, estes têm que estar exatamente com o mundo e com os outros para que essa formação seja um diferencial na luta desse povo, na busca permanente pela sua libertação.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p.34)

A luta por escolas nos assentamentos é também uma luta por direitos; não basta que neles existam escolas, é necessário que elas atendam as especificidades do campo. A escola do campo deve ser colada ao chão da vida, isto é, ligada ao processo da produção e existência social destes sujeitos.

Outro desafio é pensar em uma proposta de desenvolvimento de uma escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida.

A educação do campo tem algumas concepções e princípios pedagógicos que são: a busca por uma educação com uma perspectiva de desenvolvimento nacional e

uma educação para a liberdade; uma educação que priorize o desenvolvimento rural e para isso, o desenvolvimento de um projeto educativo contextualizado que trabalhe com questões relevantes para a intervenção social nesta realidade; que as escolas trabalhem os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo e articulem as transformações que a realidade vem exigindo /projetando para a escola neste espaço social.

A educação do campo se preocupa com o papel da escola quanto a: compromisso ético/ moral, compromisso com intervenção social e compromisso com a cultura do povo do campo (educação dos valores, educação pela memória, educação para a autonomia).

Também destaca a necessidade da transformação dos currículos, incorporando as lições da educação popular na pedagogia das escolas e a realidade dos/as educandos/as como conteúdos formativos e também importantes para a (trans) formação dos educadores e das educadoras desta escola; estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para estes/as educadores/as, garantindo-lhes formação e qualificação.

Podemos afirmar que o projeto “Por uma Educação do Campo” prevê uma escola que prioriza a formação humana, que se dê conta de que todos os detalhes que compõem o dia-a-dia desta escola estão vinculados a um projeto de formação das pessoas, contribuindo para o processo de humanização.

Caldart (2004) nos chama a atenção para o fato de que a sociedade como um todo deveria atentar-se em construir tanto escolas do campo como escolas da cidade. Traz-nos o questionamento: por que não uma reflexão sobre as escolas da cidade? A visão exclusivamente urbana da escola talvez esteja trazendo um prejuízo pedagógico para a própria escola da cidade. Não seria importante que a sociedade pensasse em uma perspectiva popular, fazendo uma escola inserida na dinâmica social de uma cidade?

3.2.1 A formação de educadores e educadoras do campo

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

(Karl Marx)

Estudar a formação de professores/as é ao mesmo tempo pensar o/a pesquisador/a, o/a professor/a universitário/a e ver a dupla condição de formador/a e de aprendiz neste contexto (COSTA e OLIVEIRA, 2007). E para construir um projeto de melhoria da nação é necessário que os/as educadores/as sejam reconhecidos/as pelo trabalho que realizam.

Para compreender os/as professores/as como sujeitos que mobilizam saberes e refletem em diversos níveis sobre sua prática, é importante o desvelamento de quais saberes são necessários para o exercício da atividade docente e como estes saberes são construídos.

A base de conhecimento é definida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades, disposições necessárias para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Segundo Mizukami (2004) compoendo esta base estão os diferentes tipos de conhecimentos que orientam as decisões dos/as professores/as: conhecimento de conteúdo específico²¹, conhecimento pedagógico geral²² e conhecimento pedagógico do conteúdo²³.

²¹ Refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área.

²² É o conhecimento que transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos; conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

²³ Trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa

Considerando que os/as professores/as desenvolvem seus trabalhos a partir da construção e reelaboração de múltiplos saberes ou conhecimentos, Costa e Oliveira (2007) observa que o que importa neste contexto é discutir como os/as professores/as aprendem e que elementos podem e devem ser considerados pelas instituições formadoras no processo de aprendizagem da docência.

Portanto, na formação de educadores e educadoras do campo (e também da cidade), é necessário levar em conta que o/a professor/a tem um papel político a desempenhar, pois tendo consciência crítica da escola e de suas atribuições, estabelece relações entre a escola e a sociedade, posicionando-se como sujeito crítico, pois é membro da sociedade civil. Assim, a realidade se transforma porque o processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, distribuição de poder e espaços para ir situando novos aspectos de uma cultura, que emerge no ambiente escolar.

[...] a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. (FREIRE, 1979, p.6)

E todo esse processo de mudança conduz a discussões e conflitos polêmicos dentro de uma realidade plural, cujo desenlace, ainda que imprevisível, será obviamente a modificação da sociedade. É no engajamento aos movimentos sociais que os/as professores/as, na luta pela escola pública, reconstroem a sua prática pedagógica.

Para os movimentos sociais, é realçada principalmente a importância do engajamento político do educador nos movimentos sociais, com implicações em sua prática pedagógica, como componente fundamental de elevação da consciência crítico-reflexiva do docente.

Nesse sentido, procuramos compreender as implicações do engajamento do educador em sua prática docente, a partir da interação que ele mantém com os movimentos sociais, irrompendo os limites da sala de aula, projetando-se para o campo

ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino.

da política social e educacional, a partir de uma concepção de sociedade dentro das potencialidades ontológicas do trabalho, com o objetivo de aproximar suas lutas às demais camadas exploradas, para a constituição de movimentos sociais que tenham um projeto de sociedade que se confronte com as formas atuais de dominação econômica, política e social.

O professor e a professora de um assentamento ou acampamento rural é orientado/a a criar condições para que alunos/as tomem decisões e sejam responsáveis por elas. Seu plano de trabalho deve conter: a) situações de estímulo para que os alunos se organizem e trabalhem em grupos; b) situações de aprendizagem para que tomem decisões por conta própria; c) situações em que planejam e avaliam as ações dos alunos no coletivo; d) situações em que controlam o trabalho e a produtividade; e) situações em que superam os oportunismos dos colegas. Neste aspecto, há uma clara inspiração dos processos de formação de lideranças de movimentos sociais (RICII, 2004).

Considerando o perfil de formação dos/as educandos/as dos cursos de Pedagogia da Terra é necessário que o diálogo esteja sempre presente entre os movimentos sociais, as instituições parceiras e a universidade, na discussão do projeto político-pedagógico do curso, pois a convicção de formação do ser humano que os movimentos sociais carregam no seio de seu projeto de educação e no projeto de uma nova nação tem que ser pautada conscientemente e intencionalizada.

Em qualquer que seja o curso para formação de educadores/as do campo há pelo menos três dimensões que devem ser priorizadas: aprendizados básicos relacionados ao nível escolar do curso, formação política e consciente voltada às estratégias de formação de militantes e formação profissional ou específica para o trabalho.

Na formação do educador nossos cursos devem se orientar por uma *formação pedagógica* alargada e igualmente consistente, superando as concepções pragmatistas e reducionistas predominantes hoje em muitas Universidades. Nossos estudantes precisam se preparar para conduzir processos de formação humana em diferentes tempos, espaços, situações, com diferentes sujeitos,... E cada curso precisa focalizar aspectos de formação específica: se o curso fornecerá aos seus concluintes um diploma que os habilita a ser docente de ciências da natureza em uma escola de ensino médio, por exemplo, os estudantes deverão estar efetivamente em condições de fazer isso. Mas não só isso, porque talvez não seja exatamente nessa tarefa que permaneçam depois de concluir o curso. Daí a importância de que a preparação para uma atuação específica atenda a demandas da organização: vinculando o curso a uma estratégia de ação concreta (no

caso a ocupação e ampliação das escolas de ensino médio do campo).
(CALDART, 2008, p.8)

Os cursos voltados para a formação de pedagogos/as da terra apresentam como principal objetivo formar educadores/as com uma visão alargada de educação e de pedagogia²⁴. Esta visão os/as vincula aos processos de formação do ser humano e permite aos/as educandos/as alargar também sua tarefa, seu horizonte, suas perguntas, complexificando e tornando ainda mais fascinante o desafio de sua formação.

Caldart (2004) diz que nas pedagogias mais tradicionais a educação é vista exatamente no contraponto da luta, sendo a *ordem* seu valor mais precioso. Por isso, a educação é vista como sinônimo de socialização passiva, da integração à sociedade, de aprendizado da obediência ou até do conformismo pessoal e social. Por outro lado, nas pedagogias que se colocam em uma perspectiva de participar dos processos de transformação social, o predomínio da *pedagogia da palavra*, seja como apelo à conscientização ou denúncia da alienação provocada pelas condições sociais, de modo geral, também não concede lugar de destaque para a dimensão pedagógica própria da ação de lutar. Em ambos os olhares resta pouco lugar para a educação como um processo produzido pela luta mesmo. Segundo a autora somente quando a luta social passa a ser vista como educativa é que necessariamente se altera o olhar sobre quem são os *sujeitos educadores*. Segundo Freire (1997, p.87), “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças, que nos afirmamos humanos”, ou seja, não se pode afirmar-se como seres humanos, fechando os olhos frente aos problemas sociais e achar que a educação não pode ajudar a mudar isso.

A intencionalidade pedagógica dos cursos de formação de educadores/as ou pedagogos/as da terra tem em sua centralidade a prática educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social como matrizes educativas do ser humano que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto educacional que se pretenda emancipatório e, por isso mesmo, omnilateral.

Segundo Arroyo (2004) quando se desenha um perfil de formação como este, é porque se acredita que a construção do ser humano pela educação é um projeto, uma tarefa intencional e consciente. Para construir um perfil de formação de educadores/as,

²⁴ Nestes cursos, como na educação pensada pelos movimentos sociais, a educação está além da sala de aula, ocorre em outros espaços e se dá na militância dos/as educandos/as, nas vivências e lutas pela Reforma Agrária, o que eles/as denominam de “escola da vida”.

um perfil de escola, é preciso antes saber o que é educação e qual a educação que se quer.

Carlos Rodrigues Brandão, em um livro organizado em 1982²⁵, capturou, na fala de um agricultor do sul de Minas Gerais, o conceito mais acabado de educação popular desenvolvido no Brasil a partir da segunda metade dos anos 70 e que atingiu seu ápice na década seguinte do século passado. Antônio Cícero de Sousa, o agricultor entrevistado, residia numa propriedade entre os municípios de Andradas e Caldas. Ciço, como é conhecido, descreveu, assim, sua concepção do que seria educação:

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto dar roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra mim. Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, a filha com a mãe, com a avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando. Se um tipo desse dum educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, os velhos, até mulheres, conforme foi dito, assim num acordo, num outro tipo de união, com o povo todo daí desses cantos sentindo deles, coisa deles, como uma coisa que é nossa também, que então juntasse idéia de todos, nós, num assim, assim, então, havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa.

Fica o questionamento: será que estamos prontos para formar educadores/as do campo se não tivermos claro o que entendemos por educação e qual modelo de sociedade queremos construir?

²⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

3.3 A primeira turma²⁶ de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo - a turma Helenira Resende

“Feita à revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas, Mas, em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa...”

(Florestan Fernandes)

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) o curso teve início no 2º semestre de 2007 com 60 educandos/as (atualmente, 2º sem. 2009, está com 43²⁷) advindos/as de vários assentamentos/ acampamentos do Estado de São Paulo e pertencentes a quatro movimentos sociais diferentes (MST, FERAESP, OMAQUESP e FAF).

Este curso carrega em sua proposta metodológica algumas metas permanentes que foram construídas em conjunto com os movimentos sociais, com as educandas e com a sua Coordenação Política e Pedagógica (CPP). A CPP é composta por 2 professores responsáveis pelo curso (no caso o coordenador e uma professora), 2 representantes indicados pelos movimentos sociais (no caso uma pessoa do MST e uma da OMAQUESP) e dois representantes discentes, indicados pelas educandas. Cabe ressaltar que a proposição de chamar este grupo de Coordenação Política e Pedagógica foi do grupo. Entendemos que bastaria dizer Coordenação Pedagógica, pois acreditamos no que Freire (2001) nos coloca, ou seja, o que é pedagógico é automaticamente político. Entretanto “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo, é preciso assumir realmente a politicidade da educação” (p.25).

Um dos aspectos centrais da metodologia do curso é a auto-organização da turma nos processos político-pedagógicos, ou seja, as educandas têm uma dinâmica de

²⁶ É necessário aqui destacar que já existem turmas de Pedagogia da Terra formadas em outros estados. A primeira turma de Pedagogia da Terra ingressou em 1998, formando-se em 2001 na UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul). Consultar: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST. Pedagogia da Terra. Cadernos do ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

²⁷ As causas das evasões são diversas, e vão desde não identificação do educando/a com o curso, a falta de condições financeiras para se manter, problemas familiares e/ou pessoais e, um caso de desligamento do curso pelo não cumprimento das atividades, avaliações e tarefas enquanto educanda.

tempos, núcleos de bases e equipes de trabalho que orientam as suas ações. As educandas são divididas em Núcleos de Bases (NBs) durante as etapas, sendo cada núcleo composto heterogeneamente por homens, mulheres (mães ou não), de diferentes idades, regiões e movimentos sociais. Têm como princípio a organicidade da turma, isto é, a tarefa dos NBs é escolher uma coordenadora e uma relatora na primeira semana do tempo-escola (TE) e organizar-se para a realização das tarefas e a formação das equipes de trabalho. Além disso, é importante que os NBs contribuam com a CPP no processo de construção da etapa em questão. A coordenação do dia é responsável pela divulgação das informações e realização dos encaminhamentos do dia.

Também é importante dizer que cada NB tem seu nome, escolhido pelos/as educandos/as. Os atuais nomes são: NB 1- Olga Benário; NB 2- Zumbi dos Palmares, NB 3- Anton Makarenko; NB 4- Alexandra Kollontai e NB 5- Dorothy Stang. Estes nomes foram escolhidos pelas educandas com a finalidade de conhecer melhor e homenagear estas pessoas que de alguma forma lutaram para garantir melhores condições de vida e efetivação de direitos para a classe popular.

Quanto às equipes de trabalho, as educandas são divididos nas seguintes equipes²⁸:

- **Equipe de Saúde:** Organizar e coordenar o atendimento a saúde da turma; acompanhar as pessoas doentes ao posto de saúde ou hospital, quando for necessário.
- **Equipe de Comunicação e Mural:** Garantir através do mural o acesso às principais notícias e informações; divulgar as atividades culturais e de estudos.
- **Equipe de Esporte e Lazer:** Organizar as atividades esportivas da turma e motivar momentos diários de exercícios de correção à postura e de alongamento durante os intervalos do tempo-aula.
- **Equipe de Animação, noite cultural:** Organizar as atividades e noites culturais; garantir a animação das educandas no tempo-aula; contribuir na organização das místicas²⁹; garantir os agradecimentos dos/as professores/as, assessores/as e todos/as que contribuírem na realização de cada etapa.
- **Equipe de Biblioteca:** Organizar a biblioteca da turma e controlar a entrega e a devolução dos livros emprestados durante o TE e o TC.

²⁸ Informações retiradas do documento da Proposta Metodológica (Promet) da IV Etapa do curso.

²⁹ A mística enquanto ritual é aqui compreendida como um complexo de ações simbólicas que busca a construção da identidade de um sujeito político através da formação da subjetividade dos indivíduos. Pode ser entendida como um dos elementos responsáveis pela formação da identidade política do sem-terra; é uma expressão religiosa que toma contornos políticos, chegando ao ponto de constituir-se num dos eixos que dão sustentação ao movimento na sua trajetória. (Vieira, 2008)

- **Equipe de Ciranda Infantil:** Garantir o planejamento político-pedagógico da Ciranda Infantil; acompanhar e contribuir no processo pedagógico da Ciranda; fazer a interlocução entre os/as educadores/as infantis e a turma; contribuir com o processo formativo dos/as educadores/as; ajudar na ornamentação e limpeza da Ciranda Infantil e garantir a infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades.
- **Equipe de Infraestrutura:** Garantir a resolução dos problemas de infraestrutura, de modo que as combinações feitas com o Paulistinha³⁰ sejam atendidas e a turma possa ter condições de alojamento e estudo no local; organizar a hospedagem de assessores/as e convidados/as do curso; organizar as compras da turma.
- **Equipe de Memória:** Recolher os documentos, textos, fotos e elaborar síntese de acontecimentos das etapas, a fim de garantir o registro da memória do curso.
- **Equipe de Disciplina e Convivência:** Esta equipe deve ser composta por uma pessoa representante de cada quarto e formada na primeira semana. Deve zelar pelo cumprimento dos horários e pelo respeito às combinações da turma.
- **Equipe de CPP:** Deve ser composta por um/a educando/a de cada movimento social e representar os interesses da turma perante a coordenação; comparecer nas reuniões da CPP durante o TE; garantir o diálogo entre as educandas e a CPP, evitando falhas na comunicação.
- **Equipe de Formatura e Finanças:** Composta por um/a integrante de cada movimento social, a fim de garantir a realização da formatura da turma; arrecadar fundos e realizar atividades para acumular recursos para a formação de um caixa da turma; gerenciar esse caixa; planejar a formatura.

Ainda sobre as metas permanentes deste curso está a preocupação que a turma tem em elaborar e produzir de textos, contos, poesias, crônicas ou trabalhos sobre Educação do Campo (produções coletivas e/ou individuais) bem como registrar e sistematizar as etapas, como forma de garantir a memória do curso.

Este curso, como já observamos, tem um diferencial por ter o envolvimento de movimentos sociais, o que faz com que contribua para que as educandas adquiram conhecimentos sobre o papel da educação na formação humana e na sociedade de classes e aprofundem o debate sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais. Outro diferencial é que a turma desenvolva a capacidade organizativa, analítica e política de seus integrantes, bem como reflita sobre o compromisso individual e coletivo das

³⁰ Paulistina é o nome do alojamento em que os/as educandos/as ficam durante o TE. É um espaço que é de uso de um clube de futebol da cidade de São Carlos onde outras pessoas também ficam alojadas.

educandas e dos Movimentos Sociais com o Curso. Destacam-se sempre a importância e a necessidade do diálogo com os Movimentos Sociais na perspectiva de inserir as educandas nas atividades práticas e teóricas dos Movimentos a que pertencem.

Muitas educandas do curso, além de serem mulheres, são mães e algumas trazem seus filhos e suas filhas para o tempo-escola, o que faz com que seja necessário pensar estratégias de acolhimento e sociabilidade para estas crianças. Por isso também está no seio deste curso pensar na Ciranda Infantil, ou seja, qualificar o espaço da Ciranda e a formação dos/as educadores/as infantis durante a etapa.

A organicidade da turma durante o tempo-escola (50 dias) baseia-se em aulas teóricas de segunda a sexta-feira (período integral – manhã e tarde), aos sábados concentram-se as oficinas pedagógicas e aos domingos o dia fica livre. A turma, durante a semana, além das aulas no período integral, tem das 19 às 20h o “tempo organização” e das 20 as 22h o tempo de estudo individual, também reservado para fazer o diário de campo³¹. Durante o tempo organização é quando ocorrem as reuniões e oficinas. Atualmente estão assim distribuídas:

- Segunda-feira: Reunião de Coordenação
- Terça-feira: Reunião de Núcleo de Base
- Quarta-feira: Filme
- Quinta-feira: Oficina
- Sexta-feira: Equipes de trabalho/ Reunião CPP

Além destes existem os “tempos educativos”, que são momentos destinados à organicidade da turma, momentos de ensino e aprendizagem em diferentes espaços e que acontecem independentemente do corpo docente. As estudantes nesses momentos podem trocar experiências e aprender com umas com as outras. Destaca-se a importância desses momentos tanto para a realização das atividades do curso, como também para a realização de atividades formativas para a turma. Os tempos ³²são:

Tempo Mística: destinado ao desenvolvimento de atividades que visam à motivação da turma, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes e cultivo da mística.

Tempo Aula: destinado aos estudos teóricos e práticos das disciplinas e previsto no projeto do curso, conforme cronograma das aulas, incluindo momento de intervalo.

³¹ As educandas são orientados/as a fazerem os diários de campo tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade. É um instrumento importante que permite que eles e elas exercitem a leitura, registrem acontecimentos e fatos relevantes para a sua formação e, também uma forma que a CPP tem de acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes.

³² Os tempos aqui descritos também estão baseados na proposição feita na Promet na IV etapa do curso.

Tempo Esporte e Lazer: destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados, que envolvam a turma, a fim de descontrair e divertir.

Tempo Organização: destinado à realização das tarefas da organicidade da turma, abrangendo as reuniões do NBS, as de coordenação e as das equipes de trabalho.

Tempo Estudo Individual: Tempo diário (1 hora) destinado à leitura individual ou coletiva conforme orientação da coordenação do curso.

Tempo Trabalho: Tempo diário (1 hora), no qual os/as educandos/as exercem atividades ligadas ao processo organizativo do curso, limpeza dos espaços coletivos da turma.

Tempo Diário de Campo: tempo reservado à sistematização das aprendizagens e reflexões no diário de campo.

Tempo Atividades Complementares: destinado à realização de Seminários e Oficinas conforme as necessidades de aprofundamento em temas para as educandas.

Para além das atividades/aulas realizadas as educandas têm a possibilidade de contar no curso com as atividades complementares que podem ser Seminários Temáticos e Oficinas.

Os Seminários Temáticos são distribuídos em cada etapa do curso podendo abordar temas como: clássicos da Pedagogia, clássicos da realidade brasileira, análise da conjuntura nacional e internacional; conjuntura agrária e econômica, meio-ambiente e agricultura; aspectos específicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Infantil; práticas pedagógicas vivenciadas nos movimentos sociais; práticas pedagógicas vivenciadas na educação do campo; vivências observadas nos estágios supervisionados e projetos desenvolvidos a partir das disciplinas do curso e outros a serem sugeridos conforme as necessidades da turma.

As Oficinas, distribuídas em cada etapa do curso, envolvem: xadrez; pintura, documentação escolar, desenho, música, artes cênicas, oratória, artesanato, hora da leitura e da poesia, jogos, construção de cartões de natureza morta, produção de jornal popular, elaboração de projeto, mamulengos (confecção, manuseio e criação do texto), história em quadrinhos, hora da história, produção de materiais pedagógicos, dentre outras que poderão ser definidas a partir também do interesse da turma.

Uma característica desta turma também é o nome que as estudantes escolheram como sua representante: a “guerrilheira do Araguaia” Helenira Resende.³³ Para esta escolha as educandas pensaram em vários nomes e pessoas que pudessem representá-

³³ Para obter estes dados foi utilizado o livro de Bruno Ribeiro (2007) intitulado “Helenira Resende e a Guerrilha do Araguaia”.

los, alguém que tivesse significado para todos e todas. Foram levantados outros nomes e, após conversas e debates, foi decidido em uma assembléia do curso que Helenira Resende seria a pessoa que mais representaria esta turma, pelo seu histórico de vida e de luta.

Helenira Resende de Souza Nazareth nasceu no dia 19 de janeiro de 1944, na cidade de Cerqueira César (SP), porém, logo aos 4 anos de idade, mudou-se com a família para Assis, uma cidade pequena localizada no interior do estado de São Paulo. Era filha de um médico humanista, negro, comunista e espírita que sofreu perseguições e desprezo da comunidade provinciana e conservadora da época.

Nos registros feitos pela irmã de Helenira, sabe-se que ela desde muito cedo se dedicou a estudos marxistas – o que a tornou uma líder estudantil com posições avançadas e firmes. Suas idéias eram defendidas com argumentos sólidos onde se pronunciava. Estudante da USP e com uma atuação política precoce, tornou-se uma das maiores oradoras nos congressos estudantis, em nas manifestações de rua dos anos de 1960.

Em 1968 Helenira foi eleita vice-presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, ocupando este cargo, foi presa pela primeira vez pela Ditadura Militar. Sua segunda prisão se deu também nesse ano, durante o 30º Congresso da UNE, junto a ela mais de 800 estudantes foram presos. Esse fato deixou claro o ódio do regime militar para com a juventude que se organizava para protestar frente à perda progressiva das liberdades individuais e direitos civis. Após dois meses presa e com a decretação do Ato Institucional número 5 (AI-5), que acabou oficialmente com os direitos civis, Helenira decidiu abandonar sua família, passando a viver na clandestinidade, então com o nome de Fátima, ajudando a organizar a luta armada em diversos pontos do país.

Helenira no ano seguinte foi para o Araguaia como militante, guerrilheira e se tornou professora e madrinha das crianças daquela região. Ela promovia saraus de poesia e música ao redor da fogueira e acreditava que, numa guerra, atividades culturais eram tão importantes quanto as armas, porque mantinham a mente sã. A vida na selva era sempre muito difícil, porém Helenira nunca se queixava da alimentação e das dificuldades, pelo contrário, ela sempre se adaptava e se convencida de que o sofrimento podia ser também enriquecedor, na medida em que testava seus limites e suas convicções.

O ano de 1972 marcou o início da guerra no Araguaia, ano de muitas lutas, muitas conquistas, mas também, muitas perdas. Helenira, mesmo durante a guerrilha,

nunca deixou de estudar, estava sempre com um livro, compartilhando as leituras com os/as companheiros/as.

Nesse mesmo ano, no dia 29 de setembro, Helenira foi incumbida de cuidar para que os companheiros não fossem atacados de surpresa pelas tropas do exército. Assim que o sol nasceu, ela já tomou seu posto e junto com ela outro militante, e lá ficaram durante horas. Nesse dia, Helenira foi brutalmente morta pelos soldados, que, além de atirar nela, a torturaram e a assassinaram com golpes de baioneta na cabeça.

A maneira como Helenira morreu, defendendo seus princípios revolucionários até o fim, motivou seus companheiros a continuar na luta. Apesar da inferioridade numérica, nenhum guerrilheiro desistiu e se entregou. Ao final a guerrilha foi dizimada e a maioria dos guerrilheiros foi morta em combate ou assassinada posteriormente. Apenas 5 prisioneiros tiveram suas vidas poupadas. É importante dizer que, além de Helenira, outras mulheres, jovens como ela, participaram da luta no Araguaia e por lá deixaram suas vidas.

Relacionando a história dessa mulher guerreira com a turma de Pedagogia da Terra, vemos para a maioria das estudantes do curso, que é de mulheres, o significado da persistência por seus ideais, a força da mulher e a coragem para vencer os desafios. Podemos, com isso, entender o porquê da escolha de Helenira Resende para representar essa turma.

Os desafios da Pedagogia da Alternância

“Quando alguém sabe para que serve tudo o que dá na terra, e sabe o que os seres humanos já fizeram neste mundo, sente o desejo de fazer mais do que já foi feito. É a vida. Porque as pessoas que estão com os braços cruzados, sem pensar e sem trabalhar, vivendo do que outros trabalham e pensam, estas pessoas na verdade não estão vivas”
(José Martí)

O Projeto Político Pedagógico do curso traz instrumentos para entendermos algumas das diferenças que este curso tem em relação aos demais cursos de Pedagogia. A primeira característica que nos mostra o diferencial deste curso é a população atendida (beneficiários da reforma agrária) e a justificativa de suprir as crônicas demandas colocadas pela realidade social do Brasil rural, ou seja, a negação histórica do

acesso à educação pública e de qualidade para essa população. Nesse contexto podemos destacar a relevância deste curso, tanto para a população atendida, quanto para a universidade e seus outros cursos, pois todos têm muito que aprender com essas pessoas.

Outro destaque desse curso é a concepção de processo pedagógico que ele traz, ou seja, enfatiza uma formação integral dos sujeitos, procurando equacionar adequadamente a ampliação da sua capacidade de construir novos conhecimentos, formação crítica para que sejam capazes não só de interpretar, mas também de participar de fato de sua realidade e, com isso, possam desenvolver e aprimorar habilidades necessárias para atuar no planejamento e gestão de projetos pedagógicos. O curso também busca construir conhecimento com as educandas que possibilite o repensar crítico e continuado do exercício da prática pedagógica, não apenas no âmbito escolar, mas também nas comunidades, nas áreas de assentamentos/acampamentos de reforma agrária, bem como em atuações com os movimentos sociais.

Para a efetivação desta concepção o projeto do curso estrutura-se a partir de eixos temáticos que perpassam as discussões dos fundamentos da educação, educação popular, educação básica e infantil, educação de jovens e adultos e pesquisa. Estes eixos servirão de base para que seja possível a problematização dos conteúdos e da relação dialética entre o urbano e o rural, teoria e prática e educação como prática social que acontece em vários tempos e espaços. É importante dizer que, para que essas problematizações aconteçam, os docentes selecionados são pessoas que acreditam neste projeto e nesta luta e têm práticas intencionais em sala de aula, contribuindo, dessa forma, com o curso.

O projeto do curso ainda propõe a organização das disciplinas de forma modular e integrada, ou seja, enfatiza a formação básica e pluralista, abrangendo com isso, além das disciplinas relacionadas à problemática educacional dos cursos de Pedagogia, também disciplinas voltadas às demandas de educação nos assentamentos rurais de reforma agrária.

Outra característica relevante é a preocupação com o reconhecimento da finalidade social do conhecimento, tendo a pesquisa como aliada e como um instrumento privilegiado de conhecimento para a transformação da realidade. Para que isso se efetive o curso traz em seu currículo a pesquisa dentro de todas as disciplinas (exceto espanhol), para que as estudantes desde o começo do curso tenham a noção da importância da pesquisa e da necessidade de integração com a comunidade acadêmico-

científica em geral e a comunidade mais ampla, principalmente instituições e serviços relacionados à organização e gestão da escola pública dos assentamentos rurais de reforma agrária.

O curso ainda propõe que, partindo da realidade dos sujeitos, seja possível o diálogo entre a sabedoria popular e o conhecimento científico, as estudantes possam aprender e ensinar, levando em conta a competência técnica, a postura de educador e educadora e a capacidade de aprender.

Quanto à competência técnica, o projeto diz que as habilidades relacionadas a ela devem contemplar o saber identificar e analisar, crítica e sistematicamente, problemas e potencialidades de sua comunidade, e conceber e utilizar metodologias adequadas para elaborar propostas considerando as dimensões políticas, sociais, culturais e ambientais da realidade.

Sobre a postura do/a educador/a o curso pensa nas habilidades que podem contribuir para que as estudantes possam interagir com a realidade dos grupos sociais, pensar na educação a serviço da comunidade, sempre desenvolvendo os trabalhos em equipe e considerando que todas são sujeitos dos processos, valorizando com isso os princípios de solidariedade e cooperação.

Por fim, temos as habilidades relacionadas à capacidade para aprender, que compreendem a busca constante do saber e o aperfeiçoamento da formação científica, humana e ética, sem para isso desconsiderar ou desvalorizar o conhecimento popular, bem como o conhecimento e posicionamento crítico frente às tecnologias e a reelaboração de conceitos e métodos, considerando o avanço do conhecimento e as necessidades da realidade.

O desenvolvimento dessas habilidades deve propiciar a essas estudantes uma formação que as faça atuar como educadoras do ensino fundamental em âmbito escolar, mas também em espaços não escolares em suas comunidades, em seus movimentos, nas redes de apoio comunitário, enfim, em espaços em que a educação está presente e possa contribuir de alguma forma com a transformação social.

Além do que já apresentamos, também é um diferencial deste curso a proposta pedagógica baseada na Pedagogia da Alternância, constituída pela relação indissociável entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, momentos interdependentes e complementares no processo de formação.

O **Tempo Escola** (TE) é um período da etapa que acontece na universidade, ou em centros de formação e no alojamento nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho.

As aulas são presenciais e há também atividades extracurriculares, possibilitando o aprofundamento teórico, a fim de formar um/a educador/a militante nos diferentes espaços da luta política dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo. As atividades extracurriculares, os espaços de socialização e aprendizagens acontecem em sala de aula, no núcleo de base, no grupo de estudo, no coletivo ou equipes de trabalho, nas reuniões, em coordenações, ciranda infantil, ou seja, na vivência cotidiana. Esses espaços de troca de experiência também são espaços educativos.

É durante o TE que as estudantes têm a possibilidade de estarem juntas, aprendendo e ensinando com diferentes culturas, histórias de vida e de luta. Nesse período as educandas realizam reuniões, debates e assembléias para pensarem juntas sua formação e encaminhamentos para o Tempo-Comunidade. Durante o TE elas têm a possibilidade de estar no ambiente da universidade, ensinar e aprender na convivência com outras pessoas que a frequentam.

As aulas e atividades realizadas durante este período têm sempre a supervisão ou do/a educador/a das disciplinas, ou da coordenação política pedagógica do curso, bem como das monitoras. É nesse período que as estudantes realizam as tarefas que são avaliadas pelos/as docentes. Normalmente a avaliação das disciplinas ocorre na sexta-feira, dia em que elas se encerram e são elaboradas e avaliadas pelos/as próprios docentes.

É também durante o TE que são propostas as atividades que as educandas irão realizar durante o Tempo-Comunidade e, para isso, a participação deles/as é essencial, pois é a partir das demandas levantadas que a CPP elabora as propostas de trabalho.

A avaliação das estudantes é realizada levando em conta, além das atividades de sala de aula, momentos de seminários, debates, produção de resumos, artigos, pesquisas, estudo dirigido, também a autoavaliação. O curso entende que a avaliação é um processo de aprendizagem, deve ser vista enquanto processo e realizada de forma diagnóstica, formativa e somativa, visando essencialmente à aprendizagem. Para a nota final do/a estudante, cabe ao/a educador/a considerar, além das atividades desenvolvidas em sala de aula, o trabalho realizado no Tempo-Comunidade.

O **Tempo Comunidade** (TC) é um momento de pesquisa e extensão, que visa estimular e desenvolver as habilidades intelectuais das educandas, de modo que eles e elas possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos, saberes populares e comunitários. Visa também à

formação dos sujeitos do campo, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos de desenvolvimento local em sintonia com os valores e práticas culturais, organizativas, políticas e pedagógicas das comunidades e dos movimentos sociais envolvidos. Para tanto, propõe-se a realização de exercícios teórico-práticos a serem desenvolvidos pelas educandas em suas comunidades.

A pesquisa ocupa um papel central no curso e existe a preocupação de que ela perpassasse todas as disciplinas, tanto durante o Tempo Escola, quanto durante o Tempo Comunidade.

Durante o TC as educandas são instigadas a realizar um trabalho de pesquisa no seu assentamento ou acampamento, em que devem relacionar a teoria aprendida durante o TE com a sua realidade. Esta estrutura de curso vincula a estudante à sua comunidade, fazendo com que a sua vivência de assentada também seja elemento constitutivo das aulas, permitindo o estabelecimento de uma relação dialética entre sabedoria popular e conhecimento científico. Essa formação capacita-a a ser uma educadora que analisa criticamente a realidade, a partir de acúmulo de experiência política e estudo.

Para que isso aconteça as educandas são acompanhadas pela equipe pedagógica do curso bem como pelos/as acompanhantes regionais dos movimentos sociais, que devem contribuir com o aprendizado prático e teórico das estudantes. Estes/as levam leituras e orientações para que possam realizar seus trabalhos e pesquisas.

O regime de alternância tem sua origem nas escolas rurais em regime de alternância de 1935, pela iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França. Essa experiência na França é denominada de Escola Família Agrícola (EFA).

O sistema pedagógico de alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1968, nível de Unefab³⁴, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, nível de Arcafar³⁵, que congrega as Casas Familiares Rurais (CFRS). O surgimento no Brasil desta pedagogia se deu pelos fatores relacionados com a economia agrícola baseada na produção de subsistência. A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o preparado inadequado do solo, entre outros fatores, fizeram com que as famílias rurais ficassem numa situação precária, comprometendo o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola

³⁴ A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil é uma organização não governamental e sem fins lucrativos que realiza trabalho de assessoramento junto às EFAs – Escolas Famílias Agrícolas e as ECORs – Escolas Comunitárias Rurais.

³⁵ Associação das Casas Familiares Rurais

formal. A Pedagogia de Alternância veio, então, possibilitar que a frequência à escola pudesse ser uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos.

Hoje, o Brasil conta com 239 Centros Familiares, distribuídos em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores familiares (NEAD, 2009).

Durante o Tempo Comunidade as educandas são instigadas a realizar um trabalho único e interdisciplinar que abranja todas as disciplinas e ensinamentos adquiridos durante o Tempo Escola. A pesquisa é um elemento importante à medida que leva as educandas a relacionar sempre as leituras feitas com pesquisas de campo em seus assentamentos/ acampamentos de origem, de forma a romper com a dicotomia teoria-prática.

Ocorre também durante o TC o acompanhamento pedagógico as educandas. Esse acompanhamento se dá em duas dimensões: através da monitoria pedagógica da turma e do acompanhamento político pedagógico dos movimentos sociais, este, realizado por pessoas dos movimentos sociais e que se responsabilizam por contribuir no tempo-comunidade com as tarefas (acadêmicas e políticas) que os/as estudantes irão realizar.

A monitoria é responsável por acompanhar o processo pedagógico da educanda, manter contato com eles/as, facilitar o acesso aos instrumentos pedagógicos, procurando minimizar as dúvidas e dificuldades. Também é responsável por acompanhar o envio dos trabalhos e relacionar o Tempo Escola com o Tempo Comunidade.

O papel dos movimentos sociais é designar um acompanhante político-pedagógico para cada educanda, tendo que: manter diálogo e participar do processo pedagógico, possibilitar que a educanda realize os trabalhos, contribuir com aspectos técnicos e teóricos e com o processo de inserção da educanda na vida orgânica do movimento.

A cada etapa as educandas devem garantir junto aos seus movimentos um parecer referente ao seu desempenho e compromisso com as atividades do curso e sua inserção nos movimentos sociais.

É preciso, ainda, destacar a fundamental participação do INCRA neste curso, pois este instituto é responsável pela divulgação, articulação, implementação e acompanhamento do curso no âmbito da Superintendência, ou seja, articula-se com a os demais parceiros do curso (movimentos sociais e universidade). É responsável pela a infraestrutura necessária para o funcionamento do curso, bem como avalia e acompanha

o seu andamento. Ainda é função do INCRA gerenciar a aplicação dos recursos de acordo com o plano de trabalho e do projeto, ou seja, de acordo com a planilha orçamentária do curso, bem como prover esses recursos nas épocas previstas.

A questão financeira é umas das questões que mais preocupa a coordenação do curso, pois como ele ainda é um projeto, a verba recebida é por educanda e, a cada desistência, o curso perde verba. Também é muito importante que o dinheiro esteja disponível na data precisa de cada etapa, para compra de materiais, contratação de professores, pagamento de alojamento, enfim, conforme a data da etapa em questão.

Nesta caracterização observamos que o curso só acontece porque conta com a colaboração de vários setores e dos sujeitos que, além de se beneficiarem com ele, também foram seus propositores.

Educar e educar-se no curso

Finalmente conclui que o homem perfeito será aquele que por sua bondade, sua plenitude antropológica, pode abrir-se ao Outro gratuitamente como outro, não por motivos fundados em se próprio projeto de Totalidade, mas por um amor que ama primeiro alternativamente: o amor-de-justiça.
(Dussel)

No processo de construção, reconstrução e formação da identidade dos/as educandos/as do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar observa-se muito do que Paulo Freire (1979, 1982, 1983, 1992, 1993, 1996, 2005) nos diz sobre o ensinar, o aprender, o estar no e com o mundo, sobre a reflexão-ação, a reinvenção do ser humano, a inconclusão dos homens e mulheres, o estar aberto/a para o mundo, entre outros aspectos sobre os quais dissertaremos aqui.

Como já foi observado, a turma Helenira Resende é formada por homens e mulheres pertencentes a quatro movimentos sociais e advindos/as de vários assentamentos e acampamentos do Estado de São Paulo. Por isso, para que fosse possível uma integração dessas pessoas, a solidariedade “enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996), foi um fator muito importante para a turma.

A partir do momento em que as pessoas se olham e se percebem como seres que precisam do outro e que ajudando serão ajudados, é possível construir ambientes de aprendizado.

O processo de educar e educar-se se dá no sentido de que, enquanto seres humanos que somos, nós nos percebemos como inacabados, nos vemos em constante modificação, construção e inserção no mundo e, percebendo-nos assim, também enxergamos o mundo inacabado e passível de transformações.

“O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na mediada em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p.52).

Para que possamos estar *no* e *com* o mundo e nos perceber e o perceber desta forma, inacabados, é preciso que tenhamos uma presença consciente no mesmo, isto é, entender que por vezes somos *condicionados* pela sociedade em que vivemos, mas, nem por isso, esta deve nos *determinar*. Entender o mundo como inacabado é entender que minha ação no e com ele pode e deve caminhar no sentido de modificá-lo e transformá-lo.

A mulher e o homem que compreendem sua realidade devem lutar e procurar soluções para mudanças, assim “pode(m) transformá-la e com seu trabalho pode(m) criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. (FREIRE, 1979, p. 16)

Nesse sentido, o educar e o educar-se no curso de Pedagogia da Terra, no caso, exigem um entendimento de mundo e de realidade que deve estar pautado em ações formativas deste curso. É preciso que as educandas-educadoras entendam a seriedade desta formação para a sociedade, pois tanto eles quanto elas têm um compromisso de transformação social.

Não teria sentido falar de educar e educar-se se a educanda não se assumisse como tal, isto é, ele/a precisa reconhecer-se como sujeito que “é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer” (FREIRE, 1992, p.47).

O conhecimento exige do ser humano uma presença curiosa face ao mundo. Exige uma busca constante, é tarefa de sujeitos que, assim sendo, inventam e reinventam o mundo em que vivem. Nas relações de ensinar e aprender para conhecer é preciso ter curiosidade, uma curiosidade crítica, insatisfeita e indócil.

No processo de educar e educar-se neste curso o aprender na diferença está muito presente. Como educandas e educadoras numa perspectiva progressista de

educação o despertar para conviver com as diferenças é fundamental. Para isso, os seres humanos sendo dialógicos “aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. (FREIRE, 1996, p.60).

Ao tratarmos do diálogo no percurso de educar e educar-se, nós o vemos como a essência da educação como prática da liberdade, pois com ele ocorre o encontro dos homens e das mulheres que, mediatizados/as pelo mundo, se solidarizam no refletir e agir, na reflexão-ação. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p.93).

Para entender a educação e o processo de mudança social é preciso estar consciente de que a educação tem caráter permanente e que as pessoas estão o tempo todo se educando. O saber-ignorância é a compreensão de que não há saber nem ignorância absoluta, ou seja, todo ser humano tem em si alguma sabedoria, que não é melhor nem pior que outro saber anunciado. Mulheres e homens que ensinam e aprendem devem ter consciência de que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e pode assim chegar a saber mais – em diálogo com aquele que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p.15)

O educar e o educar-se exigem o entendimento de ser “*educandas-educadoras*”. Em uma relação dialógica, horizontal e humanizadora, os processos de ensinar e aprender ocorrem juntos, não podem ser vistos separados, vindos de uma só direção. Logo, a educanda passa a desempenhar tanto o papel de quem ensina quanto o de quem aprende, o mesmo ocorrendo com os/as educadores/as, que também são educadores/as e educandos/as ao mesmo tempo. O saber é construído e reconstruído na interação, não há “proprietários”, “administradores” ou “portadores” do saber.

Neste mesmo contexto é que o desvelamento da realidade enquanto opressora, ou não, ocorre, isto é, se esta relação horizontal não se estabelece, o educar e educar-se

também deixam de existir e vemos a educação instaurar-se como prática da dominação e não como prática da liberdade.

Ao enxergar a educanda como aquela que recebe os saberes, “coisifica-se” o ser humano entendendo que este deva ser domesticado e herdar os saberes de alguém que os tenha.

É necessário que todos/as tenham a consciência de estar no e com o mundo, em uma militância e uma permanência irrecusável. A libertação dos oprimidos não ocorre por outra pessoa se não por ela mesma, pois, a humanização é apenas dela.

Os seres humanos ao educar e educar-se precisam se reinventar enquanto homens e mulheres no mundo. Precisam ao se mover enquanto educandos/as-educadores/as moverem-se também enquanto gente. Precisam se unir para combater a opressão.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. (FREIRE, 2005, p.200)

Destacamos também, na busca do educar e educar-se a importância do saber escutar. Os homens e as mulheres que são capazes de entender que ao escutar pacientemente o que o outro diz aprendem com ele e aprendem a se comunicar com o outro. Estar aberto para o mundo é saber que, na fala do outro, no gesto do outro eu, também se aprende. Ao escutar o que o outro diz, a pessoa se prepara para melhor se colocar e, em nada diminui naquele que escuta a capacidade de discordar, de se opor, de se posicionar.

O ato de se posicionar no mundo exige dos seres humanos o processo de ação e reflexão, o processo de busca constante do aprender e não da passividade de aceitar. O homem e a mulher são capazes de refletir sobre si e sobre a sua atividade e, com isso, provocar mudanças ao seu redor. Quando isso ocorre às pessoas, ao mesmo tempo em que educam estão se educando enquanto seres humanos conscientes de seu papel na sociedade.

Outro momento de educar e educar-se ocorre com as classes trabalhadoras e suas relações, que são sempre intencionais, e por isso, políticas:

É muito importante que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para suas concessões, o que vale dizer, que ensinem às dominantes os limites em que elas se podem mover. (FREIRE, 1992, p. 93)

Os/as educandos/as e os/as educadores/as precisam ter consciência nesse processo de educar e educar-se da diferenciação entre a *conquista* e a *luta*. Todo ato de conquista supõe que um sujeito está sendo conquistado por outro e isso é uma situação concreta de opressão. Os movimentos sociais que querem ser transformadores, emancipadores e que querem construir um novo modelo de educação e sociedade, devem lutar junto com os homens e as mulheres e não conquistá-los. Nesse sentido, educar e educar-se nesta relação é viver práticas que unifiquem as pessoas, as massas populares rumo ao mesmo objetivo de libertação. “Os heróis são exatamente os que ontem buscaram a união para a libertação e não os que, com seu poder, pretendiam dividir para reinar”. (FREIRE, 2005, p. 167)

Com os objetivos de emancipação, libertação e transformação, o ato de educar e educar-se deve considerar sempre os saberes de experiência feitos, os saberes das classes populares. Segundo Freire (1992), discutir com os camponeses que as universidades estão comprovando alguns de seus saberes é tarefa política de alta importância pedagógica, pois discussões assim podem ajudar as classes populares a ganhar confiança em si ou aumentar o grau de confiança que já têm.

Portanto, as classes populares, no aprendizado de educar e educar-se enquanto seres humanos com o mundo, em co-laboração³⁶ encontram-se para a transformação do mesmo.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade — o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar,

³⁶ A co-laboração é uma característica da ação dialógica que só acontece entre sujeitos que têm funções, responsabilidades e que se realiza na comunicação.

um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1993, p. 27-28)

Parceria³⁷ universidade e movimentos sociais: conflitos e avanços

O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar. (Morin)

Um dos grandes desafios dos cursos do PRONERA, como é o caso do curso de Pedagogia da Terra, está relacionado à prática da construção com as instituições parceiras. Podemos destacar algumas características de análise, como por exemplo: os diferentes entendimentos de tempos e espaços de aprendizagem que a Universidade tem e que os Movimentos Sociais têm; diferentes concepções do que é conhecimento e, principalmente, diferentes formas de lidar com as relações humanas.

A entrada dos movimentos sociais na universidade foi um passo fundamental para a discussão verdadeira de qual é o papel da universidade pública em nosso país. O PRONERA, segundo Fragoso (2000, p.86), “é uma parceria que incentiva os professores a manterem o saber e a prática da universidade em constante questionamento e a preservarem uma dinâmica que permita a mudança e inovação, oxigenando o trabalho de extensão”.

A existência dos cursos do PRONERA faz com que, além de se repensar o papel das universidades, também se pense o papel da educação, a serviço de quem que ela está e como estão sendo formados/as os/as educadores/as.

É importante neste contexto explicar como o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar veio a se consolidar. O processo para ingresso no curso se deu pela articulação de quatro movimentos sociais, como já foi apresentado anteriormente, movimentos que indicaram homens e mulheres de assentamentos rurais do estado de São Paulo, pessoas que tinham envolvimento com o movimento e que possuíam um engajamento político e de

³⁷ Segundo Di Pierro (2001), o número cada vez maior de parcerias criadas para garantir que serviços sociais básicos cheguem até a população não deve ser encarado como natural, mas sim, como uma redefinição do papel do Estado, que, delega para o conjunto da sociedade responsabilidades que, até então, eram interpretadas como tarefa dos governos.

militância. Essas pessoas prestaram um vestibular³⁸ e ingressaram no curso. O diferencial dessas indicações é que essas pessoas não eram meramente indivíduos que se auto-representavam, mas, sim, um sujeito coletivo, que representava seu movimento social, um novo sujeito social. Não é aceitável dizer que este curso mantém o sistema excludente ao indicar pessoas para estarem na universidade, pois o entendimento que os movimentos sociais têm é que elas estão representando vários sujeitos da reforma agrária. É preciso entender aqui o conceito de coletividade.

Os conceitos de sujeito coletivo e coletividade podem e devem ser explicados juntos, visto que um depende do outro para sobreviver, isto é, o sujeito na coletividade é coletivo e histórico. Segundo Touraine (apud Gohn 2008) o sujeito não é uma reflexão do indivíduo sobre si mesmo, seu interior ou o espelho de sua intimidade, ele é a ação, é um trabalho que nunca coincide com a experiência individual. Para ele, a experiência a que se refere é a coletiva, é o aprendizado a partir do coletivo.

O sujeito é reconhecido – objetivamente – e reconhece-se – subjetivamente – como um membro de uma classe, de uma etnia, como parte de um gênero, de uma nacionalidade, e muitas vezes de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições privadas e públicas, estatais ou não. Sujeitos coletivos expressam demandas de diferentes naturezas, têm capacidade de interlocução com a sociedade, civil e política. Tem também a capacidade de propor ações, criam e desenvolvem uma identidade com o grupo que compõem, baseada em crenças, valores compartilhados. A noção de sujeito coletivo tem a ver com a capacidade de interferir nos processos sociais. Eles criam sistemas de pertencimentos. (TOURAINÉ apud GOHN 2008, p. 112)

Com base nas palavras de Touraine é que se (re) afirma a identidade de sujeitos coletivos e do princípio da coletividade dos movimentos sociais ao indicar pessoas para fazer os cursos de formação, no caso, o de Pedagogia da Terra. Pensando o sujeito como coletivo, entende-se por que podemos acreditar que ninguém foi excluído deste tipo de curso, pois, os movimentos indicam militantes que representam, muitas vezes, toda uma comunidade, todo um assentamento ou acampamento.

³⁸ O processo seletivo compreendeu desde a mobilização das comunidades assentadas que fazem parte dos movimentos sociais que participaram da elaboração do projeto político e pedagógico do curso - MST, FAF/CUT, Feraesp e Omaquesp -, até a realização dos exames. A inscrição para o vestibular foi realizada mediante a apresentação do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA), que confirmou que o/a educando/a era assentado de Reforma Agrária. O vestibular ocorreu por meio de provas de múltipla escolha, com um conjunto de questões e a produção de uma redação, e foi realizado separadamente dos outros cursos da universidade.

Na trajetória da luta dos movimentos sociais é interessante ressaltar que o sujeito em estudo vai além da posse da terra, buscando primeiramente uma identidade coletiva que se transforma a cada instante. A educação nos movimentos sociais centra sua pedagogia nos indivíduos, acreditando em uma educação que acontece em todos os espaços e é realizada por um coletivo organizado, ou seja, as pessoas se mobilizam para que possam participar dos processos educativos que a elas serão destinados, obtendo, assim, uma educação que acontece na coletividade dos próprios sujeitos envolvidos. Sujeitos que, formados no movimento, dão continuidade à postura humana inconformada com os ditames impostos na sociedade.

O valor educacional dos Movimentos vem dessa outra forma de pensar o indivíduo como sujeitos históricos, sujeitos que, através da organização de uma coletividade, promovam uma ação transformadora do homem e da mulher e tomem um posicionamento perante a sociedade. A educação libertadora (FREIRE, 1987) promove o sujeito e, quando acontece o novo, nasce por conseqüência o sujeito pedagógico. Entende-se como pedagógico o sentido real do fazer enquanto ator de sua própria história.

É necessário entender o valor educacional dos movimentos. Os indivíduos precisam ser vistos como sujeitos históricos para construir o papel das universidades na formação superior oferecida a eles. Como Dussel (s/d) destaca, é preciso a redefinição da universidade, ou seja, que ela seja um local onde a docência, a ciência e a tecnologia devem assumir um claro sentido crítico, ético-político, a fim de “conservar e transmitir cultura, ensinar, formar e capacitar profissionais e técnicos, investigar e projetar-se como os grandes objetivos nacionais ao serviço do povo na etapa da libertação”. (p.230)

E ainda que,

Até agora na América Latina, as universidades atuaram principalmente como agentes de manutenção da ordem instituída ou no máximo, de modernização reflexa de suas sociedades. Elas são o remate da profissionalização funcionalista do educando numa sociedade que vai para o consumo, a dependência neocolonial extrema e a aprendizagem da cultura imperial através de seus grupos nacionais oligárquicos. [...] os custos altíssimos para a América Latina no sustento de suas universidades não dão frutos correspondentes, porque não foram formuladas em vista do próprio nacional e social de libertação. (p.208)

Dentro dos princípios do PRONERA também ressaltamos que a parceria entre Universidade, movimentos sociais e INCRA só é possível porque existe a preocupação de pensar o projeto dos cursos como uma construção coletiva, Desde o projeto político-pedagógico do curso, até a responsabilização pela indicação de docentes para os cursos, é tarefa de todos e todas. Não existiriam os cursos se não fosse a coletividade.

Porém, temos que dizer que nem sempre estabelecer parcerias é uma tarefa fácil, ainda mais quando estamos tratando de parcerias com a Universidade, um espaço autoritário, que, segundo Almeida e Jezine (2007) é “seletivo e excludente, porém, ainda sim, travam luta para se firmarem como instituição social, a fim de realizar a função de produtora e socializadora de conhecimentos”:

[...] a universidade, como uma instituição social é um espaço contraditório, razão pela qual algo mais do que isso acontece no seu interior, pois, a despeito de achar-se envolvida por grupos dominantes, setores organizados da universidade, grupos ou indivíduos procuram discutir e, de certa forma, construir teses propositivas de intervenção nos problemas sociais e culturais, formulando novas práticas educativas que vão além do saber eminentemente científico, capazes de modificar o pensar e o fazer para uma perspectiva de troca de saberes, indicando, assim, os princípios que fundamentam as práticas de uma educação voltada para a ação dialógica entre os sujeitos, qual seja a educação popular (p.158).

Ocorrem muitas situações de conflitos e desacordos por causa de as bases epistemológicas dos movimentos serem diferentes da universidade e vice-versa. As apropriações que a universidade tem que fazer em relação aos movimentos e as educandas nem sempre ocorrem, ao mesmo tempo em que eles/as encontram dificuldade de aceitar as condições da universidade.

Os embates e aprendizados entre os movimentos sociais e os cursos do PRONERA foram registrados também na tese de mestrado de FRAGOSO (2000), quando ele observa que:

[...] os movimentos sociais têm uma posição forte dentro do Programa e cobram da universidade o compromisso social prometido desde a concepção em 1997/1998. Quando não sentem suas propostas pedagógicas e formas de trabalho e organização suficientemente contempladas, os movimentos sociais não se interessam em renovar o projeto. Portanto, o Pronera é uma parceria que incentiva os professores a manterem o saber e a prática da universidade em constante questionamento e a preservarem uma dinâmica que permita

a mudança e inovação, oxigenando o trabalho de extensão. (FRAGOSO, 2000, p. 86).

As diferentes teorias também merecem destaque, pois os cursos do PRONERA, em especial o curso de Pedagogia da Terra, carregam consigo um referencial teórico baseado na educação socialista, ou seja, trazem no bojo do curso experiências da educação popular provenientes das próprias experiências de educação nos movimentos sociais. Isso é transformação no que concerne ao entendimento de educação que o curso pretende criar e re (produzir), mas há que estabelecer um compromisso dos/as docentes que participam do processo de formação dessas educandas para que este propósito aconteça.

Para Molina (2003) é importante observar como a experiência advinda da construção das parcerias contribuiu para a ampliação do poder, não de qualquer poder, mas de um poder intrinsecamente ligado às novas formas de participação na sociedade, que não se esgota apenas no poder representativo. Os princípios do PRONERA também têm contribuído para isso, porque estimulam as parcerias como um verdadeiro exercício de co-participação, fazendo com que os projetos elejam a ética e a responsabilidade coletiva como dois elementos fundamentais no desenvolvimento da educação.

Sabe-se que a universidade independentemente dos conteúdos que ensina, não faz nem a crítica de sua teoria do aprendizado (o modo de produção do conhecimento), nem a crítica da racionalidade científica.

Ademais existe, em geral, um distanciamento entre a universidade e os setores populares e, por causa de estudos científicos descolados do contexto em que vivem as pessoas destes setores se sentem como “laboratório” para a realização de pesquisas, e os resultados alcançados poucas vezes trazem contribuições efetivas para a mudança do quadro social, como afirma Giroux (1990): “Se os intelectuais universitários querem desempenhar um papel ativo contra-hegemônico no terreno da política cultural, terão que deixar de lado sua atitude de intelectuais solitários que se limitam a produzir crítica” (p.266).

Para esse autor, a formação de futuros educadores deve lançar mão de uma pedagogia crítica:

Uma pedagogia que questione e que ponha em relevo a importância de gerar expectativas; uma pedagogia enraizada em uma linguagem de possibilidades que aporte as habilidades e conhecimentos com os quais seja possível visualizar um mundo melhor, que dê uma participação ativa

aos grupos subordinados no controle de suas próprias experiências e que respeite seus desejos e ambições. Tal pedagogia aponta para um tipo de educação na qual o conhecimento e o poder estejam vinculados à idéia de que o optar pela vida consiste em entender as condições prévias necessárias para lutar por ela (GIROUX, 1990, p.84).

A produção do saber científico, historicamente, tornou-se especificidade das instituições acadêmicas, dentre elas a universidade, gerando as polaridades saber científico versus saber popular, teoria e prática, cultura erudita e cultura popular. No contexto dos cursos como os do PRONERA, os movimentos lutam pelo direito à escola e à educação em uma perspectiva de uma educação popular e, nesse sentido, buscam se formar voltados aos interesses das classes populares, diferentemente do que vemos historicamente dentro das Universidades, que desde seu surgimento se constituíram em influências sob a lógica da ciência e do poder, destinadas à formação da nobreza.

Chauí (1993, p. 14) diz que são inúmeros os movimentos e tentativas de viabilização de um projeto de democratização das relações de saber, como, por exemplo, o movimento de Córdoba de 1916, que gerou a ampliação do movimento estudantil, o movimento de 1968, na França, que teve repercussão no Brasil e culminou com a Reforma Universitária (Lei 5.540/68). Para ela, são esses movimentos que fazem das universidades um espaço de contradições e conflitos sociais.

Nesse sentido vale ressaltar que a universidade, como uma instituição social, é um espaço contraditório e, por isso, deve ser um espaço de construção de saber, construção de cultura no sentido mais amplo na palavra. Aprender com as diferenças e valorizar os diferentes tipos de saberes, perpassando o erudito e o popular, as experiências práticas e os saberes teóricos. Temos que pensar em uma universidade que se fundamente em práticas dialógicas entre os sujeitos e que possa contribuir para formular e modificar o pensar e o fazer para construir teses propositivas de intervenção nos problemas sociais.

Mulher, mãe, trabalhadora, militante e estudante

No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em claridade e em felicidade. Então, procuro uma razão para esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim mesma. Creio que a própria vida é o único segredo.
(Rosa Luxemburgo)

Escrever e falar sobre a história das mulheres, mães, trabalhadoras, militantes e estudantes é ter que romper com o silêncio e com muitos preconceitos historicamente construídos. É uma história que tem uma cronologia nem sempre fácil de estabelecer. Mas o que importa aqui é ver como os homens e mulheres vivem juntos os grandes acontecimentos e as rupturas do tempo, desempenhando diferentes e importantes papéis, tendo cada um sua intencionalidade e sua atuação no mundo.

Em primeiro lugar precisamos dizer que, apesar de as mulheres atualmente atuarem em diferentes espaços da sociedade, elas ainda são menos vistas e menos valorizadas nos espaços públicos e ainda não são vistas pela maioria como promotoras de transformações sociais.

Em segundo lugar, temos dificuldade de encontrar documentos, registros quando se trata da história das mulheres. Normalmente apaga-se sua presença nos acontecimentos, há um déficit. Uma das responsáveis por esta falta de vestígio é a própria língua, ou seja, a gramática contribui muito com isso quando usa sempre o masculino quando há mistura de gêneros, negando ou ignorando quase sempre a presença feminina nas manifestações, greves, nas lutas etc., e o número de mulheres participantes não faz parte das estatísticas.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas destes primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997, p.17)

De maneira geral quando a história consegue fazer com que as mulheres apareçam no cenário dos espaços públicos, é quase sempre de forma estereotipada, vêm em grupo, como por exemplo, as donas-de-casa, as mães etc. As mulheres na história aparecem quase sempre como sendo a sombra dos homens, numa relação de inferioridade e poder. Porém, Foucault (1988, p.91) diz que “onde há relações de poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”, ou seja, a resistência seria inerente ao exercício do poder.

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade

de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele, É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escorra, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, fixam suas interdições; mas também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerância mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p.96)

A proibição do saber também é um aspecto que por muito tempo foi central na vida das mulheres. O saber, por ser “sagrado” foi negado e tido como contrário à feminilidade. Somente com a Reforma Protestante (no início do século XVI) é que ocorreu uma ruptura. A leitura da Bíblia como um ato de obrigação a todos/as contribuiu para que se desenvolvesse a instrução para as meninas.

Segundo Perrot (2007), a instrução protestante das meninas teria consequência de longa duração sobre a condição das mulheres, seu acesso ao trabalho e à profissão, sobre as relações entre os sexos e até sobre as formas do feminismo contemporâneo.

Felizmente as coisas mudaram e as mulheres têm conquistado seu espaço e seus direitos na sociedade a cada dia. A escolarização das meninas que começou timidamente com a Reforma passou por transformações e, segundo apontam os dados do Censo da educação superior, coletado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as mulheres são maioria nas universidades desde 2000 e que de 2000 a 2007, houve um aumento de 81,14% no número total de matrículas na educação superior e, no mesmo período, a participação das mulheres aumentou 76,92% (INEP, 2007). Hoje as jovens universitárias são mais numerosas que os rapazes. Um exemplo disso, é o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar que tem 92,8% de mulheres e menos de 10% de homens (7,14%).³⁹

Outro exemplo é o que Rebeca Rogers (2004) relatou sobre as mudanças das profissões e do ensino nos dois últimos séculos. Atualmente, segundo ela, as mulheres representam 98% das educadoras do maternal, 78% do primeiro grau, 56,7% do secundário e 34% do ensino superior (sendo 16% dos titulares).

Outro fator importante a ser destacado quando se fala das mulheres é o fator “trabalho”. As mulheres sempre trabalharam. A princípio, um trabalho de ordem doméstica, da reprodução, não valorizado, não remunerado. Segundo Perrot (2007,

³⁹ Dados referentes à 4ª etapa do curso.

p.110), “as mulheres foram por muito tempo camponesas, ligadas aos trabalhos rurais e no período que precede a Segunda Guerra Mundial, na França, era essa a condição de quase a metade das mulheres”. No mundo, as camponesas são certamente ainda a maioria, se pensarmos na África, na Ásia e na América Latina.

A vida dessas mulheres camponesas ficava regada à casa, à família, à criação de animais, com uma rígida divisão de papéis, tarefa e espaços. Uma transformação desse cenário ocorreu por causa da industrialização e do êxodo rural.

Nas guerras, principalmente a de 1914-1918, o campo esvaziou-se de jovens e parte de suas tarefas ficou então atribuída às mulheres. Além do êxodo dos jovens para as cidades, as mulheres também migraram, as jovens pelo menos, e estas começaram a se inserir em atividades que anteriormente eram espaços somente dos homens, como por exemplo, as fábricas.

O sindicalismo, no qual as mulheres lentamente conseguiram se inserir, criou condições favoráveis a elas, pois, em muitos países precedeu o direito de voto. Segundo Perrot (2007, p.150) “o sindicalismo foi, para muitas mulheres, um espaço de solidariedade, de sociabilidade, de abertura para o mundo e tomada de responsabilidade”.

Atualmente conhecemos muitos movimentos liderados por mulheres, como por exemplo, a Via Campesina, que tem sua origem em abril de 1992. É uma organização internacional de camponeses que tem por objetivo defender os interesses desse segmento, que, segundo eles, representaria parte significativa da população mundial e, historicamente, teria se mantido à margem dos benefícios da sociedade e das negociações de políticas nacionais e internacionais. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista, mas com ligações políticas e econômicas.

É uma articulação de movimentos camponeses e está presente em quatro continentes (Ásia, África, América e Europa). No Brasil, o MST compõe a Via com o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), PJR (Pastoral da Juventude Rural), CPT (Comissão Pastoral da Terra), Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), Feab (Federação dos Estudantes de Agronomia), PJR (Pastoral da Juventude Rural), indígenas e quilombolas.

As principais lutas da Via Campesina, entre outras, são: a defesa da soberania alimentar⁴⁰, a Reforma Agrária genuína e integral, a defesa do território indígena, a defesa da agricultura camponesa sustentável, o fim de todos os tipos de violência contra as mulheres, não à criminalização dos movimentos sociais e sim à declaração dos Direitos dos Camponeses e Camponesas na ONU etc.

Destacamos, neste movimento, o papel das mulheres que, no Brasil, têm desempenhado importantíssima função nas manifestações ocorridas. Podemos citar como exemplo algumas ações pelo país:⁴¹

- 1) Cerca de 1.300 mulheres da Via Campesina do Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro ocuparam o Portocel, porto de exportações da empresa Aracruz Celulose, localizado em Barra do Riacho, município de Aracruz, no Espírito Santo. A mobilização fez parte das atividades de luta do 8 de Março, Dia Internacional de Luta das Mulheres;
- 2) Cerca de 800 mulheres da Via Campesina ocuparam o prédio do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, em Brasília, onde realizaram um ato pacífico. As trabalhadoras rurais denunciaram o modelo de desenvolvimento imposto pelo governo, empresas transnacionais e bancos para o campo brasileiro, e cobraram a implementação de um modelo agrícola baseado na pequena agricultura, por meio da realização da reforma agrária, e uma política econômica voltada para a geração de empregos para a população.
- 3) Cerca de 600 trabalhadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizaram numa segunda-feira (09) a ocupação de uma área da Cosan, no município de Barra Bonita, na região de Jaú, a 280 km da capital. O grupo Cosan explora uma área duas vezes maior que o total de hectares destinados para a Reforma Agrária no Estado de São Paulo: 605 mil hectares pelo grupo, contra apenas 300 mil para as 15 mil famílias em assentamentos estaduais e federais.

⁴⁰ Soberania Alimentar como o direito dos povos de decidir sobre sua própria política agrícola e alimentar.

⁴¹ Informações advindas do site: <http://www.biodiversidadla.org>

- 4) Cerca de 700 mulheres organizadas pela Via Campesina ocuparam a Fazenda Ana Paula, de propriedade da Votorantim Celulose e Papel. A ocupação foi iniciada com o corte de eucalipto na área.
- 5) Cerca de 1.000 trabalhadoras da Via Campesina fizeram uma marcha pelo centro de Porecatu, no Norte do Paraná. A marcha fez parte da Jornada Nacional de Mulheres da Via Campesina, saiu do Centro Comunitário da Prefeitura até a praça central, onde foi realizada uma celebração com a partilha de alimentos da Reforma Agrária.

A Via Campesina entende que as mulheres são as maiores prejudicadas com essas grandes empresas que restringem tanta terra para as monoculturas, pois é a mulher que trabalha nas pequenas propriedades. Ela é figura importante na produção de alimentos em pequenas propriedades. Quando a silvicultura expulsa os agricultores da terra e destrói as famílias, é a mulher quem mais sai perdendo. Além disso, os poucos empregos gerados com o plantio de eucaliptos e pínus são dados apenas aos homens, prejudicando ainda mais as condições de vida da mulher.

O que podemos perceber neste movimento de mulheres camponesas, juntamente com os homens, é a força feminina e a importância da mulher na luta para buscar saídas concretas para a crise criada pelo modelo do agronegócio, que aumenta a concentração de riquezas e a fome no mundo.

Um importante fator também na vida/história das mulheres é a maternidade, que vai muito além do nascimento, é um momento e um estado, pois dura a vida toda da mulher. Nesse sentido a mulher tem reivindicado seus direitos humanos, pois é inerente a elas a decisão sobre, por exemplo, ter ou não filhos, isto com base nas relações de gênero que determinam os papéis de homens e mulheres em uma determinada sociedade. Assim a mulher, pelo fato de engravidar e dar à luz, tem sido responsabilizada pelo cuidado de seus filhos entre outros inúmeros papéis atribuídos a ela.

É neste contexto que algumas discussões são travadas, como, por exemplo, ter ou não a criança, a questão do abandono, do planejamento familiar, do cuidado etc.

Como observa Araujo e Scalon (2005), o “cuidado” é tradicionalmente associado às mulheres, e o lugar do cuidado na vida delas tem sido determinante para suas possibilidades de escolha na vida em geral. Apesar de a literatura recente estar chamando a atenção para as mudanças nos padrões de divisão de trabalho doméstico e no envolvimento dos homens com os/as filhos/as, essas mudanças ainda são tímidas.

Torna-se necessário, então, contextualizar como é ser mulher, mãe, trabalhadora, militante e estudante no curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, trazendo para isso, a dinâmica de um importante espaço para o curso: a Ciranda Infantil.

A cada etapa do curso é previsto que certa quantidade de crianças pode vir com suas mães para o tempo-escola, dado ser um curso composto por 39 mulheres, muitas delas mães. Para isso, o curso conta com a ajuda de duas ou mais pessoas para ficar com essas crianças no tempo em que as mães estão em aula: os/as educadores/as infantis ou cirandeiros/as.

A ciranda infantil é fruto do pensar a criança de 0 a 6 anos nos assentamentos e acampamentos. A missão de pensar a educação infantil no MST era um desafio muito grande e, após vários processos desencadeados pelo setor de educação de cada estado, a comissão de educação infantil resolveu dar o nome da experiência das creches e pré-escolas de Ciranda Infantil. O nome Ciranda Infantil vem para elucidar o direito de ser criança nos assentamentos e acampamentos enquanto sujeitos de direito. O nome Ciranda lembra criança em ação e esta ação se dá nas brincadeiras.

O que se espera de uma Ciranda Infantil, desde então, é que seja construído um espaço agradável, afetuoso, seguro para que a criança possa se sentir amada, atendida e com liberdade, e que nesse espaço sejam desenvolvidos valores, como o amor, a responsabilidade e a solidariedade com os outros. Ela é pensada em diferentes momentos, seja durante uma marcha, seja em reuniões do movimento, ou em cursos de formação, como é o caso em questão.

Aqui se torna necessário destacar o papel importante dos cirandeiros e cirandeiros. No curso de Pedagogia da Terra, eles/as são indicados pelos movimentos sociais que compõem o curso e ficam durante todo tempo-escola.

A Ciranda Infantil no curso ainda está sendo construída, alguns/as estudantes ainda não entendem a importância que essa proposta tem dentro do curso. Na maioria das vezes, as educandas que têm filhos/as é que têm a maior preocupação para que a ciranda se efetive com qualidade. Pensam-se espaços e momentos para que as crianças, ao mesmo tempo em que brincam e se socializam, estejam aprendendo e, assim, criam-se condições para que suas mães possam estudar.

O papel da Ciranda no curso é desenvolver práticas pedagógicas, com enfoque nas brincadeiras e no cuidado com a criança, como, por exemplo, noções de higiene no tempo em que a mãe estiver nas atividades do curso. As brincadeiras devem ser vistas

como parte do processo educativo das crianças, possibilitando formas de socialização e desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional.

Para a organicidade da turma, como já dissemos, existe uma equipe de ciranda, que tem como responsabilidade, entre outras, auxiliar no diálogo com a turma, na limpeza e na organização do espaço da Ciranda, contribuir com as mães no cuidado com as crianças, manter o acompanhamento dos/as educadores/as e auxiliar no planejamento e implementação de atividades pedagógicas.

Por ser um espaço de aprendizagens tanto para as crianças, quanto para os/as cirandeiros/as e estudantes, é um espaço de contradições e que enfrenta algumas dificuldades. Às vezes, a falta de diálogo possibilita que ora os recursos disponíveis faltem, ora não sejam devidamente utilizados, também a falta de diálogo entre educandas, mães e educadores/as provoca algumas dificuldades de implementação das propostas de atividades e dinâmica da ciranda.

A outra dificuldade que o curso encontra para a ciranda é o espaço físico, que, quase sempre, se resume a uma sala de aula, sem recursos e sem materiais apropriados para as crianças, o que pode interferir no processo de desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, das crianças. É preciso criar um espaço onde a criança entre em contato com o seu próprio processo criador. Este espaço deve proporcionar a expressão de suas diferentes linguagens, verbal e não-verbal aprimorando assim o seu ser sensível. “Este espaço deve desvelar, ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e apropriação de seu pensamento” (FREIRE, Madalena, 1995, p.105).

Observamos um crescimento e um amadurecimento da turma em relação à ciranda, cada vez mais a turma percebe o quão é importante este espaço, que possibilita que mulheres, mães, trabalhadoras e militantes, tornem-se estudantes para possam contribuir cada vez mais com seus movimentos sociais, com suas comunidades. O envolvimento com a ciranda não é somente responsabilidade das mães do curso, mas da turma toda, pois é a turma toda que ganha com isso, é a turma toda que junto com a ciranda ensina e aprende.

A Ciranda também é um espaço de aprendizagem no curso de formação de educadoras, pois possibilita a inserção, a vivência e a troca de aprendizado entre crianças, jovens e adultos, em uma relação de ensino e aprendizagem que precisa ser valorizada e potencializada, o que é outro diferencial da Pedagogia da Terra em relação aos demais cursos de graduação.

Capítulo III - Caminhos teórico-metodológicos percorridos: a dor e a delícia de fazer pesquisa participante

É preciso ter em conta que a metodologia não é simplesmente um conjunto de técnicas, mas deve ser entendida como uma concepção de trabalho fortemente apoiada na compreensão da relação homem – sociedade – cultura – educação.
(Vasconcelos)

4.1 - Início da caminhada

Pensar em ser pesquisadora e em fazer pesquisa é de antemão assumir os riscos e a graciosidade que isto significa. É fazer escolhas. Esta pesquisa envolve o que existe de mais amoroso e mais sofrido na tarefa de ser pesquisadora participante, a de estar junto com homens e mulheres em processo de constante formação e, ao mesmo tempo, tendo que lutar pelo distanciamento para conseguir “ter” o olhar de pesquisadora em campo. A pesquisa participante é um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social e, também, um múltiplo e importante momento da própria ação popular (BRANDÃO, 2006).

Entendendo que a *participação* não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa, mas sim determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir, esta pesquisa buscou entender qual é a visão que educandas têm dos processos educativos ocorridos na prática de pertencer ao curso de Pedagogia da Terra da UFSCar – São Carlos. Para isso o objetivo geral foi assim definido: compreender e descrever os processos de ensino e aprendizagem desencadeados no curso na visão das educandas.

Para realizar a pesquisa foi necessária uma aproximação muito cuidadosa e consciente da pesquisadora com esses/as estudantes, ou seja, ao compreender o curso de Pedagogia da Terra como diferente dos demais cursos de Pedagogia, foi possível entender também o seu propósito na sociedade e, com isso, o propósito desta pesquisa. Nessa caminhada o/a pesquisador/a coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, a serviço não do grupo, mas da prática política desse grupo (BRANDÃO, 1985).

A escolha pela pesquisa participante se deu no decorrer da própria pesquisa, por causa do envolvimento do pesquisador com o curso, o que lhe possibilitou ao mesmo tempo aprender e ensinar junto com os homens e as mulheres. Nesse processo se pretendeu possibilitar o que Freire defende, ou seja, que “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares” (FREIRE, 1983, p.36).

O pesquisador e a pesquisadora devem colocar seus instrumentos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática e, para isso, devem trabalhar com o grupo oprimido para que juntos consigam um conhecimento da realidade que conduza à identificação dos meios para superar a situação de opressão.

O pesquisador, como educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical, também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida. (BRANDÃO, 1985, p. 25)

Destacamos que a pesquisa participante, assim como a educação popular, parte do princípio de que assim como não existe um vazio de poder, também não existe um vazio de saberes e de cultura. O que há é o não reconhecimento dos saberes de grupos marginalizados como legítimo dentro daquilo que se convencionou chamar de ciência ou de conhecimento (SOBOTKA, et al. 2006). A pesquisa participante vem com o intuito de trazer à tona a sabedoria e a tradição popular pretendendo que estas nos ofereçam pistas para enfrentar a crise social que vivemos. Tem como propósito trabalhar na perspectiva da práxis, assim como da inserção da ciência popular na produção do conhecimento científico. Desta forma o/a pesquisador/a se vê frente a contradições às quais os próprios fundamentos da pesquisa participante estão sujeitos.

Para a realização da pesquisa participante, é necessário pensar em alguns aspectos determinantes, tais como⁴²:

- a metodologia e o pesquisador não se separam;
- a metodologia não se separa dos grupos sociais com quem se realiza a pesquisa;

⁴² Informações obtidas no site: <http://www.euromovements.info/html/pesquisa-participante.htm>

- a metodologia varia, evolui e se transforma segundo as condições políticas locais ou a correlação das forças sociais;

- a metodologia depende da estratégia global de mudança social adotada das táticas a curto e médio prazo;

A pesquisa participante insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p.21), para fins de sistematização. Segundo este autor, a pesquisa prática,

[...] é ligada à práxis, ou seja, á prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico.

Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a necessidade do processo de investigação tendo como perspectiva a intervenção na realidade social, ou seja, não basta apenas nos preocuparmos com a explicação dos fenômenos sociais depois que eles aconteceram, a pesquisa participante opta por favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação por parte do próprio grupo social que está vivenciando o processo, para que cada um e cada uma possam se assumir enquanto sujeitos históricos, tendo seu papel de protagonista e ator social.

Devido à natureza da questão de pesquisa, optamos por uma pesquisa qualitativa por entender que exige que o mundo seja examinado com a idéia de que mais nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Nesta abordagem pressupõe-se que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta metodologia a pesquisa vai se tornando possível à medida que o/a pesquisador/a se familiariza com o ambiente, com as pessoas e com outras fontes que possam vir estar ligadas à coleta de dados. O convívio é um momento de aprendizagens mútuas e que deve respeitar as aprendizagens de cada um.

Destacamos a escolha desta metodologia por acreditarmos que é preciso dar mais atenção ao processo do que aos resultados e produtos da pesquisa. Buscar entender o ser humano e suas vivências, descobertas, aprendizados é o que traz significado para a pesquisa e reforça sua importância.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma

única razão. Por isso que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1992, p.9)

A abordagem qualitativa enxerga uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, não importa para ela somente os dados isolados, mas, sim, o sujeito que é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo a eles um significado (CHIZZOTTI, 2006).

Cabe salientar também que com este tipo de abordagem é possível uma melhor compreensão de como e para que as pessoas se eduquem ao longo da vida. O aprendizado do respeito às diferenças contribui para que seja possível despir-se dos pré-conceitos que são construídos e instituídos na memória das pessoas sobre aquela população e, só depois disso, é possível estar de fato com aquela comunidade.

As pesquisas de cunho qualitativo também carregam consigo algumas características que as diferenciam das demais. Em primeiro lugar é preciso dizer que neste tipo de investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural, e os/as pesquisadores/as para poder compreender este ambiente precisam frequentar e vivenciar, juntamente com os sujeitos da pesquisa, este ambiente.

Outra característica deste tipo de abordagem é a descrição dos fatos. A investigação qualitativa é descritiva, o que importa são as palavras, as imagens e não os números da pesquisa. Para os/as pesquisadores/as o que importa são os processos que se dão no decorrer da pesquisa e não simplesmente os resultados ou produto. Para isso é necessário que os/as pesquisadores/as se envolvam para conseguir, de forma minuciosa, descrever os fenômenos observados e vivenciados.

O significado é muito relevante na abordagem qualitativa, isto é, os/as pesquisadores/as procuram entender e aprender com as pessoas que estão participando. É necessário buscar compreender a visão dos participantes sobre um fato de forma a considerar sempre as experiências e aprendizados do ponto de vista deles/as.

A forma de interação e relação entre os/as investigadores qualitativos com seus sujeitos deve ser sempre natural, não intrusiva e nem ameaçadora porque, pode-se dizer, um dos principais objetivos da pesquisa qualitativa é o de melhor compreender os comportamentos e experiências humanas (BOGDAN e BILKEN, 1994).

Quanto ao comprometimento ético durante a realização da pesquisa, esta abordagem segue alguns princípios, como, por exemplo: proteger a identidade dos

sujeitos, negociar a autorização para efetuar o estudo, preocupar-se com a fidedignidade na análise dos dados para não ocorrer distorções etc. Destacamos aqui a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar, parecer de número 031/2009 de 26 de fevereiro de 2009. (Anexo 1)

Por fim, voltando ao título “a dor e a delícia de fazer pesquisa participante”, é necessário enfatizar a postura do pesquisador e da pesquisadora na pesquisa participante, pois é preciso que preservem uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo de forma que consigam uma problematização e clarificação da prática vivida pelo grupo. Segundo Brandão (1985, p. 28), “a verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso” e, talvez este seja o maior desafio de quem se propõe pesquisar com base nesta metodologia.

4.2 - Procedimentos utilizados

Dentro da pesquisa qualitativa, torna-se necessário neste momento destacar uma das formas de trabalhar a coleta de dados: o trabalho de campo. O trabalho ou pesquisa de campo possibilita que o/a pesquisador/a fique mais próximo/a de seus sujeitos, podendo participar das atividades em conjunto, entender sua dinâmica, enfim, estabelecer uma relação de proximidade e confiança.

A participação do/a pesquisador/a durante o trabalho de campo deve passar por algumas fases, desde sua inserção no grupo, depois o tempo de adaptação e aceitação, até o momento da proximidade e estabelecimento da confiança. O/a pesquisador/a deve ser discreto e ter sempre a consciência do impacto de sua presença para os sujeitos. Também é preciso cuidar dos sentimentos, sejam eles de alegria, euforia, ou mesmo de preconceito e desconfiança.

A pesquisa foi realizada de maio de 2008 a janeiro de 2010, na convivência com as educandas do curso de Pedagogia da Terra, tempo suficiente para acompanhar os processos educativos, seja nos espaços escolares de educação (Universidade) seja em outros espaços (alojamento, refeitório, ciranda infantil, acampamentos e assentamentos rurais, entre outros).

Como opção metodológica definimos a realização de observações no desenrolar das atividades das educandas em seu tempo-escola e no tempo-comunidade, entrevistas coletivas (Apêndice X) com as estudantes apresentando o consentimento esclarecido manifestado por assinatura em Termo (Apêndice Y) e registros em diário de campo (Apêndice Z).

No momento inicial nossa atuação com o grupo foi como monitora pedagógica, uma relação profissional que em pouco tempo se transformou em uma relação de amizade e solidariedade. Atuar como monitora neste curso possibilitou-nos maior militância em relação ao tipo de sociedade e educação que acreditamos ser mais justa e emancipadora. As educandas nos ensinavam a cada dia a força de serem homens e mulheres, pais e mães de família, militantes de seus movimentos, estudantes de um curso superior de formação de professores/as e, além disso, sobreviventes em uma sociedade excludente e opressora.

As conversas realizadas, as observações e as ações com o grupo possibilitaram nosso crescimento enquanto pesquisadora e, acima de tudo, como ser humano. As educandas começaram aos poucos a entender que nossa presença no grupo era mais que uma presença curiosa e de investigação, era uma presença militante, uma presença que queria estar em movimento com elas.

Com o passar do tempo, foi possível dialogar com todo o grupo sobre qual era nossa intencionalidade e o que esta pesquisa pretendia focar. Por alguns momentos, sentimos desconforto e até desconfiança, mas, pudemos ter muitos momentos de comunhão que provaram o quão significativo era estar com elas e contribuir com a sua causa.

Um momento especial durante este percurso foi um dos diálogos que tivemos com toda a turma sobre como estava se dando a pesquisa. Conversamos com elas por um bom tempo sobre nossos objetivos, sobre a metodologia de pesquisa e sobre as entrevistas a serem realizadas. Procuramos ao máximo explicar cada dúvida, cada inquietação sobre as observações (diário de campo), sobre o porquê de pesquisar este curso e não outro, sobre como a pesquisa iria contribuir para o curso e para os movimentos sociais do curso, enfim, foi uma conversa franca e direta. Procuramos sempre nos posicionar e, com a não neutralidade de nossa ação no mundo, pontuar com precisão os aprendizados com essa experiência e o quanto gostaríamos de contribuir.

Também é relevante pautar aqui um diálogo sereno, porém tenso (para mim) que tivemos com representantes de alguns movimentos sociais do curso. Chamaram-nos a dialogar sobre a pesquisa e quais as intenções. Entendemos a preocupação dos movimentos que a todo o momento alegavam já terem sido, por muitas vezes, objeto de pesquisas que

nem sempre vieram contribuir com os movimentos, mas, muitas vezes, criticar de forma destrutiva e algumas vezes imoral. Nossa posição, como já tínhamos colocado para as educandas, foi de nos abrir para essas pessoas e dizer sobre a nossa responsabilidade. Pudemos exprimir sentimentos e explicar que nossa atuação iria além de um projeto de pesquisa, pois para nós era um projeto de vida no qual não existiam objetos de pesquisas, mas sujeitos que conosco estariam escrevendo uma história.

O processo de estar com o curso sempre nos possibilitou muitas vivências e muitos aprendizados. Tentamos ao máximo fazer os registros no diário de campo, porém muitas vezes foi impossível devido à carga de atividades que nós e o restante da coordenação pedagógica realizávamos. Por momentos acompanhamos aulas, reuniões, participamos de planejamentos, de acompanhamentos pedagógicos, enfim, a função de monitoria foi se expandindo aos poucos e nos sentíamos cada vez mais pertencentes àquele grupo.

Durante os meses de janeiro e fevereiro/2009 estivemos no Centro de Formação do MST⁴³, na cidade de Ribeirão Preto-SP –, onde as educandas estavam tendo sua formação, e pudemos vivenciar momentos de muito aprendizado e entender um pouco mais de como está se dando este curso, quais as especificidades da turma, as dificuldades e os conflitos encontrados ao longo do processo.

O Centro de Formação conta com salas de aula, cozinha, refeitório, área de lazer (piscina, quadras), alojamento e também com uma rádio. É um local utilizado pelo MST, como outros grupos sociais, para realizar formações técnicas, cursos e oficinas de capacitação. As educandas ficaram no local durante todo o tempo-escola (50 dias), salvo alguns finais de semana que tinham livres para sair.

As vivências que tivemos nesse período foram fundamentais para a pesquisa e para o entendimento de mundo com aquelas pessoas. Passamos praticamente dois meses acordando e dormindo, fazendo refeições, dividindo tarefas e responsabilidades com o grupo.

4.3 - Os/as participantes

Na pesquisa qualitativa tanto pesquisador/a quanto as pessoas que participam têm um papel fundamental e são considerados sujeitos ativos no processo. Pressupõe-se uma

⁴³ O Centro de Formação “Dom Hélder Câmara” localiza-se no sítio Pau D’Alho, é da Igreja Católica, mas é administrado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No local funciona um centro de formação para integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), onde há atividades de capacitação técnica e cultural.

relação de troca em que ambos aprendem e ensinam durante o percurso e cria-se uma relação dinâmica entre pesquisador/a e participante que não deve ser desfeita em nenhuma etapa. Durante toda a pesquisa deixa-se explícito que não se trata de um trabalho individual do/a pesquisador/a, pelo contrário, o trabalho é coletivo e só faz sentido se tiver a participação igualitária de todos e todas.

Como se trata de uma pesquisa participante deve-se partir sempre da realidade concreta do/s grupo/s com que se pretende trabalhar e lutar pelo estabelecimento de relações horizontais com o/s mesmo/s.

Para convidar e selecionar os/as educandos/as foram utilizados os seguintes critérios: a) a que movimento social pertencia; b) idade e c) sexo. Procuramos observar com atenção para que os/as participantes pudessem representar ao máximo o curso em questão e, para isso, os grupos foram compostos por representantes dos quatro movimentos, homens e mulheres (com e sem filhos/as), pessoas mais novas e pessoas com mais idade. A seleção das/os educandas/os foi uma amostra intencional entre estudantes que pudessem representar seus movimentos e a turma.

No primeiro momento solicitamos que os movimentos sociais indicassem as pessoas que gostariam de participar das entrevistas, porém as educandas preferiram que fizéssemos as escolhas e depois consultássemos o grupo. Assim foi feito. Das pessoas selecionadas, apenas uma não quis participar⁴⁴ (um homem), então foi selecionada uma outra do mesmo movimento, porém, como não havia outro homem na turma, foi selecionada outra mulher. Por fim, formamos dois grupos com 8 pessoas em cada um. Das 16 pessoas selecionadas para as entrevistas, 14 foram as que participaram ativamente⁴⁵.

4.4 - Coleta de dados

A coleta de dados contou com levantamento bibliográfico, escutas, conversas, observações, acompanhamento das/os estudantes em seu tempo-escola e no tempo-comunidade e anotações no diário de campo e entrevistas coletivas.

⁴⁴ O homem não justificou o porquê de sua não participação.

⁴⁵ As duas pessoas que não conseguiram participar ativamente das entrevistas tiveram motivos diferentes: o homem arrumou emprego e nas horas das entrevistas não conseguia estar presente e a mulher sempre alegava ter outra coisa para fazer nos horários indicados.

O levantamento bibliográfico se deu ao longo de toda a pesquisa e apoiou-se na busca de textos sobre a temática que ajudassem a entender e a problematizar o objeto da pesquisa. Pesquisamos alguns temas, como, por exemplo: educação, movimentos sociais e educação; educação do campo; políticas de formação de educadores/as na reforma agrária (PRONERA); formação de professores/as; educação popular, bem como as temáticas e autores centrais da linha de pesquisa, dentre os quais destacamos Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, entre outros.

As escutas, conversas e observações puderam acontecer devido ao nosso convívio com os/as educandos/as durante o tempo-escola e o tempo-comunidade. Durante as etapas do curso pudemos aprender muito com as estudantes e, através do diálogo, estabelecer relações de troca, afetividade e confiança. Como aponta Freire (1996, p.136):

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o registro em diário de campo. Como sugerem Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que, para o sucesso de um estudo de observação na investigação qualitativa, é de extrema importância o detalhamento e a precisão das notas de campo, os registros foram feitos desde o momento da aproximação até o final da pesquisa.

A utilização do diário de campo pelo/a pesquisador/a deve servir como um instrumento de reflexão, por vezes ele provoca o despertar para acontecimentos e temas não previstos ou não captados pelas demais técnicas. Esta tarefa de registro de campo exige do/da pesquisador/a certa disciplina, pois não se trata pura e simplesmente de anotações em caderninhos. É, antes de tudo, um lembrar de momentos passados junto. É leitura e observação do meio (WHITAKER, 2002).

O olhar atento do/a pesquisador/a é outro fator importante para que os registros no diário de campo possam auxiliar posteriormente a sua memória. Estar aberto às aprendizagens quando se está em campo facilita a escrita do diário que, assim, passa a ser um instrumento potencializado de reconstrução das vivências e dos acontecimentos, auxiliando na contraposição dos dados de diferentes fontes, sobre a realidade investigada, esclarecendo possíveis dúvidas de análise.

Durante o período no Centro de Formação, conversamos sobre as entrevistas que seriam realizadas. A escolha pela metodologia das entrevistas coletivas se deu por acreditarmos que em grupo ocorrem a partilha e o contraste de experiências, o que constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo (GASKELL, 2002).

As entrevistas são uma das formas de coleta de dados presentes na abordagem qualitativa e podem ser feitas de duas formas: constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nesta pesquisa utilizamos as entrevistas coletivas por entender que elas transportam o/a entrevistador/a para o mundo dos sujeitos. Porém, uma das dificuldades encontradas neste tipo de entrevista é o processo de transcrição. No caso desta pesquisa algumas partes das falas não eram totalmente compreensíveis, pelo fato de mais de uma pessoa estar falando ao mesmo tempo, ou por causa de manifestações de alegria (com risos) ou de tristeza (com choro). Entendemos, porém, que elas, ao serem realizadas em grupo, possibilitaram o encorajamento das pessoas que estavam participando da pesquisa.

A utilização desse tipo de técnica é bastante adequada à abordagem de grupos sociais atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas. Os grupos podem ser úteis por transportar os entrevistados para o seu próprio mundo ou situação. As técnicas de coletas de dados realizadas através do grupo têm em comum a interação do pesquisador e sua equipe junto a pequenos grupos e recebem várias denominações. Apenas como exemplo, citamos algumas denominações de técnicas destacando: o grupo focal, a discussão em grupo, a entrevista coletiva e sociodrama, a entrevista grupal com um foco, as oficinas ou *workshops*, a entrevista semi-estruturada coletiva, o painel de consenso, os grupos naturais e as entrevistas comunitárias. (LAKATOS; MARCONI, 1986)

Para a realização das entrevistas construímos um roteiro (Apêndice X) entendido como guia, com questões desencadeadoras, flexíveis e reflexivas referentes à questão de pesquisa e seus objetivos. Procuramos realizar uma abordagem ampla ao mesmo tempo em que visava ao aprofundamento. Para isso previmos a possibilidade de novas questões surgirem a partir da dinâmica própria de cada entrevista coletiva.

Como aponta Minayo (2000, p.114), “a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador”. Justifica-se, assim, a escolha pelas entrevistas coletivas, por entender que elas possibilitam um espaço de encontros e desencontros de idéias, de construção e desconstrução de aprendizado e de trocas de conhecimentos.

O processo de realização das entrevistas foi marcado por algumas características: os diálogos ocorreram em vários momentos e em lugares diferentes, devido às aulas e às atividades das educandas; houve alguns imprevistos com educandas que começaram as entrevistas e saíram no seu decorrer, ou pararam de participar do grupo após alguns diálogos, por motivos particulares. Em algumas entrevistas tivemos crianças presentes, pois havia mães participando, e esse fator às vezes dispersava um pouco o grupo. No total foram mais de 7 horas de conversas realizadas no período de aproximadamente 3 semanas.

A entrevista que, juntamente com a observação participante, é uma técnica importante para o trabalho de campo, revela-se fonte de dados objetivos ou concretos como também de dados subjetivos, revelando aspectos mais profundos da realidade, possibilitando, dessa forma, acesso a informações dificilmente abordáveis por outros instrumentos, pois existe

[...] a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos... e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através da porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2000, p. 108- 109)

Pelo fato de a pesquisadora poder identificar as vozes das entrevistadas, dado o convívio com elas, ficou combinado que para manter o sigilo das pessoas seriam utilizados nomes fictícios na elaboração do texto da pesquisa.

Durante a realização das entrevistas pudemos vivenciar momentos de muita emoção, comoção, alegria, tristeza, momentos de reviver coisas boas e ruins, de lembrar vitórias e derrotas ao longo da vida dos/as participantes. Pudemos conhecer melhor as estudantes e elas a pesquisadora, todas puderam saber mais uns sobre os outros e, a partir disso, passar a respeitar e aprender com as diferenças de cada uma.

A entrevista coletiva possibilitou o pensar e o re-pensar as ações e as práticas das participantes enquanto estudantes, militantes, educadoras, enfim, pudemos estar em comunhão e partilhar angústias e aprendizados nesses momentos. Por isso, torna-se importante a referência ao contexto no qual se dá a entrevista, bem como a sua complementação pela observação participante, pois “dessa forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal do cotidiano” (MINAYO, 2000, p. 116-120).

Um fator a ser considerado aqui é a forma como se faz a transcrição das entrevistas, pois é um momento em que o/a pesquisador/a precisa ter muita atenção para não fazê-la de forma autoritária e errônea. Ao transcrever a fala das pessoas entrevistadas é preciso respeitar sua cultura, sua tradição. Segundo (WHITAKER, 2002), nunca devemos corrigir concordância verbal, e sempre manter expressões e pronúncia características da pessoa e do grupo do qual ela faz parte. Os risos, as pausas, os gestos significativos e expressões devem aparecer no texto.

4.5 - Análise dos achados

No processo de análise dos dados na abordagem qualitativa as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. Neste processo é como se existisse um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Para a análise dos dados foram feitas, primeiramente, a escuta e as transcrições das entrevistas. Após isso elaboramos um texto com os resultados preliminares, cruzando-as com as vivências e com os registros em diários de campo.

Para realizar a análise, foram utilizadas duas características: a escolha de categorias e a análise de conteúdo. As categorias foram empregadas para agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo (MINAYO, 1994).

O período de estabelecimento das categorias ocorreu ao longo do processo de coleta e análise dos dados, pois ambos são momentos para se perceber quais assuntos emergem e quais ficam em segundo plano. Nesses momentos, a atenção do/a

pesquisador/a dever ser sempre voltada para as dicas dadas pelos/as participantes da pesquisa.

Após terminar a coleta de dados, fizemos uma pré-análise e o estabelecimento de algumas temáticas, que foram: aprender e ensinar na formação superior, ser pedagogo/a da terra, ser do movimento social e ser mulher, mãe, militante e estudante. Feita a análise dessas temáticas, surgiram elementos com características comuns que mereceram maior atenção. A partir da análise minuciosa desses elementos, estabelecemos 3 categorias aqui apresentadas: Interdição, Alteridade e Solidariedade.

Quanto à análise de conteúdo, procuramos seguir algumas fases, que são: pré-análise dos dados, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise constituiu-se na fase de organização dos dados. É neste momento que o/a pesquisador/a sistematiza as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2008).

A segunda etapa é a exploração do material, é o momento em que se deve tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Para Bardin (2008), esta fase é “longa e fastidiosa”, pois consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação constituem o momento em que são realizadas as análises, a síntese e seleção dos resultados, as provas e validações, as inferências, a interpretação e outras orientações para uma possível nova análise e/ou utilização dos resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos.

Ainda no processo de análise dos dados, com base em Minayo (2004), podem-se apontar três finalidades para esta etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Como finalização da análise dos achados, realizamos a análise compartilhada dos dados com os/as estudantes do curso. Para isso, seguimos alguns passos: primeiramente foi feita uma exposição da pesquisa ao todo, retomando principalmente a questão de pesquisa e as questões levantadas nas entrevistas coletivas realizadas. Posteriormente, a explicação sobre a transcrição e análise das entrevistas e sobre o processo de pré-análise delas e o

surgimento das temáticas. Após esse diálogo, partimos para a análise, em conjunto, dos resultados da pesquisa.

Os/as estudantes procuraram afirmar os resultados e, também, fazer alguns questionamentos que iam ao encontro do que estava no texto. Foi construído, assim, um espaço dialógico e uma relação horizontal, em que os saberes puderam ser compartilhados.

Esse procedimento possibilitou que as/os estudantes pudessem participar de forma direta da análise dos achados, possibilitando, assim, a fidedignidade da pesquisa.

Capítulo IV – Desvelando o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar com seus educandos e educandas

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.
(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos a análise das experiências, aprendizados e trocas, dos processos educativos que ocorreram entre esta pesquisadora e os/as educandos/as ao longo da pesquisa. Para que isso fosse possível, todos/as precisaram estar abertos/as e estabelecer uma relação harmoniosa de respeito e confiança, o que foi possível respeitando o tempo de cada um/a.

Conviver, estar, participar e atuar com os/as estudantes durante este período da pesquisa possibilitou-nos muitos aprendizados e uma verdadeira lição de vida e persistência. Encontrar pessoas que desde criança lutam por direitos, que para muitos são simples, como o direito de ter uma casa, de ter uma educação de qualidade, de ter acesso à saúde e ao respeito de ser quem é, foi fundamental e está sendo, pois, quando se cresce como pesquisadora, também se cresce como ser humano. O convívio é um momento de aprendizagens mútuas em que se devem respeitar as aprendizagens de cada um.

O convívio não apenas como dado, mas enquanto metodologia pode ser extremamente rico. Nele, as pessoas se colocam abertamente e o conhecimento é mais autêntico. (OLIVEIRA e STOTZ, 2004, p.12).

As pessoas aprendem umas com as outras e a cada dia vivem novas experiências, mas para que isso ocorra é necessário que elas estejam abertas para aprender no convívio com o outro.

Na tentativa de conhecer e estar com as pessoas que fazem o curso, procuramos nesta pesquisa ouvir as educandas, olhar e enxergá-las como são e aceitar que são diferentes e que sabem coisas diferentes. Escutar aqui, como Freire (1996, p.119) diz, significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Aceitar e valorizar outra cultura foi importante no processo educativo vivenciado nesta pesquisa.

Apoiando-nos em Dussel (s/d), o outro deve ser sempre o mistério insondável da fonte da criatividade e do novo. É preciso cuidar para não construir uma totalidade na qual o outro aparece como objeto da ação de outros. O caráter da libertação exige não repetir o mesmo, a ordem antiga, mas criar o novo a serviço do outro.

Neste processo de entender, enxergar, ouvir, compartilhar e aprender com as educandas do curso de Pedagogia da Terra, optamos por partir primeiramente de uma pré-análise das entrevistas, a partir das transcrições. Após essa análise elaboramos um texto com os resultados preliminares e, feito o cruzamento destes com as observações registradas no diário de campo, bem como dos dias e noites de conversas, das refeições feitas conjuntamente, das madrugadas das noites culturais, ou seja, dos momentos em que estivemos juntos/as pudemos responder à questão proposta pela pesquisa: “Como se dão os processos educativos no curso de Pedagogia da Terra – UFSCar na visão dos e das educandas?”.

Para apresentação dos resultados, partimos de uma caracterização da turma, trazendo suas origens, um breve histórico de lutas nos seus assentamentos, seus movimentos sociais, as aprendizagens entre as diferentes gerações etc. Após esta caracterização nos detemos em dissertar sobre as três categorias de análise que emergiram após a realização da pré-análise por meio das transcrições das entrevistas e de algumas temáticas formuladas. As categorias são: Interdição, Alteridade e Solidariedade.

5.1. Caracterização dos/as estudantes

Nº	NOME	SEXO	IDADE	ASSENTAMENTO	MOV. SOCIAL	FILHOS	TRABALHO
1	Camila	F	29	Elizabeth Teixeira - Campinas	MST	0	-----
2	Mariana	F	55	Irmã Alberta - SP	MST	2	Agricultura
3	Solange	F	31	Bela Vista - Araraquara	Feraesp	1	Pesquisa
4	Karla	F	20	Córrego Rico - Jaboticabal	Omaquesp	0	Educação popular
5	Ivana	F	22	Monte Alegre - Motuca	FAF	0	Em casa
6	Eduardo	M	20	Rodeio – Pontal do Paranapanema	MST	0	Agricultura
7	Daniela	F	33	Escola Nacional Florestan Fernandes - Guararema	MST	1	Educadora Infantil
8	César	M	23	Vitória – São Carlos	Feraesp	1	Agricultura
9	Jussara	F	19	Formiga – Colômbia	Omaquesp	0	Educadora Popular
10	Simone	F	18	Agrovila 5- Itaberá	MST	1	Trabalho de Base
11	Amélia	F	24	Horto Bela Vista – SP	MST	1	Trabalho de Base
12	Gabriela	F	22	Timboré - Andradina	MST	0	Trabalho de Base
13	Rosana	F	40	Aimoré - Bauru	Feraesp	4	Educadora Popular
14	Selma	F	36	Reage Brasil – Bebedouro	Omaquesp	1	Educadora Popular
15	Antonia	F	28	Bela Vista – Araraquara	Feraesp	0	-----
16	Mirela	F	31	Sete Barras	FAF	1	-----

Quadro 1: Perfil dos/as entrevistados/as

Podemos perceber que uma das características principais das pessoas desta turma é a heterogeneidade, tanto em relação aos movimentos sociais, quanto à idade, localidade, origem de assentamento e também em relação às suas ocupações. Os dados apresentados no quadro mostram que são homens e mulheres advindos/as de vários assentamentos do Estado de São Paulo. Começamos, então, por uma breve descrição quanto ao tempo de luta desses/as estudantes em seus assentamentos.

Dentre os assentamentos citados, há aqueles com 20 anos ou mais de luta, como é o caso do Assentamento Bela Vista-Araraquara, o de Campinas com 21 anos, o de Motuca com 23 anos, o de Itapeva com 27 anos, mas, por outro lado, há os que têm pouco menos de 10 anos, como é o caso do Assentamento de Colômbia, de Jaboticabal e o mais recente de todos, o Assentamento Aimoré, de Bauru, oficializado no ano de 2008.

Por este quadro já encontramos algumas diferenças entre os/as estudantes, pois alguns/as têm mais anos de luta e vivência no assentamento do que outros/as. Enquanto uns/as participaram da reivindicação, construção e implementação por um longo

período, outros/as estão neste processo há menos tempo, o que traz oportunidades de experiências distintas para as pessoas.

Também quanto ao tamanho dos assentamentos notamos uma grande variedade, como revelam as falas a seguir:

“Sou do assentamento Vitória da cidade de São Carlos, o meu assentamento vai fazer 3 anos no final do ano, e também porque só tem 13 famílias...” (Cesar) – [grifo meu]

“... assentamento Monte Alegre, também é antigo igual o Bela Vista também, tem 23 anos e é grande, porque a gente tem 5 núcleos, 1, 2, 3, 4, 5 núcleos e tem também seria 6 núcleos (...) É bem grande, tem 523 famílias...” (Ivana) – [grifo meu]

“... o meu assentamento na verdade ele assim foi feito em 2005, mas os assentados já são moradores de lá, já eram família desde 1980 mais ou menos, mas por motivo de ocupação, eles tiveram suas terras tomadas [...] em 2005 eles conseguiram esse direito da apropriação, (...) nós somos em 70 famílias”. (Mirela) – [grifo meu]

Assim, os assentamentos mais antigos são os que possuem maior número de moradores e isso se deve ao processo de construção e re-produção de vidas nestes lugares. Se os assentamentos são entendidos como local onde as pessoas se desenvolvem e desenvolvem suas vidas, com o passar dos anos de conquista, o que se espera é que aumente a cada dia o número de famílias vivendo nestas áreas e que a forma de viver neles seja cada dia melhor.

Outra questão que a ser analisada a partir deste quadro é a faixa etária: há uma educanda com 18 anos e outra com 55. É um fator muito interessante para esta turma, pois, com a diferença de gerações, é possível que se promovam trocas de experiências entre as estudantes, as mais novas aprendendo com as mais velhas e vice-versa. A convivência entre gerações possibilita trocas de conhecimentos que promovem o crescimento individual e coletivo da turma.

As experiências distintas que as pessoas têm, devido ao seu histórico de vida e ao acúmulo de saberes que estas possibilitam, trazem para as estudantes do curso formas

de ensinar e aprender uns com os outros, como veremos na categoria “alteridade” apresentada posteriormente.

Também destacamos a presença de 4 movimentos sociais distintos no curso, com ideais e organizações diferentes, mas que, segundo os/as estudantes, está sendo fundamental para as suas formações. Os/as estudantes ressaltam que no começo tiveram algumas dificuldades de convivência, de aceitação da cultura do outro movimento, mas que, com o tempo, passaram a entender, a respeitar e aprender com eles. As falas a seguir mostram isso:

“... a gente acaba se conhecendo um pouco mais, e então se respeitando um pouco mais, tanto suas culturas, quanto seus interesses no dia a dia, então eu acho que é isso, a relação acho que daqui para frente, assim a partir do primeiro dia, ela é sempre uma construção e a convivência que vai ajudar no melhor né, a gente sempre quer isso, a gente não quer regredir, a gente quer progredir, então eu acho que para a gente progredir acho que cada um tem que se respeitar para uma boa convivência, acho que é isso nosso grupo esta refletindo sobre isso, acho que estamos no caminho certo...” (Daniela)

Destaca-se nesta fala o que a educanda traz sobre o processo de construção e de convivência, de estar com o outro, respeitar o tempo do outro, a cultura, não impor a sua cultura como sendo a única e nem a verdadeira.

Na fala seguinte também está presente a questão de aprender na diferença, aprender por meio das contradições:

“... e não tivessem essas contradições não teria aprendido, não teria sentido a troca de experiência, a contradição é instrumento de aprendizado, essa no sentido de um respeitar o outro, de respeitar as diferenças, que desde o começo do curso é esse limite de respeitar as diferenças uns dos outros, não no sentido só dos movimentos sociais, mas ninguém é igual a ninguém né, então é respeitar nesse sentido, e é positivo, no sentido de resolver estar com outros movimentos...” (Eduardo)

Percebemos que o educando enxerga as contradições como possibilidades de aprender, pois, segundo ele é nesses momentos que há trocas de experiência. Como

Freire (2005) afirma, os seres humanos são seres da práxis, do que fazer, diferentes, e por isso mesmo, seu fazer se dá na ação e reflexão, no e com o mundo.

Também quanto aos movimentos sociais, os/as estudantes por algumas vezes se colocam mais enquanto militantes do que estudantes. Expressam suas críticas e reflexões sobre o papel e atuação de seus movimentos no e com o curso, como podemos notar nas falas a seguir:

“... meu a desejar, o meu movimento a desejar, mas assim, eu não vejo como um problema isso, muito pelo contrário, eu vejo como desafio e eu acho que isso, a causa disso é uma provocação para mim mesmo, porque se meu movimento está falhando na educação, fica um desafio para mim melhorar isso...” (Solange)

Nesta fala a educanda chama para si a responsabilidade destinada ao seu movimento. Diz que se seu movimento está falhando na área da educação, e é ela que precisa se desafiar para ajudá-lo. Em parte ela tem razão, pois está sendo formada para também atuar politicamente com seu movimento. Por outro lado, os movimentos têm que dar todo apoio para essas estudantes, pois, elas ainda estão em processo de formação. Não se pode justificar a ausência dos movimentos no curso simplesmente com a desculpa de que isso será formativo para as estudantes.

Conforme os objetivos gerais e específicos do curso, os/as estudantes devem se formar para atuar em áreas de assentamentos rurais de reforma agrária cuja prática social se diferencie dos tradicionais perfis de educadores/as de escolas do campo por contemplar três dimensões fundamentais: a competência técnico-científica, a postura política de educador preocupado com a transformação social e, sobretudo, a capacidade de dialogar com as comunidades para apreender e incorporar a sabedoria popular nos processos de tomada de decisões e no enfrentamento dos desafios do cotidiano.

Para que isso ocorra, para que seja garantida esta educação e esta formação, cada “setor” deste curso deve cumprir com as suas responsabilidades, estudantes enquanto estudantes, movimentos enquanto movimentos e universidade enquanto universidade, pois, caso contrário, cai-se no discurso neoliberal e do Estado mínimo contra os quais tanto se luta.

Há outra fala que também vai neste sentido:

“... então tem muitos pontos que acabam deixando um pouco a desejar, tanto que os outros estados são mais organizados na área da educação que o Estado de São Paulo, o Estado de São Paulo foi sempre mais difícil de estar trabalhando e de estar atuando na área da educação (...) mas acho que quando nós assim, estamos se preparando, e acredito eu que o movimento, ela acho que está abrindo espaço para a nossa formação política mesmo, para estar atuando e estar mais presente...” (Amélia)

Em ambas as falas, é possível perceber o discurso das estudantes mais como militantes e defensoras de seus movimentos do que propriamente como estudantes do curso. É preciso sempre diferenciar o papel de estudante e o de militante no curso, pois, como anteriormente observado, é preciso que cada um assuma as duas funções.

Mais um aspecto a ser analisado partindo deste quadro é a presença marcante de mulheres. Notamos que há somente dois homens no total de 16 pessoas. Conversando com as estudantes foi possível entender um pouco sobre o porquê disso e como foi que estas estudantes chegaram ao curso de Pedagogia da Terra:

“... como eu sou do setor de educação, o movimento a gente está sempre nas discussões, sempre em curso levando em pauta essas coisas, aí vem a proposta, que foi a indicação do meu nome e aí veio conversar comigo...” (Gabriela)

“... eu tinha entrado para o setor da educação e também para o coletivo para dar aula de educação e aí surgiu, eu disse que tinha vontade, mas não indiquei, só disse que tinha vontade de fazer Pedagogia e aí quando a turma veio fazer a preparação, tinha dobrado as vagas então uma mulher lá de São Paulo me ligou, falou que era para mim ir que ainda tinha três dias para fechar as inscrições do INCRA, e aí eu peguei carona, grávida, estava quase ganhando na classe, peguei carona até São Paulo, sozinha no INCRA fazer a inscrição e de lá eu fui para a etapa preparatória...” (Simone)

“... para fazer pedagogia é caro, a gente não tem condições, então eu sempre tive o desejo, mas nunca teve a oportunidade, eu nunca tive, até que teve a felicidade quando eu fiquei sabendo dos movimentos, em estudo e tal, e quando eu descobri isso eu sempre fiquei por dentro porque eu falava o dia que tiver eu quero fazer, então era onde eu ficava sempre assim, buscando informação sabe, então, sempre ligando, conversando, procurando saber quando ia começar porque eu queria fazer...” (Rosana)

“... para mim foi uma novidade e o curso de Pedagogia eu fui indicado por eu ser o único que tinha terminado os estudos do assentamento...”
(Cesar)

O que observamos nas falas é que dentre as mulheres que vieram fazer o curso a maioria já atuava de alguma forma com educação, seja em sala de aula, seja no setor de educação de seus movimentos. Não podemos afirmar, portanto, que os movimentos só indicaram mulheres para o curso, pois, em alguns casos, o interesse se deveu ao fato de as educandas já trabalharem com educação, diferentemente dos homens.

É necessário destacar que das mulheres que vieram para o curso apenas duas o fizeram por interesse próprio e não propriamente pela indicação do movimento social. Somente após indicarem o interesse é que elas foram convidadas a participar do curso.

Já, no caso do estudante (homem), ele foi indicado pelo seu movimento por ser o único de seu assentamento que poderia prestar o vestibular por ter concluído o ensino médio.

O quadro também nos mostra que das 12 mulheres, 4 realizam trabalho com a educação popular e uma com a educação infantil, e que outras 3 realizam trabalho de base em seus movimentos, também na área da educação. Portanto, não podemos dizer que há uma questão de gênero determinante nas indicações dos estudantes pelos movimentos.

Concluindo esta parte, observamos que a turma de Pedagogia da Terra da UFSCar traz algumas características específicas quanto ao público que atende, aos diferentes tipos de assentamentos em que as estudantes moram, ao trabalho que elas realizam. Notamos que a oportunidade de conviver com pessoas de idades diferentes neste curso possibilita trocas de experiências, bem como momentos de reflexão e aprendizado para toda a turma.

Esta caracterização também mostra que essas estudantes ficaram sabendo do curso e por isso vieram buscá-lo. Com isso se desmistifica a idéia de que somente mulheres foram indicadas, já que a causa maior foi que a maioria das pessoas envolvidas com educação nos assentamentos coincidentemente eram mulheres e por isso o interesse pelo curso de Pedagogia da Terra.

A seguir apresentamos as compreensões dos/as estudantes nas 3 categorias estabelecidas: interdição, alteridade e solidariedade. Para isso estabelecemos um diálogo com os/as mesmos/as e com os referenciais teóricos utilizados nesta dissertação.

5.2. Interdição

Dentro desta categoria procuramos analisar alguns aspectos presentes nas falas dos/as educandos/as que de alguma forma os/as excluíram em algum momento de suas vidas. Um dos aspectos analisados refere-se ao direito à educação historicamente negada às classes populares; outro aspecto é sobre como é ser estudante pertencente à classe popular dentro de uma universidade pública e, por fim, a condição de ser mulher, mãe e pobre na sociedade.

Pudemos conhecer um pouco sobre o percurso escolar dos/as educandos/as e perceber o quão dificultoso ele foi, por quantas provações e dificuldades eles/as tiveram que passar para conseguir estar hoje cursando o ensino superior. Pelas falas desses/as estudantes, vemos o significado que o curso de Pedagogia da Terra tem para a vida e para a condição de ser humano que luta para assegurar o exercício de direitos historicamente negados às classes populares.

Pudemos analisar este processo com a busca do ser mais, ou seja, a luta para se ver livre da relação opressor-oprimido. Para isso é necessário o re-conhecimento das pessoas como seres inacabados, que estão sendo em uma realidade que também é inacabada. Segundo Freire (2005, p. 84) “daí que seja a educação um quefazer permanente, permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

As falas a seguir mostram como se deu e como está se dando o processo de superação desta negação, quais os caminhos a serem seguidos para transformação desta realidade excludente:

“... para mim foi muito tenso o processo escolar de 1^a à 4^a série, eu morava em São Paulo, no interior, lá eu morava em periferia, e onde eu estudava era em outra cidade porque eu não conseguia vaga na minha cidade...” (Karla) – [grifo meu]

“... eu tive que estudar num colégio que ficava no sítio, porque não tinha ônibus para ir para a escola da cidade, se eu quisesse tinha que pagar passagem e eu precisava deste colégio, chamava, este bairro chamava Barra Ribeirão e eu não gostava deste colégio, daí eu reprovei este ano...” (Mirela)

“... o ônibus ele passava somente em uma estrada, então as crianças andavam por trilha, andavam uns 5 km para pegar o ônibus e saindo para a cidade [...] algumas coisas a gente teve de melhoria, outras de retrocesso em relação a isso, porque, o ônibus ele passa 11 horas, as crianças entram 12h30min e retornam 19h30min também da noite, tem isso, e também assim a escola, os conteúdos, a discriminação que a gente sofre...” (Gabriela) – [grifo meu]

“... a gente passava muito medo de enfrentar muitas situações e essa escola era para nós um pouco violenta, porque nós tínhamos uma rejeição do povo que era das crianças que tinham um poder aquisitivo melhor do que nós, então os filhos freqüentavam a escola com uma troca de roupa só, porque não tinha tanta roupa para trocar, você não tinha calçado, você tinha uma sandalhinha, uma alpargata e um calçado, coisa de pobre, e a gente então tinha essa rivalidade todo dia porque acontecia ali aqueles preconceitos nas crianças mesmo, e esse período passou, foi muito bom, mas muito sacrifício frequentar escola nesta situação...” (Mariana) – [grifo meu]

Na fala destas 4 educandas é possível elencar inúmeros processos de exclusão, que caracterizam como se dá a educação para a classe popular no Brasil. No primeiro e segundo depoimento destacamos quando as educandas dizem que elas não conseguiram vaga na escola de sua cidade, ou próximo de sua casa. Mas, se análise for feita do ponto de vista legal, a escola pública não pode negar vaga para nenhum/a estudante, como diz a LDB (9394/96) em seu Art. 4º, inciso X, (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008):

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2008)

Por serem pobres, da classe popular, do campo, quando crianças essas estudantes sofreram diversos preconceitos e injustiças, como, por exemplo, não ter vestimentas iguais às de seus colegas, ter que esperar muito tempo o ônibus escolar e depois ter que andar longos percursos para chegar até a escola, ter sua matrícula negada por ser de assentamento, entre outros. A escola pública de forma alguma poderia recusar matrícula

a um/a estudante. Nota-se o desrespeito com o ser humano que para garantir seus estudos precisa passar por situações de humilhação e perigo.

Na fala da educanda Gabriela há dois problemas, primeiro o transporte escolar, que é precário, insuficiente e prejudica o rendimento dos/as estudantes e, segundo, a discriminação sofrida por ser do campo e ter que estudar em escola da cidade. A proposta de educação do campo vem justamente neste sentido, o de garantir que os/as estudantes tenham melhores condições de estudar perto de suas casas, com conteúdos e práticas inseridas na sua realidade.

Quanto à discriminação sofrida, a educanda Mariana também faz relatos de como era a convivência com os/as outros/as estudantes. Revela que, por pertencer a uma classe com poder aquisitivo menor, era discriminada e rejeitada.

As educandas ainda fazem relato de sua vida escolar adulta marcada pela dificuldade de continuar os estudos no nível superior mesmo com a ajuda econômica de bolsas de estudo. Fica claro que continuaram a sentir a dificuldade que é estudar sendo pobre. Os relatos da educanda Camila e do educando Júnior mostram isso:

“... com 18 prestei vestibular na UNIMEP para história, passei e fiz um ano e não consegui continuar, eu tinha bolsa, mas a bolsa você pagava só não pagava a mensalidade, mas o resto tudo não tinha condições, acabei parando...” (Camila)

“... eu terminei o 3º e fui pro Sul pra prestar vestibular pra entrar na faculdade, tinha até ganhado faculdade do ProUni, passei no vestibular, comecei turismo, só que não deu para me manter...” (Junior)

Estas falas evidenciam que apesar das dificuldades encontradas pelos/as estudantes durante toda vida escolar, ainda conseguiram completar seus estudos e buscar o ensino superior. Ambos prestaram vestibular em instituições particulares e posteriormente abandonaram o curso porque não conseguiram concluir. Destacamos aqui dois aspectos: o primeiro é por que não passaram em universidades públicas e o segundo por que o aluno que estava cursando a faculdade pelo ProUni⁴⁶ (programa que

⁴⁶ O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas

é destinado às classes populares) não conseguiu concluir o curso e, ainda, por que estas mesmas educandas estão agora conseguindo cursar o ensino superior na UFSCar, como mostram as falas a seguir:

“... acho que a Pedagogia da Terra traz um elemento importante em sua metodologia, em sua concepção de educação, porque é uma concepção de educação que nasce da classe trabalhadora, de uma necessidade, de uma dívida histórica que a gente tem no Brasil, porque a gente sabe que a educação no campo, as leis, tudo que se diz respeito a educação dos trabalhadores sempre ficou a margem (...) a educação é a base fundamental para a produção da vida, da cultura e acho que a educação do campo vem trazer a tona esses elementos e questionar onde varias teorias que tem valorizado o tecnicismo, essa pedagogia neoliberal que não prioriza a formação e a emancipação humana e os educandos que estão sendo formados, acredito que estão sendo formados, com essa clareza e com um trabalho que objetiva fazer a diferença no campo, de um comprometimento com a classe trabalhadora...” (Amélia) – [grifo meu]

E também,

“... a gente tem que garantir a qualidade de ensino, que é histórica nestes movimentos por educação e eu acho que a educação do campo merece esse cuidado com a excelência do curso, um curso realmente de qualidade e com professores cada vez mais qualificados ainda para que a gente possa dar conta de atuar mais nas nossas áreas com qualidade, diante dessa demanda histórica e acredito que cada um aqui vai ser um multiplicador de questionar, de analisar que tipo de educação nós queremos para os nossos filhos e avançando nesse sentido de questionar e trazer contradições colocadas no campo, enquanto projetos metodológicos e o vínculo com que tipo de sociedade se quer construir...” (Amélia) – [grifo meu]

Nesta segunda fala, observamos a preocupação da educanda com a excelência deste curso, que tem como maior responsabilidade uma formação de qualidade para quem atua no campo, ou seja, nas áreas de assentamento. Segundo a mesma, para que o

de educação superior. É dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. O ProUni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Informações obtidas no site <http://siteprouni.mec.gov>.

curso garanta sua excelência, é preciso ter ensino de qualidade e qualificação para os/as educadores/as.

É neste sentido de busca por uma educação coerente e de qualidade que Freire (1996) aponta a educação como forma de intervenção no mundo: esta tanto pode implicar a reprodução da ideologia dominante como o desmascaramento dela, dependendo de como o ato educativo ocorre. O papel dos/as educadores/as neste curso de trabalhadores/as populares é exatamente romper com a postura hegemônica, neoliberal e elitista que a educação bancária fornece, ou seja, aquela educação “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2005. p.66).

Relacionando o que a educanda diz com o que Freire (2005) afirma, podemos perceber que uma das responsabilidades neste curso de Pedagogia da Terra deve ser a existência de educadores e educadoras comprometidos/as com a causa da educação popular, bem como com a história de vida e de luta desta classe social, em específico os sem terra. Porém, não é apenas o comprometimento de educadores/as qualificados/as que garante a excelência do curso, mas também outros fatores, como, por exemplo, um Projeto Pedagógico que aconteça na prática como foi pensado na teoria, que haja pessoas engajadas e conscientes de que a educação acontece com todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional, como estudantes, funcionários/as, professores/as, coordenadores/as, que a educação ocorra em vários espaços educativos e não somente na sala de aula etc.

Destacamos aqui a parte da fala em que a educanda diz que as educandas devem ser multiplicadoras de uma educação diferenciada para o campo e para as pessoas que nele vivem. Destacamos também nesta fala a preocupação com a “excelência do curso”. Para Freire (2001, p.23) a excelência pode ser analisada sob dois olhares distintos:

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiúra e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a ex-pressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas.

Nestas falas fica evidente por que este curso está acontecendo e como os/as estudantes que tiveram a educação historicamente negada estão conseguindo permanecer nele, ou seja, este diferencial se dá porque este curso nasceu da classe trabalhadora, pois foi um curso pensado, elaborado, estruturado pela classe trabalhadora e para a classe trabalhadora. Isso faz toda diferença, pois sai do âmbito do assistencialismo e da educação compensatória e entra para o ramo da verdadeira política pública, cujos atores⁴⁷ sociais envolvidos não são somente os aceitadores das políticas pensadas por outras pessoas, mas, sim, são os fazedores de suas próprias políticas.

Freire (2005) chamaria a ação da classe dominante no sentido de se “garantir” espaços nas universidades para as classes populares de “mito da caridade, de assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda” (p. 159), já que não existe a preocupação com a qualidade e com a permanência das educandas, Ainda, no exposto acima, destacamos na fala da educanda Amélia a responsabilidade que ela chama para si de estar concluindo o curso como compromisso com os povos do campo e dos movimentos sociais do curso. Percebemos o processo de libertação vindo dos/as próprios/as oprimidos/as, como Freire (2005) nos coloca:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (p. 34).

É nesta busca constante de superar um passado e um presente opressor, que estes/as estudantes estão neste curso, na busca pelo *ser mais*, no desvelamento da realidade, inserindo-se criticamente na mesma e com a incessante busca pela transformação.

Na fala a seguir também se observa os/as próprios/as oprimidos/as, em interação com o mundo em que vivem e com as pessoas com quem vivem, promover sua libertação:

⁴⁷ Os atores são participantes das relações sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e históricas, o que permite que se apropriem dos valores e comportamentos de seu tempo e lugar, lutando pela sua existência. Não são, portanto, essas pessoas, meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade na qual vivem. (OLIVEIRA e col. 2009, p.6)

“... eu quero mostrar para as outras pessoas que elas também podem fazer, elas também podem atingir, desde que lutem e nunca deixar que esta luta acabe, então nós devemos lutar todos juntos para que todos venham a ter esses direitos, um direito que a burguesia tirou da classe trabalhadora né? E também passar isso para os jovens, para as pessoas do assentamento, para as pessoas também que quando a gente for em palestras e todos tem direito, a fazer as coisas, que não é só uns que tem o direito, todos tem...” (Rosana) – [grifo meu]

Nesta fala as educandas não pensam o curso como sendo algo somente para seu uso e seu proveito. Vão além disso, pensam o curso como uma conquista de direitos da classe trabalhadora, mostrando assim que a educação pública deve ser para todos e todas. Freire (1979, p.23) diz que:

“... ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente, esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos, esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras, mas, o homem é comunicação, logo há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

Também fica evidente que a necessidade da conscientização e da superação da opressão tem que partir dos/as próprios/as oprimidos/as, ou seja, todos e todas unidos/as com o mesmo ideal, no movimento de re-construir a história, ou seja, contá-la daqui para frente de outra forma, sob novos olhares, sob novas perspectivas. Para isso, Freire (2005, 64) observa que “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento”. Os/as educandos/as deste curso precisam assumir um engajamento educativo e, portanto, político, para poderem sair da posição de ser menos e contribuir para que a população do campo também possa buscar o ser mais.

Dentro da categoria interdição, ainda apresentamos depoimentos sobre processos de exclusão pelos quais os/as estudantes relatam ter passado nesta universidade (UFSCar). Algumas falas revelam que os/as estudantes, mesmo estando no ambiente universitário, ainda sentem-se excluídos/as, marginalizados/as, à margem, visto como *o outro*, como se verifica na fala a seguir:

“... porque aí é aquela coisa que talvez a gente negue, que a gente pode negar um pouco da nossa história e aí a gente esconder a nossa cara, porque acho que a gente viveu bem isso na Universidade sabe,

assim, discriminação temos, porque quando a gente estava na Universidade foi bem isso que a gente viveu, os primeiros momentos todo mundo olhava para a gente e assim a discriminação lá e mesmo que seja público, mas aí é aquela coisa só o povo...” (Gabriela)

Percebemos que a educanda sentiu o preconceito das pessoas pelo olhar, pelo jeito de lidar com a presença delas na universidade. Ela coloca algo muito importante sobre as pessoas da classe popular e, neste caso, dos movimentos sociais, o fato de terem que esconder a verdadeira identidade para serem re-conhecidos, aceitos e, neste caso, vistos como estudantes pertencentes àquela comunidade.

A mesma educanda relata a preocupação quanto ao papel da universidade com o curso:

“... eu talvez esperava com esse curso que a gente ia ter um pouco mais de apoio da Universidade, no entanto, eu acho que assim, como eu posso dizer assim, na verdade não tem para dizer outra coisa, conseguimos o curso, porém a Universidade não cumpre o seu papel com os movimentos sociais...” (Gabriela)

É preciso que se estabeleça uma relação de diálogo entre o curso e a universidade, pois, pela falta de conhecimento entre ambos, o diálogo não acontece. A universidade precisa conhecer para respeitar as lutas destas estudantes para conseguir estar hoje cursando um ensino superior público, e assim entender as reais necessidades, dificuldades e conquistas destas pessoas. Precisa conhecer a proposta do curso, saber como funciona, qual seu diferencial para que possa criar estratégias de acolhimento e afirmação dele no seu contexto maior.

Por outro lado, as pessoas que fazem parte do curso precisam entender qual é o funcionamento da universidade, sua história, suas políticas, quem são seus funcionários, seus/as professores/as. Precisam entender que dentro da mesma instituição há grupos com pensamentos políticos diferentes e que isso é importante para a criação de políticas dentro na universidade. O curso deve se aproximar da Política de Ações Afirmativas na UFSCar, estudá-la e entendê-la melhor, pois é uma política que tem muito a contribuir com o curso, mas que até o momento não foi pautada nas discussões da turma.

Podemos perceber que o curso, mesmo acontecendo na universidade, ainda não se apropriou de muitos espaços (como, por exemplo, o Cinema da UFSCar que não

funciona no período em que os/as estudantes do curso de Pedagogia da Terra estão em aula), das dinâmicas e discussões (como, por exemplo, Semanas Científicas, Semana da Educação, Fóruns de Estudo, Grupos de Pesquisa, Centros Acadêmicos etc.). Quando se pensa em diálogo, é importante lembrar Freire (2005, p.16):

“O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (...) E ele, pois, o movimento construtivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.”

Com isso, evidencia-se a necessidade de os dialogantes (universidade e curso) admirarem o mesmo mundo, ou seja, se este curso foi aprovado nesta universidade é porque esta conhece as causas desta classe e as re-conhece, então, ambos estão lutando pelo mesmo objetivo. Há, portanto, a necessidade do encontro, ou melhor, do reencontro destes sujeitos para que juntos possam superar as dificuldades, conviver com as diferenças e aprender com elas.

Outra educanda complementa sobre as condições de realização deste curso na UFSCar:

“... o que precisa ser questionado é que sob que contexto as Universidades abrem as portas, nós estamos vendo, é uma extrema precarização do ensino, momento em que a concepção da Universidade nova vem a tona e isso sucateia a educação...” (Amélia)

Nesta fala podem ser feitas algumas análises, que vão desde o processo de abertura das universidades para novos cursos, como, por exemplo, com o Programa de Ações Afirmativas⁴⁸ e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades

⁴⁸ O Programa de Ações Afirmativas na UFSCar tem como objetivos:

Ampliar o acesso, aos Cursos de Graduação, oferecidos pela UFSCar, de candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e dentre eles negros/as, com adequada proporcionalidade no competente processo seletivo.

Ampliar o acesso, aos cursos de Graduação, oferecidos pela UFSCar, de candidatos/as indígenas que tenham cursado o Ensino Médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo.

Federais (REUNI), até o contexto da precarização do ensino por causa da manutenção desses novos cursos. Na visão da educanda o que ela chama de “universidade nova” tem causado um processo de sucateamento das universidades e da educação.

Porém, é preciso levar em conta que ambas as ações possibilitaram a abertura da UFSCar para as classes populares, para os/as estudantes do ensino público, para indígenas, para estudantes afro-descendentes e, nesta mesma linha de pensamento, foi através das políticas de ações afirmativas que o curso de Pedagogia da Terra conseguiu ser aprovado e implementado nesta universidade.

É importante ressaltar que a UFSCar é uma das universidades do Estado de São Paulo que mais tem se preocupado com a democratização do ensino público, gratuito e para todos/as. Neste contexto e neste momento é preciso zelar para que esta democratização ocorra também com a garantia da qualidade e excelência dos cursos.

Outra questão a ser analisada quanto à interdição se refere às condições de alojamento e uso dos espaços da universidade. Apesar de o curso de Pedagogia da Terra ser um curso da UFSCar, as educandas não contam com vagas no alojamento e ficam, durante os 50 dias do tempo-escola, alojados em um espaço próximo à universidade.

Na 4ª etapa, foi realizada uma avaliação por todos/as os/as estudantes do curso sobre o alojamento e optou-se por procurar outro espaço, dado que ele não era adequado quanto à estrutura física do local, como, por exemplo, falta de salas de estudo, de salas com computador, espaço para Ciranda Infantil, camas, lavanderia com varal coberto etc.

Como na cidade de São Carlos não existe outra possibilidade de local para alojar este número de pessoas por 50 dias, as pessoas do curso (coordenação, movimentos e estudantes) decidiram procurar em outras cidades, ficando os movimentos sociais do curso responsáveis por isso. Após consultas, orçamentos e negociações, o lugar financeiramente mais viável para a etapa seguinte foi o Centro de Formação do MST na cidade de Ribeirão Preto. Portanto, a 5ª etapa do curso, ou seja, os 50 dias desta etapa ocorreram neste local.

Por causa desta mudança de localidade muitas questões apareceram, em relação à estrutura e à utilização de recursos, outras por motivos políticos entre os movimentos. O que chama a atenção na fala dos/as estudantes sobre esse fato foi que alguns/as

Fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos, mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações objetivando a educação das relações étnico-raciais.

Informações retiradas do site: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/>

relataram sobre como foi ter que sair do espaço da UFSCar e quais os sentimentos que isso propiciou, como vemos na fala a seguir:

“... a questão de mudar para um local, porque não é bem a questão de, eu creio que foi uma questão da mudança do local, mas foi a questão de sair da universidade, que deixou o pessoal mais baqueado, é o nome, é ta pode ser, mais eu creio que foi muita estrutura que a gente tinha ali, né? A gente tinha se sentia até dentro da universidade, que no caso a gente lutou para isso, para poder se apropriar do que também é nosso, que é a universidade, então eu acho que foi bem baque ter que sair da universidade, tipo ali dentro a gente já sentia excluído, estou aqui dentro somos donos, um corpo estranho aqui dentro, depois que saiu aí ficou pior, aí você acha que a universidade pode lutar por nós? A gente estava incomodando ali né, aí a gente sai e pensa assim, poxa e agora né? Como é que eu vou me apropriar de uma coisa que, assim a biblioteca, muito rica, que tem uma discussão para poder entrar, a gente chegou a biblioteca fechada no horário tal, para poder se adaptar ao nosso curso, no começo o pessoal não entendia o que era nosso curso, perguntou se era curso de verão, ela falou, o RU, então se adaptando andando pela universidade, até com a ciranda infantil, então foi bem isso, que nem eu disse, melhorou muito ao meu ver, melhorou muito mesmo a construção do nosso movimento pessoal, mas acho que teria que, hoje a gente olha né? Olha como a pessoa sofre, tantos erros já teve, dá até risada as vezes...” (Karla) - [grifo meu]

Na fala de Karla há muitos aspectos interessantes, o primeiro é quando ela diz que estando na UFSCar eles/as se sentiam estudantes e pertencentes à universidade, que foi uma luta para conseguirem e que não podiam agora deixar um espaço para o qual, durante muito tempo, o acesso lhes foi negado. Estar na universidade era para eles/as uma forma de resistência e ao mesmo tempo de afirmação do curso e por isso sentiram-se incomodados em ter que sair da UFSCar.

Segundo a educanda era dentro da universidade que eles/as conseguiam “incomodar”, ou seja, lutar pelo direito de ter uma educação de qualidade, mostrar que a classe popular tem sua cultura, seus saberes. Por outro lado, ela diz que, mesmo estando dentro da universidade, sentiam-se excluídos por falta de reconhecimento das outras pessoas e de entendimento sobre o curso.

Destacamos aqui a importância da práxis (FREIRE, 2005, p.44). A reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo devem ocorrer para transformá-lo, mas, sem a práxis, é impossível que se consiga superar a relação de opressor-oprimido. O autor ainda diz que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e

desafiadora sobre a qual ela devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente”.

Dessa forma, é preciso que exista um diálogo maior entre a universidade e a classe trabalhadora para que estes conhecimentos sejam validados, que a cultura popular consiga conquistar seu espaço dentro da cultura existente na universidade, que acredita que o saber correto é o saber produzido somente pela universidade e que os outros saberes são errados ou inválidos.

Para Dussel (s/d) “a cultura popular é essencialmente, a noção chave na pedagógica da libertação; somente ela é o fundamento do pro-jeto de libertação; pro-jeto eticamente justo, humano, alterativo” (p. 214).

Segundo Dussel a cultura popular deve ser entendida como a principal forma de resistência por parte dos oprimidos contra seus opressores, cultura esta que provém de uma velha cultura e que deve ser respeitada e entendida.

A cultura popular latino-americana de cada um dos nossos países é uma tradição viva que soube assimilar a experiência histórica do indígena, do espanhol e do nativo oprimido, do camponês independente, do trabalhador, do operário, do marginalizado. Tem um antiqüíssimo passado, e contudo tem aberto um imenso futuro porque o povo está livre diante do sistema, sua pobreza é garantia de esperança. Por baixo abre brechas e se dirige para o novo, para a exterioridade. A tradição viva é ao mesmo tempo consciência comunitária e histórica. (DUSSEL, s/d, p. 227)

E ainda, Martins (1989, p.111) propõe que o saber das classes populares é mais do que ideologia,

é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular.

É neste contexto também que Freire (1992, p.84) diz que as pessoas, enquanto educadores e educadoras, não podem negar ou subestimar os saberes de experiência que os/as educandos/as trazem para a escola, pois para eles negar estes saberes é “um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista”. O autor ainda mostra a necessidade de respeitar o saber do senso comum e, para superá-lo, tem-se que partir dele, passar por ele.

Outra questão destacada pela educanda foi sobre as dificuldades de sair da UFSCar se deram pela falta de estrutura para os estudos, como, por exemplo, o espaço da biblioteca, de salas de estudo com computador, a convivência com outros/as professores/as e estudantes, enfim, na universidade esta possibilidade era maior.

A UFSCar precisa conhecer melhor este curso para respeitar e poder atender as suas demandas e, por outro lado, os movimentos sociais e as estudantes também precisam entender a dinâmica da universidade, suas rotinas, regras, burocracias, tempos, enfim, são coisas diferentes, mas que, se há conhecimento e respeito, há a possibilidade de superação e aprendizagem para os dois lados.

Outro aspecto a ser considerado quanto à saída dos/as estudantes da UFSCar para o Centro de Formação é a reflexão que isso possibilitou aos/as estudantes e também o aprendizado:

“... vocês vão concluir comigo que da etapa passada para essa, por mais que nós chegamos aqui e estranhamos esse calor, essa falta de estrutura talvez, talvez uma estrutura que a gente não tem aqui, mas em compensação tem outra coisa que é os desafios, é poder estudar em um espaço que não é estrutura da universidade e estar na universidade depois de um longo tempo de curso a gente ia ver que é um espaço frio, sem acolhimento, pois ali nós éramos os estranhos...”
(Mariana)

Nesta fala notamos a crítica feita pela educanda após um processo de reflexão, que só foi possível pelas novas condições de alojamento em que estava. Ao sair do espaço da universidade, ela avalia que, por mais que este tenha estrutura, é um espaço onde as relações humanas não são valorizadas, é “frio, sem acolhimento”, ou seja, ela relata o sentimento de interdição, de exclusão e mesmo estando dentro se sentia fora.

Entendemos a partir desta fala o que Freire (2000, p.58) diz sobre não ser possível “educar para a democracia ou experimentá-la, sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real, das ações, das propostas, dos projetos, sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas”, isto é, existe aqui a necessidade de um maior conhecimento por parte da universidade e das pessoas sobre o curso de Pedagogia da Terra para que acordos e objetivos estabelecidos entre as partes proponentes deste projeto aconteçam de fato. Para isso é preciso que se faça uma divulgação maior do curso na universidade e na sociedade como um todo para que estas

estudantes sejam reconhecidas e não se sintam excluídas dentro da própria universidade em que estudam.

É importante que a universidade, ao propor cursos como este, de ações afirmativas, se preocupe em como serão construídas as relações humanas, para acolher e realmente inserir os/as estudantes na comunidade universitária. Não adianta apenas colocá-los dentro das salas da universidade se esta não lhes dá condições para que aí permaneçam. Este curso de Pedagogia da Terra possibilita uma contribuição muito grande para a UFSCar, pois a ajuda a lidar com estas questões e indicar ações para que estes processos de exclusão sejam minimizados.

Ainda dentro da categoria da interdição, seguem agora algumas análises realizadas sobre a temática “mulher, mãe e pobre”. Para isso, o ponto de partida são as falas e os depoimentos de algumas educandas.

Ser mulher, mãe e pobre por alguns momentos da vida de algumas educandas gerou processos de interdição na vida escolar, profissional e pessoal. Pode-se dizer que a condição da mulher na sociedade de hoje ainda é vista como a que deve ser responsabilizada desde criança por algumas tarefas, tais como: cuidar da casa, das crianças, da família etc., como se vê na fala a seguir:

“... eu tinha seis irmãos, tive cinco irmãos, cuidei de todos eles, então eu tinha a noção de como cuidar de crianças, mas eu ia cuidar, mas ao mesmo tempo em que eu estava cuidando, eu estava no ensino médio...” (Simone) – [grifo meu]

E também a questão do trabalho para sustentar a família:

“... na 5ª série eu sai e fui estudar a noite, porque eu sou a mais velha de oito irmãos e eu tinha que trabalhar, tinha necessidade de trabalhar para poder contribuir em casa, aonde eu trabalhava durante o dia de empregada doméstica e a noite eu estudava, eu fiquei 3 meses estudando na 5ª série a noite, aí parei, fiquei dois anos sem estudar só trabalhando...” (Selma) – [grifo meu]

Notamos que no caso destas duas mulheres lhes foi delegada a função de cuidar dos irmãos porque eram mulheres e, para isso, tiveram que deixar algumas coisas de lado, por exemplo, estudar à noite para trabalhar durante o dia e, no caso da educanda Selma, depois de um tempo, deixar os estudos. As mulheres são designadas a fazer certos serviços que não escolhem, mas que são escolhidas a realizar.

Outra educanda faz um relato sobre sua condição enquanto mãe de família, o que significou um anulamento dela enquanto mulher por um longo período de sua vida:

“... todas as vezes que eu investia no estudo, com aquela vida de casada com todas aquelas coisas que aconteciam, problemas que davam errado, tudo isso foi, me anulei por um período, porque tinha que fazer opções, escolhas, e as escolhas eram criar os filhos, sair daquela situação de que vivia, quando eu consigo hoje...” (Mariana) – [grifo meu]

Nesta fala observa-se a superação da educanda que somente hoje com 55 anos conseguiu enfim voltar a estudar e conquistar um sonho. O relato mostra as escolhas que ela teve que fazer em sua vida por causa da vida de outras pessoas. Ela precisou abrir mão de muitas coisas para cuidar de sua família, cuidar para que seus filhos pudessem ter uma vida melhor. Vê-se, assim, que o traço principal desta mulher sempre foi a força de vontade e a superação.

O trabalho sempre esteve presente na vida das mulheres pobres, ainda mais daquelas que têm filhos e família para sustentar. A classe trabalhadora muitas vezes precisa fazer escolhas muito importantes e a mulher é quase sempre a que mais abdica de seus sonhos, de suas vontades em detrimento da situação em que está inserida. Na fala de outra educanda pode-se observar como se deu o processo de conciliação de estudo, trabalho e família:

“... invés de eu continuar meus estudos eu fui para uma fábrica trabalhar, meus pais precisavam, tinha que pagar aluguel, aquela coisa, então na necessidade foi em trabalhar e não em estudar. Aí eu trabalhei um bom tempo, casei e não voltei mais a estudar, depois eu decidi voltar, mas não dava porque eu tinha que trabalhar, se você trabalha na cidade você não estuda, você faz uma opção, todos que vão para a cidade é assim, eles tem que fazer uma opção, principalmente na cidade pobre né [...] e acabou depois a gente veio, quando a gente veio eu resolvi voltar a estudar, agora as crianças cresceram eu vou voltar a estudar, aí eu voltei para a escola” (Rosana) – [grifo meu]

Nesta fala elencamos alguns pontos importantes para a análise: primeiro a questão de ter que parar de estudar para trabalhar e assim ajudar os pais; segundo, o

casamento como um fator de resignação ao trabalho, ao marido e filhos; terceiro, a dificuldade de morar no campo e precisar trabalhar na cidade e, por fim, o retorno à escolarização após os filhos crescidos. Esta educanda mostra nesta curta fala por quantos momentos de interdição ela passou ao longo de sua vida enquanto mulher pobre.

Como se nota, o trabalho quase sempre está ligado à condição de necessidade de sobrevivência não dela especificamente, mas de pessoas ligadas a ela e dependentes dela. Quanto ao cuidado das crianças, ele está associado à condição da mulher, como se ela fosse a única capaz e a única responsável pelos/as filhos/as.

A condição da maternidade para a vida de algumas mulheres às vezes pode ser vista como um fator de interdição:

“... eu fiz a metade do 2º e o 3º em Itapetininga, daí quando eu fiz o terceiro, eu estava começando a trabalhar, eu perdi aula, tive um relacionamento, engravidei, voltei de novo para a comunidade... (Mirela)

Fica claro que a educanda estava por concluir seus estudos quando começou a trabalhar e engravidou, precisou deixar os estudos, o trabalho e voltar para o assentamento. Neste contexto, também é preciso dizer sobre a divisão do trabalho entre os homens e as mulheres, pois, se esta educanda pudesse contar com a divisão de responsabilidades entre ela e o pai da criança, talvez conseguisse conciliar seus estudos e seu trabalho.

Ainda sobre os estudos, a necessidade de trabalhar e ser mulher pobre, uma educanda diz que:

“... faculdade eu não tinha nem que pensar, porque eu trabalhava para contribuir no orçamento de casa, bastante irmãos, então não tinha condições de ir para uma pública e uma particular eu não tinha condições de pagar e a pública o que eu tinha adquirido de conhecimento infelizmente na minha escola não dava para poder pensar em uma federal ou em uma pública...” (Selma)

Observamos nesta fala que muitas mulheres, pobres, mães, pela necessidade do trabalho para sustento da família abandonam seus estudos, seus sonhos e só conseguem retornar quando a família, os/as filhos/as crescem e não mais dependem dela. Nesse momento, então, voltam a sonhar, a tentar, a construir suas vidas conforme seus anseios e suas vontades.

O que observamos nas falas destas mulheres é a boniteza de ser mulher, de resistir, de reinventar, de sobreviver e viver na pele as contradições de ser o que é. Ser mulher e ser “sem terra” carrega muitos significados que vão desde a força e a dedicação, até a perseverança e a coragem de se assumir como tal.

Ser mulher, sem terra e mãe hoje já é ser uma vencedora porque conseguir viver e sobreviver nesta sociedade desigual, machista e preconceituosa é um desafio. Pelas falas transcritas percebe-se que estas mulheres são exemplos de seres humanos em construção. Seres humanos que sabem de sua inconclusão e sabem da inconclusão do mundo e, por isso, lutam a cada dia por uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humana, mais sábia no sentido de dar o devido valor para estas mulheres que são verdadeiras guerreiras e fazedoras de história.

Nesta categoria podemos nos aproximar um pouco mais da realidade e das dificuldades pelas quais as classes populares passam ao longo da vida na busca de seus direitos, como, no caso, o direito de estudar e ter condições dignas e humanas para isso. Notamos os preconceitos que as estudantes sofreram em seu percurso escolar, e ainda sofrem, por serem moradoras da área rural e/ou de assentamentos.

Ficou evidente a necessidade do diálogo entre as instituições e as classes populares para ambas se conhecerem e poderem estabelecer parcerias que promovam reflexões e aprendizados que contribuam para a fuga da relação opressor-oprimido.

Ainda nesta categoria destacamos a condição da mulher como mãe, trabalhadora, militante, assentada, pobre, que muitas vezes deixou de ser estudante para poder contribuir para a formação e manutenção de sua família, retomando seus estudos, seus sonhos, suas vidas apenas depois de estruturá-la.

A categoria analisada a seguir é a alteridade. Para isso observamos alguns processos educativos que ocorrem no curso de Pedagogia da Terra da UFSCar analisando as percepções dos/as educandos/as em suas falas..

5.3. Alteridade

Nesta categoria são analisadas as falas dos/as estudantes considerando o conviver para aprender e o aprender para transformar. A partir dessas falas, buscamos entender como foi o processo de aprender e ensinar neste curso, com base nas diferenças pessoais, políticas, geracionais, enfim, nas diferentes culturas dentro de um mesmo curso.

Com a categoria “alteridade” foi possível entender como os/as estudantes aprendem uns e umas com os/as outros/as durante o tempo-escola e como estes aprendizados estão sendo importantes no processo de conhecer o outro para respeitá-lo, como se nota na fala a seguir:

“... vivência que através dessas, dessas diferenças eu consegui cair nesse meio, e nesse tempo e conjunto de pessoas que pertencem a quatro movimentos e consigo até respeitar a idéia de cada qual convive e também as diferenças entre elas, o meu movimento é gracioso e na verdade, são movimentos sociais e que na verdade todos nós estamos aqui para aprender...” (Mirela)

Destacamos nesta fala o respeito às diferenças e a disponibilidade e abertura para aprender com as diferenças. Para pessoas diferentes conviverem é preciso que se eduquem para aceitar as diferenças e aprender com elas. Nesse sentido o curso em questão tem este diferencial. Apesar de as estudantes serem advindas de várias cidades do Estado de São Paulo, de assentamentos/acampamentos distintos, elas conseguem reconhecer as diferenças e aprender com elas, a partir da convivência. Como destaca Freire (1979 p.14) “o homem não é uma ilha, é comunicação, logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

O ato de educar e educar-se permeia todo o tempo as educandas do curso que estão em processo de aprendizado dentro e fora da sala de aula, com professores/as, com crianças, com outros/as estudantes:

“... o fazer junto, as coisas ser formativos né? Junto com a equipe, quando eles vão organizar um espaço, ali vai se dar, também a relação de amizade e a relação de convivência, então todos os momentos são formativos, dentro da, e os professores, muitas vezes, não percebem isso né? Eles não percebem isso porque eles estão preocupados em

aplicar a disciplina e fazer a parte deles lá né? E talvez isso eles não percebam entre nós, se alguns deles percebem, essa coisa da gente fazer tarefa juntos, ou organizar alguma coisa junto, fazer uma noite cultural, talvez eles não percebam que a gente também faz esse tipo de coisa, não é só a disciplina, não é só estudar os textos, mas a gente tem outras coisas que a gente faz, se eles perceberem e valorizarem, ver como um aprendizado eu acho que é legal, é uma turma diferente, é uma turma de pedagogia que tem esses e esses, que fazem outras tarefas até por, para ajudar na convivência...” (Mariana)

Na fala acima fica evidente a preocupação das educandas com a sua formação tentando sempre adquirir novos conhecimentos que possam ser somados com os que elas já trazem em sua bagagem histórica, que é, portanto, teórica. Também se expressa nas falas o comprometimento com o coletivo, com os movimentos sociais e como a atuação conjunta das educandas do curso. Que todas juntas possam somar experiências e vivências a fim de poderem contribuir cada um com sua comunidade, mas sempre com o mesmo princípio de construção de uma pedagogia emancipadora que priorize sempre a formação humana.

Para Touraine (1997) este comprometimento de ações coletivas pode ser apreendido em diversas experiências dos movimentos sociais da América Latina.

Na fala também é necessário destacarmos que os processos educativos ocorrem em vários espaços, e não somente nos da sala de aula e/ou escola. A educação está presente em diferentes locais onde as pessoas possam ensinar e aprender por meio de sua cultura e das práticas sociais.

Ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico ao estabelecido monopólio pedagógico de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar. (OLIVEIRA et al, 2009, p.9)

Outra educanda destaca um diferencial neste curso de Pedagogia da Terra em relação aos demais cursos superiores, por causa da convivência nos 50 dias do tempo-escola:

“... a gente aprende em 50 dias aqui, um aluno lá de fora não tem essa convivência, a gente sai daqui não só, a gente sai politizado, sai guerreiro, é outra coisa, até que você falou assim, eu não vou me posicionar, você tem um posicionamento tão forte para quem fala assim eu não vou me posicionar, que é impressionante, você sai guerreiro, você sai com uma bagagem, o quê é isso, é impressionante este curso!” (Solange) – [grifo meu]

Nesta fala a estudante destaca o caráter político que o curso tem. Traz à tona que um dos diferenciais do curso é a formação política que ele proporciona aos/as educandos/as devido à presença dos movimentos sociais. Destacamos as práticas sociais realizadas por estas estudantes no curso, entendendo que:

As práticas sociais se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza. Sua duração – permanência, desaparecimento, transformação - depende dos atores que as constroem, desenvolvem, mantêm, ou suprimem; bem como dos objetivos que com elas se quer atingir e do momento histórico. (OLIVEIRA et al, 2009, p.6)

A fala de Solange mostra como os conhecimentos adquiridos a partir da realidade em que vivemos, da luta por uma vida mais justa, com direito à moradia, saúde, educação e da luta pela Reforma Agrária, possibilitam uma formação e uma educação conscientizadora e humanizadora no mundo e com o mundo. Quanto a esta reflexão crítica sobre a prática Freire (1996, p.22) ainda nos diz que “se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Conviver na diferença entre os quatro movimentos sociais do curso também é outro aspecto trazido pelas educandas como um aprendizado que, no começo, gerou estranheza e desconfiança, mas que depois veio a somar para o curso, como mostra esta fala:

“... a gente acaba se conhecendo um pouco mais, e então se respeitando um pouco mais, tanto suas culturas, quanto seus interesses no dia a dia, então eu acho que é isso, a relação acho que daqui para frente, assim a partir do primeiro dia, ela é sempre uma construção e a convivência que vai ajudar no melhor né, a gente sempre quer isso, a

gente não quer regredir, a gente quer progredir, então eu acho que para a gente progredir acho que cada um tem que se respeitar para uma boa convivência, acho que é isso nosso grupo esta refletindo sobre isso, acho que estamos no caminho certo....”(Daniela)

E ainda:

“... a gente tinha muitas divergências, porque não conseguia entender que a gente tinha que construir juntos, não era uma coisa separada, era uma coisa só, então foi uma grande construção, ainda estamos em construção, eu até falava isso da construção de mais coisas, era o momento de construir mesmo o nosso tipo de organização...” (Karla)

Observamos nas falas anteriores que os/as estudantes estão a todo o momento aprendendo com a convivência entre eles/as. A relação com o diferente ensinou que se deve ouvir, calar, opinar, mas também se defender, estar aberto às pessoas para que estas possam ensinar e aprender com você. O estar no e com as pessoas fica explícito em ambas as falas, como também a importância da contradição para a construção de novas formas de agir e pensar.

Freire (2005) chama a atenção sobre o processo de estar *com* os outros, *com* o povo, *com* os homens, *com* e *no* mundo, o que é central na obra do autor. Fica evidente a importância de se considerar as práticas sociais e os processos educativos em que as educandas estão inseridas diariamente, ao estar *com* o outro, e como se deve estar aberto para enxergar e vivenciar estes processos. Aqui também destacamos que sem a alteridade não podemos viver *com*, pois a alteridade pressupõe o respeito ao *outro*, às diferenças e às singularidades do *outro*, este “*outro*” que, para Dussel (1998), precisaria ser incluído na sociedade, neste caso, o “sem terra”, como pertencente a ela e não ficando à margem dela como a classe dominante o coloca. Somente pela alteridade isto seria possível realmente, como Freire (2005) sugere ao falar da não dominação das pessoas com quem se convive.

“Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx. E é precisamente, quando – às grandes maiorias – se profbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas.” (FREIRE, 2005, p.148)

As falas também vêm no sentido do respeito às diferenças e no crescimento que isso significa para cada um e cada uma no curso, o quanto eles/as aprendem e ensinam neste processo:

“... quando chegou aqui, que acho que nesta etapa, a gente conseguiu, que particularmente eu consegui amadurecer, entender, que cada movimento tem seu tempo de desenvolvimento e que os conflitos se dão por causa disso...” (Amélia)

E ainda:

“... e não tivessem essas contradições não teria aprendido, não teria sentido a troca de experiência, a contradição é instrumento de aprendizado, essa no sentido de um respeitar o outro, de respeitar as diferenças, que desde o começo do curso é esse limite de respeitar as diferenças uns dos outros, não no sentido só dos movimentos sociais, mas ninguém é igual a ninguém né, então é respeitar nesse sentido, e é positivo, no sentido de resolver estar com outros movimentos...” (Eduardo)

Estas falas trazem a idéia de que mesmo na divergência entre os movimentos sociais e os/as estudantes a única e convergente idéia é a luta por uma educação de qualidade no campo, a luta pela constituição da educação do campo, que, segundo eles/as, precisam construir juntas. Como mostra (OLIVEIRA et al, 2009, p.4):

“a compreensão de si mesmo, a percepção dos outros, na América Latina, requer olhar para a diversidade situando contextos e espaços. Produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas”.

Ser estudante e ser do movimento tem sua beleza, suas dificuldades e também suas significações para cada um e cada uma. Ao mesmo tempo em que se é estudante de um curso de pedagogia, que tem que estar voltado para a formação pedagógica própria do curso, estas estudantes carregam consigo o verdadeiro significado do ato político que a educação tem. Trazem em cada gesto e cada ação a vontade de ver a transformação pela educação e sabem que cada ação no curso e no mundo é intencional e deve sempre estar pautada na reflexão-ação-reflexão. Para Freire (2001, p.28),

“... a preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. Da mesma forma como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação”.

Ser do movimento significa ser um sujeito que tem uma história de luta, de persistência. Significa ser sujeito da história, de uma história que por muito tempo negou dignidade, respeito, direitos. Hoje como militantes e estudantes de um curso superior de pedagogia, de uma universidade pública, podem começar a escrever, ou melhor, a re-construir uma história que foi contada da forma que interessava e a quem interessava.

Freire (1979, p. 52) diz que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, ao qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”.

Quanto à convivência com os/as educadores/as do curso, os/as estudantes também apontam que esta relação tem tornado possíveis muitos momentos de trocas, de ensinamentos e aprendizados, muitos processos educativos podem ser notados a partir de suas falas, como, por exemplo:

“... falar da nossa vida, do nosso cotidiano, tem muitos professores que não conhecem isso, a vivência nossa, tem muitos professores que não conhecem isso, então eu acho que isso é uma troca de conhecimento, eles ensinando a gente e a gente ensinando a eles a nossa realidade, a nossa vivência, então isso é uma troca de aprendizagem...” (Selma)

Os/as estudantes falam que às vezes os/as professores/as são surpreendidos com as discussões que acontecem em sala de aula por causa das vivências e experiências trazidas pelos/as educandos/as e que confrontam as teorias estudadas.

Procuram sair da posição de estudante que só escuta para aderir a um posicionamento crítico, reflexivo e participante. É neste contexto que o/a educando/a se assume e assim se percebe como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso

do educador. Para Freire (1996) é nisso que consiste a grande importância política do ato de ensinar. No bojo desta turma a formação política e militante interfere positivamente no processo de ensino e de aprendizagem e, dessa forma, a história de vida, de luta pela terra e por condições dignas de vida possibilitou e possibilita que as estudantes tenham uma visão crítica e realista da sociedade em que vivem.

O educador e a educadora que conseguem respeitar a leitura de mundo dos/as educandos, segundo Freire (1996), reconhecem a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, ou seja, recusam a atitude arrogante e cientificista e assumem a humildade crítica, que deveria ser própria da posição da verdadeira ciência. Dessa forma, em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há conhecimento, nem cultura verdadeiros. (FREIRE, 2005).

Outro exemplo trazido neste contexto de ensinar e aprender neste curso de Pedagogia é a troca de conhecimentos, pois sabemos que ainda há muita negação sobre a produção de conhecimentos advindos da classe popular, conhecimentos ainda descartados como não verdadeiros e não aceitáveis. Os/as educandos/as relatam que essas trocas aconteciam muito durante as aulas, como se verifica a seguir:

“Eu acho que aqui é uma troca de aprendizagem, os professores estão nos ensinando e nós estamos ensinando a eles, na outra etapa eu lembro que uma professora ficou boquiaberta quando nós falamos que muito de nós aqui não tem energia dentro de casa, e quando a gente começa a falar da nossa vida, do nosso cotidiano, têm muitos professores que não conhecem isso, a vivência nossa, tem muitos professores que não conhecem isso, então eu acho que isso é uma troca de conhecimento, eles ensinando a gente e a gente ensinando a eles a nossa realidade, a nossa vivência, então isso é uma troca de aprendizagem...”(Selma)

A boniteza desta fala aparece para mostrar o quanto cada conhecimento é importante para a formação destes/as educandos/as e também para a formação dos/as educadores/as que estão atuando neste curso. É importante destacar as diferentes visões de mundo e de cultura explícitas neste depoimento, pois vemos aqui o quão ricas são as experiências de vida destes/as estudantes e o quanto eles/as educam e se educam na relação educanda/o – educanda/o e também educanda/o-educador/a.

É neste contexto que Freire (1996) se destaca quando diz que a escola e os/as professores/as devem não só respeitar os saberes das classes populares, mas discuti-los procurando entender a razão de ser de alguns deles em relação ao ensino e conteúdo.

Os/as estudantes ainda apontam que o curso é um desafio para os/as educadores/as, pois faz com que estes/as pensem e re-pensem sua prática:

“... é um desafio também porque rompe com o que os professores estão acostumados, então eles tem que se adaptar num outro ritmo, porque é um ritmo mais denso, porque é um estudo denso e com o desafio de aplicar esse estudo denso em pouco tempo...” (Amélia)

Quanto aos processos educativos entre os/as educandos/as, estes/as destacaram que a todo o momento estão aprendendo e ensinando, seja na sala de aula, seja no alojamento ou em outros espaços educativos. Dizem que os mesmos se dão entre eles/as e entre eles/as e os/as educadores/as. Ressaltam que aprenderam muito durante as aulas e que acreditam que os/as educadores/as também aprendem com eles/as, pois, ao conhecer a realidade deles/as podem conhecer outras formas de viver, outras culturas e assim passam a respeitá-las/los.

“... acho que é boa a nossa turma e eu acho interessante porque eu não aprendo só com os professores, os alunos, mesmo os amigos, passam muita informação às vezes num debate assim, acho interessante essa relação, fica debatendo em sala de aula...” (Solange) – [grifo meu]

Como destaca Freire (2005), a educação problematizadora deve ser um esforço permanente e um processo em que os homens e as mulheres vão se descobrindo, se percebendo, criticamente na atuação de ser e estar no e com o mundo com o qual e no qual se acham.

Outra questão que é preciso destacar nesta categoria da alteridade é a preocupação que os/as estudantes do curso de Pedagogia da Terra têm com a necessidade da convivência com outros/as estudantes da UFSCar, pois por ser um curso que funciona com o regime de alternância, os/as educandas ficam na universidade no período em que os outros cursos estão em férias e, por isso acabam não se encontrando e não se conhecendo. Podemos notar na fala a seguir esta demanda de con-viver com a comunidade da universidade:

“... então se a gente voltasse para a Universidade e os estudantes de lá passassem a conhecer nós, que nós somos pessoas normais, que nós somos, que a gente briga pelos nossos direitos eu acho que ia mudar muito as concepções de muitas pessoas ali a nosso respeito, então eu acho que neste sentido assim o nosso curso perdeu muito de ter saído de dentro da Federal, perdeu não só para a gente, mas para as pessoas que estão lá, de conhecer, de nos conhecer e da gente conhecer as outras pessoas....” (Selma)

A educanda relata a importância de o tempo-escola acontecer sempre na UFSCar, para poderem estar com os/as outros/as estudantes da universidade, vivenciar e conhecer outras pessoas, bem como estas conhecerem os/as estudantes da Pedagogia da Terra, pois, segundo elas, muitas pessoas ainda têm aquela visão equivocada dos movimentos sociais e das pessoas que deles participam.

Nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na sua humanidade, para a cidadania negada, conquistada, assumida. (OLIVEIRA et al, 2009, p.6)

O interessante de ser observado nesta fala é a preocupação que os/as estudantes deste curso têm em mostrar para as pessoas, para a Universidade, quem eles/as são. É instigante pensar nisso, pois pode ser que estudantes de qualquer outro curso da universidade nunca tenham parado para pensar nisso, pois nunca sentiram na pele os olhares e a discriminação que estas educandas, advindas de assentamentos sofrem. A necessidade de precisar afirmar e re-afirmar quem são e por que estão na universidade perpassa uma questão de humanidade, de pertencimento de mundo.

Ser assentado, sem terra, ser do movimento, enfim estas “características” não deveriam nunca ser motivo para qualquer tipo de classificação, preconceito, adversidades, apontamentos, mas, sim, de reflexão, ação para mudar a cruel realidade em que estas pessoas vivem, responsabilidade social de cada um e de cada uma na sociedade. Enxergar e ver estes/as estudantes de Pedagogia da Terra na UFSCar é um posicionamento político de cada pessoa, que pode entender e apoiar ou simplesmente fingir que não está vendo e continuar com seus preconceitos e à margem da realidade.

O curso e a universidade precisariam analisar quais os aspectos positivos e negativos deste regime de alternância do curso e avaliar os períodos de aula, pois

existem movimentos explícitos dos/as estudantes demonstrando insatisfação e dificuldades por causa desta metodologia.

Para finalizar, outro aspecto relevante de se analisar neste curso são as diferentes gerações, homens e mulheres que têm histórias de vida muito diferentes por terem vivido em épocas diferentes e que, no contexto do curso, isto pode proporcionar diversas aprendizagens. Como foi apresentado no quadro, o curso contempla pessoas com faixa etária de 18 a 55 anos, o que se torna também um potencial para o curso:

“... para mim eu não tenho 55 anos, eu não estou velha, para mim parece assim, que sou recém saída do ensino fundamental, do ensino médio, mas assim, eu não vejo a minha idade como um problema, eu vejo que hoje eu tenho a possibilidade, até onde eu não sei, mas que eu estou fazendo uma luta para conseguir eu estou, porque daí eu vou puxando a turma né, vou puxando filhos, netos, mostrando que o caminho é esse, do estudo, do conhecimento, porque passar por esse mundo globalizado você tem que estudar, estudar muito...” (Mariana)

Na fala desta educanda de 55 anos de idade, nordestina, pais analfabetos, sem terra, porém uma mulher guerreira, que aos 7 anos de idade caminhava diariamente 6 Km para chegar até a escola, podemos observar sua força de vontade e a contribuição que ela proporciona ao curso. Ela é exemplo para a turma, pois mostra que, apesar de todas as dificuldades, é possível ser vencedora, aprender e ensinar, transpor barreiras e lutar para transformar a realidade.

Uma educanda ressalta a força de vontade de outra estudante do curso:

“... eu acho importante ressaltar, porque a gente não está vamos dizer assim não é turma só de jovens, não dizendo que tem pessoas mais velhas, eu acho interessante como a Dona Alcione coloca, eu sou jovem, então aquela coisa que a pessoa tem força de vontade...” (Gabriela)

Notamos que neste contexto tanto as pessoas com mais idade aprendem com as mais jovens quanto estas aprendem com aquelas. Não há saberes certos ou errados, nem saberes melhores e piores. São apenas saberes diferentes que se juntam na perspectiva de aprender com o outro e com o diferente. Como destacam Oliveira et al (2009, p.8)

“educaram-se em reciprocidade, em experiências concretas, em vivências significativas”, como se vê em mais uma das falas:

“... procurar fazer tudo o que tiver no seu possível, no alcance para se fazer, então assim, eu sempre me disponho e sempre dando um jeitinho para poder, para dar um jeito de conviver bem com as pessoas, então para ter um relacionamento e quanto mais jovem, mais molecada, a geração mais nova, então assim às vezes eles fazem alguma coisa que eu já não gosto, mas aí eu penso assim, mas é fase, é a cabeça, a gente tem que saber entender, ter relevância e quando eu cheguei também eu me surpreendi, cada um diferente, eu tinha só curiosidade, cada um que eu queria, eu tentava me aproximar para tentar descobrir o que é, como que é, eu não sabia...” (Rosana)

Na alteridade ainda percebemos que a intencionalidade⁴⁹ da formação em Pedagogia da Terra está presente na fala da maioria dos/as educandos/as, pois eles/as, dentre outras preocupações, dizem que o maior significado com esta formação é poder atuar em seus assentamentos e contribuir com a educação na comunidade. Destacam a importância desta formação para as escolas dos assentamentos, pois estes/as educadores/as entenderão a realidade de seus/as educandos/as, como mostra a fala a seguir:

“Para mim é uma felicidade muito grande estar fazendo pedagogia, porque eu comecei a fazer o curso porque no assentamento não tem escola, então eu quero me capacitar o suficiente para, ter argumento suficiente para abrir uma escola no assentamento, porque eu vejo como a criança está indo numa realidade que não é deles e como isso está influenciando as crianças do meu assentamento, porque a gente vê quando a criança está, quando vai passando, vai chegando na adolescência, que aí você vê que está ficando jovem no assentamento e você vê da onde está vindo isso, porque não tem escola, eles estão passando a vida inteira em outra realidade que não é a deles...” (Karla)

Observamos aqui a preocupação com a questão da falta de escolas nos assentamentos e como as crianças e jovens são obrigados a estudarem em escolas da cidade que não levam em conta suas origens e suas necessidades. A fala reflete o posicionamento que grande parte dos/as estudantes tem em contribuir com a educação nos assentamentos para que possam existir escolas do campo que atendam as demandas

⁴⁹ Intencionalidade trata-se de “comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado” (FIORI, 1986, p.4).

da comunidade. Nisto reside o diferencial deste curso de pedagogia, ou seja, formar educadores/as do campo comprometidos com uma educação de qualidade para o campo.

A fala a seguir nos mostra que os/as estudantes ressaltam a necessidade de uma educação do campo que, como sabemos, lhes foi negada e negligenciada por muito tempo. Os/as educandas trazem em suas falas a vontade de lutar por uma educação de qualidade nos assentamentos, por escolas que levem em conta a cultura e as características do campo e das pessoas que nele vivem:

“... não só para mim como na comunidade toda é muito importante porque a educação no campo por um bom tempo foi deixada de lado e através da educação hoje estar resgatando a dignidade das pessoas que trabalham no campo, por exemplo, no meu assentamento tem muitas pessoas que eram, que são e alguns que eram analfabetos, então eu acho que através da educação as pessoas se sentiam mal com isso, antes de aprender a ler e escrever, e acho que através da educação no campo, essas pessoas se tornaram, trouxe um pouco mais de dignidade, trouxe um pouco mais de respeito também, então eu acho que para mim a Pedagogia vai ser uma coisa e tanto, porque o que eu estou aprendendo aqui eu vou levar de retorno para a minha comunidade [...] estudar e se formar para chegar lá no final para ensinar para eles então eu fico muito feliz por estar conseguindo ser uma ponte entre uma condição melhor para a minha comunidade, numa ponte, fazer uma ponte entre eles e o conhecimento melhor...”
(Selma)

Na fala acima fica explícita a consciência que os/as educandos/as têm sobre a negação histórica de uma educação de qualidade para o campo no Brasil. Fica também evidenciada a vontade de mudar este quadro a partir das possibilidades que este curso de formação de educadores/as do campo está oferecendo. O compromisso social que os/as estudantes têm com sua comunidade e com os assentamentos reflete o seu posicionamento político quanto à história da educação do campo e ao processo de construção de uma educação humanista e emancipadora, pensando em um novo modelo de sociedade.

Também podemos perceber nas falas a vontade de ter uma capacitação que permita auxiliar seus movimentos sociais na discussão e evolução do setor educacional:

“... se formar em Pedagogia da Terra é uma maneira que eu posso, que eu vejo de poder ajudar mais o meu movimento e trabalhar mais em favor do campo, para ajudar mais as pessoas, as crianças do campo que tem menos condições de estar estudando na cidade...” (Cesar)

Dessa forma podemos dizer que este curso vai possibilitar que os/as educandos/as que já atuam nas frentes de educação de seus movimentos, mas que anteriormente não podiam realizar ou propor projetos educacionais junto às secretarias e órgãos, contribuam e atuem não só como sujeitos atendidos por políticas públicas, mas também como sujeitos fazedores destas políticas, pois ninguém melhor que elas para saber quais as necessidades e expectativas das comunidades em que vivem.

É importante ressaltar neste contexto que as falas acima trazem explícito o objetivo geral do PRONERA, que 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” (PRONERA, 2004).

No aprender para transformar, vemos a responsabilidade e seriedade que os/as estudantes atribuem ao curso, pois entendem que este é uma forma de atuar em suas comunidades de forma consciente e com qualidade. Percebem este curso como um motivador de transformações na educação dos assentamentos e acampamentos:

“... o que com minha capacidade que eu vou adquirir eu vou poder e muito fazer meu trabalho, que eu já faço, de militância social, com mais qualidade, contribuir mais, poder fazer uma intervenção, vamos fazer um movimento para reivindicar uma escola com mais qualidade, então essa é a perspectiva, essa é a necessidade quando alguém da família vai fazer um curso superior...” (Mariana)

E ainda

“... para mim tentar fazer essa transformação dentro do meu assentamento, tentar mudar alguma coisa...” (Rosana)

Em ambas as falas, há o comprometimento dos/as educandos/as com a educação, com sua militância, com a transformação do local onde vivem. Constatamos que o curso carrega em seu seio, a intencionalidade pedagógica, que é política, voltada para processos de conscientização, politização e transformação.

Uma educanda destaca o processo de conscientização para a transformação nas escolas da cidade, pois, segundo ela, é onde começa o preconceito com os povos do campo:

“... quero atuar fora também, porque quero fazer parte também lá fora tentar levar o que é isso aí também [...] que possa passar para os alunos para não continuar essa cultura urbana onde discrimina o campo, que começa muito nas escolas urbanas, onde que fica o campo atrasado, por isso eu quero dentro e fora...” (Karla)

Na fala, a educanda se preocupa com o entendimento que algumas pessoas têm das pessoas do campo que ainda é caracterizado como atrasado, subordinado, sem estudo, o “jeca⁵⁰”. Segundo Molina (2003, p.77):

“Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele.”

Na perspectiva da transformação da sociedade em que vivemos, as/os estudantes têm como expectativa que este curso contribua de tal forma que eles/as possam atuar de forma consciente, intencional e conseguir ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana. Na fala seguinte vemos isso:

“A expectativa é que todos nós saíamos melhor do que entramos no curso, bem melhores, com a consciência [...] imagina agora a gente agora assim, a gente vai dar muito trabalho por ai a fora, tem que incomodar, incomodar da melhor maneira possível, aí ninguém segura a gente...” (Mariana)

⁵⁰ Jeca Tatu é um dos personagens mais populares de Monteiro Lobato. Sua obra vai além das estórias infantis e incomoda a elite intelectual da época, acostumada a uma visão romântica do homem do campo. Jeca Tatu, um caipira de barba rala e calcanhares rachados – porque não gostava de usar sapatos, era pobre, ignorante e averso aos hábitos de higiene urbanos. Morava na região do Vale do Paraíba (SP), distinta por seu atraso. Com este personagem é feita uma caricatura do homem do campo.

Quando a educanda coloca que “vai dar muito trabalho” é no sentido da luta, de ter mais argumentos para continuarem lutando por uma educação de qualidade, por melhores condições de vida no campo, pelo exercício dos direitos historicamente negados à classe popular, entre outros.

Nesta categoria buscamos evidenciar por meio das falas dos/as educandos/as como está se dando o aprendizado neste curso, qual a visão que os/as estudantes têm dele e quais suas expectativas. Foi possível notar também, pelas falas, qual o diferencial deste curso em relação a outros cursos de Pedagogia e como este diferencial pode contribuir para a educação, não só do campo, mas também das cidades.

Também está presente nesta categoria o diferencial do caráter político e intencional que este curso possibilita e o aprender e ensinar em diferentes espaços e com diferentes pessoas. O estar entre pessoas de diferentes idades possibilitou e possibilita para este curso trocas de experiências e aprendizados por meio das quais os mais novos aprendem com os mais velhos e, em contrapartida, também ensinam algo a estes.

Os/as estudantes destacam, ainda, a importância de estar no espaço da universidade para que possam conhecer outros/as estudantes, outras pessoas e poder ser reconhecidos como estudantes da UFSCar, uma forma de resistência e afirmação deste curso na universidade.

A categoria seguinte é a solidariedade. Apresentamos os processos de solidariedade, cooperação e coletividade presentes nesta turma. Alguns depoimentos mostram como as pessoas deste curso, apesar das diferenças, se unem em busca de um mesmo ideal, de um mesmo objetivo.

5.4. Solidariedade

Nas falas dos/as estudantes a solidariedade está presente no cotidiano desta turma e, como Freire (2005, p.86) diz, é possível perceber que ela está ligada à busca do ser mais que “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão”.

Na fala a seguir nota-se exatamente isso:

“... vamos unir, vamos fazer união de movimentos porque aí a gente vai ter uma massa em peso que vai conseguir lutar por isso, acho que

é bem isso, porque o movimento busca isso né, ele busca não, ele está em busca de estar conhecendo e estar lutando, não sozinho, sempre juntos, acho que é isso...” (Simone)

Destacamos nesta fala a necessidade da união dos movimentos sociais e a união das estudantes para poderem juntos fazer a transformação, e também a necessidade de uma comunhão entre os movimentos, que apesar de diferentes, precisam estar juntos. Freire (2009) diz que as classes populares e oprimidas, ao descobrirem o poder da solidariedade através da união na diversidade, descobrirão que não são minorias, que a única minoria é a classe dominante.

“... à necessária solidariedade que as pessoas que compartilham os mesmos sonhos, os sonhos políticos similares, devem ter entre elas para poder lutar contra os que estão do outro lado”. (FREIRE, 2009, p. 89)

Ainda, sobre a necessidade de união, ressaltamos o ideal em comum encontrado neste curso e nesta turma. Fica explícito nas falas e na dinâmica da turma que todos/todas estão unidos/as para transformar a sociedade em que vivem, para construir uma educação de qualidade. Na fala que segue percebemos como os/as estudantes veem isso:

“... a gente está junto para poder então, criou a pedagogia da terra para a gente poder lutar contra esse sistema e saber defender o nosso campo, defender a educação do campo, então a gente tem um ideal aqui, o que é único, de nós todos, então é isso que a gente vai buscar a construir juntos, então por mais que tenham as contradições vai ser tudo em cima disso a construção, então e é importante ter essa contradição, porque se não tiver a contradição a gente não vai ter como construir isso, já vai ser uma coisa que vai pegar pronta, não tem como construir se não tiver toda uma contradição, toda uma certa construção sobre isso...” (Karla)

Trazemos nesta fala, contradição, ou seja, das diferentes formas de pensar dentro do curso. A heterogeneidade de movimentos, gerações, localidades, crenças, culturas etc. possibilita que a turma, ao conviver com a contradição, a use como forma de

libertação e aprendizado. Freire (2009, p.90) coloca que considerar “a solidariedade entre aqueles que são diferentes, mas têm, de alguma forma, o mesmo tipo de sonho, implica admitir diferentes entendimentos do perfil do sonho”. O trabalho com o respeito às diferenças é o que torna a solidariedade uma possibilidade de unidade dialética e da práxis⁵¹ autêntica.

Outros relatos de solidariedade vivenciados nesta turma se referem ao acolhimento entre as estudantes frente às dificuldades encontradas durante o curso. Algumas educandas por problemas pessoais, familiares, ou até mesmo de falta de identificação com o curso, passaram por momentos de quase abandoná-lo e, se não fosse à preocupação e a disponibilidade de acolhimento da turma, as mesmas poderiam ter desistido, como mostra a fala a seguir:

“... agora tem uma menina que está voltando porque tinha problema, estava com problemas e está voltando e a gente tem um acolhimento, a gente tem uma compreensão em torno dela, mas de todos nós...”
(Mariana)

Neste caso, a educanda passou por um problema familiar muito sério e precisou ficar com a família parte do tempo-escola. Mas pôde retornar ao curso, devido à ajuda da coordenação pedagógica, das educandas e de seu movimento social, o que lhe possibilitou recuperar as aulas perdidas, as atividades, as provas e os conteúdos. Os/as estudantes e a coordenação pedagógica fizeram uma corrente de solidariedade, por meio de grupos de estudos, conversas e orientações para que esta educanda pudesse retomar suas atividades. O papel dos/as educandos/as e, principalmente, do movimento social responsável por ela, foi fundamental para que ocorresse sua reinserção no curso.

Segundo Freire (2009, p.90), “a questão da solidariedade é uma questão política”, e é assim que se percebe a opção dos/as estudantes do curso, da coordenação e dos movimentos sociais em assumir a responsabilidade de manter esta educanda no curso, mesmo sabendo as dificuldades encontradas. Acreditamos que foi uma opção política assumida, pois todos/as sabem o que é para o curso e para a turma perder um/a estudante.

⁵¹ A práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 2005, p.42).

Quanto à desistência, outro depoimento mostra o quanto a turma procura zelar para que isso não ocorra:

“... mas acho que a turma é muito unida, porque eu lembro no episódio do Celso, que veio na segunda etapa e não estava resistindo, e o dia que ele chegou foi uma festa, todo mundo se prontificou a ajudar ele, independente do movimento, se prontificou a ajudar ele para ele continuar, e na hora de ir embora todo mundo falou não desiste, não desiste...” (Selma)

Nesta fala a educanda destaca que queriam que ele ficasse no curso “independente do movimento”, ou seja, o que importa não é somente zelar para que estudantes do seu movimento não desistam, mas também lutar para que ninguém desista. Fica evidente nesta fala que, mesmo com as diferenças, a união sempre prevaleça na busca de um mesmo objetivo, que é a conclusão do curso. É o que Dussel (1996, p.33) traz sobre a colaboração fraterna:

“En el cara-a-cara, en la inmediatez histórica por excelencia, se juega la reciprocidad. El dar la mano, la caricia suave, la lucha cruel, la colaboración fraterna, el diálogo amistoso, el beso apasionado... reciprocidad originaria de la proximidad.”

Há também o depoimento de uma mãe que relata o quão foi e é significativo no curso a ajuda de suas amigas para que ela, com sua criança pequena, consiga estudar:

“... eu fui parar lá, lá em São Carlos com bebê de um mês e aquelas pessoas que eu duvidava, que eu tinha birra, que eu dormi duas horas, três horas com um bebê, daqui eu fui até a, eu me emociono porque não é qualquer pessoa que pega o filho, que mostra para você que é mãe, quando você é mãe você vê aquela pessoa com carinho com seu filho, sabe assim, não tenho muito que falar...” (Simone)

“... e aí faziam palhaçada para ela, e aí em todos os quartos que eu fiquei, me tratou muito bem, me respeitou, e é muito legal porque eu sou muito ligada, eu durmo muito e às vezes o pessoal tem que me acordar, as vezes eu saio e esqueço e as vezes ela está no chão, vai por na boca e eu não estou olhando, olha ela! Olha ela! E vai pega ela para mim, então eu acho que marcou, não só eu saber que as pessoas me ajudaram, mas é saber que eu fui capaz e que marcou minha vida, eu vou sair daqui e eu não vou esquecer, porque eu não fui, eu não

paguei uma faculdade, eu não paguei uma babá, eu fui totalmente ao contrário desta coisa e é isso...” (Simone)

O que vemos nesta fala, carregada de emoção, superação e força, é a surpresa da educanda frente à solidariedade de pessoas que ela acabara de conhecer. Esta é uma característica muito marcante desta turma, o acolhimento que tem com as pessoas que nem ao menos conhecem.

A preocupação com o outro está na perspectiva de Freire (2009, p.103) que diz: “na vida comunitária, inclui-se o respeito, a preocupação com o outro, a solidariedade”. Nesta turma a convivência proporciona aprendizados riquíssimos, processos educativos que estão para além da sala de aula, ocorrem no quarto, nos corredores, no refeitório, no alojamento, como o respeito, a amorosidade, o cuidado, aprendizados que não se restringem à sala de aula.

Além dos processos de solidariedade, também são diferenciais na turma os processos de cooperação e coletividade, que têm sua origem num princípio educativo dos movimentos sociais: a organização. Pelo fato de o curso contar com a participação de quatro movimentos e organizações sociais distintas, com tempo de luta diferenciado e com pessoas de várias cidades e assentamentos do estado de São Paulo, as formas de organização também são diferentes. A cooperação entre as pessoas foi fundamental para que um movimento respeitasse o tipo de organização do outro e, com isso, conseguir estruturar uma forma de organização da turma e não mais de movimentos, como mostra esta fala:

“Porque não tinha como falar assim, vamos compor um só tipo de organização, porque não podia matar o que o MST carregava, que era uma mala muito grande, também não podia Feraesp o que carregava FAF e o que a Omaquesp carregava [...] a gente ia construir nosso próprio tipo de organização, porque era outra coisa, não era mais assim uma organização só...” (Karla)

É fundamental para a turma o entendimento da colaboração entre os movimentos e as pessoas que dele participam para elas pensarem em estratégias de convivência e formas mais harmônicas de construir o curso da maneira que acreditam que deva ser.

A convivência na diversidade trouxe e está trazendo um amadurecimento para os/as educandos/as que levou a momentos de reflexão que possibilitaram aprendizados

individuais e coletivos. A partir daí foi possível que todos/as percebessem que a solidariedade e a cooperação eram dois aspectos muito importantes para o curso, devido à sua forma de organização e a seus diferenciais.

Nos movimentos sociais, em especial no MST, a organização e a participação são princípios pedagógicos muito importantes para o funcionamento de suas atividades, suas escolas, suas marchas. Enfim, o aprender a decidir, a respeitar o outro, a respeitar as decisões do coletivo, executar o que foi decidido em conjunto é na visão do MST o significado de participação, de democracia. Relacionando esta visão com o que foi destacado anteriormente, percebemos como funciona a coletividade no curso de Pedagogia da Terra da UFSCar.

Freire (2005) quando traz que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, mas sim em comunhão com o mundo e com as pessoas que nele vivem, também deixa transparecer o princípio de cooperação entre as pessoas que, juntas, promovem processos educativos por meio dos quais ensinam e aprendem.

A educanda a seguir dá um exemplo de como as estudantes colaboram umas com as outras no processo de ensinar e aprender:

“... dificuldades têm mesmo, mas acho que no mais eu acho que foi bom, é muito bom, eu sou relaxada, enquanto os outros se comunicam eu as vezes quando eu abro meu e-mail, que eu peço para a Stela me ajudar e ela me ajuda, ai eu vejo o que mandam, que nem quando eu cheguei aqui eu abri, mas eu não sou muito de mexer no computador não, lá na escola eu andei mexendo mas eu nem mandei muito, mas assim a gente sente mesmo, sempre tem o momento é duas famílias...” (Rosana)

Nesta fala as relações estabelecidas acabam sendo comparadas com as relações familiares em que cada pessoa ajuda a outra, ensina o que sabe e pede auxílio para o que não sabe, não por interesses próprios, mas sim pelo interesse coletivo dos objetivos em comum que elas têm. Os processos educativos se dão entre as estudantes neste processo de colaboração e cooperação.

“Esta é a razão pela qual o trabalhador social humanista não pode transformar sua “palavra” em ativismo nem em palavreado, pois uma

e outra nada transformam realmente. Pelo contrário, será tanto mais humanista quanto mais verdadeiro for seu trabalho, quanto mais reais forem sua ação e sua reflexão com a ação e a reflexão dos homens com quem tem que estar em comunhão, colaboração, em convivência.” (FREIRE, 1979, p.30)

Notamos que os processos educativos que ocorrem neste curso estão carregados de experiências individuais, de militância, de superações, de trocas. Percebemos o quão rico tem sido para estas estudantes poder estar 50 dias em convivência com pessoas tão diferentes que, pelo respeito, conseguem entrar no universo do outro sem invadi-lo, sem domesticá-lo, sem que seja uma invasão cultural com “os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2005, p.172).

Diferentemente da invasão cultural, há neste curso processos de humanização, de co-laboração entre os sujeitos, de diálogo, de problematizações e, acima de tudo, de vontades comuns de transformação e de libertação:

La liberación es el movimiento mismo metafísico o transontológico por el que se transpasa el horizonte del mundo. Es el acto que abre la brecha, que perfora el muro y se adentra en la exterioridad insospechada, futura, nueva en realidad. (DUSSEL, 1996, p.80)

Nesta categoria os exemplos de processos de cooperação, colaboração e solidariedade na turma evidenciam a preocupação que os/as estudantes têm uns e umas com os/as outros/as e como procuram agir de maneira que todos e todas participem de suas formações. No curso em questão, todos e todas ao mesmo tempo em que ensinam aprendem por processos de solidariedade.

A solidariedade está presente tanto em aspectos acadêmicos, quanto na ajuda para fazer tarefas, trabalhos, uso de computador, e também em aspectos emocionais e afetivos, como perda de pessoas queridas na família, problemas familiares, ajuda com as crianças etc.

A coletividade e a cooperação são traços muito fortes dentro dos movimentos sociais que entendem o sujeito como sendo coletivo, pois ações e conquistas realizadas não são unicamente fruto de um trabalho isolado, mas de todo um coletivo que se

organizou para este fim. Neste curso, com a presença de quatro movimentos e organizações sociais, não poderia ser diferente.

Capítulo V - Algumas considerações e reflexões esperançosas

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens [e mulheres] e na criação de um mundo em que seja menos difícil de amar.”
(Paulo Freire)

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações, interrogações e reflexões que fomos construindo ao longo desta pesquisa junto com os/as educandos/as do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, no processo de reconstruir histórias e aprendizados em uma relação dialógica, acolhedora e esperançosa. Destacamos que desde o começo da pesquisa muitas experiências nos tocaram e nos fizeram acreditar que, junto com essa turma de estudantes poderíamos aprender e ensinar, numa trajetória intensa de reflexões e ações que a beleza da pesquisa participante proporciona ao pesquisador.

É preciso dizer aqui também que a possibilidade do encontro desta pesquisa com esses/as educandos/as favoreceu nosso crescimento e amadurecimento enquanto aprendiz, mulher, pesquisadora e militante na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. No período em que pudemos estar com homens e mulheres, lutadores do povo, tivemos a oportunidade de nos aproximar de conhecimentos e de culturas que nos fizeram repensar o significado de vários conceitos até então incorporados, mas não vivenciados, como, por exemplo, cooperação, coletividade, práxis, alteridade, preconceito, responsabilidade social, militância política com a educação, entre outros, o que nos fez entender que as pessoas são seres inacabados e, nesta incompletude, o estar no e com o mundo faz muita diferença.

Na medida em que foi possível estar com os/as educandos/as do curso em uma dinâmica de convivência verdadeira e amorosa, foi possível compreender melhor as teorias estudadas e os referenciais escolhidos nesta dissertação. A escolha pela Linha de Pesquisa “Prática Sociais e Processos Educativos” ficava cada vez mais evidente quando a nossa pesquisa ia ao encontro dos textos, debates e aprendizados decorrentes desta escolha

No processo de ensinar e aprender destacamos duas mulheres que a cada dia mostravam a beleza e a complexidade de ser mulher. Ensinaram-nos que resistir e reinventar são o melhor caminho, que a vida pode ser mais bonita, que se deve acreditar

no potencial e que o coletivo é capaz de transformar muitas coisas, basta que as pessoas lutem e estejam unidas para que, com a união, seja possível realizar as transformações.

Ter a oportunidade de estar e conhecer os Assentamentos Rurais e vivenciar aquela realidade nos fez enxergá-la com outros olhos. A Reforma Agrária por si só não resolve o problema das famílias se o assentamento não é pensado como um começo, e não como um fim. O processo de estar assentado ainda não é garantia de uma vida digna se não são dadas as devidas condições para que isto ocorra. Aprendemos muito com os quatro movimentos sociais cujos integrantes compõem o curso analisado: o campo é não somente lugar de produção de alimentos, mas também de produção humana, de produção e reprodução de vida.

O contato com essas pessoas possibilitou-nos ir ao encontro de culturas, ideologias, experiências de vida que nos ensinaram enquanto pesquisadora e pessoa inserida no contexto da educação popular. Entendemos que quase nada se sabe sobre essas pessoas e que somente com a convivência, com a escuta, com o diálogo e com a abertura para o novo é possível compreender essa realidade, mas nunca entender completamente suas dificuldades e suas conquistas, pois não se está no lugar delas, apenas se é expectador (apesar de participante), dessas vidas e dessas trajetórias.

Durante todo o decorrer desta pesquisa, procuramos estratégias e caminhos que nos ajudassem a responder ao questionamento inicial que era: “Como se dão os processos educativos no curso de Pedagogia da Terra – UFSCar na visão dos educandos e das educandas?”.

É preciso dizer que a pesquisa participante foi fundamental para que pudéssemos acompanhar estes processos durante o nosso trabalho que, mais que uma pesquisa de mestrado, tornou-se uma pesquisa para a vida. Esta metodologia ainda possibilitou estar com os/as estudantes do curso durante o período de dois anos, numa relação dialógica e de trocas de experiências.

A convivência com os/as educandos/as do curso criou espaços de solidariedade, colaboração, amizade e respeito. Aprendemos a viver com o diferente, na busca constante da igualdade nas diferenças. Eles/as nos mostraram um mundo que não conhecíamos e puderam com esta pesquisa vivenciar e aprender sobre o nosso mundo. Os dias e as noites de convívio nos fizeram conhecer as dinâmicas, as dificuldades, as lutas, os sonhos e desafios que as/os estudantes desse curso carregam consigo.

A escolha metodológica pelas entrevistas coletivas contribuiu muito para que conseguíssemos atingir o objetivo da pesquisa. Elas possibilitaram que, ao dialogar em

grupo, os/ass estudantes se conhecessem mais, trocassem experiências e, ao mesmo tempo, que se educassem na relação. Com as entrevistas foi possível o estabelecimento de vínculos de amizade e confiança por parte dos/as estudantes e da pesquisadora. O grupo de estudantes que participou das entrevistas deu conta de representar tanto a si quanto ao seu movimento e, principalmente, trazer um olhar sobre o curso.

A realização da análise compartilhada dos dados foi um processo da pesquisa participante que nos possibilitou momentos de muitos aprendizados, tornando as educandas efetivamente sujeitos da pesquisa. Durante essa análise foi possível dialogar sobre os resultados da pesquisa e construir em conjunto o entendimento sobre eles.

Foi possível debater algumas questões e trazer outros olhares sobre o curso que ainda não estavam contemplados nos resultados. Os/as educandos/as trouxeram elementos de reflexão e confirmação da importância desta análise compartilhada, o que possibilitou que a pesquisa fosse ética e validada por todos/as.

A pesquisa participante proporcionou um grande envolvimento da pesquisadora com seus sujeitos, o que, por um lado, facilitou relações horizontais, solidárias e intensas, mas, por outro lado, dificultou o processo de distanciamento da pesquisadora em relação à pesquisa. Este processo, porém, foi mais como um desafio do que como uma problemática.

Com esta pesquisa, foi possível conhecer os/as estudantes, suas origens, suas lutas e, com isso, justificar mais uma vez a importância da convivência com essas pessoas e da construção conjunta. Ter essas pessoas na universidade possibilitou-nos aprender com elas e reafirmar a necessidade, cada vez mais, de diálogo com as classes populares.

Porém, não basta a implementação desses cursos nas universidades, se estas não os reconhecem e não dialogam com eles. A universidade deve possibilitar espaços de interação e ações que acolham essas estudantes da forma que elas se sintam potencializadas a contribuir com a comunidade universitária em que estão inseridos/as, ou seja, à medida que aprendem durante a graduação, também ensinam.

A possibilidade de convivência com outros/as estudantes da UFSCar, com professores/as, com grupos de estudos, festas, Congressos etc. contribuiu para que houvesse trocas de experiências, aprendizados e conhecimento de culturas. Neste aspecto, é preciso avaliar o regime de alternância, pois, se por um lado ele é um dos principais diferenciais desse curso, por possibilitar a indissociabilidade entre prática e

teoria, por outro, não possibilita a interação das estudantes do curso com outras pessoas da universidade.

É necessário refletir sobre o período em que os/as estudantes têm aula, ou seja, o tempo-escola, suas implicações e o que este fator acarreta. Também é necessário pensar em possibilidades para que os/as educandos/as não sejam prejudicadas nem no tempo-escola e nem no tempo-comunidade, pois o principal motivo da realização das aulas no período em que vem ocorrendo está relacionado com o período de safra nos assentamentos. Por isso não se pode defender outro período de aula se depois o tempo-comunidade ficar prejudicado. Esta questão é um desafio para o curso e não pode ser deixada de lado. É preciso que se pense e que se tome um posicionamento o mais rápido possível.

Na busca de entender os processos de exclusão por que esses/as estudantes passaram ao longo da vida e como se deram as superações e conquistas de direitos até a sua chegada à universidade, apresentamos a categoria “interdição” por meio da qual analisamos como historicamente o direito à educação lhes foi negado e quais foram os movimentos para se superar isso. Mostramos a condição de muitas mulheres que abdicaram de suas vidas para cuidar de sua família, filhos/as e, somente depois de elas terem suas vidas estabilizadas, é que retomaram seus sonhos, suas vontades, enfim, suas vidas.

Nesse contexto é preciso que ocorra, na sociedade, uma divisão do trabalho, segundo a qual homens e mulheres assumam as responsabilidades de criar seus filhos, cuidar da casa, prover o sustento do lar etc., para que seja possível realmente dizer que as pessoas vivem em uma sociedade mais igualitária e democrática.

Com a categoria da “alteridade” pudemos compreender como estão se dando os processos de ensino e de aprendizagem nesse curso. Os/as educandos/as relataram a importância da heterogeneidade da turma, o aprendizado entre os movimentos sociais e entre pessoas de gerações tão diversas.

Ficou claro que ser estudante e ser do movimento social muitas vezes trouxe elementos políticos para as aulas, as discussões ficaram mais ricas e o aprendizado mais intenso, um processo em que estudantes trocavam conhecimentos e, ao mesmo tempo em que aprendiam com os/as educadores/as, ensinavam-lhes. Também foram destacados os processos educativos que ocorriam tanto em espaços de sala de aula, quanto em espaços não-escolares, como, por exemplo, no alojamento, no refeitório, na ciranda infantil, nas reuniões etc.

É necessário destacar nesta categoria os papéis dos/as estudantes e dos movimentos sociais no curso. Os/as primeiros/as, prioritariamente devem se preocupar com seus estudos e com sua formação pedagógica, que é também política, voltada para o trabalho com suas comunidades e movimentos sociais. Os segundos devem garantir apoio aos/as estudantes, para que não só tenham acesso a cursos superiores, mas também condições concluí-los/as.

É importante que esses papéis sejam esclarecidos, pois não se pode deixar que os/as estudantes peguem para si a responsabilidade que é de seus movimentos. Nesse momento os/as estudantes não podem assumir-se fortemente enquanto militantes, nem querer cumprir um papel que não lhes cabe, como, por exemplo, assumir a responsabilidade sozinhos/as pelo curso quando da ausência de seu movimento nele. Os movimentos sociais e os/as educandos/as precisam dialogar para que não ocorra a dominação daqueles sobre estes, ou seja, um processo em que os movimentos ao em vez de lutar junto com os/as estudantes do curso, lutam por eles mesmos. Este é um processo de colonização e dominação que não pode acontecer. Educandos/as e movimentos têm que estar juntos/as, unidos/as na mesma luta, com os mesmo ideais, cada um cumprindo seu papel, para que coletivamente consigam atingir seus objetivos.

Nesta pesquisa também ficaram evidentes os processos de solidariedade, cooperação e colaboração que contribuíram muito para que a turma construísse sua organização, seu perfil e conseguisse em conjunto superar alguns desafios impostos.

Notamos também que as mães do curso contaram com o apoio dos/as outros/as estudantes para cuidarem de seus filhos/as. Depois de um processo de conscientização na turma quanto às crianças do curso, o entendimento e a responsabilidade por elas passou a ser de todos/as.

A colaboração entre as pessoas no curso foi e tem sido um dos fatores que contribuiu e contribui para que ocorra o aprendizado e o ensino através e nas diferenças, sejam elas culturais, ideológicas, geracionais ou pessoais. As estudantes, tendo o mesmo ideal, entendem que todos/as unidos/as conseguirão com mais facilidade chegar ao final do curso, cumprindo com as metas e objetivos colocados.

Tendo a coletividade e a cooperação como princípios importantes nos movimentos sociais, os/as estudantes puderam contar com mais este diferencial político de formação dentro do curso. A possibilidade de estar com quatro movimentos sociais trouxe para o curso o princípio da coletividade em sua essência, ou seja, puderam durante esse período vivenciar e refletir sobre ele.

Pelas vivências, convivências, reflexões e ações *com* os/as educandos/as do curso foi possível entender qual é a visão que os/as estudantes têm do curso que estão fazendo, quais são as críticas e os avanços que ocorreram ao longo das etapas cursadas. Foi possível também entender as diferenças entre esse curso de Pedagogia da Terra e os outros cursos de Pedagogia. Esta pesquisa, a partir do olhar dos/as estudantes, trouxe aspectos que poderão contribuir para este curso e para outros que por ventura virão.

Procuramos com esta pesquisa compreender este curso e contribuir com ele, com os movimentos sociais, em um processo de reflexão-ação-reflexão que a pesquisa participante possibilita. Pesquisar o curso e com o curso trouxe para esta pesquisa um olhar zeloso, crítico, politizado e, ao mesmo tempo, amoroso e esperançoso. Entretanto, este trabalho deixa lacunas para ser completadas, é um processo inacabado porque é feito com seres humanos que também o são. Deixa-nos a vontade de conhecer mais os assentamentos do estado de São Paulo, suas particularidades, suas escolas, sua educação, suas culturas; deixa-nos a vontade de melhor compreensão sobre os quatro movimentos sociais envolvidos no curso, suas lutas, suas dificuldades, suas vitórias e seus sujeitos.

O fato de a presente pesquisa estar inacabada, no sentido descrito acima, remete-nos à necessidade de estarmos com esse curso também após o término da primeira turma, pois podemos buscar entender o seu significado e quais as ações que ele possibilitará na vida dos/as estudantes e das pessoas dos assentamentos do estado de São Paulo, principalmente os que são de origem dessas educandas.

Neste momento fica a esperança da construção de escolas nos assentamentos que sejam do povo, criadas por ele e que atendam as necessidades que este quer. O curso Pedagogia da Terra tem muito a ensinar para a universidade, para os outros cursos que aí funcionam, para a comunidade da universidade que ainda não se deu conta da importância dele para um novo projeto de nação. Esperamos que esta pesquisa contribua para que a universidade e as pessoas aí envolvidas conheçam as discussões travadas no curso e delas se apropriem para que, conhecendo, possam respeitá-lo e, pelo diálogo, ensinar e aprender.

Fica a esperança de que os/as educandos/as do curso de Pedagogia da Terra possam estar em seus assentamentos, continuar aprendendo com a comunidade, levar o que aprenderam, mas, também, retornar para a universidade para nela continuar ensinando.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios:** repensando o desenvolvimento rural. In Anais do Seminário Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável, Brasília: Paralelo 15/NEAD/MDA, 2001.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs). **Educação e Movimentos Sociais:** novos olhares. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ALVES, Francisco José da Costa. **Modernização da Agricultura e Sindicalismo:** lutas dos trabalhadores assalariados rurais da região canavieira de Ribeirão Preto. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Economia da UNICAMP, Campinas, 1991.

ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (org). **Gênero, família e trabalho pago no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** São Paulo: Peres. 1999.

_____; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo: Pioneira, 1960.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. **Reforma agrária e assentamentos em São Paulo:** mudanças no espaço rural. Jornal da Unicamp, 2003.

_____; SOUZA, V. F.; CHAVES, T. A. B. A formação escolar em assentamentos rurais: desafios para as novas gerações. IN: FERRANTE, V. L. S. B.; ALY Jr., O. (orgs.) Assentamentos rurais: impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos). Brasília : INCRA, Araraquara : UNIARA, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORNHEIM. Gerd. **Tradição e contradição.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1987.

BOSI, Ecléia. **Cultura de Massa e Cultura Popular.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 9-117

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

_____. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____; STRECK, Danilo Romeu. (orgs.) **Pesquisa Participante**. O saber da partilha. 2.ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. Decreto nº 44944, 31 de maio. Estatuto da Fundação do ITESP, 2000.

BUAINAIN, Antônio Marcio. **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp, 2008

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____. 2002. "**Pedagogia da Terra** : Formação de identidade e identidade em formação." in Pedagogia da Terra. Cadernos do ITERRA. RS. Ano II, nº 6, dez.

_____; Araújo, Maria Nalva, Kolling, Edgar Jorge. MST. **Formação de Educadores nos Cursos Formais**. 2008.

CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. **Revista Educação Brasileira**. Brasília, n. 17, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. **Aprendizagem da docência na perspectiva dos alunos-professores**. In: ABRAMOWICZ, Anete; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. (organizadoras). **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

DALLARI, Dalmo A. **Direitos humanos e cidadania**. 2ª ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMO, Pedro. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 1981. 159p.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação Tradução de Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional. 1959.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

DUSSEL, Enrique D. (s/d). A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. p 153 a 251.

_____. **Ética de la liberación** - en la edad de la globalización y de la exclusión. México: Editorial Trotta. 1998.

_____. **Filosofía de la liberación**. 5ª ed. México/Bogotá: Editorial Nueva América, 1996. Disponível em: < <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/filolib/filolib.html> >.

ENGELMAN, Solange. Informações à imprensa – MST – Paraná. <http://www.mst.org.br> – [Disponível em 27 de novembro de 2006]

FERAESP. Anais do I Congresso dos Empregados Rurais do Estado de São Paulo, Jaboticabal, 07 e 08 de abril de 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos sociais e luta pela reforma agrária: velhas e novas questões**. In: FERRANTE, Vera Lucia Silveira Botta e WHITHAKER, Dulce Consuelo Andreatta (organizadoras). **Reforma agrária e desenvolvimento**. Desafios e rumos da política de assentamentos rurais. Brasília: MDA, 2008.

_____. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Diretrizes de Uma Caminhada**. in CALDART, Roseli S., CERIOLI, Paulo R., KOLLING, Edgar J. (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma educação do campo, n. 4, 89-101p.

FERRANTE, V.L.S.B; BARONE, L.A. Homens e mulheres nos assentamentos: violência, recusa e resistência na construção de um novo modo de vida. **Perspectivas**, vol.20/21, SP: Edunesp, 1997/1998.

_____. **A chama verde dos canaviais: a história das lutas dos assalariados agrícolas na região de Ribeirão Preto**. Tese de livre docência em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Araraquara, 1992.

FERRARI, Alceu. **O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens**. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo: ANDE/Cortez, n. 17, p. 66 – 68.1991.

FIORI, E. M. **Conscientização e educação**. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1): 3-10. Jan. jun.1986.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRAGOSO, Maria. B. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da Universidade**. Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, Madalena. **A aventura de ensinar, criar e educar**. In CUNHA, Susana Vieira da (org). Arte Educação e a construção do cotidiano. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido/ Universidade da Região da Campanha/ FAPERGS, 1995:105.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2008

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho D'Água, 10. ed. 1993

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009 b.

_____; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. Indaiatuba: Vila das Letras. 2009.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo**: Reflexões sobre a crise contemporânea. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2002.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: Bauer, M.W. & Gaskell, G. (editors). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (trad. de Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROUX, H.A. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. 2003

IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística – Censo Demográfico 1991 e 2000: <http://www.ibge.gov.br> [Disponível em maio de 2007]

_____. Censo demográfico 2008: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior. 2007: <http://www.inep.gov.br/>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº19. p. 20-28. 2002.

LAUREANO, Delze dos Santos. **O MST e a Constituição**. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**.: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Vozes, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis. Vozes, 1983.

_____. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MARTINS, L. Sinais de Fumaça. **Veja**, n.821, p.25-26, 1984.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, Livro 1, vol. 1, 1979.

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário: <http://www.mda.gov.br> [Disponível em agosto de 2007].

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Reforma Agrária no Brasil**: história e atualidade da luta pela terra. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDES, A. M. **O conflito social de Guariba 1984-1985**. Franca: Ed. UNESP, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. – 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abraso, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Educação**. Santa Maria/RS, 2004, vol. 29, n.02. disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/>

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. 2003.

_____; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MST. **Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001**. Edição especial. S/Cidade: S/E. Caderno de educação, nº13, ITERRA, 2005.

NEAD. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento rural - <http://www.nead.org.br> [Consultado em 17 de junho de 2009]

NERI, E. O despertar do bóia-fria. **Veja**, n. 821, p.3-6, 1984.

OLIVEIRA, M. W; STOTZ, E. N. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. **Anais da 27ª reunião da ANPED**. GT Educação Popular. (CD ROM). 2004.

OLIVEIRA, M. W; SILVA, P. B.G.; GONÇALVES JUNIOR, L. MONTRONE, A. V.G.; JOLY, I. Z. L.; Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª reunião da ANPED**. GT 6 – Educação Popular. 2009.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PEREIRA, M. C. T. **A greve dos bóias-frias de Guariba e a repressão (maio de 1984)**. Dissertação de Mestrado em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo, 2001.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo. Contexto, 2007.

Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia da Terra Universidade Federal de São Carlos. 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Edição Revista e Atualizada. Aprovado pela portaria/INCRA/P/Nº 282. 2004.

RIBEIRO, Bruno. **Helenira Resende e a guerrilha do Araguaia**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RICCI, Rudá. A complexa relação entre educação e movimentos sociais no Brasil ou Aventuras e Desventuras da Educação Popular em tempos difíceis. **Revista Escritos em Educação**. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira/Fundação Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais, janeiro de 2004.

ROGERS, Rebeca. (dir.). **La mixité dans l'a éducation**. Enjeux passés et présents, Paris, ENS, 2004, prefácio de Genevière Fraisse.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
RUA, Maria. G.; ABRAMOVAY, Miriam. “**Companheiras de luta ou coordenadoras de painéis** – as relações de Gênero nos assentamentos rurais”, Edições UNESCO, Brasília. 2001.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Unesp, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Edvaneide Barbosa. **Educação e Reforma Agrária**. Práticas Educativas de Assentados do Sudoeste Paulista. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Anderson Antonio; FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra – 2000 – 2004. In: **Revista da Associação Brasileira da Reforma Agrária** – ABRA. Vol. 32. nº 1, dez, 2005.

SILVA, P. B.G.; MONTRONE, A. V.G.; JOLY, I. Z. L.; GONÇALVES JUNIOR, L; OLIVEIRA, M. W; MELLO, R. R. **Práticas sociais e processos educativos**: costurando retalhos de uma colcha. Texto para fins didáticos da disciplina “Pesquisa em Metodologia de Ensino 4: Práticas Sociais e Processos Educativos” do PPGE/UFSCar, (versão preliminar). 2008.

SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla; STRECK, Danili R. A pesquisa como mediação político-pedagógica. Reflexões a partir do orçamento participativo. In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu. (orgs.) **Pesquisa Participante**. O saber da partilha. 2.ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Educação popular e movimentos sociais**. Lisboa: EDUCA, 2007.

STRECK, Danilo. R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (org); AMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TOURAINÉ, Alan. Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes. In: Albuquerque, J. A. G. (org.). **Classes médias e política o Brasil**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.

_____. **Palavra e sangue**. Campinas: Unicamp, 1989.

VIEIRA, Luiz Carlos. **A mística no MST**. Um ritual político. XIII Encontro de História Anpuh, Rio de Janeiro, 2008.

ZIROLDO, Ângela. Feraesp 20 anos depois. Sementes de Guariba. **Revista CUT/SP**. 2005

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. (Trad.: Therezinha G.G. Langlada). Seleção e apresentação de Ecléia Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

WHITACKER, Dulce C. A. **Sociologia rural**. Questões Metodológicas Emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

_____; BEZZON, Lara Crivelaro. **A cultura e o ecossistema: reflexões a partir de um diálogo**. São Paulo: Alínea, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA
OBSERVAÇÃO E REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS ALUNOS/AS
PARTICIPANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “*Pedagogia da Terra: Olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo*”
2. Você foi selecionado/a por ser educando/a do curso e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. O objetivo deste estudo é investigar se os ensinamentos e aprendizagens que ocorrem no curso de Pedagogia da Terra – UFSCar – São Carlos, dão conta das expectativas dos e das educandas do mesmo?
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas, para discutir suas percepções sobre sua participação como estudante do curso.
7. Não haverá riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza.
8. O benefício relacionado com a sua participação será sua visão de aluno/a na construção do curso em questão.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
11. Fui informado/a que as entrevistas serão gravadas, mas que minha identidade será mantida em sigilo pela pesquisadora.
12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Débora Monteiro do Amaral
Rua Dr. Pirajá da Silva, 687 – Ribeirão Bonito
Telefone: (16) 91621382

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____, de _____ de 2009.

Sujeito da pesquisa *

APÊNDICE 2
ROTEIRO DE ENTREVISTA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
QUETÕES DESENCADEADORAS**

- Contem-me sobre seu Assentamento.
- Como foi o percurso escolar de vocês, a formação escolar até vocês chegarem à UFSCar?
- Por que vieram fazer o curso de Pedagogia da Terra?
- Contem-me como é a relação dos alunos no alojamento.
- Como é estar na UFSCar/ Centro de Formação por 50 dias (tempo-escola) e depois retornar para o Assentamento (tempo-comunidade)?
- Qual é pra vocês o significado de vir a ser formada/o em Pedagogia da Terra?
- Falem como está sendo o curso, as aulas, a relação educados/as – educados/as e educados/as - professores/as.
- Digam-me quais são suas expectativas em relação a este curso.
- Contem-me como vocês vêem a atuação dos movimentos sociais no curso.
- Como é conviver com alunos e alunas pertencentes a 4 movimentos sociais diferentes? Destaquem aspectos positivos e aspectos negativos.

Finalize perguntando: Vocês querem me contar o falar sobre algum aspecto que eu não perguntei? Vocês querem me fazer alguma pergunta?

APÊNDICE 3
MODELO DE DOIS REGISTROS NO
DIÁRIO DE CAMPO

Cântico da Terra

Hino do Lavrador

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.

. . . .

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste e o pão de tua casa

E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranquilo dormirás.

Cora Coralina

3ª etapa – Pedagogia da Terra – UFSCar – tempo- escola – período de 11/01 a 28/02/09

Nesta etapa do curso o tempo-escola, diferentemente dos demais, que ocorreu no campus da UFSCar – São Carlos, irá acontecer no espaço físico do Centro de Formação do MST em Ribeirão Preto (Pau D´alho). Isto se deu por vários problemas encontrados quanto ao alojamento dos/as educandos/as na universidade e, por conta deles optou-se por procurar outro local para que os e as estudantes tivessem melhores condições de alojamento durante o tempo-escola.

Foi pensado em alguns locais para que este tempo-escola ocorresse, porém, o único local que foi viável financeiramente foi o que acabamos por optar.

20/01/2009 – terça feira

Fui hoje para Ribeirão Preto, para isso me desloquei primeiramente de onde moro (Ribeirão Bonito) para São Carlos e depois de São Carlos pra lá. Chegando à rodoviária de Ribeirão Preto peguei um ônibus que parou em um ponto e, neste ponto peguei uma van que me deixou próxima do Centro de Formação. O percurso todo durou por volta de 4h.

Quando cheguei os/as educandos/as estavam em aula e logo me encontrei com a outra monitora, com a nova coordenadora (pelo MST) do curso e também com a nova monitora, além da coordenadora pela Omaquesp. Ficamos um tempo conversando, perguntei como estavam as coisas nos dias que eu não estive presente, perguntei sobre a desistência ou não de estudantes (isso sempre nos preocupa a cada início de etapa, pois, a verba do curso é por aluno/a e cada um que desiste do curso a verba cai). Sobre isso elas me disseram que não retornaram 7 estudantes e a grande maioria homens.

Também conversamos um pouco sobre a estrutura referente a estes dias que eu não estive presente e elas me relataram que algumas coisas ainda estão se acertando, em especial o que elas mais me contaram foi sobre um problema inicial que tivemos com a alimentação (que é a contra partida da universidade para o curso). Segundo as mesmas a universidade não mandou a alimentação que deveria e o Centro de Formação que teve que arcar com a mesma. Também me informou que estamos contando com a ajuda de cozinheiras voluntárias (10) que se revezam para garantir o funcionamento da cozinha.

As 19h é a hora da janta, eu jantei junto com todos e todas estudantes e também com as monitoras e coordenadoras. A organização é que após as refeições cada um lava seu prato e sua caneca e, cada dia um NB (núcleo de base) fica responsável pela limpeza do refeitório.

Após a janta teve reunião de NB's e coordenação. Esta reunião teve muitos pontos de pauta, sendo que os mesmos não foram esgotados.

OBS: a reunião começou as 20h e estava prevista para terminar as 21h, porém acabou mais de 22h. Por conta disso alguns estudantes expressaram a preocupação de ainda ter textos para ler e terem que ficar até tarde nas reuniões. Por um lado eu concordo com eles/as, porém, a noite é o único horário que eles/as têm disponível para as mesmas. Teríamos que pensar em começo e término das mesmas com horários que não prejudiquem os estudos.

OBS2: fui informada que na semana passada teve a demanda de mudar os horários das aulas; tentaram deixar aulas das 8 as 12h, reuniões das 14 as 16h, depois aulas das 16 as 18h e das 20 as 22h. Porém avaliaram que não funcionou e retornou como sempre foi das 8 as 12h e das 14 as 18h pra aula e a noite reservada para as reuniões e estudo.

CO: Durante esta reunião o aluno que coordenou a mesma fazia isso pela primeira vez, no começo o achei bem nervoso e com dificuldades para fazer os encaminhamentos, mas, após um tempo ele foi percebendo a dinâmica da mesma e ficou mais tranquilo e com teve mais facilidade em lidar com as situações. Considero estes momentos de reuniões momentos formativos também para os e as educandas.

Pude perceber o incômodo de alguns/as estudantes querendo sair para ir estudar, como já foi comentado anteriormente.

Gostei muito da postura da nova coordenadora do curso pelo MST que, por sinal, é irmã de uma educanda.

OBS3: as pautas e informes da reunião foram:

- 1) alimentação que não veio
- 2) horário de uso da piscina
- 3) uso da geladeira e fogão (ciranda)
- 4) uso do sino para avisar os horários de refeição e volta das atividades
- 5) volume do rádio durante a semana
- 6) uso adequado da secretaria e biblioteca
- 7) espaços de estudos para os NB's
- 8) garrafão de água do corredor (manutenção)

- 9) uso do carro do Centro de Formação
- 10) uso da máquina de lavar
- 11) limpeza dos utensílios da cozinha
- 12) uso do diário de campo (educandos/as)
- 13) atualização do mural
- 14) manutenção da TV
- 15) uso do telefone
- 16) data para entregar o trabalho do tempo comunidade (quem ainda não entregou)
- 17) saídas dos/as educandos/as aos finais de semana
- 18) participação dos/as estudantes nas equipes

Após o término da reunião eu fui atrás de um quarto pra dormir e, me disseram que eu teria que dormir no quarto da professora da semana. Eu disse que por mim tudo bem. A professora está ministrando a disciplina “Movimentos Sociais e Educação do Campo”. Foi muito bom ter a oportunidade de passar mais tempo com ela, pois, ela é coordenadora do curso de Pedagogia da Terra da Universidade da Bahia e pôde me contar um pouco do curso de lá. Conversamos sobre as dificuldades que este curso passa e ela disse que é histórico termos conseguido aprovar um curso de Pedagogia da Terra no Estado de SP, por este ser um estado elitista e ter muita resistência com estas políticas de ações afirmativas.

Ficamos um bom tempo conversando também sobre questões de outros cursos de Pedagogia da Terra pelo Brasil, sobre a maior existência dos mesmos no Norte e Nordeste. Perguntei a ela se ela tem contato ou sabe de alunos/as já formados por estes cursos de Pedagogia da Terra, se sabe o que os/as mesmos/as estão fazendo. Ela me disse que a grande maioria está atuando com educação, seja em sala de aula, seja como coordenador/a, diretor/a, ou no setor de educação dos movimentos, enfim, estão inseridos após a formação.

22/01/2009 – quinta feira

Esta noite não dormi muito bem, escutei barulhos à noite, pessoas correndo. Acordei às 7h, fui tomar café da manhã e depois fui acompanhar a aula com os/as

educandos/as. Fiquei sabendo que uma educanda passou mal durante a noite e chegou a desmaiar, teve que ser levada para o hospital.

Durante a aula de hoje a professora fez uma proposta para que os/as estudantes fizessem uma apresentação sobre seus movimentos sociais. Os e as educandas saíram da sala e se organizaram para isso. A ordem da apresentação foi a seguinte: MST, FAF, Feraesp e Omaquesp.

Pediram pra deixar a Omaquesp por último para esperar a educanda que estava no hospital chegar, pois, ela é deste movimento. A turma concordou.

CO: As apresentações foram muito ricas, com muita emoção. Foi um excelente momento para que a turma se conhecesse melhor e conhecesse melhor os movimentos sociais do curso.

OBS: A seguir, ire com poucas palavras descrever um pouco da apresentação de cada movimento.

MST

- 1º encontro – 1984
- 1º congresso – 1985
- lutam pela promoção da Reforma Agrária e contra o latifúndio
- o MST está presente em 20 estados nacionais
- 1987 – articulação da educação
- 1989 – Setor de Educação: desenvolvimento da consciência crítica do/a educando/a e capacitação para o trabalho coletivo = desenvolvimento dos assentamentos
- 25 anos do MST – sábado (24/01/2009)
- processo pedagógico – político e social – projeto político da classe trabalhadora
- frente da educação infantil: materiais específicos/ jornal sem terrinha/ jogos/ encontro sem terrinha
- jovens e adultos: “metodologia” Paulo Freire – palavras geradoras/ educação popular/ experiência com EJA
- projeto/ trabalho prático de educação ambiental – cuidar do local/ rios/ terra
- garantia de escola de qualidade
- cursos formais/ área técnica e superior
- 1995: 1º curso de Pedagogia da Terra – pesquisadores: precisa contribuir para a revolução socialista/ transformação da sociedade
- passaram um vídeo – educação do campo – (TV Cultura)

- pedagogia do movimento = trabalho é formativo

FAF

- necessidade dos agricultores terem uma entidade que os represente – surge a FAF
- contato com os sindicatos locais – assistência técnica
- projeto de políticas públicas (educação, formação de técnicos, profissionais)
- cursos de educação ambiental
- FAF tem 8 anos – fundação foi em 2000
- processo de educação não escolar
- ainda não têm escolas da FAF

FERAESP

- estão descobrindo o movimento agora
- formação da Feraesp se deu pelos sindicatos
- 1984 – greve de Guariba – exploração dos trabalhadores rurais
- agricultura familiar
- área de educação – realismo – Paulo Freire – ler o mundo para transformá-lo – visão crítica
- experiência em EJA
- educação escolar – não tem em todos os assentamentos da Feraesp – luta por escolas nos assentamentos
- Feraesp valoriza também a educação não escolar
- está sendo construído um Centro de Formação em Andradina
- olhar para a natureza com atenção e consciência
- princípio: as coisas partem das necessidades do povo
- Feraesp está em 70 municípios – estado de SP
- princípios muito parecidos com os do MST
- Escola do Assentamento Bela Vista – Araraquara (ajuda do MST)
- Projeto Pé Vermelho - Assentamento Bela Vista – Araraquara – embelezamento do assentamento/ consciência/ positivar os valores do campo/ diálogo com a cidade

OMAUESP

- fundação: 2001

- garantir melhores condições de vida para os assentados e assentadas e para os e as quilombolas
- a Omaquesp tem um pouco de cada movimento e surgiu da Feraesp – é integrada pela FAF e CUT e MST
- não visa assentamento e terra
- discussão de gênero
- lugar das mulheres nas lutas sociais
- participação dos quilombos – 13 no estado de SP
- cursos de artesanato
- educação escolar
- 2004: alfabetização no Assentamento – EJA
- projetos do PRONERA – 2002 – encontro em Itapeva
- 11 salas de alfabetização – PRONERA – INCRA e UNIMEP – Piracicaba
- jovens assentados foram formados em EJA para alfabetizar
- alguns assentamentos têm escolas – método Paulo Freire
- jovens dão aulas nas casas das pessoas também
- é p Itesp que gerencia estes assentamentos
- participação de encontro anuais aberto para os movimentos
- telecentros para os assentados – em Tremembé
- 16 salas de ensino fundamental (1ª a 4ª série)
- cursos de padaria/ doces/ fibra de banana
- 8 de março – passeata e vendem os produtos

CO: algumas falas durante as apresentações me chamaram a atenção e vou socializar aqui:

1) Uma educanda da Feraesp disse:

“ A Feraesp vem conquistando novos assentamentos”.

Fiquei pensando muito sobre o que Paulo Freire nos diz em Pedagogia do Oprimido (cap.4) de não conquistar o povo, mas de lutar com ele. Como será que é a postura deste movimento com os assentamentos? Será que luta e construção conjunta ou de conquista e imposição de uma verdade?

2) Uma educanda da Omaquesp disse que ao conversar com pessoas da cidade sobre a educação do campo, escutou:

“A educação tem que ser boa nos assentamentos para eles pararem de badernar”.

Podemos perceber nesta fala qual é a visão que algumas pessoas da cidade ainda têm em relação às pessoas que moram no campo.

3) Relato, para algumas educandas, da fala de uma diretora (de uma escola urbana):

“A escola urbana não tem preconceito com as crianças do campo. Aqui na minha escola até temos um projeto que se chama Banho na Escola, que é para deixar os alunos do campo (dos assentamentos) iguais aos nossos alunos da cidade”.

Percebemos que esta fala está carregada de preconceitos e, foi dita por uma diretora de escola, alguém que deveria priorizar que isso não acontecesse jamais na educação.

No intervalo das 10:15 eu tive que sair da aula, um dos coordenadores do curso pela UFSCar e o secretário do curso chegaram e sentamos para conversar um pouco sobre como estão se dando as coisas aqui no Centro de Formação.

CO: é muito ruim que os coordenadores do curso não estejam aqui conosco. Acontecem muitas coisas que eles que teriam que resolver e acaba que fica tudo para nós que estamos por aqui. A mesma coisa em relação ao secretário do curso.

Durante a conversa colocamos os problemas que têm ocorrido, a falta de alimentação por conta da UFSCar. Um dos coordenadores disse ter trazido comida.

No final da tarde eu e outra monitora pegamos carona com eles e voltamos para São Carlos. De São Carlos eu vim pra Ribeirão Bonito.

OBS2: como eu havia comentado que uma educanda passou mal estes dias, mais educandos/as também passaram (com vômito e diarreia). Logo que cheguei à minha casa eu também comecei a passar mal. Não sei se é da alimentação ou alguma virose.

APÊNDICE 4
MODELO DE
TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista Grupo A – Parte 3

Agora falaremos sobre o curso de Pedagogia da Terra em si, como esta se dando este processo de ensino e aprendizagem, como esta a relação de vocês na sala de aula com os professores, quem esta ensinando quem neste processo. Então a primeira questão que eu trouxe é qual é o significado para vocês de virem a ser formado em pedagogia da terra, qual o significado que este curso vai trazer para vocês, o que significa ser formado em pedagogia da terra para cada um de vocês?

R1: Ter uma atuação melhor no campo né, poder ter? Na escola, é isso.

R2: Ah para mim tem um significado, eu pretendo ao me formar, pretendo né, atuar na área, como professora, eu pretendo atuar na área, pretendo sair daqui capacitada para seguir.

E quando você diz atuar na área, você diz como professora em qualquer escola, ou atuar na área você quer dizer atuar em assentamento, atuar no campo, explique melhor para mim.

R2: Atuar na área como pedagoga, se possível nas áreas de assentamento, mas eu quero poder, eu quero trabalhar com educação infantil, mas eu pretendo nas áreas de assentamento.

R3: Para mim é uma felicidade muito grande estar fazendo pedagogia, porque eu comecei a fazer o curso porque no assentamento não tem escola, então eu quero me capacitar o suficiente para, ter argumento suficiente para abrir uma escola no assentamento, porque eu vejo como a criança está indo numa realidade que não é deles e como isso está influenciando as crianças do meu assentamento, porque a gente vê quando a criança está, quando vai passando, vai chegando na adolescência, que aí você vê que está ficando jovem no assentamento e você vê da onde está vindo isso, porque não tem escola, eles estão passando a vida inteira em outra realidade que não é a deles, lá eles tem uma certa discriminação e aí acaba tentando se moldar aquele estilo, porque não é a realidade deles e se eles não se moldar como estilo eles vão estar sendo

excluídos, então eu também pretendo atuar dentro dos assentamentos, mesmo atuando nos assentamentos, quero atuar fora também, porque quero fazer parte também lá fora tentar levar o que é isso aí também, só que o principal foco meu é dentro do assentamento, mas eu também quero fazer trabalho fora, para poder mostrar, poder entrar dentro das escolas urbanas também para poder fazer um trabalho, porque dentro do assentamento eu penso assim, tem que ter uma professora que entende a realidade dos alunos ali do campo, que nem na escola urbana, tem que ter uma professora que entenda das duas realidades, que possa passar para os alunos para não continuar essa cultura urbana onde discrimina o campo, que começa muito nas escolas urbanas, onde que fica o campo atrasado, por isso eu quero dentro e fora.

R4: Eu não falei, não falei porque estava implícito, eu vou continuar minha atuação dentro do MST com a educação, então continua independente, só um trabalho a mais né.

R5: Eu, tenho assim, desde muito tempo, a gente se vê atuando sem a formação, sem o curso de pedagogia e muitas vezes fez falta né, quando você precisava levar um debate mais forte na questão, numa reivindicação de uma escola, de uma escola que atue, que viesse atuar direitinho, para que fosse atendido realmente, as políticas educacionais que a gente acaba não entendendo muito o que acontece, entender essa coisa, as políticas educacionais, as intervenções que a gente tem que fazer no sistema de ensino, que é precário né, a luta por escola, seja no assentamento, seja na região que você vê que precisa de escola, porque você vai na secretaria de educação, você leva a reivindicação, mas você ainda tem que lutar muito para que aquela escola funcione direito, que atenda a população direito daquela região, mas também projetos, projetos que tem nos assentamentos, nos movimentos sociais, projetos sociais que exige que a gente tenha formação pedagógica, para a gente ajudar a tocar esses projetos, ajudar a elaborar esses projetos e isso é uma área que a gente não ia, porque não tinha formação, você não tem bagagem teórica, você não tem como entender as leis e os caminhos por onde você vai, qualquer projeto vai exigir isso, então a gente fica de fora. Então tem um pessoal que toca os projetos, mas a gente, para ser sincero mesmo a gente fica de fora e você quer, muitas vezes contribuir, mas a sua capacidade não, você não tem capacidade, então isso daqui vai me dar uma capacitação de atuar no movimento, independente de um dia assumir uma sala de aula, que seja EJA que seja qualquer outra, mas que alguém venha e diga, ela está preparada para assumir, porque a gente não estava totalmente preparado,

a gente tem vontade, a gente se dedica, a gente faz um esforço muito grande, faz um esforço fora do limite até, das condições, para você dar uma qualidade, para você tocar um trabalho, mas chega uma hora que falta, esse curso é para isso né, é para gente ter realmente segurança, estar capacitada mesmo, realmente, e ninguém vir questiona-la, tem uma professora que dá aula que não é formada, ah, mas ela não tem pedagogia, ah, mas ela isso, não, eu não quero mais isso, que acontecesse na minha vida, porque a vida inteira fazendo o que podia nessa área.

R6: Acho também que o significado desse curso, primeiro de estar concluindo ele, ainda mais pela pedagogia da terra, de ela ter essa ênfase na educação infantil e onde eu atuo também fazia militância eu atuo na área da educação infantil, então eu acho que essa formação para mim, eu acho que ela vai estar me preparando para seguir mais o caminho mais na militância e também na área que eu quero procurar trabalhar mais também dentro da escola mesmo de assentamento, mais na área do campo, acho que a formação abre mais o caminho para gente, porque você não estando preparada você tem um pouco de limite, então essa formação ela completa.

R7: E assim, com a face de atuação, o que você pode colocar pedagogo para trabalhar no assentamento, acho que é importante a gente devolver alguma coisa para o assentamento, para o movimento também, porque eu estou aqui estudando, depois assim, não que não seja justo, porque eu também posso estar atuando na cidade também, mas assim, trabalhar sempre, ou na medida do possível trabalhar no assentamento também, porque é uma obrigação com o movimento também, porque querendo ou não ele que colocou a gente aqui, então é uma questão de companheirismo mesmo com ele está aqui também.

E para você, qual o significado para você deste curso.

Então, é importante estar atuando no assentamento, é um significado, entendeu? Assim, contente também com o movimento, entendeu?

R8: Para mim, eu acho que é importante estar atuando no assentamento, ainda mais no meu caso, a gente tem uma escola lá que uma das deficiências é um professor preparado, mas assim, é estar trabalhando, mas eu tenho a pretensão de seguir minha

carreira acadêmica, eu acho que eu tenho mais essa propensão para isso, mas eu pretendo já o ano que vem mesmo, já na verdade, eu já ajudo a Adriana, que é a diretora lá da escola, então começar, mas o meu objetivo é seguir minha carreira acadêmica mesmo e contribuir, que se propaguem mais escolas do campo, conseguir nesse sentido.

Eu acho que vocês já entraram um pouquinho no assunto, na verdade era outra questão, então eu vou perguntar se vocês querem falar mais um pouco sobre isso, com relação a expectativa de vocês com relação a este curso, alguns falaram alguma coisa, outros não entraram nesta questão da expectativa, então eu acho que a gente poderia conversar um pouquinho mais sobre isso, as expectativas de vocês em relação a este curso.

R1: Bem, também quero terminar o curso, acho que uma das expectativas, é porque a gente, a gente estava discutindo isso, do indivíduo coletivo, porque esse curso para chegar ao fim vai depender de todo mundo, tanto no quesito [...], quanto no quesito artesanal, como no quesito das pessoas virem para esse curso mesmo, se continuar essa queda, apesar de que quem tinha que agüentar, que chegou até aqui não para mais, mas eu acho que o coletivo, de terminar o curso e eu espero, eu espero mesmo que a gente saia daqui mesmo qualificado, porque isso, até uma intervenção minha na CBP para todas essas organizações, essa preocupação mesmo da qualidade dos professores e da exigência que tem ser expedida, porque se não a gente não aprende, e a gente para se acomodar é um estralinho de dedo né, então eu espero sair daqui capacitada para, lógico, muitas coisas quando você chega na prática lá e que vai, mas eu espero que a gente, que o máximo de [...] até aqui eu espero.

R2: É, eu também, eu espero absorver o máximo do curso, da qualidade suficiente para chegar lá e conseguir relacionar as teorias com as práticas, porque prática eu acho que a gente tem um pouco, eu acho que a gente tem que pegar um pouco de teoria e tentar relacionar isso para fazer uma melhor forma possível, uma melhor maneira de ter argumento, igual eu falei, tem muitos assentamentos que já tem escola que não tem ainda e tem um monte de barreiras e é uma coisa que deve ser quebrada, então eu quero sair com argumentos suficientes para poder brigar, para poder ter essa escola, para poder defender as minhas opiniões, e para isso precisa ter teorias suficientes para relacionar com as práticas que eu tenho lá e isso é o que a gente precisa ter, estar cada

vez mais capacitados, com bastante qualidade, nós também ter, que nem a ---- falou, nós também se empenhar nisso para poder absorver o máximo do curso, mesmo que o curso tenha a oferecer, porque é um curso essencial, não é a pedagogia normal, a gente tem várias outras coisas que vai além que a gente sabe que é mesmo, com o campo, que é a nossa realidade, então é bem isso, absorver o máximo mesmo para poder relacionar teoria com nossas práticas para fazer isso da melhor maneira possível.

R3: E assim, a minha preocupação é conseguir terminar o curso, [...] a preocupação é a conclusão mesmo dele, será que, vai depender do pessoal, do coletivo, porque precisa de todo mundo e também o conteúdo das matérias também né, como que a gente vai fazer assim uma, como vai fazer a pedagogia da alternância, mas será que é igual, entendeu, essa nossa preocupação, mas assim que a gente tenha os mesmos conteúdos para conseguir passar realmente para as escolas.

R4: As expectativas eu acho que ela é mais, envolve a todos né, porque você, a partir do momento que você pegou o cargo de querer estar participando de um curso, você quer concluir né, então acho que nós tivemos essas desistências, mas acho que de início, acho que saiu mesmo aquelas que não se identificavam, então eu acho que daqui para frente acho que todos tem que ver esse convívio, que um depende do outro, porque se não o curso não conclui e nosso objetivo aqui é estar concluindo ele, igual a ? coloca, de seguir a parte acadêmica, acho que isso também é importante porque acho que dentro dos principais movimentos acho que quanto mais a pessoa é qualificada, acho que mais espaço ela tem para poder estar trazendo outras pessoas também para o meio e aí vai estar levando mais conhecimento e trazendo essas outras pessoas para mostrar que nós dos movimentos sociais somos capazes, a gente também consegue chegar, a gente também tem um objetivo que quer, então eu acho que isso é legal a gente estar pensando mais adiante, então eu acho que nós enquanto turma acho que todos tem que se preocupar com a nossa, tem que se preocupar sim, estar pensando lá na frente meio desanimado, querendo desistir, tem que se preocupar com essa pessoa, acho que tem que trazer mesmo esse incentivo que não, a gente vai depender dessa pessoa também para a gente estar concluindo esse curso, então eu penso assim.

R5: Eu também, como eu falei, eu sigo na linha que a Daiane acabou de falar, eu acho que as expectativas são as melhores e a cobrança disso a gente cobra também o melhor

dos professores a todo momento, então tem uma expectativa muito grande e boa, bem positiva e assim, a todo momento a gente é, na verdade o movimento investe muito na gente, confiam muito na gente e acho que isso contagia, talvez antes a gente só precisava de um curso de pedagogia, mas agora a gente fala não, não basta, então a expectativa é muito boa, eu tenho certeza, não são todos, porque na vida, infelizmente, a gente não leva 100%, mas que uma boa quantidade vai seguir e vai, como diz o ----- falou, vai ser bastante pessoas se destacando, e vai, cada um na sua área.

R6: A expectativa é que todos nós saíamos melhor do que entramos no curso, bem melhores, com a consciência do todo né, porque não é só a área da educação, é todo uma, um conjunto de coisas que a gente agora compreende melhor, ou quando, já não tem formação, macaco gordo, quebrava galho aqui e ali, imagina agora a gente agora assim, a gente vai dar muito trabalho por ai a fora, tem que incomodar, incomodar da melhor maneira possível, aí ninguém segura a gente. Eu penso assim, pensar no coletivo, nunca pensar eu vou me destacar, ou eu vou fazer, porque essa luta, isso que a gente pensa, quando a gente pensa e no ouvido do que vier e movido de tudo isso que está acontecendo, dessas teorias todas, nós agora precisamos de um que uma andorinha só não faz verão, então não adianta eu estufar o peito e dizer eu me formei, consegui, tirei o curso, fiz o curso até o final, agora eu, eu, não! É preciso que a gente tenha essa consciência de que nós fomos lá e cada um no seu canto espalhados por ai nos assentamentos e nos locais onde a gente vive, nas comunidades, a gente consiga saber que cada um de nós está atuando com qualidade, com consciência, principalmente no mundo que a gente está, no país que a gente está e a situação como está, principalmente na questão da educação, mas também nas outras questões, então uma andorinha só não faz verão, nós somos um coletivo de pedagogos, daqui mais uns anos e vamos estar aí com essa consciência, de um grupo de gente, é como se a gente fosse missionárias, que fosse aí de repente numa série de lugares, eu não digo missionários, mas assim, cumprir com o que a gente está aqui se comprometendo.

(um dos entrevistados não responde, porque acha que a resposta já foi contemplada na anterior)

Como eu comentei, eu queria saber também como está se dando a relação com vocês e os professores na sala de aula, como está essa relação de ensino-

aprendizagem, quem está ensinando quem, como está se dando esse processo, queria que vocês comentassem sobre isso um pouquinho.

R1: Eu vou responder que, assim, primeiro que a gente não conheceu tão bem os professores, tem professores que a gente gosta, tem professores que a gente não gosta, tem professores que a gente acha que cobra mais, tem professores que eu acho por exemplo, que deixa a gente muito solto, então assim, como é uma semana, então você acaba tendo uma avaliação, acaba tendo uma diferença, como tem professores que conhecem nós, nós assim, no sentido de conhecer, [...] qualquer tipo de organização social, eu acho que eles são mais, mais exigivos com nós, já conhece como é a militância, então eu acho que eles pegam mais no pé, não vão dando 10 assim a torto e a direito, eles opa, vamos acertar mais, então eu percebi muita essa diferença. Eu acho que em termos de nota, tem alguns professores que não conhecem a gente, eu acho que eles deixam muito a desejar, desde assim, desde a organização da sala, o dia que estava lavando eu vou ficar na sala estudando pedagogia, porque o negócio assim sem vida, e o jeito que a gente tem de mostrar como a gente é, eu vejo assim, é desde organizar o espaço, desde a animação da turma, desde a...e eu acho que até na outra etapa e agora teve mais e apesar de que teve mais, mas alguns professores incentivou então a gente acaba fazendo isso, mas eu senti que nessa etapa o negocio ----- mesmo, a ponto de ----- la na sala, agora -----então assim, eu acho que isso falta, falta essa animação mesmo da turma em relação, porque é o nosso jeito de mostrar para eles como nós somos, é nas discussões, nos debates, nas intervenções, porém é também na semana, como é que é na semana, porque senão não a gente não tempo de ficar falando quem somos nós, como somos e como nos organizamos, então é, eu acho que nós estamos muito a desejar nesse devolver que desde a organização da sala, desde a animação da turma, então, mas de qualquer forma eu ainda acho os professores bem, eles aprendem sim, aliás, na minha visão qualquer troca, qualquer diálogo você acaba aprendendo, então eu imagino que eles venham aqui e eles aprendem, só acho que falta o nosso tempero.

R2: Eu vou falar porque também eu vou para reunião, eu penso assim, eu concordo com relação a organização de sala, eu concordo com umas coisas que a gente deixa a desejar, até por conta do acúmulo, porque é muito acúmulo, daí chega uma hora que você nem tem braço, nem perna para fazer tanta coisa, mas a gente não pode dizer que é pessoas,

não vou dizer todo mundo, tem gente que não vai mesmo, até o final, ele vai ficar sempre esperando que a fulano sabe fazer, ele faz, não tem mais jeito faz, então vai ter essas coisas, mas tem um povo que se a gente trabalhar mais direitinho, e a conquista de cada dia, de cada um, o fazer junto, as coisas ser formativos né, junto com a equipe, quando eles vão organizar um espaço, ali vai se dar, também a relação de amizade e a relação de convivência, então todos os momentos são formativos, dentro da, e os professores, muitas vezes, não percebem isso né, eles não percebem isso porque eles estão preocupados em aplicar a disciplina e fazer a parte deles lá né, e talvez isso eles não percebam entre nós, se alguns deles percebem, essa coisa da gente fazer tarefa juntos, ou organizar alguma coisa junto, fazer uma noite cultural, talvez eles não percebam que a gente também faz esse tipo de coisa, não é só a disciplina, não é só estudar os textos, mas a gente tem outras coisas que a gente faz, se eles perceberem e valorizarem, ver como um aprendizado eu acho que é legal, é uma turma diferente, é uma turma de pedagogia que tem esses e esses, que fazem outras tarefas até por, para ajudar na convivência, mas nós assim, a aprendizagem nossa das teorias é complicado, é muito complicado, é uma coisa que a gente não lidava com isso, nós ficamos de tempos em tempos sem acesso até a um bom livro e essas coisas, então assuntos de filosofia para nós, de sociologia hoje e muitas coisas das áreas das humanas, nós não conhecíamos quase né, questão política, questão das conjunturas, dos períodos, dessas coisas, tudo para nós na nossa cabeça ainda está muito, entender bem o que aconteceu no decorrer desses séculos e séculos da formação e da organização humana, para nós é ainda muito complicado, então, mas a gente está aos poucos assimilando, pode ser que vem um ou outro professor que vem e acha que nós não estamos, talvez nós não estamos tão assimilando porque talvez por desleixo talvez, mas eu acho que tem que ver que isso é um fator, essa coisa de que a gente não tinha acesso a isso, a essa cultura, a esse, é diferente da escola com qualidade que o aluno participa com, uma escola de qualidade que forma, que é diferente de você estudar como a gente fez um estudo fragmentado, um estudo complicado em escolas precárias né, então hoje nós estamos fazendo, pulando, muidinho para entender melhor essas coisas, mas está se dando, se vem um professor ou outro que relaxa um pouco, que deixa a gente mais a vontade é porque eles estão vendo que a gente está enlouquecendo com tantas tarefas, tantas coisas, tantas atividades, tantos trabalhos para entregar em tão pouco tempo, mas é isso que eu penso que está se dando a aprendizagem.

R3: Tem professor que compreende a nossa vivência, com o conteúdo para dar na semana inteira em um semestre, e assim, eu acho que eu não tive essa troca, por exemplo, tem professor que para ele é uma novidade a gente não se organizar, por exemplo de não atividade ----- é uma novidade para mim e essa coisa de ter a metodologia pronta e chega aqui ele vê outro método melhor para que a gente possa compreender a disciplina que ele quer lecionar.

R4: Bom, é bem isso que o pessoal falou mesmo, eu acho que por mais que tenha as vezes falta de organização, isso, aquilo, eu acho que nossa turma é uma turma muito boa que traz mesmo umas opiniões, as vezes o professor, as vezes o aluno se identifica o professor já traz e os alunos mesmo já trazem isso em questão para o professor e as vezes a primeira semana a gente esta mais assim né, todo mundo já esta animado, aí vai acabando o tempo escola, as semanas vão passando e você vai ficando cada vez mais cansado, porque na verdade é muita teoria né, para pouco tempo e é tudo de uma vez e ai não tem como a gente sentar para poder pensar ainda nessas coisas, aí na verdade vai pondo, vai pondo coisas, dá para analisar pouco aqui, no tempo comunidade a gente tem que dar para analisar de pouquinho em pouquinho direito, porque aqui não dá para gente nem pensar direito, mas é uma relação muito legal, os professores que vem, os que vem mesmo já conhecem, mesmo que eles não conhecem não está no movimento, não tem uma realização, mas eles já sabem mais ou menos com que turma eles vão trabalhar, então eles já vem com uma certa metodologia, para poder aplicar para uma turma que eles sabem que é diferenciada, eles já sabem disso, só que aí tem isso também, tem professor que puxa bastante, só que aí eu vejo que a turma também vai, quando o professor está puxando a turma também consegue entrar no ritmo, por mais que dá o suor, fica noites acordados, mas entra no ritmo também, então eu penso que não é também uma turma que, tem as vezes momentos cansativos mas as pessoas participam bastante, as vezes o professor, as pessoas falam alguma coisa para o professor, aí os alunos vai e dão suas opiniões, vão mostram aquilo da sua maneira e eu acho que a relação é bem legal, eu acho que está sendo bem legal, por mais que tenham alunos que não conseguem se expressar isso, as vezes quando vai para o núcleo de base, fala para outra pessoa, a outra pessoa que tem mais facilidade de falar, aí apresenta aquilo, ou até mesmo na própria ---- põem, as vezes não consegue falar, mas escreve muito bem o que ela quer dizer e acaba -----, eu acho que está sendo muito legal, até os professores que vieram até agora, acho que está dando para o pessoal pegar, as vezes tem matéria

mesmo pesada, sabe, mais aí os professores estão, eu não sei se a gente está se adaptando também né, ou os primeiros foram mais difíceis, agora está ficando um pouquinho mais fácil, mas é essa mesmo a relação, porque é muito pouco tempo, é uma semana para aquela matéria e as vezes você nem as vezes tem que se por no lugar do professor né, as vezes eu acho que é uma matéria que ele passa em um semestre lá no curso normal e ele tem que se desdobrar para passar aquilo para a gente em uma semana, não pode deixar nada fora e também não dá ---- para o aluno então depende de nós também ajudar ele a tentar passar tudo aquilo né, tem os textos para a gente ler, tem um monte de coisas, mas eu acho que está sendo bem legal essa relação de troca.

R5: Porque assim, a semana que a gente tem de aula, é praticamente um caminhão de informações para um fusca, entendeu, então é muita coisa, as vezes a gente fica meio disperso, mas não que está disperso por não estar interessado, mas pela cansaça mesmo que é corrido ficar 8 horas dentro de uma sala de aula, puxado mesmo, e as vezes a noite ainda com apostila para ler e tudo, mas enquanto turma, sala de aula eu acho que é ótimo, não tem o que falar, porque eu acho que é boa a nossa turma e eu acho interessante porque eu não aprendo só com os professores, os alunos, mesmo os amigos, passam muita informação as vezes num debate assim, acho interessante essa relação, fica debatendo em sala de aula mesmo, então é bem legal e os professores eu acho que ensinam sim, as vezes tem professor assim que nem eu falo, eu achei que, foi a Nalva, não estou lembrada que professor que foi, mas ela veio e não sabia como lidar, ah esqueci o nome da professora, a Márcia, a impressão que me deu foi que ela chegou, ela não tinha conteúdo, assim ela não conhecia o curso, a partir do momento que ela viu que o curso era assim, pouco tempo e muita matéria, ela já deu um jeito de contornar e foi excelente assim, então todos os professores tem assim uma boa atividade com a gente.

R6: É eu acho que os dois, tanto a gente, como o que a Ireni falou do caminhão, tanto para a gente é difícil, todo esse conteúdo ser absorvido, como para eles também, porque imagina você chegar em um semestre e de repente fazer em uma semana, o quanto é desafiador, e assim, eu percebo que eles vem mesmo com vontade e a gente também, sabe assim, é uma troca muito grande, porque assim, eu acho que tem momentos que vê que eles ficam até -----, porque eles falam assim, poxa, será que eles vão conseguir é muita coisa e aí o professor vai lá, traz e vem aqui e a gente põem no caderno e começa a ver no caderno também e meu deus do céu, para onde está, é aqui e aqui e eles

também percebem que também é possível, aí eles dão a prensa, quem são esses aqui que faz, mas é realmente muito puxado, é muito puxado e é um desafio para o professor vir aqui, realmente, embora ela estivesse muito, com muita vontade em certo momento ela viu que, ela viu o desespero dela, meu deus como eu dou isso em uma semana, mas assim, você via que ela queria, mas eu vou dar o melhor e ela deu, deu o melhor de si, você percebe que o professor vem também, então da mesma forma que a gente dá o melhor de si para aprender, os professores também dão o melhor de si para passar tudo aquilo de matéria, mas que de fato é um caminhão de informação para caber dentro de um fusca.

R7: Eu acho que até a relação dos professores com a gente eu acho que é uma relação nova que a gente percebe no decorrer da aula e tanto que nós tivemos uns professores que de início de aula a aula era toda expositiva, bem estruturada e a gente percebia que eram professores que lidavam com salas de aula em escola particular, sabe assim essa relação, não tinha uma correlação com, era uma novidade para eles, mas assim no aprendizado dele com a gente e aí a gente também tendo esse contato com o aprendizado do próprio professor eu acho que foi se relacionando e se destrinchando, então foi mesmo, eu acho que até uma, a gente aprendeu muito, acho que dos dois lados, então teve essa troca realmente e angustia assim para nós, estar estudando uma semana, é muito conteúdo, são conteúdos densos, complexo, que você parar para pensar com uma pessoa que, assim, sentar, olha foi essas matérias que eu estudei em uma semana, eles não acreditam, então tem esse contato assim, eu dou o exemplo por mim, eu tenho um amigo que estuda em faculdade particular, e aí eu falo, eu estou entrando essa semana na filosofia da história da educação e vou estudar, tais e tais apostilas, mas como? É tão --- o entendimento, como vocês conseguem e aí fica aquela interrogação de como é possível e realmente o nosso conteúdo ele é mais proveitoso para nós do que o de fora, porque eu tenho experiência mesmo assim de colegas que estão fazendo pedagogia para se formar agora e uns já estão formados, não tem esse conhecimento de estudo que a gente tem, então eu acho que é bem legal assim, é puxado, é, mas aí eu acho que cabe com nós estar se dedicando a isso e também os professores e eles se desdobram do mesmo jeito que a gente se desdobra para que este conteúdo chegue a nós né.

O legal é que os professores exigem, só que a gente exige muito também. (outra pessoa comenta)

Aí quando chega um professor que ele vê que a gente está meio cansado e aí facilita um pouquinho na avaliação final e aí a gente fala, esse professor não quer nada com nada, mas não é, é porque ele está vendo o que a gente está passando né, então agora eu achei, que nem a última que a gente passou, essa última da história da filosofia da educação, eu fiquei principalmente, o professor não vai dar uma avaliação, porque acho que a gente acaba cobrando da gente.

E qual foi a sua avaliação, porque a minha eu gastei muito tempo para mim fazer, porque eu quero mostrar que eu sei, eu sei escrever cinco páginas no relatório. (outra pessoa comenta).

Você quer mostrar o nosso resultado, então isso é importante, é sinal que a gente está querendo e a gente está aprendendo, e aí eu acho legal, tanto que quando ele pediu um relatório e aí eu falei nossa, meu problema é o relatório, aquela coisa, só que quando eu fui colocar no papel aí eu vi se fosse fazer uma avaliação individual ou fazer avaliação em grupo eu ia passar por essa mesma dificuldade, então tem que rebobinar tudo, para recapitular tudo o que você teve naquela semana, voltar a fazer uma leitura prévia das apostilas, porque senão você não consegue fazer, então eu acho que esse tipo de avaliação elas são mais aproveitadas do que se você faz individual, eu acabei colocando isso sabe, assim individual em sala, você chegar e ter que entregar, então eu acho que você acaba tendo aquela coisa de hora, o tempo fica te martirizando e aí você não consegue carregar num objetivo sendo que você tem a capacidade de colocar, só que você se martiriza pelo tempo para não escrever tanto, porque igual a questão, a grande questão da avaliação do professor talvez seja a nota por um artigo e aí nossa fazer um relatório, só que quando eu fui ver o meu relatório, isso aqui é um artigo, só que assim é outro nome e eu fiz com muito mais facilidade do que se eu estivesse fazendo um artigo, mas aí é engraçado é que se tivesse feito uma avaliação eu teria posto muito menos do que eu tinha posto, eu tinha posto -----, depois eu resumi o relatório, porque não é possível coitado do professor cinco páginas, fui tentar resumir né ainda, acho que vou resumir um pouco porque é muita coisa para se dizer.

Pelo tanto de coisas que ele deu, se for para explicar dá cinco páginas porque é muito conteúdo. (outra pessoa comenta).

Mas aí eu até coloquei para as meninas, quando você coloca um tema, você vai fazer uma avaliação e essa avaliação é um artigo, você se prende, você não consegue, não tem início, aí você consegue início, aí não tem meio, aí você se perde, como foi tipo um relatório, mudou o nome, você consegue se deslanchar, eu acho que isso oculta a gente ainda, também estamos no começo né, mas acho que há uma experiência aí, é uma troca mesmo, tanto dos professores como da gente.

R8: E como a gente aprendeu, porque realmente todo mundo resolveu no relatório foi tátatata de mostrar para o professor mesmo, eu consegui aprender isso, tanto que as pessoas, mas lê, aí você lia de um amigo e aí não, porque eu coloquei isso também, então vê como existe. E o que a Daiane falou é muito verdadeiro porque eu também tenho amigos que fazem pedagogia e não sabem, não defendem um conceito como eu defendo, então o que está errado, a gente tem uma semana, uma semana rancando o couro, mas realmente por isso que existe essa troca e eu avalio como muito positiva porque a gente, os professores estão conseguindo passar e também coloca que a gente está com vontade de aprender, então...

Eu acho que é porque a gente pensa que é uma semana então a gente quer aproveitar no máximo, então você acaba se dedicando mais, se você dá tempo, uma coisa, se você não dá uma data para você estipular, você fica jogando para outro dia, e a mesma coisa acontece com o curso normal, que não é igual ao nosso, porque você tem uma semana, poxa, eu tenho que aprender essa semana inteira, aproveitar o máximo, porque no final da semana tem avaliação e eu tenho que mostrar que eu aprendi, então não tem como você voltar e ler todas as apostilas de novo, então você tem que aproveitar o momento, aproveitar o momento da sala de aula, aproveitar as apostilas, na hora porque você não tem tempo de ficar voltando atrás de novo né, então eu acho que é mais essa questão de aproveitar mesmo todos os momentos. (comentário feito – não sei reconhecer quem é! Rs)

Acho que a Daiane colocou uma coisa interessante que vai ao encontro de outra questão que eu tinha pensado, de como é conviver entre vocês e entre quatro movimentos sociais diferentes, quais são os pontos positivos, negativos, o que é

bom, o que é ruim, como vocês avaliam assim essa história de conviver com quatro movimentos sociais diferentes dentro do curso de vocês.

R1: A minha avaliação é positiva, bem positiva, porque você aprende, a todo o momento e você aprende na contradição, porque a todo o momento tem um amigo se contrapõe a suas idéias, você contrapõe as idéias do amigo e aí um defende aqui, um defende lá e você aprende a argumentar aí você aprende a calar, você aprende a chorar, é uma ----, eu acho boa, embora que todo mundo quer por o seu valor, então eu estou aqui, mas somos em quatro, então alguém quer colocar suas regras, só que aqui todo mundo quer colocar sua regra então as pessoas aprendem que estão aprendendo a todo momento, então você aprende a calar, você aprende a defender, você aprende a se controlar, você aprende a defender, então eu vejo como muito positivo, eu acho que se tivesse uma harmonia, seria um cursinho, um cursinho xoxo, mas é porque não tem essa harmonia mesmo é que a gente aprende, porque assim a gente é uma família, definitivamente uma família, porque a gente as vezes ---tem aqui, fica bravo, mas a gente sabe se alguém de fora vier falar de movimentos sociais a gente vai dizer que --- a gente briga entre si, aí eu vejo saudável, como se fosse uma família mesmo, mas se alguém vier falar que movimento social, vai fechar, vai fechar porque a gente sabe e assim, embora eu posso falar por mim, que o MST está um passo a frente, com tranquilidade, mas a gente também está crescendo e eles também estão aprendendo porque na medida que eles estão a frente em algumas coisas da gente eles também tem que aprender a frear, porque eles tem que esperar a gente, então a todo momento há troca e aí a gente se descabela mas não mexer na receita final eu acho que dá um bolo interessante, mas a todo momento, a todo momento você aprende, aqui não tem como você dizer eu estou isento de tudo e de qualquer mentira, mentira, a todo momento a gente está aprendendo, a todo momento estar defendendo o seu, e aí você puxa a sardinha para o seu lado e aí o companheiro não, esta daqui é minha e você muda ali, um sede aqui, outro puxa acolá e a gente a todo momento, nisso a todo momento está aprendendo, aprendendo o outro movimento, daí chegam os outros professores e explicam situações que você fala poxa eu não, as vezes eu fazia tal coisa e não sabia porque estava fazendo aí vem e diz que é um contexto histórico, que isso é assim por causa disso, aí você vai compreendendo, aí você, aquilo que você achava o fim do mundo, você fala poxa, não era nada disso, não é nada disso, quanta fantasia, quanta bobagem, enfim... a minha avaliação é positiva e eu acho que é positiva porque tem essa

contradição, porque se fosse talvez só um movimento seria todo mundo naquela linha, ninguém ia divergir e não, é por essas divergências que a gente cresce mais, que a gente cresce mais, que a gente ganha mais argumentos, acho que a gente fica mais fortalecido.

R2: É isso mesmo que a Silvani fala, é troca de experiência e eu acho que se não tivessem essas contradições não teria aprendido, não teria sentido a troca de experiência, a contradição é instrumento de aprendizado, essa no sentido de um respeitar o outro, de respeitar as diferenças, que desde o começo do curso é esse limite de respeitar as diferenças uns dos outros, não no sentido só dos movimentos sociais, mas ninguém é igual a ninguém né, então é respeitar nesse sentido, e é positivo, no sentido de resolver estar com outros movimentos.

R3: É, eu penso que não tem nada de negativo, uma porque são os quatro movimentos sociais, então não tem nada para ser negativo, porque na verdade por mais que a gente tenha nossas contradições, igual a Silvani falou, eu sou totalmente a favor do que a Silvani falou, por mais que tenham várias contradições, são os movimentos sociais, somos diferentes, as vezes eu defendo uma coisa, o outro defende outra, o outro defende outra, mas a gente tem uma coisa em comum né, a gente está junto para poder então, criou a pedagogia da terra para a gente poder lutar contra esse sistema e saber defender o nosso campo, defender a educação do campo, então a gente tem um ideal aqui, o que é único, de nós todos, então é isso que a gente vai buscar a construir juntos, então por mais que tenham as contradições vai ser tudo em cima disso a construção, então é importante ter essa contradição, porque se não tiver a contradição a gente não vai ter como construir isso, já vai ser uma coisa que vai pegar pronta, não tem como construir se não tiver toda uma contradição, toda uma certa construção sobre isso, então para mim é totalmente positivo, estamos aprendendo a todo momento, as experiências, que as vezes um viveu o outro não viveu, até mesmo entre um e outro, porque as vezes é do mesmo movimento, só que é diferente, um está num lugar, vive numa realidade e outro vive em outra, por mais, a todo momento está troca de experiência, então é a todo momento aprendizado e totalmente positivo, eu acho que quando acabar a pedagogia, a gente vai sair daqui além da bagagem de bastantes teorias, vamos ter outras bagagens de outras práticas que tem dos outros também e isso vai ser importante para nós, para nós enquanto movimento e também para nós enquanto pedagogos, pedagogos da terra, militantes, então para mim a todo momento é totalmente positivo.

R4: E assim, ninguém é igual a ninguém, cada um tem sua personalidade e seu jeito, e assim são os movimentos, cada um tem o seu jeito de ser como movimento, então eu acho que assim, eu, falando como eu mesma, eu aprendi a respeitar as idéias dos outros assim como os outros respeitam a minha, entendeu? Mas nem sempre isso é bem julgado aqui, mas assim, qual é diferente, mas tem o mesmo objetivo né, de fazer tornar realidade essa pedagogia, então sempre vai haver diferença, entre movimentos assim, porque como a comparação, ninguém é igual a ninguém, então o mais importante é que tem o mesmo objetivo né, que é concluir o curso.

R5: Quando foi assim, para mim foi um convite de estar participando desse curso de pedagogia da terra, aí quando eu falei que ia estar participando, lógico que de início já adorei, porque era uma coisa que eu queria, mas antes disso eu queria uma coisa mais, mas eu não podia por causa da minha idade, que não era permitido, até os 25 anos, que era para fazer medicina, mas a pedagogia sempre esteve presente comigo, desde que eu me entendo por gente sempre gostei de brincar de escolhinha então eu acho isso legal, e quando a gente fala em relacionar e ainda mais com quatro movimentos, de início eu não pensei nos quatro movimentos, eu pensei num todo, tanto que tinham umas pessoas do MST pelo meu movimento que eu não conhecia, então a minha visão foi num todo e conviver, aí eu já pensei mais adiante, de conviver, de construir as amizades, não é fácil e aí uma amiga minha que se formou há 14 anos atrás na pedagogia hoje ela mora em Rondônia e ela leciona lá e ela colocou para mim, eu fui da primeira turma de pedagogia da terra, que ela fez em Tajaí, no Rio Grande do Sul, então foi a primeira turma de pedagogia da terra e aí como a gente tinha uma amizade, aí ela colocou para mim, falou assim, olha, eles fizeram em três movimentos, ela já conhecia um pouquinho da minha história, aí ela falou, você vai passar quatro anos convivendo com pessoas diferentes, com movimentos diferentes e aí ela falou, são movimentos diferentes, mas são pessoas diferentes, não se vá pelos movimentos e aí isso ficou assim comigo e eu fiquei um tempo sem ver ela, tanto que quando a gente se viu de novo foi no final do ano passado, a gente sentou e conversou e eu falei para ela, eu agradei até, eu falei assim olha, por ela ter me dado isso né, pela experiência que ela teve, porque se eu chegasse aqui e com uma visão, são quatro movimentos, então você já chega aquela coisa né, então eu procurei assim, colocar os quatro movimentos os quais eu não conhecia os outros três, tanto onde eu moro e vivo é uma escola de formação que está

com militantes de muitos movimentos sociais, mas ainda não tive a oportunidade de conhecer o movimento de vocês, espero que um dia vocês passem por lá também e aí então a gente já sabe como que faz o movimento, realmente ele tem uma linha de organização, uma diferente da outra, mas a convivência no dia a dia acho que a gente tem que esquecer essa linha de organização, mas seguir essa, partilhar o convívio mesmo individual, porque a gente fica aqui confinado, cinquenta dias, convivendo com pessoas diferentes, e aí que nem a Vania bem colocou, realmente temos nossa família lá fora, mas aqui dentro também somos uma, e aí acho que essa construção entre os movimentos acho que um aprende com o outro, acho que é uma construção em conjunto mesmo né, e aí acho que errado a gente estar pensando somos quatro movimentos diferentes, acho que frizar isso, isso acho que não é legal, porque realmente somos os nomes diferentes das organizações, então eu acho que nós temos uma linha a seguir, acho que nosso objetivo é estar fazendo esse curso para formar para causa que a gente quer levar para os nossos espaços né.

Isso do individual é mesmo, as vezes eu começo a chorar eu olho a Dayane está chorando, então eu falo, meu deus estou muito chorona, se a Dayane está é só eu me equilibrar, só eu que choro, mas sempre que eu olho para ela, ela está chorando, então não sou só eu. (comentário)

Mas é diferente né, você chora toda apagadinha, ninguém está vendo, ai eu choro -----.

Um dia essa daqui estava com o olho vermelho, ainda bem que não sou só eu que estou chorando, quando eu olho para a Dayane, a Dayane também está, ai que bom, graças a Deus. (comentário)

É, esse é meu defeito, sou chorona mesmo, porque as vezes você fica ----, tipo igual a Keyla do nosso quatro, ela chora muito, então a gente fica, não chora, porque se a gente chorar a Keyla vai chorar, então não chora porque aí ela também não chora.

Não consigo me segurar choro, e se eu começo, quando eu vejo (comentário).

Pior de chorar é quando dá aqueles soluços né, e é por isso que eu tenho que chorar escondidinha, porque senão eu faço um escândalo, se vai segurando, segurando, hora que você vê ahhh, chora que é uma benção.

Vocês querem colocar mais alguma coisa? Vocês falaram sobre os movimentos sociais, para a gente concluir sobre isso, eu queria saber como é a atuação dos movimentos sociais no curso, como é que vocês acham que estão se dando a atuação dos movimentos sociais dentro do curso de Pedagogia da Terra?

R1: No meu a desejar, o meu movimento a desejar, mas assim, eu não vejo como um problema isso, muito pelo contrário, eu vejo como desafio e eu acho que isso, a calça disso é uma provocação para mim mesmo, porque se meu movimento está falhando na educação, fica um desafio para mim melhorar isso, porque eu acredito no meu movimento, só que eu sei que é nessa área, aqui para nós como pedagogia de todo o movimento ficou devendo, eu acho que poderia ser melhor, mas eu acho que é uma debilidade que está no próprio do movimento, a gente não tem um setor de educação, isso tudo é novo para ele ainda, está construindo e aí o curso proporciona inclusive eu estar ajudando nessa questão do movimento, quando eu falo que vou seguir com uma carreira acadêmica, que eu vou contribuir, eu vejo inclusive no setor de formação da própria Feraesp, sabe contribuindo nisso e esses elementos o curso me dá, então eu acho que é meio que, não sei se a palavra é meio que negligente, mas é falha, é novo, acho que a palavra correta para a Feraesp ainda para a educação, é uma coisa muito nova, é uma coisa que ainda está se construindo, mas que é um desafio, um desafio, uma proposta para mim, interessantíssima, e eu acho que vai dar em um rock´roll.

R2: Bom, eu acho que a Dayane pode falar melhor que eu, nosso movimento já tem o debate de outras turmas né, ele tem a velocidade ----- dos movimentos que tenham coisas novas, mas também tem as partes que deixam a desejar, nem tudo é perfeito, nem tudo é falha para vocês né, mas o processo vai dizer, as falhas, o que foi ruim, o que dá para melhorar, o que tem que sair, essas coisas, dentro da atuação dentro do movimento é isso, tem coisas positivas e tem coisas negativas.

R3: Porque assim, como eu tinha falado aquela hora, que é um compromisso com o movimento fazer o curso de Pedagogia da Terra, porque no assentamento onde eu moro não tem essa educação que ataca como educação, então ela achou que necessitava de

uma formação ainda, então isso não é real ainda que tem como educação, se tem eu ainda não fui informada, então ainda falta o movimento me dar conhecimento ainda, eu ainda não tive a totalidade desse conhecimento ainda, mas assim, se ele me colocou aqui é porque ele está querendo alguém capacitado para atuar.

R4: Dentro do movimento que eu atuo, o MST, ela pensa a educação, ela já trabalha a um tempo com educação, tem seus setores e tem suas frentes aqui também, mas quanto nós aqui, está um pouquinho assim de início, então para nós tudo é novo, então tem muitos pontos que acabam deixando um pouco a desejar, tanto que os outros estados são mais organizados na área da educação que o Estado de São Paulo, o Estado de São Paulo foi sempre mais difícil de estar trabalhando e de estar atuando na área da educação, então sempre teve esse problema, digamos problema, mas acho que quando nós assim, estamos se preparando, e acredito eu que o movimento, ela acho que está abrindo espaço para a nossa formação política mesmo, para estar atuando e estar mais presente, acho que é isso.

R5: É, como a Omapesp começou a pouco tempo né, a ----- faz tempo, mas a Omapesp faz pouco tempo, faz uns nove anos, é novinha, mas ela atua na educação assim, EJA, para a população dentro do assentamento, curso superior é o primeiro que ela está fazendo junto com outros movimentos e ela também, e aí é um processo de construção na verdade, então está construindo, igual a ----- falou, no Estado de São Paulo, é o primeiro no Estado de São Paulo, então está sendo novo, por mais que está tendo outras pedagogias, mas foi em outros lugares, em outras realidades, aí no Estado de São Paulo está tendo mais dificuldades né, as vezes tem pontos positivos e negativos, as vezes tem as reuniões, eu participo, mas aí é um processo mesmo de construção, as vezes falamos que tem coisas a desejar, mas as vezes também o movimento fica impossibilitado as vezes em certas ocasiões, por ser a nossa realidade mesmo, o Estado de São Paulo, muito difícil, como é o primeiro, os próximos serão mais fáceis, já vão ter sanados essas dúvidas, já vão ter, vai ser mais fácil de se construir.

*Só complementar uma coisa, quando a gente fala que a nossa pedagogia é a primeira turma no Estado de São Paulo e a gente falar da educação no nosso estado, ela é difícil, porque a gente vê muitos assentamentos dentro das cidades, e aí como trabalhar a educação do campo dentro do assentamento que ela está tão próxima, tão dentro da

cidade, e é uma coisa tão difícil de você estar trabalhando isso, porque hoje a gente vê a sociedade que ela está assim num ângulo assim tão amplo que acaba alienando as crianças de hoje, é um desafio muito grande para nós enquanto primeira turma, acho que é um desafio muito grande e aí tem que nós enquanto turma fazer esse incentivo mesmo para estar mesmo atuando e poder estruturar para ajudar o quanto mais, trazer essa concepção de educação do campo, que é tão pouco vista aqui no nosso estado, ainda mais nessa região que a gente está, a região de Ribeirão, Campinas, São Carlos, Araraquara, Jaboticabal, as vezes a gente encontra um pouco escola do campo, na região que eu estou, na região do vale, sabe assim, e na região da grande São Paulo, é dentro de cidades né, e aí como você vai trabalhar essa concepção de educação no campo dentro da cidade, os jovens de hoje não querem isso, é uma preocupação muito grande. (complemento da resposta)

* Desde a infância vem isso, vai fazer 10 anos o assentamento e tem criança que nasceu ali e está entrando na adolescência, com cerca de 10/12 anos, a criança já está entrando na fase da adolescência, não é mais criança, e fica 7 km da cidade, então é muito próximo, muito próximo, e aí a criança vai vivendo essa realidade e aí chega num momento que ele está totalmente caracterizado com o urbano.

* Eu falo assim, que tanto na região onde eu moro não tem escola de campo, na grande São Paulo não tem escola do campo, aí vai ter só em Itapeva tem e depois em Araraquara tem escola do campo e se não me engano falar por nós, do MST, nós temos umas dez regionais, temos cinco espaços para educação infantil, formalmente. Então a discussão ela ainda está lenta, ela ainda precisa deslanchar o quanto antes, e eu acho que se a necessidade do movimento acreditar em nós e nós acreditar que somos capazes de fazer parte desta ação política mesmo, creio que seja para esta formação mesmo, porque acho que a gente tem sim que cobrar dos nossos movimentos e trazer para os nossos assentamentos que não temos escolas, proporcionar espaço, nem se for um centro para o início de uma educação infantil e também a necessidade de uma escola de formação para o EJA.

* Neste ano nós temos 16 salas de aula na Omaquesp mas é EJA.

* Mas você colocou, não tem o espaço...

* Não tem o espaço de escola, tem três assentamentos só que tem o espaço da escola mesmo, que é Colômbia né, que lá é muito longe mesmo da cidade e Bebedouro que também fica longe da cidade e o resto tudo o pessoal ainda está montando, por causa dessa questão mesmo, aí eles julgam um monte de coisa, o transporte, porque é muito da cidade, aí já vai levar para a cidade porque não leva a, só que aí, só o EJA não é só o EJA tem também que ter escola infantil.

* E realmente essa questão do campo só se dá se tiver realmente alguém para alavancar, para levantar, porque senão não dá gente.

* Até mesmo a gente escuta as pessoas mais velhas, vamos mandar, é necessário estudar, mas vamos mandar para a faculdade as mais preparadas, aí como você vai trabalhar essa concepção, acho que é um desafio.

* Aí por isso a necessidade, porque o EJA e ter a infantil, porque com o EJA você trabalha com essa concepção com os adultos, porque depois fica mais fácil, porque eles mesmo vão estar ajudando você a construir essa própria escola ali.

* Porque no Monte Alegre tem escola, mas todos os professores são da cidade.

* Isso daí faz a diferença.

Eu não sei se teria alguma coisa assim que eu não perguntei e que vocês gostariam de estar colocando, estar contando, acho que esse é o espaço agora para a gente poder estar finalizando com a nossa rodada de entrevista. Teve algum aspecto que eu não coloquei aqui que vocês acham relevante estar colocando, acho que seria legal da gente estar conversando também.

R1: Então, eu estou com uma coisa, não sei, depois você avalia se é relevante ou não, mas assim, da experiência da escola do campo, o que eu tenho estudado na escola da Bela Vista eu vejo que também não é essa escola, porque a gente tem a escola do campo, apesar de que tem muita coisa para ser feita, para ser realizada nessa escola, porque ela não é, embora seja uma escola reconhecida nacionalmente, como referência,

mas tá longe de ser como ideal, está no caminho. Mas assim, o que eu percebo gente, é a família, e aí um amigo meu falou que tem uma questão que para trabalhar educação na família. Porque da Bela Vista é assim, a escola faz um excelente trabalho, chega em casa e a família destrói e a criança não sabe onde ela está e aí eu falo que também para nós, sabe assim, as vezes a gente fica muito presa, aí só na escola, mas a gente também cuidar ali da família, porque essa questão, porque o trabalho, a escola chega, a gente tem também desde o berço, desde o nascimento as crianças saberem valorizar o campo, porque senão não tem sentido você ter escola do campo, é o que eu vejo no assentamento, enquanto o pai está falando filho você vai para a escola, porque você vai para a cidade, não, você vai estudar para você ficar aqui, imagina como fica a cabeça dessas crianças. Então eu estava assim, eu não sei se é educador social esse programa, eu não sei, eu fiquei e eu achei bem interessante, porque além da escola do campo é preciso um apoio familiar, como esta a cabeça dessas famílias, o que, sabe, qual a perspectiva da família do campo, porque de repente é só uma escola boa, mas não é só isso que a gente quer do campo, de repente a gente fala assim, eu só quero uma escola e na Bela Vista todo tempo a gente teve uma escola, só que ainda as pessoas não querem ficar no assentamento, porque? A família ainda insiste que o campo não é bom, embora tenha lutado, mas os pais ainda falam, não você vai estudar, vai estudar sim, você vai arrumar um emprego na cidade e aí ooh, você chega na cidade e também não dá.

R2: Mas aí é uma questão que não é só a escola, mas criar a escola do campo, vim com essa finalidade, da gente sair daqui com essa finalidade, de fazer a escola, de criar a escola, mas com um nova concepção de uma escola, por exemplo, não a escola que a gente tem, que é só a escola, mas a escola e a família né, porque não dá, tem muito disso.

R3: A Bela Vista, os poemas das crianças são assim, quando eles estão falando da realidade do assentamento é uma coisa, aqui o povo decide sair, quando chega na escola tudo é perfeito, você não consegue num poema que eles adoram escrever poemas, só que todos adoram, você vai na escola todos tem poemas, porque as crianças gostam e aí quando chega e eles vão falar da escola, eles brincam, ficou como uma arredoma e os pais não vão nas reuniões da Bela Vista, vocês acreditam? Aí eu falo assim, Adriana se é excesso de confiança demais, que a comunidade criou na escola, que aqui não, na escola não vai acontecer nada e aí eu entrego lá e seja o que Deus quiser ou é

negligência dos pais, então a questão é muito maior, a todo momento eu insisto, se não for também uma escola pautada na família gente, é só um espaço, é só mais uma escola, uma escola apenas diferenciada e só.

R4: E isso você vê muito, quando você trabalha com EJA, você deixa muito isso nos alunos, e aí eu falo que, a gente tem um projeto de dois anos né, para o EJA de 1ª à 4ª, de alfabetização e depois de 1ª à 4ª, eu sempre brinco, que um ano é só para você ter essa modéstia, porque você veja muito, depois você vê como é que eles tem essa concepção, mas é a desmotivação mesmo das pessoas que está ali dentro e aí eles chegam com essa concepção e aí passam para os filhos, tem muito disso em todos os assentamentos, acho que tem muito disso, que ele tem isso, mas é que já vem de um monte de desmotivação e isso vai, é difícil mesmo, e aí você pensa como é que eu vou trabalhar numa pessoa que já tem opinião formada.

R5: Erra né, que assentamento é só terra, e aí onde cai, poxa eu não gosto de trabalhar na terra o que eu vou fazer aqui? E aí já não constrói aquilo que você pode ficar bem, você pode sobreviver bem, ter uma vida de qualidade trabalhando na terra não é cultivado e além do que é só terra, se você quiser ficar aqui, você vai trabalhar na terra e cena, a gente sabe que não é verdade, no assentamento tem para todas as áreas, mas não fica lá, aqui ou você sabe plantar ou... e aí é tudo isso, mas eu não gosto de plantar, eu mesmo particularmente não gosto de plantar, eu tenho assim uns vasos de planta que eu só vou molhar, e quando fica feia ela ---- não é meu, mas eu sei que tem, no assentamento tem um monte de coisas para mim, não falta, como tem na área de saúde, tem qualquer área no assentamento, você fala eu vou trabalhar, vou ser uma advogada e vou trabalhar em prol dos assentados, tem muita área, mas ainda é aquilo é terra, o assentamento é terra, é só para terra, é só para terra e aí pronto, se a escola não construir tudo isso, mudar tudo isso e é aí que torna a pessoa fala poxa, como eu vou fazer, porque uma coisa é você pegar os pequenininhos e vou formar uma idéia, mas não dá para pegar.

* Eu acho que distorce.

* E a família tem um poder maior, a formação dos pais é a base, a base é nos pais, porque é os pais que acaba querendo ou não ela influencia no amanhã do filho.

* É igual quando fala, tem mais do seu pai em você do que você imagina e é verdade, as vezes você pode falar, pode falar, as vezes cria, mas chegando em casa a família é o ó, se você falar dez coisas e ela falar uma, a uma que ela falou vai ganhar e as dez que você falou vai perder.

* Acho que essa, acho que tem que trazer os pais para a escola, quando você coloca assim não vão a reunião porque talvez sente tanta confiança na escola, mas acho que essa confiança tem que estar, mesmo que eles se sintam confiantes mas eles tem também que se sentir parte da escola, acho que a partir do momento que ele sentir parte do que ele tem ali, acho que assim, tem um trabalho lento mais eu acho que ele vai tentar refletir né e o que tem aí é construção para o próprio filho né.

R6: E aí analisar a escola que a gente tem a escola que a gente quer né, e aí o que dá para mudar, o que dá para permanecer e aí selecionando o que a gente tem do que a gente quer, em especial a escola do campo.

* Porque se a gente quer uma escola do campo ----- igual a Silvia falou, tem a escola, é do campo, mas falta ainda essa relação, então pensar em tudo isso.

* E é uma referência gente, e aí você fala poxa, e é lindo, eu espero que a gente ainda possa todo mundo lá, é linda, realmente está no caminho, mas na hora que você vê falta, falta, poxa aqui não.

* É porque os pais ela conta.

* E você vê também a distância dos alunos e aí eles marcam a escola como porto seguro, um lugar que eles podem colocar âncora, porque eles vão, eles podem, mas é um lugar que eles se sentem sabe assim seguros é ali, aqui meu mundo não cai, ali a escola do campo é isso, mas poxa, não é só isso, não pode ser só isso. E muitos quando vão para ai desistem, porque? O choque, porque na verdade a escola virou um bolinho ali, que aqui é a arredoma de vidro e aí eles não sabem se defender quando chegam lá, porque até é muito belo, é um aluno que almoça ouvindo música clássica, é lindo, tudo lindo! Mas lá fora também é desumano, chega lá na escola, igual o Vitor, a escola que

eles vão lá em Araraquara é igual um presídio gente, tudo fechada, com tudo pixado, é escola de periferia e eles saem lá do Bela Vista, com o sininho plin plin, é um luxo, assim, as professoras falando baixo, sabe é lindo, algumas coisas que eles -----, tem algumas coisas que estão a anos luz da outra, mas tem algumas coisas que são as piores que realmente tem que mudar muito e tem que, não tem jeito é a família. A --- faz muita crítica lá na escola, que ela fala que não é uma escola, é uma escola no campo, no campo, não do campo, ainda, mas hoje em dia tem o máximo, porque já avançou bastante, mas ainda é uma escola no campo.

Ficou na aula a escola toda.

* Ihh ficou um monte, tem dez para mudar, mas a gente fala assim mas é bem difícil.

* E é difícil e sabe o que angustia, é que nem todos pensam como eu. Eu chegaria e falaria para você, não gente, mas isso daí tem que lidar mais cinco anos, daqui seis anos vocês vão lá ver como a gente mudou, não é isso, as vezes as coisas nascem primeiro que nas outras, as vezes as pessoas, cada um tem seu tempo, então não adianta, mas sabe dá aquela angústia, porque eu vou lá, eu vejo na escola, discuto com a Adriana, faço proposta para a Adriana, a Adriana pira também e a gente já começa a viajar junto, quer fazer, quer fazer, ai eu chamo. Da mesma forma que você começa a trabalhar a família e de repente um fala vamos que é isso mesmo, o outro fala, você vai, eu não vou! É difícil.

* E acho que assim, acho interessante, como a gente estava falando aqui do nosso curso, quando os professores aprende com os alunos, lá também, porque a escola que tem lá, a gente sente também que os professores aprendem com os alunos, faz ---- comunitária, dança africana e eles se dedicam também aos alunos, apesar de ainda não terem conteúdos assim, de qual a idéia deles que passa para os alunos, mas dá a impressão de que eles dedicam conhecimento para eles, porque é muito excelente a escola, muito legal. E também a preocupação que tem com os professores quando a gente vai lá na escola, eles olham para você como se você fosse roubar, nossa vou perder, alguém do assentamento está estudando, não, eles olham assim, você estuda na UFSCar? Então eles acham que é um intruso que está entrando lá.

* O meu assentamento fica ao lado de um distrito, fica em frente, coisa de 4 km do distrito e ai quando eles ficaram sabendo que tem duas pessoas do assentamento que estão fazendo faculdade eles já ficaram assim, porque é um distrito, é parado, se eles puxam duas pessoas, eles fazem técnico e já vão para a cidade de Jaboticabal, eles não fazem nada para melhorar o distrito, o distrito é mais velho que Jaboticabal, mais velho e se você ver o tamanho do distrito, nunca conseguiu se ---- e tem duas usinas, que se --- - espaço lá ia ficar com as duas usinas, Jaboticabal ia perder, só que ninguém sabe, não faz nada pela cidade, lá tem um posto de saúde, tem o correio e eles ficam assim, poxa o assentamento está fazendo alguma coisa e eles ficam coitados com aquela coisa, e ele tem a escola lá também, mas fica todo mundo assim, igual você falou, todo mundo assim nossa o pessoal do assentamento está fazendo alguma coisa que nós não estamos fazendo.

* No começo é fogo, para mim no começo eu falei, gente eu não quero roubar pelo trabalho, eu posso assistir sua aula. Eles ficavam com uma cara, vocês...a Adriana teve que fazer uma reunião para dizer que a gente só ia para ali mediante a concurso, porque eles ficaram muito enciumados, sabe tipo, mas foi ótimo, porque eles começaram a se mexer, sabe eu vou dar agora um jeito para mim permanecer aqui, você vê que já provocou uma mudança, os professores já falam né, poxa, perai, porque a Adriana tem um grande problema para implantar o político pedagógico da escola, mas foi fogo.

Acho que a questão que vocês trouxeram da família, acho que é muito importante e é a idéia mesmo das escolas do campo é isso, que a escola esteja no assentamento e o assentamento esteja na escola e a partir do momento que a luta vem inserida da escola estar no assentamento e outra né ----- a escola é nossa, então a gente está indo para lá, a gente como educadora, como agente comunitário, agente da saúde e as pessoas do assentamento tomarem conta dessa escola e isso é outro processo, é um processo posterior a escola chegar lá.

R1: Você vê, cada um é uma realidade, igual você vê ---- já no assentamento é outra questão, é por a escola, porque a comunidade já tem esse sabe esse laço, eles querem, eles estão vendo como está sendo a situação do filho dele, estão vendo que estão perdendo os filhos deles por causa disso, chega numa certa idade eles ficam com medo,

arruma um serviço e vão, vão para a cidade, então eles estão vendo que tem essa necessidade, então você vê, é de realidade né, acho complicado.

Pessoal, eu queria finalizar essa nossa entrevista, gostaria de ler uma fala de uma pessoa que me chamou muito atenção, inclusive eu estava mexendo nos livros da biblioteca e é de um educador alfabetizador camponês, sem terra, do Rio Grande do Sul, então ele diz o seguinte:

“Um dia pela força de nosso trabalho, de nossa luta, cortamos os arames farpados dos latifúndios e entramos nele, mas quando nele chegamos descobrimos que nele existem outros arames farpados, como o arame de nossa ignorância e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocente diante o mundo, tanto melhor para os donos do mundo e quanto mais sabido no sentido de conhecer, quanto mais medrosos ficaram os donos do mundo.”

Eu fiquei extremamente emocionada assim, e é o livro do Paulo Freire também, que chama educador do povo e com certeza isso vai para a minha dissertação, na minha primeira página, mas agora eu já mudei, mas é bem isso, cada dia rompendo uma cerca, e a cerca da gente também, da nossa própria ignorância, da nossa própria...porque as vezes a gente é tão, é o que a Silvani falou, quando ela chegou ela era fechadona e a gente tem que ir cortando.

Da pedagogia da terra é um pouco isso né a gente não falou, mas eu acho que é um pouco disso também, é a gente não só, sabe é construir, mas também desconstruir algumas coisas, que as vezes a gente carrega e é aqui que a gente vai enxergar até mesmo com alguma outra pessoa, mesmo você vai enxergar, as vezes a gente esta tão alienada e fica fazendo tudo errado, não é assim e eu falo isso mesmo porque o curso está servindo muito para mim até na minha sala de aula, igual eu estava conversando com o ---, eu estava colocando uma coisa que aconteceu comigo, metia o pau, nossa os professores não fá voz, os alunos não dão voz e eu tinha uma aluna que eu tinha problema e não sabia como resolver e um dia ela ia na aula, outro dia ela faltava, uma semana cada coisa e eu achando que era a melhor pessoa do mundo, um dia conversando do nada numa festinha em sala de aula, ai eu descobri o que ela tinha, o não alfabeto era outro, porque ela tinha aprendido outro tipo de alfabeto, aí que eu fui pensar, me deu aquele remorso eu que né, e era uma coisa que eu estava fazendo nada, e

de uma maneira ou outra eu tinha tampado ela para não fazer, porque senão ela já tinha falado antes para mim, eu já devia ter perguntado, sei lá se tinha alguma coisa, e é bem isso mesmo, acho que o papel mesmo da pedagogia que a gente está fazendo é construir, mas as vezes é desconstruir algumas coisas que a gente fez, que a gente tem, que a gente tenha errado, as vezes a gente aprende na teoria, as vezes a gente aprende conversando e as vezes até no bate papo na --- mas a gente vai vendo essas coisas.

Pessoal muito obrigada mesmo a gente conseguiu fechar.

Entrevista Grupo B – Parte 4

Agora a gente vai conversar um pouquinho, são questões de aprofundamento sobre o curso de vocês, então a primeira questão que a gente podia conversar um pouquinho é qual é para vocês o significado de vir a ser formado em Pedagogia da Terra? Qual o significado disso para vocês.

R1: Bom para mim, se formar em Pedagogia da Terra é uma maneira que eu posso, que eu vejo de poder ajudar mais o meu movimento e trabalhar mais em favor do campo, para ajudar mais as pessoas, as crianças do campo que tem menos condições de estar estudando na cidade.

R2: O meu mesmo é de levar a educação para o campo na parte infantil porque as crianças do meu assentamento ainda são crianças muito pequenas e na parte da tarde saí 9/9:30 da manhã e volta só 19:00 da noite, daí estar levando uma sala para dentro do assentamento para não deslocar lá do assentamento para ir para a cidade.

R3: Porque esse curso, além depois disso da gente estar levando o projeto do assentamento, também não só dentro do assentamento, de que assim, se a gente for estar levando e essa nossa luta e essa nossa conquista de estar lutando pela escola no campo, também pega professores nessa conscientização e mostrar também que é possível, não é porque é só porque é na escola daqui, que nós somos dedicados por um movimento que

é possível também as outras pessoas terem acesso também, é isso. Porque também eu acho importante ressaltar, porque a gente não está vamos dizer assim não é turma só de jovens, não dizendo que tem pessoas mais velhas, eu acho interessante como a Dona Albertina coloca eu sou jovem, então aquela coisa que a pessoa tem força de vontade.

R4: Pedagogia para mim é, foi um sonho e é muito bom estar fazendo e eu quero mostrar para as outras pessoas que elas também podem fazer, elas também podem atingir, desde que lutem e nunca deixar que esta luta acabe, então nós devemos lutar todos juntos para que todos venham a ter esses direitos, um direito que a burguesia tirou da classe trabalhadora né, e também passar isso para os jovens, para as pessoas do assentamento, para as pessoas também que quando a gente for em palestras e todos tem direito, a fazer as coisas, que não é só uns que tem o direito, todos tem. Então eu acho que a Pedagogia vai estar ajudando bastante para mim, para mim poder estar passando, para mim tentar fazer essa transformação dentro do meu assentamento, tentar mudar alguma coisa.

R5: Bem, eu acho que a Pedagogia da Terra traz um elemento importante em sua metodologia, em sua concepção de educação, porque é uma concepção de educação que nasce da classe trabalhadora, de uma necessidade, de uma dívida histórica que a gente tem no Brasil, porque a gente sabe que a educação no campo, as leis, tudo que se diz respeito a educação dos trabalhadores sempre ficou a margem, e a gente sabe que a agricultura no Brasil sempre foi tratada como, a pequena agricultura, como não prioridade, então a gente tem essa característica no campo, de um espaço de atraso, de um espaço limitado que tem enfoque na produção de alimentos, mas não um espaço de produção da vida, e acho que a educação é a base fundamental para a produção da vida, da cultura e acho que a educação do campo vem trazer a tona esses elementos e questionar onde varias teorias que tem valorizado o tecnicismo, essa pedagogia neoliberal que não prioriza a formação e a emancipação humana e os educandos que estão sendo formados, acredito que estão sendo formados, com essa clareza e com um trabalho que objetiva fazer a diferença no campo, de um comprometimento com a classe trabalhadora.

R6: Acho que, não tem muito o que falar, as pessoas já estão colocando né, mas para mim não é só uma realização, porque assim se eu não tivesse um envolvimento com

meu movimento também não teria pouco, mas para mim é uma realização porque assim era um objetivo meu, mas sabe eu não busquei muito assim fazer Pedagogia da Terra, mas as coisas aconteceram e eu vim parar aqui, e agora o envolvimento com a turma para mim identifica mais, então eu acho que isso não é para mim, não me identifica para mim como pessoa, para mim para mim contribuir para o meu movimento, até porque onde eu moro também tem essas necessidade e o trabalho mais, mais massivo com educação, acho que é isso.

A gente está numa questão de qual é o significado para vocês de estar fazendo esse curso de Pedagogia da Terra, vir a ser formado no curso de Pedagogia da Terra.

R7: Para mim Débora, e não só para mim como na comunidade toda é muito importante porque a educação no campo por um bom tempo foi deixada de lado e através da educação hoje estar resgatando a dignidade das pessoas que trabalham no campo, por exemplo no meu assentamento tem muitas pessoas que eram, que são e alguns que eram analfabetos, então eu acho que através da educação as pessoas se sentiam mal com isso, antes de aprender a ler e escrever, e acho que através da educação no campo, essas pessoas se tornaram, trouxe um pouco mais de dignidade, trouxe um pouco mais de respeito também, então eu acho que para mim a Pedagogia vai ser uma coisa e tanto, porque o que eu estou aprendendo aqui eu vou levar de retorno para a minha comunidade, e este retorno já está sendo cobrado, tanto de mim quanto da minha companheira, nós já estamos sendo cobradas pelo que a gente aprende aqui, então quando a gente volta para lá as pessoas cobram de nós, que é o que a gente vive, estudar e se formar para chegar lá no final para ensinar para eles então eu fico muito feliz por estar conseguindo ser uma ponte entre uma condição melhor para a minha comunidade, numa ponte, fazer uma ponte entre eles e o conhecimento melhor.

E como está sendo assim o processo de ensino aprendizagem, as aulas, como estão sendo as aulas, quem está ensinando quem, como é a relação com os professores, aluno – professor, professor – aluno, aluno – aluno, quem está ensinando quem neste processo.

R1: Eu acho que aqui é uma troca de aprendizagem, os professores estão nos ensinando e nós estamos ensinando a eles, na outra etapa eu lembro que uma professora ficou

boquiaberta quando nós falamos que muito de nós aqui não tem energia dentro de casa, e quando a gente começa a falar da nossa vida, do nosso cotidiano, tem muitos professores que não conhecem isso, a vivência nossa, tem muitos professores que não conhecem isso, então eu acho que isso é uma troca de conhecimento, eles ensinando a gente e a gente ensinando a eles a nossa realidade, a nossa vivência, então isso é uma troca de aprendizagem.

R2: Bem dentro dessa relação professor – aluno a gente pode elencar uma diversidade muito grande, porque são professores de áreas diferentes e com características e metodologias diferenciadas, então possibilita que a gente conheça bastante coisa e por outro lado também é um desafio também porque rompe com o que os professores estão acostumados, então eles tem que se adaptar num outro ritmo, porque é um ritmo mais denso, porque é um estudo denso e com o desafio de aplicar esse estudo denso em pouco tempo, e que tem tido muito efeito, acho que a Pedagogia da Alternância ela tem trazido, ela é uma referência de primeiro mundo, uma metodologia de primeiro mundo e que tem feito com que os estudantes passem essa busca auto didata que as vezes surpreende os professores em sala de aula, porque os alunos tem elementos de análise da realidade da teoria que aparecem no conteúdo das aulas, então isso vem a surpreender, porque a gente está habituado a aquela relação em que o professor ele fala lá na frente, ele tem o conhecimento de tudo e o aluno só recebe, e de repente os professores chegam acostumados com essa metodologia se surpreendem porque os alunos acabam fazendo intervenção na sala de aula e questionando, na sua linguagem, na sua forma de fazer, mas que tem um conteúdo, a fala, um posicionamento e que existe uma concepção por trás disso, então acho que isso para o professor é um aprendizado, aprendizado com esse diferente, que tem lapidado sua prática enquanto professor também.

R3: Bom, eu acho que os professores quem vem de lá, deparam com o movimento, o jeito que o movimento é, dentro de uma sala de aula normal, e dentro de uma cidade como essa fora de movimento é diferente, e chega aqui e se depara com as políticas, tudo essas coisas para eles é diferente, que nem o professor Abel disse, tipo uma troca, ele conhece as coisas que a gente faz e leva para ele mostrar para os outros alunos da cidade, mesmo como é o curso e essas coisas e eu acho interessante isso.

R4: É que nem é uma troca, porque os professores vem e passam o saber deles e leva nossa vivência também que para eles, que muitos deles não conheciam como é a nossa vida no campo, aí é realmente uma troca de aprendizagem.

É uma outra pergunta ou já está em outra?

É, eu emendei uma na outra.

E qual era a outra?

Então, a primeira foi sobre o significado do curso para vocês e a outra é como está sendo o processo de ensino aprendizagem no curso, quem está ensinando quem, como está sendo as aulas, a relação aluno-aluno, professor-aluno.

Acho que eu não vou repetir, acho que eu só queria saber, queria entender o porquê todo mundo estava dizendo de novo.

R5: Eu também concordo de tudo que você falou sobre a relação de professor-aluno que a gente sabe que existe, e até mesmo assim entre o pessoal da turma, a gente tem dificuldade, também tem a relação de eu não entendi, mas eu vou e pergunto para o outro, tem uma relação assim entre a turma, também tem claro, e aquela coisa também né, porque eu não sei tudo e o outro tem ----- e eu sempre vou aprender com ela, então é aquilo que a gente diz, ela tem um pouco de mim e eu tenho um pouco dela, porque é essa coisa, essa relação, essa vivência que vai pegando, e no final mesmo a gente sente cada um de nós tem um pouquinho do outro.

R6: E um aprendizado de movimento para movimento também, porque por exemplo, o MST tem uma característica do movimento dele, a Omapesp tem uma característica, então aqui nós estamos aprendendo o que o MST tem e eles aprendem o nosso, como a Feraesp, a FAF, então cada movimento tem essa característica e nós aqui estamos sempre aprendendo uns com os outros, isso é interessante também.

R7: Não, acho que é isso mesmo, tudo no sentido de troca, uma troca de conhecimento.

ANEXO

CÓPIA DA APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA



CAAE 0140.0.135.000-08

Título do Projeto: PEDAGOGIA DA TERRA: OLHAR DOS/AS EDUCANDOS/ AS EM RELAÇÃO À PRIMEIRA TURMA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Débora Monteiro do Amaral, Profa. Dra. Aida Victória G. Montrone (orientadora)

Processo nº.: 23112.003808/2008-74

Parecer Nº. 031/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: Será realizada nas dependências da UFSCAR, no período de escola dos educandos/as e em alguns assentamentos rurais do Estado de São Paulo.

JUSTIFICATIVA: Importância da análise na evolução histórica dos movimentos sem terra no Brasil e formação escolar de sua população, com ênfase na formação da primeira turma do Curso Pedagogia da Terra da UFSCAR. Para entender melhor a educação no campo e do campo, para produzir melhor resultado, otimizando o direito de cidadania dos sem terras, com escolas humanitárias, corroborando na mudança da realidade em que vivem.

OBJETIVO: Objetivo geral da pesquisa é investigar e entender a visão dos/as educando/as sobre o curso, levando em consideração as aprendizagens e ensinamentos que ocorrem no Curso de Pedagogia da Terra da UFSCAR - São Carlos.

CURRÍCULO: em ordem.

METODOLOGIA: Pesquisa por sua característica dar-se-á por meio de abordagem qualitativa, fls.09/10, por meio de entrevistas, explicada em fls.11 e 12, distribuído em seis momentos devidamente apontados na fls. indicadas. Questionário anexo I.

RECRUTAMENTO: Os alunos e alunas do Curso de Pedagogia da Terra da Ufscar serão informados sobre o propósito da pesquisa, quando serão convidados a participar, tendo opção de desistirem da pesquisa, se assim desejarem.

ORÇAMENTO FINANCEIRO: As despesas orçamentárias serão subsidiadas pelo CNPq, no valor de R\$1.200,00 (mil e duzentos reais).

CRONOGRAMA: Em ordem.

RISCOS: Desconforto, constrangimento, angústia por lembranças e cansaço pelo tempo utilizado nas entrevistas.



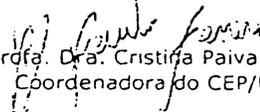
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

BENEFÍCIOS: os benefícios serão educativos, considerando que ao participar das entrevistas em grupo estes possivelmente refletirão sobre suas atuações, responsabilidades e posturas como estudantes da primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo.
O projeto é meritório. Segue os comandos da Resolução 196/06 e suas complementares.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 26 de fevereiro de 2009.


Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar