

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PAULA DA SILVA

**PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR:
UMA ANÁLISE ACERCA DA PROPOSTA METODOLÓGICA E DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA TURMA HELENIRA RESENDE**

**SÃO CARLOS-SP
2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PAULA DA SILVA

**PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR:
UMA ANÁLISE ACERCA DA PROPOSTA METODOLÓGICA E DAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS DA TURMA HELENIRA RESENDE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para defesa.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Nível: Mestrado

Candidata: Paula da Silva

Orientador: Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

**SÃO CARLOS-SP
2013**

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

S586pt

Silva, Paula da.

Pedagogia da terra na UFSCar : uma análise acerca da proposta metodológica e das práticas educativas da turma Helenira Resende / Paula da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

148 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Proposta metodológica. 3. Educadores - formação. 4. Pedagogia da terra. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Paula da Silva

São Carlos 04/09/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Dedico esse trabalho aos meus pais, Paulino e Maria de Lourdes, especialmente à minha mãe, por ser uma mulher guerreira que durante toda a vida, lutou em prol da família e, mesmo não tendo o acesso, cultivou em nós o valor do estudo, ensinando que é preciso ter força e persistência sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao agradecer, procuro reconhecer a contribuição das pessoas que fizeram parte desta etapa de minha vida, no que diz respeito à elaboração teórica e a formação enquanto pesquisadora e educadora, que busca avançar na compreensão dos processos que configuram a educação dos Movimentos Sociais na atualidade. Nesse sentido, destaco aqui alguns sujeitos que tiveram uma participação fundamental durante este período.

À companheira Janaína por sua dedicação, carinho e compreensão em todos os momentos, cujas contribuições teóricas foram fundamentais para a sistematização desse processo de pesquisa.

Aos companheiros do MST do Estado, do Setor de Educação e da Comuna Irmã Alberta pelo processo formativo da prática cotidiana e por apoiarem a realização do trabalho. Em especial, à companheira Amanda por atender prontamente minhas solicitações com toda a sensibilidade que lhe é característica e ajudar a refletir sobre as temáticas mais complexas para a elaboração escrita.

À minha família, por incentivar à superação dos limites encontrados no caminho, por cultivar em mim o questionamento de coisas que estão dadas em nossa sociedade e merecem outras respostas, pelo apoio e força para continuar estudando mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao Andre, meu companheiro, por compartilhar as descobertas, frustrações e reflexões acerca do novo, presente e paciente esteve sempre disposto a me ajudar.

À Turma Helenira Resende, sem a qual esse trabalho não seria possível. À toda equipe de coordenação do curso, com quem compreendi o significado do ensinar e aprender com base na teoria e prática.

Ao meu orientador Professor Dr. Manoel Nelito M. Nascimento, por contribuir com minha trajetória acadêmica e incentivo no processo de estudo.

À Professora Maria Nalva R. Araújo que em meio à tantas atividades dispôs de seu

tempo e cuja interlocução se tornou indispensável ao longo da elaboração do texto.

Ao Professor Luiz Bezerra pela contribuição desde a elaboração do projeto, indicações e o olhar minucioso que me permitiu refletir sobre o conteúdo elaborado.

Ao Professor Fábio Villela pela disponibilidade em participar de minha banca de defesa, pela leitura e considerações de suma importância para o trabalho.

Ao PPGE por oportunizar o acesso a outra forma de produção do conhecimento constituindo-se uma experiência muito rica em minha trajetória.

Às companheiras de curso com as quais dividi momentos de contradições e superação. Em especial, Jaqueline que nesse percurso se tornou uma grande amiga, figura importante nesse espaço de aprendizado da Pós- Graduação.

À CAPES pelo auxílio financeiro, sem o qual este estudo não seria possível.

“E o que tenho a dizer em primeiro lugar à Universidade (...)? Tenho que lhe dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato; não entre os alunos, mas também entre os professores; que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo (...) e a universidade deve ser flexível, pintar-se de negro, de mulato, de operário, de camponês, ou ficar sem portas, pois o povo arrombará e ele mesmo a pintara a universidade com as cores que pareça mais adequadas”

Che Guevera

RESUMO

Objetivamos neste trabalho relatar e analisar a proposta metodológica e as práticas pedagógicas do primeiro Curso de Pedagogia da Terra realizado pelo INCRA e o PRONERA em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e Movimentos Sociais do Campo, entre os anos de 2008 e 2011. Para tanto lançamos mão de revisão bibliográfica, pesquisa participante e análise documental. Iniciamos o trabalho fazendo uma breve contextualização das condições sociais e econômicas que desencadeiam as lutas pela terra, em seguida caracterizamos os quatro Movimentos Sociais de luta pela terra que participaram do planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso. Dado o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra- MST na luta pela terra e pela Educação do Campo e por possuir uma proposta educacional melhor delimitada, o elencamos como parâmetro de comparação das propostas e ações do curso. No segundo capítulo nos dedicamos à educação no MST, seu conceito de escola e a Pedagogia do Movimento, além de abordarmos a questão da Educação do Campo e a contribuição do PRONERA em sua consolidação. Para finalizar, no terceiro capítulo demos destaque a nosso objeto, caracterizando a turma Helenira Resende, pioneira no Curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, e relatando a proposta pedagógica e metodológica do curso, além das práticas realizadas no decorrer dos quatro anos, assim, descrevemos o processo avaliativo, a organização das etapas, o estágio, as práticas pedagógicas nas comunidades, a coletividade, os tempos e espaços educativos, além dos mecanismos de acompanhamento do curso. Assim, buscamos com este relato contribuir com pesquisas futuras e com a construção da memória dos cursos de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo e no Brasil.

Palavras chaves: Formação de Educadores, Proposta Metodológica, Prática Educativa, Pedagogia da Terra.

ABSTRACT

Our goal in this paper is to report and try to analyze the methodological approach and the pedagogical practices of the first Field Education Course conducted by INCRA and PRONERA in partnership with the Universidade Federal de São Carlos and Social Movements of the field, between the years 2008 and in 2011. For this we used a literature review, participatory research and data analysis. We started the work with a brief contextualization of social and economic conditions that trigger land struggles, then we characterize the four social movements struggling for land that participated in the planning, development and evaluation of the course. Given the role of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, in the fight for land and rural education and have a better defined educational proposal, we list as a parameter to the proposals and actions of course. Then, in the second chapter, devote ourselves to education in the MST, your concept of school and the Pedagogy of Movement, and approach the issue of rural education and the contribution of PRONERA in its consolidation. Finally, in the third chapter we highlight our object, featuring the gang Helenira Resende, pioneered the Pedagogy Course Earth in the State of São Paulo, and reporting pedagogical and methodological approach of the course, in addition to practices performed during the four years, thus, we describe the evaluation process, the organization of the steps, the stage, the pedagogical practices in communities, the community, the times and educational spaces, in addition to mechanisms for monitoring the course. Thus, we seek to contribute to this account future research and the construction of memory of Pedagogy in the Field, in São Paulo and Brazil.

Keywords: Educator Training, Methodological approach, Pedagogical Practices, Proposal Methodology, Educational Practice, Field Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos educandos indicados por cada Movimento Social que compunha o curso.....	73
Tabela 2 – Distribuição dos educandos por faixa etária no período da formatura.....	74
Tabela 3 – Distribuição dos educandos de acordo com sua cor e raça.....	74
Tabela 4 – Distribuição dos educandos conforme região de origem.....	74
Tabela 5 – Relação dos assentamentos e municípios que os educandos residiam em novembro de 2011 e distribuição em cada um deles.....	75
Tabela 6 – Relação dos educandos por estado civil.....	76
Tabela 7 – Relação do número de filhos de cada educando.....	76
Tabela 8- Distribuição do estágio nas etapas, modalidade de ensino e carga horária.....	85

LISTA DE SIGLAS

- AIE** – Aparelhos Ideológicos do Estado
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CECH** – Centro de Educação e Ciências Humanas
- CFR's** – Casas Familiares Rurais
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CPP** – Coordenação Político Pedagógica
- CUT** – Central Única dos trabalhadores
- EFA's** – Escolas Família Agrícola
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- FAF** – Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo
- FERAESP** - Federação dos Agricultores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
- FUVEST** – Fundação Universitária para o Vestibular
- GT** – Grupo de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEJC** – Instituto de Educação Josué de Castro
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- ITERRA** – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MAB** – Movimentos dos Atingidos por Barragem
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC** – Ministério da Educação
- NB** – Núcleo de Base
- MASTER** - Movimento de Agricultores Sem Terras
- MLST** – Movimento de Libertação dos Sem Terra
- MOVA** – Movimento de Alfabetização
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- OCAP** – Oficina de Capacitação Pedagógica
- OMAUESP** – Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo
- ONG's** - Organizações não Governamentais
- ONU** – Organização das Nações Unidas

PA – Plano de Atividade

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGRAD – Pró Reitoria de Pós Graduação

PRONAF – Programa Nacional da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROMET – Proposta Metodológica

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RU – Restaurante Universitário

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TE – Tempo Escola

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

ULTABs - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1. ESTADO E LUTA PELA TERRA: ORIGEM DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....26	
1.1. Movimentos Sociais do Campo no Estado de São Paulo.....	29
1.1.1 Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo - FERAESP.....	33
1.1.2. Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP.....	35
1.1.3. Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo – FAF.....	36
1.1.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.....	37
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO NO MST: PILARES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	41
2.1. A escola no contexto de luta do MST.....	48
2.2. A Pedagogia do Movimento e o processo formativo do sujeito Sem Terra.....	51
2.3. Percurso e configuração política da Educação do Campo.....	56
2.4. Os desdobramentos da Pedagogia da Alternância na relação trabalho e educação.....	58
2.5. Pedagogia da Terra : uma identidade criada pelos educadores do campo.....	61
2.6. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.....	63
CAPÍTULO 3. PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR: CONTEXTO HISTÓRICO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS E METODOLOGIA67	
3.1. Caracterização geral da Turma.....	71
3.2. Helenira Resende: a construção de uma identidade.....	77
3.3. A proposta pedagógica e metodológica do curso.....	78
3.3.1. Processo avaliativo e organização das etapas.....	81
3.3.2. Estágio supervisionado e prática pedagógica na comunidade.....	85
3.3.3. O caminho percorrido: organização, trabalho e coletividade.....	89
3.3.4. A estrutura organizativa.....	90
3.3.5. Os tempos e espaços educativos.....	91
3.3.6. A organicidade da turma.....	93
3.3.7. Acompanhamento e instrumentos políticos pedagógicos.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

APÊNCICES.....	110
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

A educação não se limita apenas à escola, ela está situada no âmbito político e das contradições sociais, assim, se faz necessário compreender os processos históricos pelos quais a humanidade constrói as bases materiais de existência e como ela se organiza para produzir o conhecimento necessário para sua sobrevivência. Considerando essa relação, entre educação e sociedade, é pertinente questionar: Quais os espaços têm socializado esse conhecimento? Quais os métodos utilizados? A quem favorece? Quais os conhecimentos são priorizados? A quem é direcionado?

Cabe ressaltar que a perspectiva empreendida nesta pesquisa concebe a educação como um processo de formação humana amplo, que se configura para além das formas institucionalizadas de transmissão do conhecimento, não se restringe apenas à escola, embora entendamos o importante papel que ela cumpre na sociedade. Contudo, a educação se efetiva nos diversos momentos e espaços da vida de cada sujeito, combinando aspectos dinâmicos, que refletem a constituição das relações sociais em classes distintas, permeadas por uma ideologia burguesa.

No interior dessa temática, encontram-se várias perguntas e problemas, e o foco nessa pesquisa foi direcionado para o processo de formação dos educadores dos Movimentos Sociais do Campo procurando compreender quais os instrumentos de organização do processo educativo presentes no curso de Pedagogia da Terra refletem elementos de uma formação humana integral.

A presente pesquisa objetivou relatar, na tentativa de analisar a proposta metodológica e as práticas educativas da primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, Helenira Resende, formada na Universidade Federal de São Carlos. É importante ressaltar que esse curso traz em seu cerne, tanto em sua forma (organicidade) e conteúdo (currículo), um diferencial no que se refere à concepção de educação, haja vista que os debates acerca da educação desenvolvida pelos Movimentos Sociais não são restritos em si mesmos, atingem uma dimensão mais ampla, refletem a sua relação com um projeto de sociedade diferentes daquele propagado pela burguesia.

Desta maneira, o curso tem de ser analisado desde as lutas realizadas pelos Movimentos Sociais, que contribuíram na continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, e que possibilitou a implementação de parcerias e a viabilização do curso em articulação com quatro Movimentos Sociais, INCRA-MDA e UFSCar, com início no ano de 2008.

Nesse sentido, Arroyo (2004) no prefácio da obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra* afirma que os processos educativos são engendrados nas tensões sociais em suas dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais. Portanto, o curso de Pedagogia da Terra pode ser considerado materialização da disputa acerca dos processos de formação dos educadores, com base em uma outra concepção de educação, que visa a formação integral do homem e da mulher.

O curso de Pedagogia da Terra se efetivou em diferentes tempos e espaços educativos, articulou diversas dimensões como experiências educativas, com intencionalidades bem definidas no que concerne à perspectiva de formação de educadores com condições de atuação nas escolas do campo, assim como nas esferas organizativas dos Movimentos Sociais.

Neste trabalho o termo Pedagogia da Alternância é uma categoria de análise importante, pois se configura como uma metodologia que articula a relação entre o ambiente universitário, momento do tempo escola, e o tempo comunidade, período em que os exercícios e reflexões teóricas construídas no tempo escola são colocados em prática, seja na relação com as comunidades de origem ou nos estágios ocorridos em escolas que atendiam o público dos assentamentos, desdobrando uma dinâmica em que se fundem aspectos da teoria e da prática.

Assim, a Pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica, que difere dos formatos adotados pela educação tradicional¹, pois, ao vincular as dimensões teórica e prática, possibilita ao educando visualizar e compreender sua realidade por meio dos conhecimentos absorvidos na sala de aula e situá-los na totalidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica.

Por tudo isto, esta pesquisa tem a finalidade de descrever, na tentativa de analisar os principais aspectos da proposta teórico metodológica do curso de Pedagogia da Terra, composto por estudantes oriundos dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, assim como das práticas educativas planejadas, executadas e avaliadas por estes junto a coordenação do curso. A relevância dessa temática se justifica à medida que, considerando os Movimentos Sociais do campo enquanto espaços de formação e luta social, buscamos traçar um paralelo entre a proposta educativa desenvolvida nessas organizações e o curso, a fim de se verificar os principais limites e potencialidades desta experiência pioneira no Estado de São Paulo.

Os alunos, futuros educadores, tiveram na Pedagogia da Terra sua maior fonte para

¹ Tomamos aqui por educação tradicional aquela oferecida tanto nas cidades quanto no campo pelo Estado, portanto, uma educação voltada para os interesses da burguesia.

apropriação das teorias pedagógicas e a partir delas fundamentaram suas práticas. Compreendemos que essa formação não se efetiva somente através de um curso, mas, que se completa a cada dia frente aos novos desafios. Assim, trazemos como recorte da materialidade da formação dos educadores do campo, elementos da história da educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a escolha se justifica pois, dentre os demais Movimentos que compuseram o curso: Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo - FERAESP, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo - FAF e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP é o que tem sua proposta educativa em um estágio mais avançado de sistematização.

O MST desde a sua origem vem reafirmando a importância da educação como direito dos sujeitos do campo, trabalhando na linha de uma formação com base na categoria totalidade. Ao longo de sua trajetória tem garantido a formação de seus integrantes, de forma coletiva, procurando sempre dialogar com o trabalho que é definido a partir da cultura de cada região.

Concomitante a este processo, ao cultivar em seu interior a dimensão da luta de classes, o Movimento passa a se articular com outros setores da sociedade, para além das questões específicas e corporativas do campesinato, passa a trabalhar e apoiar as lutas de diversos setores, entendendo, que a luta pela reforma agrária é uma luta de todos, juntaram-se ao Movimento diversos professores e outros profissionais que buscavam desenvolver ações diferenciadas para garantir dignidade às famílias no campo.

O MST avança na compreensão da importância dos processos de formação que constituem o sujeito político e cultural (Caldart, 2004) que dele fazem parte, pois a própria prática de luta se materializa enquanto um espaço educativo, que tem como centro o sujeito que vai se formando e transformando a partir da luta, nas místicas, no trabalho com a terra, dentre os processos que fazem parte da dinâmica do MST e o constituem enquanto sujeito pedagógico, ao propiciar a interação entre o sujeito e a realidade concreta.

Os desafios enfrentados pelo sujeito na luta do MST, na luta pela terra, por reforma agrária e pela escola, evidenciam as contradições sociais geradas pela luta de classes. O que significa que a participação nessa luta, há uma dimensão pedagógica, conformada numa prática que contém um caráter educativo e construtor de princípios, de formas organizativas, imbuídos de objetivos com sentidos políticos e ideológico definidos.

É uma Pedagogia que vem trazer uma nova perspectiva de vida, seguindo na contra

mão da sociedade capitalista e trabalhando uma perspectiva de educação que mantém vínculo com a vida, não se restringe apenas à educação formal ou escolar.

Nesse sentido Gohn (2000) esclarece a relação existente entre a educação e os Movimentos Sociais, afirmando que a educação vai além da educação escolar. A aprendizagem e produção de conhecimentos também acontece em outros espaços, compondo a educação informal. Trata-se de uma visão mais ampla da educação, assim, a formação pode acontecer em Movimentos Sociais, partidos políticos e tantos outros espaços de participação coletiva.

Esta educação tem em sua essência a valorização do ser humano, do diálogo, dos saberes populares e do respeito mútuo. Para Freire (1979) a educação é possível para o homem, porque este é inacabado. Isto o leva a buscar a perfeição, assim, a educação implica a uma busca realizada, pelo sujeito, por sua própria educação. Não pode ser apenas um objeto dela, mas exerce uma participação advinda de conhecimentos construídos em sua trajetória de vida. Assim, a educação pode ser um instrumento que contribui no processo de mudança social.

Com base na reflexão de Freire, destacamos que a Educação do Campo e conseqüentemente a Pedagogia da Terra têm a especificidade de um contexto e estar em movimento, o movimento da pedagogia da luta social, gestada na luta pela terra com o protagonismo dos sujeitos do campo. São os Movimentos Sociais articulados a outras entidades organizadas que começam a luta por uma educação de qualidade pensada e implementada no território do campo brasileiro.

É a luta dos trabalhadores do campo pelo seu direito à educação, principalmente através dos Movimentos Sociais, que tem contribuído para a implementação de políticas públicas em todos os níveis de ensino. Outro eixo é a construção de uma concepção de educação, pois o que caracteriza a Educação do Campo são esses dois elementos: a luta pelos direitos e a construção da concepção de educação que direcionem as políticas públicas.

Nesse sentido, a formação dos estudantes do curso de Pedagogia da Terra, está inserida na perspectiva da relação dialética entre as matrizes pedagógicas aqui apresentadas, para que sua prática pedagógica junto aos educandos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos seja emancipadora. Durante a formação teórico-prática, cada um deve se colocar no processo de aprendizagem, participando e avaliando para que as ações desenvolvidas se direcionem de acordo com suas necessidades, anseios e

expectativas. Formar uma nova visão de mundo, indo além, oportunizando o acesso às coisas que não conhecem.

Outra questão é que a Educação “do” Campo não pode ser substituída pela educação “para” o campo, que reflete a concepção do Estado para a classe trabalhadora, e que oferece aos alunos do campo uma educação que é pensada fora dele e que contribui para a valorização somente da vida urbana e com o êxodo rural. Os protagonistas dos projetos de Educação do Campo são os sujeitos do campo e quando ocorre a institucionalização de alguma experiência, há uma descaracterização da proposta inicial, suprimindo todo um histórico da luta dos trabalhadores, que devem resistir buscando a concretização de uma educação de qualidade, construída junto com a comunidade e que atenda aos seus objetivos.

Por tudo isto é que optamos por estudar a proposta metodológica e as práticas pedagógicas da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra realizado na Universidade Federal de São Carlos, pioneiro no Estado de São Paulo. A opção por esse tema se deu em função da necessidade de aprimorarmos a compreensão acerca dos principais elementos que condicionam a formação dos educadores nos Movimentos Sociais do Campo, mais especificamente, o curso de Pedagogia da Terra e de construção da memória destes cursos, ainda recentes no Brasil. Essa demanda solidificou minha atuação junto ao coletivo de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, é preciso ressaltar que a cinco anos acontecia um processo árduo para implementação da primeira turma, que se concretizou apenas em 2008.

Enquanto educadora popular e pesquisadora, o objetivo inicial era conhecer a situação dos professores das escolas do campo, buscando entender até que ponto se desenvolveu o debate da Educação do Campo no meio escolar. Tendo em vista que “quando escolhemos uma experiência a ser sistematizada, precisamos estar cientes de que outras tantas ficarão de fora, sabendo que não podemos escrever sobre tudo, precisamos fazer opções que nos ajudem a dar passos para frente” (CAMINI, 2002, p. 58). Nesse sentido, considero importante situar alguns momentos de minha trajetória de vida, antes de dar continuidade ao relato da pesquisa, já que, nossas escolhas em certas ocasiões são decisivas para darmos passos que reorientam a nossa história.

Apesar de viver em uma Comuna da Terra que aguarda o processo de regularização a onze anos, minha origem é urbana. Sou a filha mais velha do segundo casamento de uma diarista e de um construtor civil, (no total somos seis irmãos), que nasceram e trabalharam no

campo e como muitos vieram tentar uma vida melhor em São Paulo. Porém, as condições sociais das famílias na periferia mostram que essa é uma visão falsa da realidade, já que a maioria da população vive com salários que não suprem suas necessidades, decorrente de uma inserção precarizada no mercado de trabalho, e com acesso insuficiente aos direitos sociais básicos como moradia, saúde e educação.

Conosco a situação não foi diferente e em julho de 2002 meu pai, depois da realização do trabalho de base pelo MST na região de Sorocaba, se juntou a ocupação da Comuna da Terra Irmã Alberta, primeiro acampamento Sem Terra no município de São Paulo. Dois meses depois eu me mudava para o acampamento e assim sucedeu-se com toda a família ao longo de cinco anos.

Desde a minha chegada fui acolhida pelos coletivos dos núcleos de família e pelos setores e assim comecei a participar do setor de educação. Inicialmente na EJA, com a alfabetização e posteriormente, com os Sem Terrinha e na Ciranda Infantil. Em 2004 iniciei o curso de Pedagogia da Terra, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e o acesso a teoria pedagógica qualificou minha atuação no setor de educação e nas atividades do Movimento como um todo. Durante essa formação aprimoramos nossos estudos por meio dos componentes curriculares, sistematização dos estágios, além dos seminários, oficinas e eventos culturais, mas, principalmente devido a iniciação científica a qual se desdobrou nas monografias nos fazendo superar diversos limites em relação a produção teórica e nos colocou em contato com as metodologias de pesquisa.

Com a conclusão do curso em 2008, que se configurou como uma conquista coletiva, nos vimos com muitos desafios a serem superados, tanto do ponto de vista da produção teórica como da expressão, entendendo que esse desenvolvimento depende também da experiência prática. Sobretudo tínhamos a convicção de que a materialização da Educação do Campo seria o nosso principal compromisso a partir de então.

Em janeiro desse mesmo ano, iniciava a primeira etapa do curso de Pedagogia da Terra junto a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O meu contato com a turma aconteceu somente um ano depois ao compor a coordenação político pedagógica do curso como representante do MST, devido à mudança da coordenadora anterior para outra tarefa junto a Via Campesina, como destaca Camini, (2002, P. 58) “cada um que está envolvido em alguma experiência popular sabe que a gente aprende a fazer fazendo, colocando as mãos na massa e amassando”. Logo, na terceira etapa eu integrava a equipe junto com uma companheira da OMAQUESP. O volume de trabalho era enorme, a organicidade da turma ainda estava se constituindo e individualmente ainda tive que superar barreiras para me integrar em um

coletivo que a mais de um ano estava convivendo e construindo sua trajetória.

Em meio a tantas demandas e incertezas, já que era a primeira experiência para a maioria dos envolvidos, surgiam várias indagações tais como: O que deveria ser priorizado sem deixar de lado a formação das várias dimensões humanas? Como poderíamos extrair a essência do projeto de curso para concretizar experiências na linha da Educação do Campo? Como garantir que não houvesse fragmentação entre o tempo escola e o tempo comunidade? Em que medida o curso funcionava com base na auto gestão dos educandos?

Com essas e outras tantas questões fomos buscando respostas coletivamente e constituindo uma identidade. Todavia, para além deste processo que, de maneira geral teve muito êxito, permaneciam as limitações individuais, nesse sentido dialogamos com Doll e Paludo que afirmam que, para os Movimentos Sociais do campo a pesquisa vai além da produção de conhecimento da realidade, ela deve qualificar a intervenção dos militantes nos diferentes espaços de atuação, contribuindo para o avanço da organização dos Movimentos e enfrentamento dos desafios cotidianos (DOLL; PALUDO, 2006, p. 24).

Buscando respostas para estas indagações, em 2010 ingressei no processo seletivo para o curso de mestrado da UFSCar na linha Estado, Política e Formação Humana, com o objetivo de compreender quais principais mecanismos e instrumentos presentes na formação dos Movimentos Sociais do Campo refletem a busca por uma formação humana integral.

A opção pelo MST não se deve apenas ao fato de fazer parte da organização, mas principalmente, porque dentre os Movimentos Sociais que integraram o curso, é o que tem maior acúmulo de experiências em processos educativos, grande parte registrado, como ressalta Camini devido a “necessidade de que mais educadores, escolas, entidades educativas possam conhecer e nos ajudar a refletir sobre nossas experiências pedagógicas, que entre tantas, sentimos estar nos aproximando daquilo que sonhamos como seres humanos livres para dizer a palavra e transformar o mundo” (CAMINI, 2002, p. 60). Além disto, “Outra razão ainda é o desafio de realizar a sistematização coletiva, envolvendo diretamente os sujeitos da ação na reflexão” (CAMINI, 2002, p. 60).

Por estes motivos inicialmente a pesquisa se propunha a fazer um estudo das escolas de assentamentos, no entanto, devido as condições de tempo e recursos financeiros, optamos por tomar como objeto a proposta metodológica e as práticas educativas da primeira turma de Pedagogia da Terra da UFSCar. Levando em consideração que se segundo Vigotsky (1991) podemos substituir a análise do objeto pela análise do processo, então a tarefa básica da pesquisa será a reconstrução de cada fase do desenvolvimento do processo. Concomitante a

isso, procuramos realizar uma descrição detalhada de cada elemento constituinte deste curso de formação de professores para o campo, já que sua estrutura organizativa é toda baseada no método concebido no interior das organizações de camponeses, daí a importância de situá-la na história.

Para Vygotsky (1991, p. 74) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. Portanto, procuramos neste trabalho fazer uma análise do movimento de formação da identidade da turma, da dialética entre seu planejamento (formalizado no Projeto Político Pedagógico), as práticas pedagógicas e os anseios educacionais do MST. Trabalhamos concordando que “numa pesquisa abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças [...] significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 1991, p. 74)

Assim, chegamos à descrição da dimensão metodológica e da prática que marcaram a trajetória do curso de Pedagogia da Terra na UFSCar. Procurando sempre manter o rigor científico que este tipo de pesquisa exige, quando estamos totalmente imersos na experiência, já que são conhecidos os motivos que nos levaram à temática. Em diversos momentos a trajetória pessoal e o histórico do curso se cruzam, desta forma, tentamos nos distanciar e garantir imparcialidade em relação às fontes e informações apresentadas.

Em decorrência das características e da escolha do objeto de investigação, dos problemas levantados por essa pesquisa, convencionou-se a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo. Bezerra Neto (2010) ressalta a pertinência em se considerar que a sociedade na qual vivemos permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista.

O autor afirma que esta concepção continua atual para todos aqueles que buscam conhecer a realidade e, que vislumbram a sua transformação, empenhando-se no projeto coletivo de construção de uma sociedade firmada sob novas bases, na qual sejam superadas todas as formas de exploração humana (BEZERRA NETO, 2010). Visão contemplada na proposta pedagógica e metodológica descrita no Projeto Político Pedagógico do curso em que a educação é vista como componente fundamental para o desenvolvimento econômico e social sustentável para o campo, devendo contribuir para a reflexão acerca das relações campo-cidade e a concretização de uma reforma agrária de caráter social e popular (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 11).

Essa perspectiva tem uma potencialidade articuladora na busca de trazer a visão de totalidade, articulando-se às dimensões que vão do particular para o geral, em que se busca a partir de um dado empírico, concreto, factual, no caso da presente pesquisa, analisar de forma crítica processos de formação dos educadores dos Movimentos Sociais da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos. Visando a compreensão dos Movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos, ou seja, a relação entre a educação e sociedade não são apartadas, como ressalta Mézsáros (2010, p.25) “poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social”.

Logo, a sociedade estruturada pela lógica do capital, tem seus mecanismos de influência sobre o projeto de educação na sociedade, que visa garantir os sistemas de reprodução do modelo de sociedade hegemônico. Contudo, para os trabalhadores rurais a educação representa uma promessa de superação das dificuldades vivenciadas, uma alternativa para que seus filhos não necessitem passar pelas mesmas dificuldades enfrentadas por eles ao longo de suas vidas, além de instrumentalizá-los na perspectiva de viabilização do desenvolvimento da produção na agricultura familiar significar também uma pauta de luta, que garantiria o alargamento das conquistas e direitos sociais. Nesse campo, a perspectiva histórica se revela como um instrumental importante, marcando as contraposições nas relações entre os opressores e oprimidos.

Diante desse contexto, Bezerra Neto (2010, p. 256) nos traz uma reflexão importante acerca do papel do pesquisador: “este deve desvelar os combates que foram travados pelas forças sociais na fase histórica delimitada para o estudo e neste percurso identificar, entender e descrever as formas pelas quais o objeto investigado reflete tais antagonismos”.

É nesta direção, com um olhar crítico que esta pesquisa buscou trilhar seu percurso metodológico, visando refletir sobre a Educação do Campo, a Pedagogia da Terra² e o processo de formação dos educadores dos Movimentos Sociais no Estado de São Paulo, buscando fazer um relato da proposta metodológica e das práticas educativas do Curso de Pedagogia da Terra da UFSCar e compreender em que medida o projeto educativo dos trabalhadores rurais que lutam pela terra e por melhores condições de vida e de trabalho se relacionam ao PPP do curso.

² Cabe ressaltar que os cursos de Pedagogia da Terra, são desenvolvidos com base em uma determinada concepção de educação, a Educação do Campo.

Dessa forma, delinear-se os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa participante. A pesquisa documental, que se efetivou por meio de análise de documentos ainda não sistematizados ou publicados, mas relevantes para uma reconstrução histórica dos processos de formação dos educadores, organizados pela secretaria do curso de Pedagogia da Terra, além de arquivos pessoais. A partir da pesquisa documental realizamos um breve levantamento de fontes históricas de análise, do processo de construção do curso de Pedagogia da Terra.

Para tanto analisamos o Projeto Político Pedagógico do Curso, os documentos de avaliação e socialização das Oficinas de Capacitações Pedagógicas - OCAP's, as Propostas Metodológicas - PROMET, elaboradas ao longo de todo curso, os roteiros e os relatórios de avaliação dos componentes da estrutura organizativa, além do regimento interno e o regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir da seleção dos documentos relevantes para a pesquisa, do delineamento do objeto de pesquisa, e das disciplinas do mestrado, realizou-se um levantamento das categorias de análises que contribuiriam para o desenvolvimento desta. A pesquisa bibliográfica abordou estudos teóricos destacando as seguintes categorias e temas: Movimentos Sociais, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Alternância, Educação do Campo. A análise ocorreu de forma processual, e ocorrendo por todo o período da pesquisa, de 2010 à 2013.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos: a) apresentar os Movimentos Sociais do Campo do Estado de São Paulo; b) apresentar os aspectos centrais que dizem respeito ao caráter educativo, especificamente do MST; c) traçar um perfil geral dos integrantes da turma; d) tentar compreender em que medida a proposta educativa dos Movimentos Sociais se relaciona ao Projeto Político Pedagógico do curso; e) Comparar o que foi anunciado no Projeto Político Pedagógico como se deu a execução prática e f) destacar partes do Projeto Político Pedagógico e os elementos organizativos de forma a sistematizar os limites e as potencialidades do que foi construído durante os quatro anos.

Visando alcançar os objetivos propostos, o trabalho foi estruturado em três capítulos, da seguinte forma: no primeiro capítulo “Estado e luta pela terra: origem dos Movimentos Sociais”, fazemos um breve histórico da luta pela terra a intervenção do Estado e o surgimento dos Movimentos Sociais do campo no Estado de São Paulo; abordamos as contradições presentes neste território e apresentamos os Movimentos que fizeram parte do curso, com ênfase ao MST devido a sua origem ainda na década de 1980, seu alcance nacional e estágio de organização de seu projeto educativo.

No segundo capítulo “Educação no MST: pilares da prática pedagógica” nos

remetemos à história e práticas pedagógicas do MST, sua concepção de educação e a escola forjada no contexto da luta pela terra. Abordamos o processo formativo do sujeito Sem Terra interligado à Pedagogia do Movimento. Na sequência, tratamos dos principais momentos do percurso e da configuração política da Educação do Campo, os desdobramentos da Pedagogia da Alternância na relação entre trabalho e educação e a identidade criada pelos educadores do campo no curso de Pedagogia da Terra, concluimos esta segunda parte com a apresentação do Pronera- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Tratamos também de alguns dos pilares e princípios orientadores do processo de construção de identidade dos educadores do campo nas conquistas desde as primeiras escolas até os projetos junto à universidade.

No terceiro e último capítulo “Pedagogia da Terra na UFSCAR: contexto histórico e análise das práticas e metodologia” tratamos diretamente de nosso objeto de estudo, assim ele se inicia com uma abordagem dos antecedentes do curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo. Em seguida apresentamos uma caracterização geral da turma com base em dados quantitativos, do processo de construção da identidade “Helenira Resende”. Continuamos com os principais elementos de análise da pesquisa a partir da proposta pedagógica e metodológica do curso dialogando com o Projeto Político Pedagógico. No processo avaliativo e a organização das etapas avaliamos cada um com as principais informações sistematizadas em tabelas, a experiência do estágio supervisionado e a prática pedagógica na comunidade finaliza a primeira parte do poderíamos considerar a dimensão pedagógica do projeto.

Trabalhamos também os principais aspectos políticos do curso frisando a importância do trabalho, da organização e da coletividade durante o caminho percorrido. Visando assim compreender como se davam as decisões por meio da estrutura organizativa, a materialidade do tempo escola no cotidiano dividido em tempos e espaços educativos, as atribuições e atuações das equipes de trabalho na organicidade da turma e finalizamos discutindo cada um dos instrumentos pedagógicos e o acompanhamento dos Movimentos Sociais no tempo comunidade.

Por tudo isto, procuramos com este relato contribuir com novas pesquisas acerca da formação de educadores para o campo, além de colaborar para a construção da memória dos cursos de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo e no Brasil.

CAPÍTULO 1. ESTADO E LUTA PELA TERRA: ORIGEM DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Na época do massacre dos sem-terra de Eldorado dos Carajás no Pará em 1996, a opinião pública foi ainda mais sensibilizada pelo destaque da imagem e dos depoimentos sobre a importância dada pelos sem-terra à escola do acampamento. No mesmo cenário de violência e dor, as pessoas que lá foram para documentar o massacre encontraram um broto de esperança na continuidade da luta e da vida, com terra, escola e dignidade. Foi na emoção desse encontro que o poeta Pedro Terra escreveu: Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto aliás que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo.

(CALDART, 2004, p. 225)

Neste primeiro capítulo trataremos as características gerais dos Movimentos Sociais de luta pela terra que participaram do planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo que foi realizado em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, entre os anos de 2008 e 2011, nosso objeto de estudos, desta forma, buscaremos, brevemente, elucidar quais as características principais da Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo- FERAESP, da Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP, da Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo – FAF e por fim, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, destacando que existem outros Movimentos Sociais de luta pela terra no Brasil que mereceriam atenção, porém, não estiveram envolvidos com o curso.

Porém, primeiramente é necessário que compreendamos o contexto que engendra as lutas pela terra. Para entendermos o que levou um Movimento Social do campo a propor um curso específico de formação de professores para as escolas dos assentamentos, temos que fazer uma reflexão sobre o processo social e suas principais contradições, ou seja, é necessário nos remeter ao Estado sua origem e estrutura de classes na sociedade atual.

O sistema capitalista é constituído por classes sociais, exploradores e explorados, ou, burguesia e trabalhadores. A elite que é detentora dos meios de produção, para reproduzir e manter o capital explora os trabalhadores por meio das relações de trabalho extraindo-lhes a

mais valia. Ou em uma definição mais precisa, “o Estado é concebido explicitamente como aparelho repressor” (ALTHUSSER, 2008, p. 97) e por ser um Estado restrito, tem de utilizar a coerção como instrumento fundamental de poder. A participação das camadas populares nesse espaço sempre foi muito pequena, até mesmo nas eleições, durante a República Velha, em que só tinha direito ao voto quem fosse proprietário, por isso, era o espaço onde a burguesia se reunia, paralelamente, os trabalhadores foram criando seus espaços de participação e reivindicação.

Antônio Gramsci amplia a noção de Estado de Marx, dando outra roupagem às categorias de sociedade civil e sociedade política, destacando também o papel da hegemonia na construção de um consentimento social:

O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa. (GRAMSCI, 1995, p. 244)

Nesse sentido, a sociedade política seria o Estado composto pelas instituições políticas e pelos aparelhos coercitivos, equivalente ao governo. A sociedade civil seria o momento da superestrutura, das relações econômicas, em que a esfera privada, espaço das organizações, teria o potencial de autorregulação. Entretanto, esta também opera sob a égide da hegemonia dominante numa inter-relação como descreve Bottomore (2001, p. 352):

Enquanto Marx insiste na separação entre o Estado e sociedade civil, Gramsci enfatiza a inter-relação de ambos, argumentando que, conquanto o uso cotidiano e limitado da palavra Estado possa referir-se ao governo, o conceito de Estado inclui, na realidade, elementos da sociedade civil. O Estado, estritamente concebido como governo, é protegido pela hegemonia organizada da sociedade civil, ao passo que a hegemonia da classe dominante é fortalecida pelo aparelho coercitivo estatal.

Partindo deste pressuposto, cabe ao Estado burguês regular os conflitos decorrentes da luta de classes, tanto das reivindicações dos trabalhadores organizados por melhorias em suas condições de vida, como em um outro patamar, na disputa pelo poder e nessa sociedade complexa, buscar o consenso para continuar dominando. Porém, não se podemos esquecer que esse controle é físico e ideológico. Althusser nos auxilia a compreender melhor esta situação ao falar dos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE que funcionariam ao lado do Aparelho repressor:

Enquanto o Aparelho repressor é, por definição, um Aparelho repressor que usa indireta ou diretamente da violência física, os Aparelhos Ideológicos de Estado não podem ser ditos repressores no mesmo sentido em que se fala do Aparelho de Estado já que não utilizam, por definição, a violência física. Com efeito, para funcionarem junto à sua clientela, a Igreja, a Escola, os

partidos políticos, a imprensa escrita e a rádio-televisão, a atividade editorial, os espetáculos, o esporte não recorrem a violência física, pelo menos, de maneira dominante e visível. (...) distinguem-se do Aparelho de Estado no sentido de que funcionam não por meio da violência, mas por meio da ideologia. (ALTHUSSER, 2008, p. 105)

Portanto, seu aparato jurídico administrativo e a própria ideia de democracia, funcionam como um aparelho hegemônico para reproduzir a ideia que todos são iguais, porém, isso é somente uma ideologia, pois em um Estado de classes, o governo também é de classe e legisla sempre, a não ser que haja muita pressão da classe trabalhadora (como no caso dos Movimentos Sociais), para uma classe apenas, e, assim acontece com as políticas públicas, em que há disputa pela utilização do recurso público e uma pequena parcela é destinada às políticas de compensação social. Não há Estado que não disponha de um aparelho coercitivo, e coerção não é só a violência, são todas as medidas que se impõe como dever obrigatório, respaldado na força física, mesmo que essa não seja usada em um primeiro momento.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, tendo em vista o contexto que permeia as lutas pela terra, nos dedicaremos aos Movimentos Sociais do Campo no Estado de São Paulo na seção seguinte, lembrando que aqui destacaremos aqueles que estiveram presentes no curso de Pedagogia da Terra- UFSCar.

1.1. Movimentos Sociais do Campo no Estado de São Paulo

A concretização do primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo mobilizou quatro diferentes Movimentos Sociais de naturezas organizativas distintas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP), Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF) e a Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP). Muitas pesquisas são encontradas acerca do MST, mas os demais Movimentos se configuram como um campo vasto a ser pesquisado, pouco desvelado.

Para caracterizar os principais elementos que configuram os Movimentos Sociais recorreremos a Sandra Dalmagro, que afirma que esses Movimentos são expressão da “concentração da terra no Brasil, a qual por sua vez, não é desarticulada do desenvolvimento

econômico, social e político do país” (DALMAGRO, 2010, p. 93). Dentre eles, se destaca o MST, enquanto Movimento de contraposição à lógica da sociedade capitalista, se configurando como uma contradição resultante da relação capital *versus* trabalho. É nesta direção que o MST se materializa a partir de uma perspectiva da organização e luta dos Sem Terra, “de sua capacidade organizativa, de seu contraponto ao capitalismo, enfim, como constituinte da classe trabalhadora, cujas formas de luta e organização adquirem dinâmicas próprias possibilitadas e forjadas em cada contexto” (DALMAGRO, 2010, p. 93).

Nessa perspectiva, Dalmagro alerta que um olhar analítico para o Movimento Social precisa considerar a dinâmica das relações de produção da sociedade atual:

seu desenvolvimento contraditório, a imensa produção e concentração da riqueza que se produz à custa da super exploração de uma parcela dos trabalhadores e da “descartabilidade” (desemprego, ausência de trabalho) de outra parte que tem se mostrado crescente. Mas precisa também identificar o Movimento como uma forma de reação dos trabalhadores e desempregados (do campo e da cidade) para o combate ao capital e para a construção de formas de vida para além deste”. (DALMAGRO, 2010, p. 93)

O crescimento do quadro de desempregados, a procura por uma organização política que sustente e apoie os trabalhadores que estão em serviços precarizados e os próprios camponeses, tem forjado o perfil daqueles que integram estes Movimentos indicando que “a luta de classes não deixou de existir, mas que ela assume outros contornos, se transfigura dialeticamente em sintonia com as mudanças operadas na totalidade do modo de produção do capital” (DALMAGRO, 2010, p. 93).

O contexto exposto pela autora, caracteriza o campo no Brasil, inclusive diante da ausência de investimentos e políticas públicas que estimulem o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária. Esse processo está relacionado com o avanço das forças produtivas no campo enquanto fenômeno que faz parte da gênese da questão agrária no Brasil, fortemente marcada pela concentração fundiária, a qual se tem registros nos quatro séculos subsequentes a chegada dos portugueses nesse território, em que a produção era baseada na monocultura para exportação, pautada no trabalho escravo.

Stédile (2011, p. 20) avança nesta discussão ao dizer que:

com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e acumulação capital. (STÉDILE, 2011, p. 20)

Os desdobramentos de todo esse processo, desde o genocídio e escravização dos

povos indígenas e africanos, e posteriormente, a exploração de camponeses pobres vindos da Europa, não fazia parte do imaginário daquela população na época, como podemos ver em Morissawa (2001). Todavia, faz parte da história muitas vezes oculta de revoltas, resistência e lutas dos trabalhadores pela sua liberdade e o acesso a terra.

Podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível. Os habitantes do local, então, diante de armas e intenções nunca imaginadas, teriam muito que lutar contra esse verdadeiro caso de invasão. (MORISSAWA, 2001, p. 57)

Assim, desde o início da colonização no Brasil empreendida hegemonicamente pelos portugueses, a maneira como essa terra fora distribuída e explorada desembocou em um consequente problema agrário, não conseguindo se materializar como sinônimo de desenvolvimento econômico com distribuição de renda, ao contrario foi responsável pela reprodução das desigualdades, beneficiando somente a elite.

Diante deste contexto, visualizamos que a história do Brasil é marcada por uma série de lutas pela terra há várias décadas, tendo essas lutas históricas influenciado na gênese do MST. Bezerra Neto (1998, p. 17) afirma que a luta de terras no Brasil data do período colonial, quando os povos indígenas defenderam seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, que foram patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros da época. Podemos dizer que essa foi a primeira fase do processo de luta pela terra no Brasil.

Nesta chamada primeira fase houve outros momentos emblemáticos, dentre eles destacam-se a luta ocorrida no sertão da Bahia, na região de Canudos, entre os anos de 1890 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro, derrotado depois de brutais incursões das tropas federais, e a que aconteceu na região do Contestado (divisa do Paraná com Santa Catarina entre os anos de 1912 e 1916), movimento liderado pelo Monge José Maria, envolvendo milhares de camponeses, que também foi derrotado por tropas federais.

O segundo período é marcado pelas seguintes lutas marcadas por um caráter de repressão violenta: a luta dos posseiros de Teófilo Otoni - MG (1945 – 1948); a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951); revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952 - 1958); a revolta dos Colonos no sudoeste do Paraná (1957) e a luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959) (BEZERRA NETO, 1998, p.17).

A terceira fase da luta pela terra é descrita pelo autor perpassando o período de 1950 a 1964, período demarcado pela organização e evidencia dos movimentos de camponeses organizados em entidades como as ULTABs (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

do Brasil), nas regiões Sul e Sudeste do país; Ligas Camponesas, na região Nordeste, e Master (Movimento de Agricultores Sem Terras), no Rio Grande do Sul.

Dentre todos os movimentos de luta pela terra, o que mais influenciou os fundadores do MST, foi o das Ligas Camponesas que, nas décadas de 1950 e 1960, desenvolveram importante papel na luta contra o latifúndio no interior do Nordeste, sobretudo na região do Semi-Árido de Pernambuco e da Paraíba, além da CPT - Comissão Pastoral da Terra.

Diante deste cenário de contradições instauradas nas lutas pelo acesso à terra, a organização dos trabalhadores camponeses foi inevitável, processo em que todo o país se desenhou em resposta a expulsão dos camponeses das terras.

Para Bezerra Neto (1998, p. 18) estas lutas pela terra possuíam duas características, a defesa de uma reforma agrária que reivindicava a redistribuição da terra, mas com um caráter de luta de classes, ao mesmo tempo em que visava quebrar a espinha dorsal do sistema e buscando a transformação social tendo em vista uma sociedade socialista.

Assim, a partir dessa visão histórica das lutas pela terra no Brasil e seu caráter de classes, observa-se que o território brasileiro passou e passa por profundas modificações em relação à propriedade, organização do trabalho, uso do solo e escoamento da produção, haja vista, que essas transformações não alteraram a lógica de reprodução do capital no campo, ainda diante de seu processo de modernização, conservam a sua estrutura de uma produção destinada a exportação e ao uso da monocultura e a exploração de mão de obra, e conseqüentemente, a ampliação das desigualdades decorrentes do modelo agroexportador.

Diante desse quadro, Oliveira (2001) afirma que o surgimento do campesinato brasileiro, está marcado pela lógica do desenvolvimento capitalista desigual e contraditório, o qual confere uma expansão heterogênea tanto no campo como na cidade. Desta forma, o camponês, enquanto sujeito social, tem de se readequar a essa reestruturação produtiva, para garantir sua permanência e a venda de seu produto no mercado concorrencial:

o capitalismo atua desenvolvendo simultaneamente, na direção da implantação do trabalho assalariado, no campo em várias culturas e diferentes áreas do país, como ocorre, por exemplo, na cultura da cana-de-açúcar, da laranja, da soja etc. Por outro lado, este mesmo capital desenvolve de forma articulada e contraditória a produção camponesa. Isto quer dizer que parto também do pressuposto de que o camponês não é um sujeito social de fora do capitalismo, mas um sujeito social de dentro dele. (OLIVEIRA, 2001, p.185)

No entanto, esse sujeito social que se encontra dentro da correlação de forças, vivencia as conseqüências da ocupação do espaço e do enfrentamento pelo ser humano de maneira desordenada, partindo da necessidade da produção em larga escala, sem pensar no

esgotamento dos recursos naturais e minerais, resulta no advento da Revolução Verde a partir de 1960.

Essa forma de produção teve como público majoritário produtores com alta concentração de terra, já que era uma produção que se baseava em um pacote tecnológico que comportava o uso de defensivos agrícolas, mecanização da mão de obra, sementes melhoradas e outros elementos que tinham o objetivo de criar as condições necessárias para o aceleramento e aumento da produção agrícola. Uma série de componentes que embora houvesse incentivos por parte do Estado ainda continuaram com alto custo de implementação, apesar do forte papel da ideologia, restou a um número considerável de pequenos produtores buscar formas alternativas de produzir.

Para compreender melhor o posicionamento dos Movimentos Sociais nesse momento de crise cada vez maior da reforma agrária clássica e ascensão do Agronegócio, principal componente da reestruturação produtiva no campo, recorreremos à leitura de Maria da Glória Gohn que faz uma abordagem dos sujeitos sociais analisados sob dois aspectos: por suas ações coletivas e por sua identidade coletiva criada no processo (GOHN, 2000, p. 121 – 123).

Entretanto, é importante destacar que nesse cenário de disputa por território no campo brasileiro, não estão presentes apenas os instrumentos de luta da classe trabalhadora, a elite dominante se utiliza de diversas Organizações não Governamentais – ONG's, que também disputam os recursos destinados às políticas públicas. Suas ações muitas vezes têm se voltado mais para a dimensão da cultura, gênero e a sociabilidade no interior dos assentamentos do que para a questão econômica propriamente dita, se autodefinindo, inclusive, como Movimentos Sociais.

Célia Vendramini (2000, p. 50) dialoga com essa perspectiva, porém agrega um importante elemento:

Consideremos que os “novos movimentos sociais”, apesar de sua relevância nas duas últimas décadas, não substituem as classes nem ocupam o centro dos embates, à medida que enfocam apenas problemas setoriais. Por outro lado, as análises nessa linha têm buscado estudar e compreender grupos que se organizam geograficamente, em bairros, organizações comunitárias, ou seja, não apenas em locais de trabalho, e isso faz parte de um grande desafio atual: como organizar grande massas não-vinculadas ao trabalho coletivo industrial.

A leitura de Vendramini traz elementos que nos ajudam a refletir sobre o posicionamento dos diversos movimentos e grupos em torno do tema da Educação do Campo, diante da busca por políticas públicas que modifiquem a realidade social imediata, porém, a Educação do Campo tem se configurado um campo em disputa, tanto quanto ao seu conteúdo,

como quanto as políticas educacionais que a contemplam.

O esvaziamento da reforma agrária passa por esse campo de construção da hegemonia burguesa por meio da escola, que mesmo dentro dos assentamentos e comunidades da agricultura familiar, aborda conteúdos a partir de uma linha de projetos definidos por grandes empresas ou pelo próprio Estado sem a participação da comunidade. Neste sentido, na demanda por conquista ou garantia de efetivação das políticas públicas na perspectiva dos Movimentos Sociais Populares, é possível corroborar com a visão de Amaral:

Os movimentos Sociais de hoje apresentem-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, que vem provocando grandes modificações no interior do Estado, da cultura e das relações sociais societárias e o seu impacto social característico é a resistência e possível ampliação do espaço público. (AMARAL, 2010, p. 39)

Na busca pela ampliação do espaço público, com base na construção de um projeto contra hegemônico, é que se configurou uma articulação entre alguns dos Movimentos Sociais do Campo do Estado de São Paulo e a Universidade de São Carlos – UFSCar para criação do curso de Pedagogia da Terra.

Amaral (2010) descreve que estes Movimentos tiveram um papel ímpar no processo de construção e de mobilização dos assentados que tinham interesse em ingressar no curso de Pedagogia da Terra. Também no decorrer do curso, algumas atribuições cabiam aos Movimentos Sociais, como o acompanhamento dos trabalhos dos educandos, participação na coordenação do curso, a proposição de docentes que tenham experiência com projetos desta natureza, entre outras. Veremos quais são estes movimentos nas sessões seguintes.

1.1.1. A Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP

A Federação dos Empregados Rurais assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP foi fundada em 16 de abril de 1989 em Jaboticabal durante o Congresso dos Assalariados Rurais, embora a história que resultou na criação desse instrumento seja anterior, mais especificamente, da Greve de Guariba de 1984, um marco importante na luta e organização dos trabalhadores contra péssimas condições de trabalho e os baixos salários. Amaral (2010, p.60-61) afirma que o surgimento da FERAESP se dá “no seio de uma das mais importantes

manifestações operárias para os trabalhadores e para o movimento sindical”. A FERAESP se organiza em 70 municípios do Estado de São Paulo, filiada à CUT- Central Única dos Trabalhadores, vem para lutar e defender os interesses dos trabalhadores rurais assalariados e condições dignas de trabalho e remuneração e tem em sua proposta a busca por uma agricultura que contemple os interesses da classe trabalhadora.

De acordo com seu site oficial, a FERAESP³ se caracteriza como uma organização sindical dos trabalhadores assalariados rurais no Estado de São Paulo, objetiva retomar a ideologia e os compromissos baseados na luta pelos direitos dos trabalhadores. Através de projetos e movimentos em prol de melhorias nas condições do trabalhador rural, o Sindicato luta pela paz, liberdade e dignidade.

Cabe ressaltar que a luta pela reforma agrária, não é uma luta que é estruturante na organização, mas é inserida posteriormente, mantendo relações com práticas e experiências de produção e cooperativismo em alguns assentamentos como uma alternativa ao desemprego e perspectiva de outro projeto de vida para além do assalariamento, visando o fortalecimento da agricultura familiar.

Assim, se torna relevante destacar a concepção de reforma agrária propagada pela FERAESP:

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. (AMARAL, 2010, p.61)

Portanto, a concepção de reforma agrária da FERAESP vai além da distribuição de terras, ela pressupõe que seja devolvido aos trabalhadores o conhecimento de todo o processo de produção no campo, que lhes foi historicamente ceifado com o advento da propriedade privada e a divisão do trabalho, e que permitiriam aos trabalhadores do campo controlar sua própria produção. Vejamos adiante quais são as características da OMAQUESP.

³ Informação extraída do site: <http://trabalhadoresrurais.webnode.com.br/feraesp/> em 26 de junho de 2013.

1.1.2. Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP

A Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP surge em um contexto de busca pelo fortalecimento cultural das comunidades assentadas da reforma agrária. De acordo com Amaral (2010, p.54) a OMAQUESP é uma organização que faz a luta no espaço dos assentamentos de Reforma Agrária pela qualidade de vida das mulheres.

A história da organização iniciou com um grupo de mulheres que começou um processo de debates visando o acesso à terra vinculado à melhores condições de vida para os assentados e assentadas, assim os encontros foram formalizados e passaram a acontecer anualmente. De 1998 a 2003 os encontros foram realizados em diferentes cidades do Estado de São Paulo, contando com cada vez mais mulheres, tanto na organização como na participação. Amaral (2010, p. 55) explicita os objetivos e ações desta organização:

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 chegavam; 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.

Percebemos que a OMAQUESP não restringe suas ações à luta que enfoca o protagonismo das mulheres *per si*, existe uma articulação entre essas reivindicações e luta pela terra, meio ambiente, educação e acesso a melhores condições de vida, questões que se configuram como demandas de classe. Desta maneira, as ações dessas mulheres acabam por ressignificar a luta em um processo de inter-relação entre a luta de classes e gênero, dando a visibilidade necessária à luta dessas mulheres. Como destaca Amaral (2010, p.56):

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.

Analisando tais objetivos e ações da OMAQUESP, identificamos uma potencialidade, no que se refere ao debate acerca da participação das mulheres na luta, um debate muitas vezes não priorizado nas demais organizações, ou demarcado como polêmico, mas que no contexto do curso de Pedagogia da Terra, pôde trazer muitas contribuições para ampliação e convergência dos debates na perspectiva da atuação das mulheres na luta pela Reforma Agrária. Adianta faremos breves esclarecimentos sobre a Federação da Agricultura Familiar- FAF.

1.1.3. Federação da Agricultura Familiar- FAF

A partir da necessidade de criar uma entidade jurídica que representasse os pequenos agricultores, em fevereiro de 2000 foi criada a Federação da Agricultura Familiar- FAF, com o objetivo de articular iniciativas na defesa dos interesses da agricultura familiar em todo território do Estado de São Paulo, possui caráter classista e afirma defender o socialismo. O Movimento foi constituído de trabalhadores de baixa renda que exercem a atividade agrícola, pecuária extrativista, ou pesqueira, individual ou coletivamente, em regime de economia familiar sem empregados.

Essa organização tem como objetivos: a) organizar sindicalmente dos trabalhadores da agricultura Familiar no estado de São Paulo b) Seguir os princípios da CUT c) visar em uma perspectiva classista, a transformação do atual modelo agrícola e agrário através da luta dos agricultores e agricultoras, na defesa de seus interesses imediatos e históricos, que democratize o acesso a terra e garanta a segurança alimentar com sustentabilidade econômica, social e ambiental, d) Respeitar a cultura dos povos e o exercício da cidadania participativa.

Atualmente, a FAF se organiza através de seus 10 sindicatos Regionais de Trabalhadores da Agricultura Familiar, mas ela não se restringe a essa formas organizativas, existem outras, dentre elas estão: Associações de Produtores, Cooperativas de Produção, de Crédito, de Habitação e de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária. A FAF trabalha com uma categoria de trabalhadores diversa, no Estado existem por volta de 150 mil agricultores familiares, categoria composta de pequenos proprietários, parceiros arrendatários, assentados da reforma agrária, posseiros, comodatários, usufrutuários, pescadores, e extrativistas (AMARAL, 2010, p. 57).

É importante destacarmos que tratamos aqui dos Movimentos Sociais do Campo ligados ao curso de Pedagogia da Terra, devido ao foco da pesquisa. Todavia, há outros Movimentos e organizações camponesas que atuam junto às famílias assentadas e acampadas nas esferas local, estadual e nacional que desenvolvem trabalhos de suma importância, por longa data, mas que não participaram da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, tais como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, além de organizações ligadas às remanescentes de Quilombos e agricultura orgânica.

Por seu protagonismo na luta pela terra e pela educação nos assentamentos no Brasil e por ter um projeto educacional já melhor delineado, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST e suas propostas educacionais serão parâmetro de comparação para nosso trabalho, daí tratarmos dele em uma sessão em separado adiante.

1.1.4. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST foi um dos protagonistas do processo de articulação do curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, como também nos cursos de Agronomia e Geografia que foram realizados em parceria com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Isso se deu em decorrência das experiências já acumuladas no processo, tanto de organização de cursos livres de formação de militantes, quanto os formais, e da organização de escolas como espaço de construção e vivência de uma outra concepção de educação, como é o caso do Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC/ ITERRA, localizado em Veranópolis/RS e da Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF, localizada em Guararema-SP.

No entanto, para entender o processo de lutas pela educação, é necessário nos remetermos historicamente à gênese do MST. A criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ocorreu no ano de 1984, em Cascavél (PR), momento em que centenas de trabalhadores rurais concretizaram a fundação de um Movimento Social camponês que tivesse como principais objetivos a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social. Apesar do marco originário os trabalhadores do campo organizados já vinham realizando ocupações de terra em várias regiões do Brasil.

O primeiro congresso do MST, naquele mesmo ano, teve como palavras de ordem “Sem reforma agrária não há democracia”. Como é realizado a cada cinco anos, os lemas de cada congresso expressam elementos do momento político e das produções realizadas em coletivo, desde o início enfrentando muita violência ao lutar pela reforma agrária e por questionar um dos principais pilares do sistema capitalista: a propriedade privada, que tem na figura do Estado brasileiro seu principal mantenedor, como afirma Antonio Gramsci (1995), ao destacar que a classe hegemônica detém o domínio de um elemento aglutinador que a classe trabalhadora não possui, que é o Estado.

O segundo congresso, realizado em 1990, teve como lema “Ocupar, resistir e produzir”, naquele período o Movimento avançou em sua organização e atingiu uma expressão nacional. Contudo, na década de 1990, viria a sofrer suas maiores repressões, que ceifaram a vida de valorosos companheiros de luta como no Massacre de Eldorado do Carajás, no Pará, em 1996 em que dezenove Sem Terra foram assassinados. Contando com o apoio de diversas organizações, no ano de 1997, o MST realizou a Marcha Nacional que chegou à Brasília com mais de cem mil pessoas, reivindicando os direitos dos trabalhadores e denunciando o Estado reacionário de direita.

No terceiro congresso em 1995, com o lema “Reforma agrária uma luta de todos”. O MST ampliou o debate, afirmando que a reforma agrária não é de interesse apenas dos camponeses, mas também da população que reside no meio urbano e que teria acesso a alimentos produzidos sem agrotóxicos, além de que, a democratização da propriedade da terra e a distribuição de renda beneficiaria a população de uma forma geral, pois contribuiria para um processo de reforma urbana.

Em 2000, o avanço desse debate resultou no lema do quarto congresso “Reforma agrária por um Brasil sem latifúndio” e a concepção de que isto só seria possível dentro de um projeto popular para o país. Mais uma vez foi formulado o Plano Nacional de Reforma Agrária e novamente apenas uma pequena porcentagem de famílias foi assentada em todo o Brasil. Com o processo vivenciado nos últimos anos de uma política neoliberal de intensificação do agronegócio como projeto para o campo brasileiro e sua agudização nos oito anos seguintes, de um governo popular eleito pelo povo que carregava inúmeras expectativas. Desta forma, a luta continuou com uma complexidade ainda maior, resultando inclusive em outra Marcha Nacional de Goiânia à Brasília em 2005, como forma de pressionar o Governo Lula (2003 – 2010) para o cumprimento do II Plano Nacional de Reforma Agrária – que também não foi cumprido.

Em 2007, acontece o quinto congresso do MST, cuja palavras de ordem eram: “Reforma agrária por justiça social e soberania popular”, denunciando esta política destinada ao campo que cada vez mais expulsa os agricultores que produzem alimentos para dar lugar aos grandes desertos verdes causados pela monocultura de produtos para exportação tais como a cana-de-açúcar, a soja, o eucalipto, além de grandes extensões de áreas desmatadas para criação de gado pertencentes à empresas do capital estrangeiro, que também são responsáveis pelos insumos agrícolas e sua produção subsidiada pelo governo. Durante os vinte e oito anos (de 1984 a 2012) de existência do MST foram criadas mais de 400 associações e cooperativas para organizar e comercializar a produção dos assentamentos, potencializando a distribuição de diversos produtos em 96 agroindústrias elevando a renda e contribuindo para a melhoria de vida de parte das mais de 350 mil famílias que conquistaram a terra (MST, 2011).

Com a globalização da economia, (MARX, 1999, p. 12) há também a globalização das questões referentes à classe trabalhadora. Com a perspectiva de unificar as diversas experiências desenvolvidas em todos os continentes, foi criada a Via Campesina que têm contribuído nas organizações de trabalhadores do campo. Além deste instrumento, o Movimento Sem Terra desenvolve outras ações que evidenciam os compromissos pregados e os valores cultivados por seus integrantes como as Brigadas de Solidariedade Internacional, que há alguns anos atuam na Venezuela, Haiti, África do Sul e Bolívia.

Para garantir sua atuação, o Movimento Sem Terra criou uma organicidade própria, baseada nas experiências de países que passaram por um processo revolucionário como a Rússia e Cuba, que é a forma pela qual o Movimento se estrutura e garante a participação dos seus integrantes com base nas decisões coletivas. Assim, o MST se organiza em diversas esferas que vão desde o local, regional, estadual, grandes regiões e nacionalmente. Integra militantes dos acampamentos, assentamentos, secretarias, centros e escolas de formação e cooperativas. Também divide tarefas por meio dos setores, que são os seguintes: produção, formação, frente de massas, cultura e comunicação, coletivos de juventude e gênero, saúde, finanças e educação.

Assim, terminamos o primeiro capítulo tendo em vista quais Movimentos participaram da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, quais seus principais anseios frente à luta pela terra e pela educação dos assentados. No segundo capítulo, que se segue, trataremos mais especificamente do MST e suas propostas educacionais.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO NO MST: PILARES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante.”

(MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, 2008, P. 38 e 39)

Após realizarmos breves discussões acerca do contexto econômico e social que desencadeia as lutas pela terra e conhecer um pouco dos movimentos que participaram do planejamento e realização da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, neste segundo capítulo trataremos especificamente da proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra- MST, para isso falaremos da escola no contexto de lutas pela terra, a Pedagogia do Movimento, a concepção de Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, Pedagogia da Terra e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.

É importante destacarmos novamente que escolhemos trabalhar com o MST devido a seu histórico protagonismo na luta pela terra e por educação nos assentamentos no Brasil e por ele apresentar uma proposta educacional melhor delineada do que as dos demais Movimentos Sociais do campo brasileiro. A busca pela educação nos assentamentos se dá em meio à disputas e conflitos de classe, assim, mesmo tendo realizado uma luta histórica em prol da educação nos assentamentos, o MST tem consciência de que este é uma espaço ambíguo pois tanto pode favorecer a organização da luta de classes a partir da formação de uma consciência crítica, como também pode ser um veículo de circulação da ideologia burguesa, já que segundo Lenin (2005) a educação, por meio da escola, cumpriria sua função social em proveito da elite dominante:

Nas escolas, em lugar de educar jovens operários e camponeses, preparavam-no para o maior proveito dessa mesma burguesia. Procuravam preparar servidores úteis e capazes de proporcionar lucros à burguesia, sem perturbar, ao mesmo tempo, sua ociosidade e sossego. Por isso, ao condenar a antiga escola, propomo-nos a tomar dela unicamente aquilo que nos é necessário para conseguir uma verdadeira revolução comunista. (LENIN, 2005, p. 10)

Esta antiga escola a que Lenin se refere é a escola capitalista, que está situada em um contexto em que a superestrutura do Estado organiza a sociedade a partir dos interesses das

grandes corporações determinando o andamento dos vários setores, a sociedade civil é um espaço de luta de classes, embora haja hegemonia da burguesia, o que é possível por que a classe dominante além de deter o poder dos meios de produção, ainda estabelece um predomínio ideológico.

Contudo, a preocupação das famílias com a educação de seus filhos e as demandas do MST em relação à formação dos sujeitos fizeram com que a luta pela educação e pela escola sempre fosse priorizada no conjunto da organização. Desde a fundação do Movimento Sem Terra, quando se iniciaram as primeiras ocupações, as famílias perceberam que não era suficiente somente ocupar a terra, havia outras necessidades, que gradualmente, desencadearam novas lutas, tais como crédito para produção, escola, saúde.

Ao terem contato com estas questões, constataram que era necessário ter uma participação política maior. Ao conquistarem a tão sonhada escola para seus filhos, logo perceberam que os professores que vinham da cidade desconheciam a realidade dos acampamentos, assentamentos e da luta pela terra, desconsiderando seu potencial pedagógico, ou o papel do Movimento Social na luta dos trabalhadores em uma sociedade de classes, como verificamos no relato de Lenin (2005) sobre a postura dos homens educados na velha sociedade antes do processo revolucionário da Rússia:

A velha sociedade estava baseada no seguinte princípio [...] homens que se ocupam exclusivamente em possuir o seu sem pensar nos demais [...] Se eu exploro minha parcela de terra, pouco me importam os demais. Se alguém tem fome, tanto melhor – venderei o meu trigo mais caro. Se tenho um carguinho de médico, de engenheiro, de professor ou de empregado, que me importam os outros? Se me arrasto diante dos poderosos e sou complacente com eles, talvez conserve o meu posto e, provavelmente possa fazer carreira e chegar a burguês. (LENIN, 2005, p. 21)

Assim também ocorreu com muitos educadores que chegavam às escolas dos assentamentos, que devido a dominação ideológica, também compartilhavam os valores burgueses, e como a maioria da sociedade, cultivavam um individualismo extremo. Por isso, não se identificavam enquanto classe trabalhadora e tinham como único objetivo de sua atuação elevação da condição social. O setor de educação do Movimento Sem Terra foi estruturado a partir de análises sobre a situação de precariedade da educação no campo e o tipo de educação que as crianças tinham acesso, era necessário pensar em uma educação de qualidade e que não fosse contraditória em relação às linhas políticas do Movimento.

No entanto, as mulheres que prestavam trabalho voluntário na educação e as irmãs das congregações católicas que participavam do Movimento, as quais haviam iniciado a luta pela escola, não eram habilitadas para lecionar. O setor de educação então começou a pensar em

uma formação que pudesse garantir pelo menos a educação básica para as crianças e a alfabetização dos adultos. Após esse processo de discussões e debates surgiram as primeiras capacitações, com estudos baseados em autores como Vigotsky, Pistrak e Paulo Freire. Posteriormente, o setor de educação definiu também os princípios filosóficos e os pedagógicos, como embasamento para sua concepção de educação.

Após esse período de retomada da luta pela terra e do surgimento do MST, enquanto Movimento Social organizado em 23 estados⁴ e no Distrito Federal, nos quais a educação vai se forjando e assumindo diferentes funções, acompanhando o desenvolvimento nos diferentes momentos históricos do Movimento na luta pela Reforma Agrária. O MST avança na compreensão dos processos que constituem a formação do Sem Terra, pois o próprio Movimento é uma organização com intencionalidade educativa que tem como centro o sujeito que vai se formando e transformando a partir de ações concretas, na luta pela terra, nas místicas, no trabalho com a terra, nas reuniões, nas assembleias, nas marchas, enfim é uma pedagogia que tem na figura do Movimento Social seu grande educador.

Esta educação traz em sua essência elementos da concepção de Educação Popular, como a valorização do ser humano, do diálogo, dos saberes populares e do respeito mútuo. Isso tudo permeado pelo processo em que o sujeito vai se perceber oprimido e se solidarizar com os outros oprimidos buscando a libertação e pela Pedagogia Socialista Russa, a qual tinha como principal tarefa formar os construtores do futuro, o novo homem e a nova mulher, como afirma Lenin (2005, p. 8): “Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração tenham como resultado a criação de uma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, a sociedade comunista.”

Diante da visão colocada por Lênin, podemos encontrar na história da educação no MST, elementos de uma perspectiva socialista de educação, em que se vislumbra a formação de novos sujeitos sociais, materializada à medida que se desenvolveu o próprio processo de luta pelo acesso a terra. Com o desenvolvimento da luta pela terra e a conseqüente instalação de vários acampamentos e assentamentos em todas as regiões do Brasil, surgiu também a necessidade de garantir a educação escolar para os filhos dos acampados e assentados, buscando superar sua própria trajetória de vida, com muitas dificuldades, inclusive a falta de acesso à educação escolar. No entanto, a compreensão da origem destas necessidades e a luta

⁴ O MST é uma organização de amplitude nacional, com acampamentos e assentamentos nas cinco regiões brasileiras, com exceção de três Estados do Norte: Amazonas, Amapá e Acre, devido as fortes características da região tanto em relação a vegetação como a organização de parte do território pelos indígenas.

pelo acesso aos direitos, que se materializa nos processos de luta pela terra, gestou a consciência da condição de classe desses sujeitos.

Desta maneira, aprender a ler, a escrever, a fazer operações matemáticas no contexto da luta pela terra, são necessidades concretas que se apresentam no cotidiano dos trabalhadores, uma necessidade de apreensão do conhecimento técnico, para que se possam atingir os objetivos da luta e da construção de um outro modelo de sociedade. Por isso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma experiência que marcou a história da educação do MST, se configurando como um instrumento que contribuiu na execução das atividades agrícolas no cotidiano dos assentamentos.

Outro marco importante na história da educação do MST, foi a publicação do Caderno de Formação nº 18 em 1991, trazendo a seguinte reflexão: "O que queremos com as escolas de assentamento?". Enquanto conteúdo da educação compreendia-se a elevação do nível de consciência social, de conhecimento e cultura que libertasse as pessoas da ignorância, dos preconceitos, da opressão e da exploração.

Os princípios do MST apontam para uma educação de classe, vinculada aos processos de formação de uma consciência revolucionária, tanto nos educandos quanto nos educadores, que seja elaborada a partir das necessidades dos trabalhadores, uma educação para o trabalho e para a cooperação, com o intuito de preparar lideranças e militantes, na perspectiva de uma revolução cultural. (MST, 1996, p.6).

Com a consolidação da educação como um setor autônomo no MST e o avanço do debate político sobre o papel e a contribuição dessa instância para o conjunto do Movimento, o coletivo de educadores definem as linhas de atuação para orientar os processos educativos. A partir da materialidade do contexto vivido são traçados os princípios filosóficos e os pedagógicos.

Os Princípios Filosóficos estão ligados a concepção de ser humano, de mundo e de conhecimento que o Movimento Sem Terra desenhou para definir sua estratégia. Desta forma, o processo educativo busca consonância com essas linhas através dos seguintes princípios:

Educação para a transformação social (educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação e aberta para o novo); Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação voltada para os valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação da pessoa humana (MST, 2005, p. 161 - 164).

Os Princípios Pedagógicos são as analogias, que dão forma aos princípios filosóficos,

concretizando a práxis educativa dentro do MST. Estão ligados ao fazer, às metodologias utilizadas para desenvolver a prática educativa:

Relação entre prática e teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto organização dos/das estudantes; Criação dos coletivos e formação permanente dos educadores/as; Atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 2005, p. 165 - 176)

Concomitante a este processo, o MST começa a se abrir ao que havia na sociedade, e atrair diversos setores e profissionais, entendendo, que a luta pela Reforma Agrária é uma luta de todos. Dentre estes profissionais, se juntaram ao Movimento diversos professores que buscavam desenvolver uma educação diferenciada, como afirma Caldart, a partir da leitura de Stédile:

embora o MST tenha a sua raiz no trabalho da terra, sempre entendeu que, para lutar pela Reforma Agrária, não é preciso ser necessariamente um camponês. Por isso, *entra todo mundo*, porque pode entrar o padre, o agrônomo, a professora, o economista, a agente de saúde, cada um participando desde a sua atuação específica. Analisa Stédile: *eu acho que isso se deu também uma consistência maior ao MST, porque ele soube se abrir ao que havia na sociedade e não ficar fechado ao que seria um Movimento camponês típico... mas sem abrir mão da vinculação com a base. O MST tem que ser feito pelos trabalhadores (1998)*. Sem dúvida, essa foi uma das características importantes na constituição do MST também como uma organização social, bem como no delineamento do que veio a ser a *Identidade Sem Terra*. (STÉDILE apud CALDART, 2004, p. 115 – 116, itálicos do autor)

Muitas dessas pessoas que chegaram para contribuir se tornaram educadores, já que o setor de educação atingia todas as faixas etárias, estes professores aderiram de tal forma ao projeto educacional do Movimento que atualmente também fazem parte da base social do MST. Parte destes profissionais, que já tinham trabalhado ou desenvolveram afinidade com as crianças, puderam vivenciar junto com os educadores do MST e a comunidade de uma forma geral, a criação de uma das principais experiências educativas desta organização social: a Ciranda Infantil.

É a partir dessa realidade que o MST tem desenvolvido suas Cirandas Infantis, embora no início elas tenham surgido como “creches”, espaços em que as crianças eram cuidadas para que as mulheres pudessem participar das várias atividades do Movimento, com o decorrer do

tempo também foi chamada de Círculos Infantis, como afirmam Araújo e Benigno:

A Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência do ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país. (ARAÚJO; BENIGNO, 2004, p. 25)

Além do nome, foram definidas algumas linhas para garantir o funcionamento das Cirandas em todas as atividades em que houvesse crianças, sendo necessário para isso, à formação de educadores e a elaboração de materiais pedagógicos. Há que se ressaltar, que além da organicidade da Ciranda, houve avanços em sua concepção, ou seja, o entendimento da Ciranda Infantil enquanto espaço educativo, cujas atividades devem ter como objetivo o desenvolvimento dos Sem Terrinhas em suas várias dimensões: dos valores, do lúdico, da imaginação, das fantasias, da cultura, da história, do trabalho, entre outras. E que ela não pode ser vista apenas como um direito das mães e pais, mas, sobretudo da criança, que tem a possibilidade de acompanhar seus pais em cursos e outras atividades. Como no caso de bebês que ainda estão sendo amamentados, e que seus maiores aprendizados se dão no momento do cuidado, que é entendido em um sentido mais amplo por Boff (2004):

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF apud CALDART, 2004, p. 384)

Contudo, os educadores não podem se acomodar e não garantir outras coisas, além do cuidado, é necessário alterná-lo com atividades educativas para que se consiga atingir os objetivos do planejamento. A criança é composta de múltiplas determinações, tais como: gênero, sexualidade, etnia, religiosidade, cultura, classe social, que formam a sua identidade. Por isso, cada adulto que se encontra envolvido, direta ou indiretamente, no trabalho educativo deve refletir sobre como nos tornamos aquilo que somos, e procurar contribuir, para uma formação integral.

Outro elemento importante, é que as Cirandas Infantis tem sido organizadas de duas formas: Ciranda Infantil Itinerante, que é a Ciranda que acontece nas ações do MST, nos cursos, marchas, ocupações, etc. Nesse espaço, crianças, pais e educadores participam juntos, cada um contribuindo a sua maneira para a luta social. A Ciranda nos atos tem como objetivo: inserir as crianças como sujeitos do processo que está ocorrendo, criando condições para que elas possam entender, e na medida do possível, se posicionarem frente a uma situação, que normalmente tem seus condicionantes compreendidos apenas pelos adultos. A Ciranda Infantil Permanente é a Ciranda organizada nos assentamentos, acampamentos, centros de

formação e escolas do Movimento. Muitas funcionam com a estrutura burocrática de uma creche, pois são conveniadas com a Prefeitura e/ou outra instituição privada, no entanto, sua estrutura física e práticas educativas permanecem seguindo as linhas do MST.

No campo a Educação Infantil é tão renegada que para muitas pessoas esta etapa de ensino acaba sendo vista como a própria educação familiar. Contudo, as experiências das Cirandas vêm romper com essa lógica, pois é muito importante para a criança pequena que ela tenha contato com outras crianças, além das de sua família, porque seu aprendizado perpassa pela questão psicossocial, motora, da fala, além dos valores que são compartilhados nos espaços coletivos.

Em relação à organicidade, atualmente, o trabalho do setor de Educação é realizado nas seguintes frentes: Frente da Educação Básica que busca acompanhar pedagogicamente as escolas de assentamentos e as Escolas Itinerantes, bem como lutar pela criação e manutenção de novas escolas nas áreas de Reforma Agrária, contra o fechamento das escolas do campo e pela implementação de uma proposta político pedagógica voltada para a realidade social do campo; Frente da Educação Infantil que tem como objetivo principal colocar em debate o lugar da infância no Movimento Sem Terra, pensando, planejando e coordenando as Cirandas Infantis e os Encontros Sem Terrinha; Frente da EJA enquanto houver analfabetismo nos acampamentos e assentamentos esta tarefa estará em pauta e os responsáveis por ela buscando projetos, parcerias e campanhas, motivando ações para garantir a escolarização dos jovens e adultos do campo; Frente dos Cursos Formais em alguns lugares é organizada como Frente da formação de educadores, pois o entendimento que essa demanda engloba de maneira geral as atividades referentes aos Cursos Formais. É importante ressaltar que as frentes são maneiras de efetivar a divisão de tarefas entre a militância e que todos os envolvidos têm a responsabilidade de elaborar materiais coletivos e específicos, para além da formação dos educadores que acontece nos cursos livres do Movimento.

Como acúmulo deste processo organizativo, no âmbito das conquistas houve a construção de espaços como o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa (ITERRA) em Veranópolis, Rio Grande do Sul, no ano de 1995, que ofereceu o primeiro curso técnico de Administração de Cooperativas. Dois anos depois, o MST realizou, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), com a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o primeiro Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária (ENERA) com o tema "Escola, Terra e Dignidade".

Neste contexto de organização e luta, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Foi a partir dessas lutas e conquistas que o próprio setor de educação e uma reflexão a cerca de uma concepção de educação foi tomando corpo no MST. Atualmente, os cursos ampliaram suas áreas, que vão de cursos de alfabetização à cursos superiores de graduação como os de Agronomia, História, Artes, Veterinária, Direito, Geografia, Letras e também em cursos técnicos de Agroecologia, Administração de Cooperativas e Saúde Comunitária. Além de outras políticas para a Educação do Campo ligadas às escolas, transporte escolar intra campo e a reforma e ampliação de alguns prédios escolares. Nessa trajetória de lutas em busca de garantir direitos, como o acesso à escolarização, o MST vai ampliando sua atuação para um processo político pedagógico que foi consolidando uma materialidade formativa junto aos seus integrantes e firmando a sua concepção de educação.

2.1. A escola no contexto de luta do MST

A luta por escolas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra faz parte de sua história e de como a educação no Movimento poderia atuar de forma estratégica e contribuir para o processo de formação dos assentados, buscando democratizar o acesso do conhecimento socialmente produzido. Foi o processo de luta pelo acesso a escola que gestou condições materiais para a construção de uma concepção de educação própria. É necessário destacar que a educação na perspectiva do MST, está para além da escola, superando a compreensão do senso comum de que educação é sinônimo de escola, e em 1992 publica o Boletim da Educação com o seguinte conteúdo:

Como deve ser uma escola de assentamento: A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; A escola deve capacitar para a cooperação; A direção da escola deve ser coletiva e democrática; A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças do assentamento; A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; O professor tem que ser militante; A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da educação popular; A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST, 2005, p. 39)

Observa-se que naquele momento histórico o Movimento atribuiu à escola, além de sua função primeira de socializar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, a tarefa de fortalecer a luta social. As fontes teóricas que embasam a proposta pedagógica dessa escola são: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento.

Contemplando essas três matrizes, podemos identificar em sua proposta pedagógica e organização o vínculo entre o estudo e o trabalho, a auto-organização dos educandos e educadores e a gestão democrática; os sujeitos como centro do processo educativo, diálogo entre os diferentes saberes, conteúdos socialmente úteis tendo como ponto de partida a realidade da comunidade escolar. Além dessa complexidade teórica, o Movimento ainda tinha consciência de que a formação dos sujeitos não se esgotava no espaço escolar, que o Movimento era o seu principal educador, por meio da participação coletiva na organização, o povo educava-se para a luta social, é a dimensão política da escola como podemos verificar em Caldart:

o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia política de luta pela reforma agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2004, p. 225-226).

Assim, a escola do MST é aquela que atua com base em uma teoria pedagógica que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana. É uma escola que humaniza o sujeito que dela participa e a constrói cotidianamente, e isto só é possível, se tiver o ser humano como centro, como ser em construção, desta forma, assume a tarefa de formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos, de sua dignidade e lutam para conquistá-los. E conjuntamente a esse aspecto, da humanização, leva em conta os ciclos de desenvolvimento pedagógico de cada indivíduo, os educandos dessa escola são crianças, adolescentes, jovens e adultos com suas especificidades e aprendizados, provenientes do campo e da cidade que fazem parte de uma organização de massas, o MST.

No entanto, há muitos desafios a serem enfrentados cotidianamente para que se possa concretizar esta proposta de escola no seio do sistema capitalista, tendo em vista que a mística

da mudança social está sempre presente, esta escola, nos marcos de uma sociedade igualitária, tem de ser forjada desde agora.

A proposta de educação concebida pelo Movimento, com base em teorias críticas da educação, pretende formar sujeitos completos, autônomos e críticos que possam construir uma nova sociedade. Além do ensino das crianças, a estrutura da escola também pode ser utilizada para trabalhar a educação de jovens e adultos, um elemento que é destacado pela necessidade que muitos assentados têm de se alfabetizar, e outros de continuarem sua escolarização, em decorrência da exclusão escolar histórica que os trabalhadores, em especial, os camponeses foram vitimados no Brasil.

Assim, há a preocupação com as crianças e adolescentes para que estes não deixem os estudos e no futuro não precisem estar dentro de uma sala de Educação de Jovens e Adultos, e possam estar no momento adequado de suas vidas na escola e posteriormente cursar uma faculdade.

Apesar desta expectativa, uma das principais dificuldades enfrentadas pelas crianças do Movimento que frequentam as escolas fora dos assentamentos, são os questionamentos que recebem por serem Sem Terra, morarem num assentamento ou acampamento, devido a imagem que a mídia divulga dos Movimentos Sociais, como baderneiros, desordeiros, que costuma intensificar a resistência por parte de algumas escolas, inclusive para matricular as crianças.

Foi a partir destas questões que o setor de educação iniciou o acompanhamento às escolas e os encontros com os Sem Terrinhas, nos quais era trabalhada a pertença ao MST, a partir dos símbolos da organização em uma linguagem acessível para as crianças. Aos poucos os Sem Terrinhas adquiriam a compreensão do porque da situação que estão vivenciando, e que somada ao conhecimento da história do Movimento fortalecia sua identidade Sem Terra.

Além da luta por escolas, o MST desencadeou diversas lutas para que fossem criados cursos para formação de professores para as áreas de reforma agrária, como o Magistério da Terra, a Pedagogia, História, Letras, Geografia, Sociologia da Terra, como já citado, as Licenciaturas em Educação do Campo, Especializações e Mestrado. O objetivo era que os educadores formados nesses cursos assumissem as escolas nos assentamentos, pois muitas vezes os professores vinham da cidade para os assentamentos, mas que não tinham afinidade em trabalhar no campo e muito menos de entender o projeto do MST. Nesse contexto, ainda há outros fatores que dificultam a escolarização, como as longas distâncias percorridas pelas crianças para chegarem às escolas, por estes e outros motivos, desde cedo o próprio processo

de escolarização dos assentados já assume característica de persistência e luta:

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção desde já, de uma nova ordem social, cujos os pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST,1996, p.6).

Das características apontadas, duas merecem destaque: a primeira, educação de classe, organizada por meio da seleção de conteúdos, criação de métodos na perspectiva da construção de uma hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, em que cada prática pedagógica vise o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes. Uma educação, que não camufle o seu compromisso em desenvolver consciência de classe revolucionária, na relação entre educandos e educadores.

A segunda característica apontada pelo MST (1996, p.6), é a educação massiva, esta enquanto direito de todos, em suas diversas formas, especialmente o processo de escolarização valorizando a importância dos saberes que são apropriados, produzidos e reproduzidos pela escola, aspecto fundamental na formação integral aspirada pelo Movimento, em todas as modalidades e etapas.

No MST a educação é voltada para o sujeito, considerando os seus conhecimentos, entendendo que não é só a escola que lhe proporciona essa formação, isto é uma coisa que cada sujeito carrega em si mesmo, desde a infância até a velhice, pois participa de diversos processos que lhe dão essa condição. Nesse sentido Dalmagro (2011, p. 167) destaca que escola no MST precisa ser um espaço sintonizado no contexto do movimento, com a realidade atual, as crianças precisam aprender, inclusive na escola, o porquê de estarem ali, na luta com seus pais. A expectativa gerada sobre a escola é que ao menos não desfaça os aprendizados da luta, que não vá contra ela, reproduzindo o preconceito.

Para o MST o sujeito é considerado o centro de um processo de mudança social, a partir dessa perspectiva formativa relacionada a sua articulação junto à organização popular, é que o Movimento se torna educativo e transformador, e esta transformação tem sido balizada pela chamada Pedagogia do Movimento, da qual trataremos a seguir.

2.2. A Pedagogia do Movimento e o processo formativo do sujeito Sem Terra

O Movimento Social tem uma dinâmica pedagógica que se materializa em sua

organização, que produz transformações nas pessoas que nele se inserem: educa o sujeito ao passo que estes entram no Movimento buscando mudar a sua realidade imediata. A partir de suas vivências e da compreensão que vão adquirindo da organicidade interna do Movimento, os sujeitos começam a olhar a realidade, fazendo uma leitura crítica, junto à inserção no coletivo e o processo de formação da consciência, os levam a lutar pela garantia de seus direitos. Esse é um processo complexo, que conjuga vários elementos, entre eles a participação social e a compreensão da trajetória histórica do MST em nossa sociedade.

Trata-se de uma pedagogia que tem a especificidade de um contexto e do Movimento. Quando um Sem Terra acompanha sua família em uma ocupação, em uma marcha, em um ato de reivindicação, ou no lote para plantarem e cuidarem das criações, nas primeiras aproximações, todos estes momentos vão produzindo uma cultura diferente, como destaca Caldart, que vai enraizando e formando um sujeito social com capacidade de compreender e intervir no processo histórico que seu acampamento ou assentamento está vivendo, vejamos:

Existe uma intencionalidade pedagógica específica no MST em relação ao processo através do qual uma ação pode ser transformada em saber, em comportamento em postura, em valor, em símbolo, em objeto. É assim que o Movimento foi historicamente construindo a figura do Sem Terra, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: Sem Terra, sim senhor! Isso fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria crianças Sem Terra ou Sem Terrinhas, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não mais uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Essa identidade fica mais forte à medida que se materializa em vivências que projetam um modo de vida, ou seja, que se constituem como cultura; esse processo também está no cerne da Pedagogia do MST, articulando os sentidos das diversas matrizes pedagógicas que se movimentam na formação dos sem-terra. (CALDART, 2004, p. 365)

Mesmo considerando as muitas dificuldades encontradas, principalmente nas ocupações, fazer parte de uma coletividade contribui para a construção de uma identidade que é muito importante para todos que integram o Movimento, pois faz com esses sujeitos assumam uma luta que vai além do plano econômico, mas sim, de construção de um projeto social, de ruptura com essa sociedade que está posta, e a mística que os levam a lutar não os deixa desanimar, pois mesmo que não possam vivenciar todos os momentos de luta, organização ou confraternização, sabem que os outros Sem Terra que estão na luta terão essa condição.

A ênfase dada à dimensão humana é uma das características dos Movimentos Sociais, ela visa criar uma identidade social relacionada a um grupo político-social. O MST busca

construir a identidade do trabalhador, o conscientizando de sua condição de exploração na sociedade capitalista, independentemente de sua origem diversa, o que segundo Caldart faz parte de uma identidade mais ampla dentro do conjunto do MST:

Mas, quando se trata em afirmar que o MST forma sujeitos, isso nos remete a pensar nesse sujeito, no singular, como constituído de diversos sujeitos, no plural. Porque daí podemos falar nos Sem Terra como sendo as mulheres Sem Terra, as crianças Sem Terra, ou os Sem Terra de origens étnicas e culturais diferentes; ou podemos falar dos Sem Terra acampados e dos Sem Terra assentados, e assim por diante[...] Há identidades diversas que se combinam na formação dessa identidade social mais ampla. (CALDART, 2004, p. 34)

A diversidade está presente em todos os atos do Movimento, as ocupações feitas pelo MST sempre aglutinaram um grande número de pessoas, visto que todas as famílias são convidadas a participar desta atividade, que se tornou a principal forma de luta pela terra. Desde as primeiras ocupações todos os adultos se envolvem nas construções dos barracos, cozinha coletiva ou segurança, com improvisos, tanto de local que pode ser embaixo de uma árvore, como de estrutura, pois nestes primeiros momentos não há todos os materiais adequados.

Todavia, não é somente em momentos de embate que os Sem Terra têm possibilidade de se identificarem como integrantes do MST. Há momentos de celebrações, conquistas, comemorações, além dos próprios encontros da militância em que as principais manifestações da cultura herdada e produzida pelos Sem Terra são apresentadas e vivenciadas por todos, inclusive outras pessoas que simpatizam com o Movimento, criando mais unidade no coletivo e enraizando ainda mais os sujeitos que dele participam.

Além destes momentos, a educação, seja ela escolar ou não, é um dos principais meios para trabalhar questões ligadas à formação dos sujeitos. Ela acontece em vários lugares, no acampamento, nas escolas ou informalmente dando suporte para o conteúdo trabalhado em sala de aula, e principalmente, debatendo temas que os levem a refletir sobre sua realidade e sua condição de Sem Terra. Este processo de formação é visto de forma complexa “para fora do MST”, visto que existe uma visão preconceituosa causada principalmente pela mídia reacionária, que dissemina ideias negativas em relação ao Movimento.

A educação muitas vezes é concebida como um espaço de preservação dos bens essenciais para a vida, cuidar daquilo que gera vida, ou seja, nossos sujeitos da classe trabalhadora, por meio dela busca-se um entendimento coletivo das situações problemas, além de desenvolver atividades da cultura popular e de integração.

Neste sentido, o setor de educação do MST tem caminhado na direção da sistematização de uma pedagogia própria, a chamada Pedagogia do Movimento. Dentre os processos que fazem parte da dinâmica do MST e o constituem enquanto sujeito pedagógico, Caldart destaca oito matrizes: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia da cultura, Pedagogia da história, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e a Pedagogia do trabalho e produção, pois são processos educativos que constituem mais amplamente a experiência de formação dos Sem Terra (CALDART, 2004).

A partir destas matrizes, busca-se entender como os sujeitos se educam em sua relação com os diversos conhecimentos tomando cada matriz como um momento educativo, pois ao lançar um olhar sobre a realidade transformada, observam as construções e produções feitas em coletivo. É a síntese do processo de organização social e coletiva, em que as pessoas vivenciam experiências novas e estabelecem relações, não só de trabalho, mas de companheirismo. É quando o sujeito percebe-se não mais sozinho diante do conflito, mas parte de uma coletividade que está construindo a sua própria história, com base na força da organização coletiva (CALDART, 2004).

Sobre a Fundamentação dessas matrizes, traremos a visão de Caldart (2004) ao explicar algumas delas, pedagogia da luta social, se conforma no próprio movimento da luta e os conteúdos estudados em uma escola do MST revelam a experiência e a luta dos educandos e de suas famílias com o objetivo de fortalecer todas as pessoas, da criança ao idoso, construindo a postura humana e os valores aprendidos na luta: tudo se conquista na luta e a luta educa as pessoas, outra característica que merece destaque é a postura política e cultural de contestação social: inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança

A segunda matriz é a pedagogia da organização coletiva, ela baseia-se na cooperação, oriunda das várias formas de cooperação desenvolvidas nas experiências organizativas da produção nos espaços dos assentamentos e acampamentos, fundamentados nos princípios e objetivos da luta pela reforma agrária, numa perspectiva de reinvenção da lógica produtiva no campo.

Caldart (2004, p. 328) afirma que o princípio educativo por excelência do Movimento é o processo de transformar-se transformando a terra, no fazer-se, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. Desta forma, a luta social pela terra, empreendida coletivamente, projeta anseios e desejos do sujeito em um movimento de mudança das convicções, das pessoas, da ordem social e do

mundo. O processo de formação da consciência política apreendida na luta faz com que se compreenda a sociedade e motive para a luta constante pela transformação da sociedade, assim o sujeito vislumbra um outro modelo de sociedade, uma busca empreendida na materialidade dos conflitos e desafios da luta.

A mesma autora enfatiza que a maior contribuição para a formação do sujeito na organização coletiva do MST tem sido a potencialidade da educação nas relações sociais produzidas e reproduzidas de forma pedagógica, intervindo nas diversas dimensões que constituem o ser humano. O movimento de produção e reprodução das relações sociais e ao mesmo tempo, problematização e proposição de valores, altera comportamentos, destrói e constrói concepções, costumes, ideias. E desta maneira vai se confirmando a identidade Sem Terra. (Caldart, 2004, p. 350).

Os acampamentos e assentamentos se configuram como espaços educativos, porque são territórios que possibilitam formas de organização, desde os processos de ocupações de terra, assembleias, atos, reuniões de grupos, dentre outras diversas formas organizativas que se materializam nesses territórios.

Nesses espaços, tanto acampamento quanto assentamento, a coletividade se torna uma necessidade seja pela divisão do trabalho para as equipes ou coletivos e pelo exercício da democracia direta, cuja instância de poder máximo é a assembleia. A autora sintetiza baseada na leitura de Saviani que “o acampamento e o assentamento são as mais importantes escolas de organização coletiva do trabalho” (CALDART, 2006).

A terceira matriz é a pedagogia da terra, que relaciona-se com a terra, com o trabalho e com a produção, mais antiga que o MST, põe em movimento na formação do sem terra. Nessa perspectiva, Caldart (2006, p.352) preconiza que “A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições materiais de existência também educa.”

O MST luta pela conquista da terra e a conquista implica em dois outros trabalhos: o trabalho de lavrar e o trabalho de produzir, sendo possível o ato de lavrar o ser humano, isto é, fazê-lo humano. O trabalho na terra, que acompanha o cotidiano do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; construídas, e quem as constroem são os homens e mulheres trabalhadores, são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão (Caldart, 2004, p. 353).

A matriz da pedagogia da cultura se realiza a partir da intersecção das demais pedagogias. Projeta a própria luta e a dinâmica do Movimento, em que a experiência vivida se configura na constituição da práxis, olhando para a coletividade do Movimento, é um processo que acompanha a relação entre educação e cultura. A quinta matriz se refere a pedagogia da história, o cultivo da memória por meio do vivência mística não se limita a conhecer meramente o próprio passado, ele deve ser visto como o que significa e dá continuidade às experiências. Essa pedagogia é desenvolvida no MST com os seguintes objetivos: resgatar permanentemente a memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores do Brasil e no mundo; ajudar os Sem Terra a reconhecer nesta memória suas raízes e a se descobrir como sujeitos políticos e culturais.

Assim, a partir destas breves discussões e de algumas das matrizes pedagógicas que embasam a educação pretendida pelo MST, percebemos que o Movimento enfatiza a importância do próprio sujeito, dos espaços de luta e confraternização, da luta pela terra, da história do Movimento e do trabalho como constituintes da formação dos indivíduos.

A partir destes pressupostos, veremos na sessão seguinte como a busca do MST e dos demais Movimentos Sociais do campo tem se materializado em ações e políticas públicas para a Educação do Campo.

2.3. Percurso e configuração política da Educação do Campo

A Educação do Campo se configura como a materialidade de um processo histórico fundado na pedagogia da luta social, seja ela iniciada na luta pela terra, posteriormente na luta pelo acesso a escola, e aos direitos educacionais fundamentais. É ainda em decorrência dessas duas experiências de luta, que se passa a elaborar uma concepção de educação que agregasse a perspectiva e interesses da classe trabalhadora do campo.

Para Caldart (2008), o conceito de Educação do Campo deve ser analisado a partir de sua tríade estruturante: as categorias Campo – Política Pública – Educação, articuladas dialeticamente, sendo pressupostos básicos para a significação da Educação do Campo. Realizar uma análise fragmentada, sem considerar essa articulação entre tais conceitos é desconsiderar sua materialidade de origem, desprezar o conceito base de luta de classes no campo, luta esta pelo direito de continuar garantindo, neste território, as condições para sua reprodução social, sendo o direito à educação e ao conhecimento uma destas dimensões.

O conceito de Educação do Campo começou a ser delineado na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 em Luziânia – GO. De acordo com o Caderno de Educação do Campo nº 5 (2002, p.11), o processo de articulação e o movimento político e pedagógico foram denominados inicialmente de Por Uma Educação Básica do Campo; e posteriormente, a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alterou-se o nome Por Uma Educação do Campo, afirmando o direito ao acesso à educação em todas as suas modalidades, da educação infantil, ao universitário, e ainda, que a educação não se restringe só ao âmbito da escola formal: mas que o direito à educação se delinea enquanto um conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; portanto, de caráter universal, como destaca Amaral:

A articulação “Por Uma Educação do Campo”, 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. (AMARAL, 2010, p.25)

Mas, a origem desse movimento antecede a Conferência, está marcada no “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do movimento. Por isso a Educação do Campo, deve ser olhada em sua historicidade, enquanto um processo construído, caracterizado como um movimento sócio-político, constituído a partir de uma contradição com caráter de classe, que desembocou no Movimento Nacional de Educação do Campo. Dessa maneira, esse processo fica evidente na afirmação descrita no caderno nº 5, Por uma Educação do Campo (2002, p.7):

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas.

O movimento “Por uma Educação do Campo” defende a existência de políticas públicas concretas para os camponeses, e relaciona-se numa perspectiva estratégica de desenvolvimento para o campo, em outras palavras, a Educação do Campo traz em seu bojo uma perspectiva educacional que está intrinsecamente vinculada ao projeto de sociedade, ou seja, deve estar a serviço da transformação social no campo.

Assim, a genealogia do termo Educação do Campo é oriundo e cunhado em um processo histórico da ação dos movimentos organizados, na pedagogia da luta social, como já mencionado baseado na tríade Campo Política Pública e Educação, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária (AMARAL, 2010, p.76).

Essa concepção de educação calcada na perspectiva do conflito, pode ser entendida enquanto uma luta contra hegemônica, que tem base no pensamento de Antonio Gramsci, no seu conceito de hegemonia, que corresponde à “contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados” (GRAMSCI apud CAMPIONE, 2003, p.56). Assim, a concretização dos direitos universais legalmente atribuídos pela ordem jurídica hegemônica à classe trabalhadora, sempre deve ser compreendida a partir da dinâmica das lutas sociais contra hegemônicas, que interferem no equilíbrio instável entre os interesses de classe, um processo dinâmico de disputa de poder.

A Educação do Campo aparece enquanto corrente contra hegemônica ao buscar uma educação que atenda aos interesses e especificidades dos povos do campo, uma destas especificidades é a alternância, que colabora para a adaptação do calendário escolar aos ciclos agrícolas.

2.4. Os desdobramentos da Pedagogia da Alternância na relação trabalho e educação

A Pedagogia da Alternância tem sua origem em experiências francesas que datam da década de 1930 sobre a formação de jovens camponeses, que perante a falta de perspectivas educacionais, tinham a aspiração de serem agricultores, assim como seus pais. É a partir desse processo que nascem as Casas Familiares Rurais – CFRs, buscando aliar a formação técnica com a atuação em suas propriedades, alternadamente, ou seja, passavam um período de tempo nos centros de formação e outro com a família. Todavia, as primeiras experiências organizadas no Brasil durante a década de 1960 no Espírito Santo, apresentam já as

características das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs que conjugavam além da capacitação técnica a educação escolar.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância possibilita ao educando a construção de uma visão específica da sua realidade permeada pelos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula, situando-os integralmente na sua vivência em comunidade. “Não há uma dicotomia entre o planejar e o realizar, entre o pensar e o executar. São ações que conjuntamente planejadas vão construindo o cotidiano escolar” (SILVA, 2008, p.49). Esse é o aspecto fundante da Pedagogia da Alternância, a conjugação das experiências e aprendizados desenvolvidos na escola e na comunidade (lote familiar), objetivando uma formação integral do sujeito.

Essas referências deram base às iniciativas de formação da base social de propostas associadas à luta pela terra, desenvolvidos especialmente pelo MST, tanto nos cursos livres de formação da militância, como nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico, Superior e a Pós-Graduação, como destaca Amaral:

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 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. (AMARAL, 2011 p.98).

Assim, essas características de conformação do processo de ensino também podem ser observadas no primeiro curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, a Pedagogia da Alternância possibilitou a organização do curso em dois tempos, o tempo comunidade e o tempo escola. No tempo Comunidade os educandos se dedicavam a prática de pesquisa através de trabalhos acadêmicos em interlocução com as realidades vivenciadas na realidade dos assentamentos, através das práticas de estágios, fossem nas escolas ou atividades promovidas pelos Movimentos Sociais, que posteriormente deveriam ser sistematizadas com análise dos resultados experienciados na prática pedagógica desenvolvida.

O tempo escola se configurava como a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, mas também das discussões a cerca das experiências trazidas e apreendidas no tempo comunidade. O tempo comunidade também contava com a participação dos Movimentos Sociais, por meio da participação de um acompanhante político pedagógico e também de monitores

universitários que realizavam visitas nas localidades, como forma de acompanhamento a esses estudantes. Amaral descreve esse processo da seguinte forma:

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. (AMARAL, 2011, p.97).

Considerando essa multiplicidade de elementos que compõem o tempo/espço escola e o tempo/espço comunidade, outra dimensão a ser destaca da Pedagogia da Alternância é a possibilidade da relação entre educação e trabalho, pois durante o tempo comunidade os educandos podem se dedicar ao trabalho na comunidade, seja ele na agricultura, assim como nos projetos realizados pelos Movimentos Sociais, como por exemplo as salas de EJA, que funcionavam em alguns assentamentos, possibilitando condições de formação humana vinculada à realidade em que vivem. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se dá desde a perspectiva empreendida ao processo formativo dos sujeitos do campo e, ao assumirmos pedagogia ao invés de sistema, modalidade, metodologia ou proposta, é por que também vemos nesse processo os principais elementos da “teoria e prática da formação humana” (CALDART, 2012, p. 546), componentes que embasam a concepção de Pedagogia para os Movimentos Sociais.

No que diz respeito ao contexto político social da França daquele momento histórico (1930), segundo Queiroz (2006), por ser um período entre as duas grandes guerras, a realidade agrária era baseada na produção familiar e a situação educacional da população do meio rural, era de abandono por parte do Estado. Por corresponderem as expectativas das famílias e dos estudantes e se adequarem aos aspectos do meio rural, essa experiência logo se expandiu por alguns países da Europa, África e América Latina utilizando da metodologia francesa adaptando-a às diferentes demandas, como no caso da Itália, da qual resulta a implementação brasileira:

Outro aspecto é que o surgimento das experiências em alternância no Brasil com as EFAs tem desde o início a ênfase na escolaridade. Isto está estreitamente ligado ao segundo aspecto, pois enquanto na França elas nascem como Casas Familiares Rurais, na Itália elas surgem como escolas. E isso marcará todas as experiências em alternância no Brasil sob a influência das EFAs. (QUEIROZ, 1996, p. 24)

A organização da formação de educadores com base na Pedagogia da Alternância no Brasil iniciou na década de 1990, com os cursos de Magistério para educadores das escolas de assentamento do MST, posteriormente, denominados cursos Normais de nível médio de acordo com a legislação. Essa concepção se ampliou e, em 1998, iniciou a primeira turma de Pedagogia da Terra, no município de Ijuí no Rio Grande do Sul, envolvendo estudantes vindos de treze Estados e do Distrito Federal, experiência que discorreremos a seguir.

2.5. Pedagogia da Terra: uma identidade criada pelos educadores do campo

O curso de Pedagogia da Terra, enquanto experiência, é fruto de um momento da luta e elemento constituinte da criação de identidade, é uma conquista que faz parte do processo de formação de professores para as escolas de assentamento e coordenadores dos coletivos de educação do MST, tendo sua origem nos cursos de magistério. Assim como os anteriores, também são organizados com base na Pedagogia da Alternância com etapas que acontecem na universidade, geralmente, entre janeiro/ março e junho/agosto, e os demais meses do ano são destinados à realização dos trabalhos, estágios, pesquisas e atuação junto as escolas e comunidades. Há algumas exceções, cujas etapas ocorrem em outro período, durante o ano letivo da Universidade para que seja possível a convivência entre a turma e os estudantes dos cursos regulares, porém, não são muitas, considerando que a nível nacional, grande parte dos membros das turmas já são professores ou coordenadores de escolas de acampamentos ou assentamentos.

Desde as primeiras turmas foi estabelecida uma organização interna baseada na organicidade do MST, ou seja, para garantir o tempo necessário para o estudo e as atividades cotidianas, teriam que dividir tarefas e responsabilidades, se distribuindo em núcleos de base, os quais tinham um coordenador e uma coordenadora e os setores de trabalho que organizavam a comunicação interna, a saúde, atividades culturais e místicas, as finanças, o esporte e lazer, a biblioteca, a secretaria e memória, a infraestrutura, como podemos ver em Witcel et. al. (2002, p.11) numa reflexão do coletivo sobre a organicidade:

Nossa organicidade nos trouxe três lições importantes: a) importância de redimensionarmos a utilidade e aproveitamento do tempo: tínhamos o tempo para o trabalho de sobrevivência e sobrava um bom tempo para os estudos; b) aprendemos que a questão da organicidade interna está intimamente ligada ao desenvolvimento do ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica. Uma das maiores preocupações no decorrer do curso era de

seguir as linhas orgânicas do MST; c) o coletivo assimilou com o passar das etapas que era preciso ter uma organicidade interna para atingirmos os objetivos do curso, construindo um guia para nossas ações posturas, sintetizado no Regimento Interno da Turma.

Em relação ao desenvolvimento do ambiente educativo e da intencionalidade pedagógica para as Cirandas Infantis, que em todos os cursos sempre se colocou como uma demanda importante, a implementação prática se deu na mesma medida da abstração teórica, gerando grandes debates e construção de um posicionamento coletivo para cada experiência.

A primeira turma de pedagogia para educadores e educadoras do campo teve início nos idos de 1998 a partir de um convênio com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e desde essa primeira experiência a ênfase na estruturação das instâncias de decisão e na organização coletiva se fez necessário, pois em alguns casos a implementação do curso só se concretizou depois de lutas e ocupações das instituições.

Um aspecto construído coletivamente foi a compreensão de que a formação do ser humano não se restringe a sala de aula e aos conteúdos disciplinares, mas que há outras dimensões que precisam ser potencializadas como a vivência em grupo, já que os alojamentos são divididos por todos durante toda a etapa, as visitas, jornadas socialistas e noites culturais, além disso, a mística e a disciplina que se colocam cotidianamente carecem ser ressignificadas também.

Outro ponto em comum dos cursos de Pedagogia da Terra é a tensão: nome oficial do curso nas instâncias da universidade e a identidade coletiva construída nessa relação, Witcel et. al. (2002) salienta os desdobramentos dessa constituição:

Desde a 1ª etapa, através de nossa comissão de Comunicação, começamos a elaborar um pequeno jornal da turma. [...] Discutimos sobre o nome do jornal buscando algo que nos identificasse e nos diferenciasse na Universidade. Houve várias sugestões de nomes. A conclusão foi que a distinção entre nós e os outros estudantes era a *terra*, porque mesmo que a origem de muitos deles fosse o campo, já tinham perdido os laços com a terra. Então o nosso jornal passou a ser chamado de *Pedagogia da Terra*. O que não sabíamos naquele momento é que esse nome iria ter um papel histórico em nossa turma e se transformar em marca do curso. [...] O jornal *Pedagogia da Terra* passou a servir como um instrumento de construção da identidade interna da turma. (WITCEL et. al., 2002, p. 14, grifos dos autores)

Entretanto, para que o resultado de todo esse processo fosse de fato positivo, foi necessário criar alguns instrumentos para garantir a execução dos encaminhamentos, como os pareceres que no Tempo Escola - TE é elaborado pelo núcleo para cada integrante, incluída a

avaliação da coordenação sobre questões como o desempenho nos estudos, organização pessoal e relação com a coletividade e no Tempo Comunidade - TC o responsável do Movimento pelo acompanhamento faz um breve relato de como foi o desenvolvimento em relação às atividades pedagógicas e políticas; o plano de atividade (P.A.) é o planejamento que o estudante faz ao retornar à sua comunidade no início do tempo comunidade, destinando tempo para o estudo, inserção no Movimento, atividades pessoais, trabalho, etc., se consolidando como um mecanismo importante para a organização individual; o acompanhante político é uma figura fundamental para que o tempo escola e o tempo comunidade não se tornem momentos estanques, mas que haja uma relação intrínseca entre esses dois tempos.

A avaliação é um elemento essencial tanto no que diz respeito aos componentes curriculares com as síntese de aprendizado, como da turma a partir da crítica e auto crítica. Para ajudar na composição de ambas as avaliações são elaboradas pelos educandos a reflexão escrita, ao final de cada dia versando sobre os principais acontecimentos e conceitos novos. O trabalho de conclusão de curso - TCC, nesse sentido, parte de uma orientação do Movimento para que seja uma Monografia e não apenas um relatório, artigo ou algo nessa linha, mas que seja uma pesquisa desenvolvida individualmente por cada estudante.

O pressuposto em cada um dos cursos é que todos são protagonistas do processo por isso as decisões não se restringem somente à coordenação e a universidade, a turma como um todo opina, avalia e assim constrói conjuntamente a Proposta Metodológica – Promet de cada etapa partindo da avaliação de cada um de seus componentes. Dessa forma, na relação com a universidade há momentos de contradição sobre o papel que cada um tem assumido historicamente e ao que tem se desafiado à assumir, pois o diferencial da terra não diz respeito apenas às mudanças na base curricular a partir da pedagogia regular, “mas um jeito novo de fazer e de pensar a formação das educadoras e educadores do campo” (CALDART, 2002, p.77). E foi essa perspectiva que permeou o curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, desde as primeiras reuniões, durante seu desenvolvimento e conclusão, experiência que trataremos no terceiro e último capítulo. Na sessão seguinte abordaremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.

2.6. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra protagonizou uma conquista importante no que diz respeito à formação superior para o meio rural: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que objetiva a construção de cursos em parceria com as universidades, financiados pelo governo federal. Este programa possibilita a formação de assentados, com vistas a uma prática pedagógica diferenciada, no contexto do campo e que podem contribuir de maneira mais qualificada no conjunto dos Movimentos Sociais. E no que diz respeito a proposta pedagógica e metodológica sua estrutura se baseava na organicidade dos Movimentos e na Pedagogia da alternância.

Em 1997, os Movimentos Sociais do campo se organizaram para reivindicar a oferta de educação de qualidade para a população assentada. Para tanto, realizaram o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, sobre o qual já falamos anteriormente. Nesse encontro representantes de universidades cobraram do governo alguma ação com relação às demandas educacionais do público da Reforma Agrária.

Em 1996, o Massacre do Eldorado dos Carajás deu uma visibilidade negativa ao governo de Fernando Henrique, nacional e internacionalmente, tanto para sociedade brasileira quanto para a comunidade internacional. Molina (2003) avalia que essa pressão popular, acrescida aos processos de privatizações, contribuiu para a criação do Programa pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. O PRONERA foi oficializado como programa educacional pelo governo federal em abril de 1998, através da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro.

O programa executado 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 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 (AMARAL, 2010, p.30).

Cabe ressaltar que ele é resultado das lutas realizadas pelos Movimentos Sociais e sindicatos de trabalhadores rurais desde os anos de 1980. Atualmente este programa é a principal política pública promovida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em parceria com os Movimentos Sociais e sindicatos rurais. Seu objetivo é ampliar os níveis de escolarização formal dos assentados da reforma agrária nas diferentes regiões do país, abrange as diversas modalidades de ensino, desde a educação básica, técnicos profissionalizantes de nível médio e também dos cursos superiores.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de reforma agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, ambiental, política, cultural e ética (BRASIL, 2004, p.11).

Ele nasceu da necessidade de superação dos altos índices de analfabetismo existentes nos assentamentos de reforma agrária. Diante desse quadro, o MST e outros Movimentos Sociais passaram a reivindicar a ampliação e melhoria na qualidade da educação voltada aos trabalhadores do campo. O programa é fruto da expansão do número de assentamentos em todo o país, pois, as famílias assentadas demandam, além dos recursos para produção agropecuária, recursos para a implantação de escolas, postos de saúde, espaços de lazer e cultura dentro dos assentamentos.

No Estado de São Paulo, o PRONERA é o principal programa que garante recursos para a realização dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, dos cursos de técnico em Agroecologia, e também para os cursos superiores de Agronomia, Geografia e Pedagogia da Terra. Nesse sentido, o PRONERA simboliza um avanço da reforma agrária no estado de São Paulo, pois além de garantir o acesso dos assentados ao ensino fundamental, permite também que as universidades públicas criem projetos de educação superior para os sujeitos beneficiários da reforma agrária, sujeitos estes que até um passado recente encontravam-se excluídos do universo acadêmico.

Para Santos (2011, p.314) as políticas públicas podem ser definidas e implementadas, ou ainda, reformuladas ou extintas a partir da ação e no acúmulo de organização social, com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado. A visão dessa autora relaciona-se a afirmação de Azevedo (2001, p.14):

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. (AZEVEDO, 2001, p. 14).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o PRONERA e conseqüentemente o curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo estão no bojo das políticas de ações afirmativas. A origem da expressão, ações afirmativas é norte americana, e seu uso data da década de 1960, quando se formam Movimentos Sociais que demandam igualdade de oportunidades

para todos e exigem do Estado leis que garantam a melhoria das condições das populações negras. (HAGE; SEIFFERT, 2008, p. 143-144)

Guimarães (1997, p. 233) destaca que o objetivo central dessas ações é a promoção de privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, em especial às minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente de acesso a direitos. O mesmo autor enfatiza que tais políticas associam-se as sociedades democráticas, essas ações representam uma forma de aprimoramento jurídico de um modelo de sociedade em que as normas tem base no princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios, apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito. Em outra interpretação Fernandes e Cavalcanti (2006) afirmam:

Entretanto, é fundamental reconhecer que a política compensatória é uma forma de minimizar o problema sem resolvê-la. O Estado atende, em parte, às reivindicações dos excluídos, de modo que a realização da política nunca se completa. As políticas de ações afirmativas na educação, são compreendidas e implementadas nessa perspectiva, consistem em atender parcialmente às reivindicações dos segmentos sociais minoritários, eliminando os focos de tensão e conflito, promovendo o acesso de parcela desses segmentos aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, demandando novas formas de mobilização para que as condições de permanência sejam concretizadas (FERNANDES e CAVALCANTE, 2006).

Os projetos de ações afirmativas apresentam visões divergentes, esta política se consolida de forma ambígua, são emergentes do enfrentamento à desigualdade com relação às oportunidades educacionais, com o propósito de potencializar o acesso de grupos minoritários à educação superior, entre outros. Essas ações materializam reivindicações com marcas e ecos de lutas sociais de séculos.

A partir das considerações feitas até aqui, tendo em vista o processo de busca por uma educação para aqueles que vivem do e no campo, no capítulo que seguinte nos dedicaremos ao nosso objeto de estudo, a primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, realizado na Universidade Federal de São Carlos.

CAPÍTULO 3. PEDAGOGIA DA TERRA NA UFSCAR: CONTEXTO HISTÓRICO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS E METODOLOGIA

Na carreira docente o professor não poderia ser apenas um repetidor; um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser também, sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento.

(SAVIANI, 2001, p. 212)

Neste terceiro e último capítulo nos dedicaremos ao nosso objeto, o Curso de Pedagogia da Terra realizado pela UFSCar, pioneiro no Estado de São Paulo, ocorreu entre os anos de 2008 e 2011, formou quarenta e um educandos, vindos dos quatro movimentos sociais do campo já caracterizados no primeiro capítulo.

Relataremos, na tentativa de analisar, as linhas gerais do curso e como ele se deu no decorrer destes quatro anos, para tanto iniciaremos fazendo um resgate do processo que culminou com sua implementação na UFSCar, em seguida caracterizaremos a turma e sua identidade, para então nos atermos à proposta pedagógica e metodológica, abordando o processo avaliativo, organização das etapas, estágio supervisionado, trabalho, coletividade, organização, tempos e espaços educativos, acompanhamento e instrumentos políticos pedagógicos.

Os cursos, dos diferentes níveis e modalidades, voltados para o campo são resultantes, sobretudo, das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que foi criado com o intuito de ampliar o acesso a escolarização, inclusive em Nível Superior à população que vive no campo. Embora inicialmente suas ações tenham se configurado por cursos com turmas de caráter nacional, a expectativa era que houvesse uma capilarização do Programa no maior número de Estados possível. Em São Paulo a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP foi a primeira instituição de Ensino Superior do Estado a desenvolver cursos pelo PRONERA, a partir da realização do projeto de EJA, iniciado em 1998. Posteriormente, iniciaram as tramitações do curso de Geografia junto ao Departamento de Geografia da instituição. O curso teve início em 2008 e foi concluído em 2011, sendo a primeira experiência de projeto de Ensino Superior, junto ao PRONERA, no Estado de São Paulo.

Destaca-se que o programa existe desde 1998 e que outros Estados já apresentavam

muitos projetos concluídos através da relação entre o programa, universidades e Movimentos Sociais. Este atraso na abertura de cursos nas instituições paulistas poderia ser explicado devido à estruturação rígida das universidades, que dificulta a possibilidade de inserção dos movimentos no meio acadêmico. A partir desse projeto, o MST buscou negociar outros cursos, em especial, um de formação de educadores, para atender as suas demandas.

Dessa forma, os impedimentos para criação de um curso específico para educadores do campo não foram poucos, considerando que o acesso dos estudantes da classe trabalhadora sempre levantou questionamentos devido a pouca inserção no espaço da universidade pública paulista. Podemos citar o caso da Universidade de São Paulo – USP, a primeira a ser procurada pelo MST para realização do curso de Pedagogia da Terra. A maior universidade pública brasileira segundo sua agência de notícias, somente no ano de 2013 chegou a 28,5% de suas matrículas de alunos oriundos de escola pública (USP, 2013). Números que nos levam a perceber que se a grande maioria de seus estudantes são de escolas privadas, e que os filhos de trabalhadores das camadas populares, indígenas, afro descendentes e camponeses tem uma participação muito pequena nessa instituição, já que as taxas nos anos anteriores eram ainda menores.

Em 2003, a coordenação estadual de educação do Movimento Sem Terra procurou a universidade para elaboração do projeto do curso de Pedagogia da Terra. O processo de negociações estagnou em 2005 quando o projeto do curso chegou ao Conselho de Graduação da Universidade após passar por outras instâncias e contar com um parecer pedagógico aceito pela Faculdade de Educação – FE, em que 48 professores da instituição se comprometeram a auxiliar na implementação do curso, alguns de forma voluntária. Além disso, foi assinado o parecer jurídico atestando a legalidade do curso.

Embora houvesse toda essa mobilização interna e o fato do curso ser custeado pelo PRONERA ocorreu uma forte pressão, principalmente por parte dos meios de comunicação alegando monopólio do curso por um Movimento Social e um possível privilégio, devido à forma de organização do processo seletivo, como destaca a matéria de Melo publicada em 2008 pelo jornal Brasil de Fato:

Em 2005, diversos meios de comunicações corporativos noticiaram a iminência do convênio, com ares de indignação. Uma das críticas foi a de que os sem-terra (ser acampado ou assentado é pré-requisito) entrariam na maior e mais prestigiada universidade pública do país sem prestar vestibular. (MELO, 2008)

Nesse contexto, em que a fração da direita mais reacionária também estava bem

articulada e emitiu dois pareceres negativos, o Movimento decidiu manter essa demanda com a USP e abrir novas negociações com outras universidades o que ocorre a partir de 2006 junto a UFSCar. Após esse período de intensas negociações buscando implementar um Curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, os Movimentos Sociais encontraram abertura na UFSCar, através do trabalho com um grupo de professores, precursores nas pesquisas sobre Educação do Campo no contexto paulista. A formulação do projeto do curso de Pedagogia da Terra desde o início contou com a participação dos Movimentos Sociais e Universidade (professores e estudantes), constituindo-se em um processo que em poucos meses resultou na aprovação dentro das instâncias da Universidade.

Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação da universidade, conjuntamente com o MST e o PRONERA/ INCRA, realizou o I Seminário Universidade e Reforma Agrária: construindo uma proposta de formação para os assentados, no dia 30 de maio de 2006, que visava à apresentação do PRONERA, de pesquisas realizadas acerca da questão agrária e levantamento das demandas educacionais das famílias assentadas em São Paulo. Participaram do evento professores da UFSCar e da USP – São Carlos, estudantes, representantes do PRONERA/ INCRA e dos seguintes Movimentos Sociais: MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP e MLST (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007).

A partir do seminário, constituiu-se um grupo de trabalho para a construção da proposta de dois cursos de graduação, para atender às demandas dos Movimentos Sociais do campo, um na área de produção e outro, na de formação de educadores. Em setembro de 2006, esse grupo subdividiu-se para que cada um tratasse das especificidades do projeto de curso de Pedagogia da Terra e de Agronomia.

Em 2007 o projeto do curso foi finalizado e apresentado para as instâncias institucionais do PRONERA e da UFSCar, a fim de concretizar o primeiro curso de Pedagogia da Terra em São Paulo. No dia 18 de junho do mesmo ano, o projeto foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFSCar. O passo seguinte foi os procedimentos necessários para a execução de um processo seletivo específico para o curso, já que tratava de um projeto especial.

O processo seletivo foi realizado em 25 de novembro de 2007 e desenvolvido pela VUNESP, empresa que era responsável pelo vestibular regular da UFSCar. A prova foi composta por prova de conhecimentos gerais com conteúdos das disciplinas de Física (seis questões), Química (seis questões), Matemática (seis questões), História (dez questões), Geografia (dez questões) e Biologia (seis questões); prova de línguas, com conteúdo de Língua Portuguesa (dez questões) e Língua Espanhola (seis questões); prova de redação.

Os Movimentos Sociais organizaram uma etapa preparatória para os indicados a realizar a prova. Essa etapa foi organizada em São Carlos, entre os dias 05 e 25 de novembro de 2007, contando com a colaboração de um grupo de estudantes da Universidade, bem como de professores do Cursinho da UFSCar e do Cursinho Popular do Jardim Tangará. Nesse período, houve a apresentação do projeto de curso, da organicidade da turma, revisão das matérias do Ensino Médio, esclarecimentos acerca dos documentos necessários para a matrícula, atividades culturais e muito estudo para a realização da prova. Além disso, foi a primeira oportunidade dos educandos se conhecerem, conviverem juntos compartilhando o mesmo espaço e a dinâmica intensa de um curso de alternância.

O curso efetivou uma parceria entre a UFSCar, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os Movimentos Sociais camponeses e teve duração de quatro anos. A primeira etapa teve início em janeiro de 2008 organizada em alternância, como já citado anteriormente, estruturado em períodos de tempo em que os educandos passaram na universidade, alternados com outros em que eles permaneceram na comunidade ou assentamento de origem.

As etapas do curso geralmente aconteceram na sede da UFSCar com uma média de 50 dias cada. Contudo, na terceira etapa tiveram que se deslocar para Centro de Formação Sócio Agrícola Dom Helder Câmara, em Ribeirão Preto – SP, devido às dificuldades de alojamento, pagamento de professores, além de ser uma reivindicação dos Movimentos Sociais, que as etapas do curso também alternassem o local, de modo que a turma pudesse vivenciar os tempos formativos de espaços dos Movimentos.

A Turma que escolheu como identidade Helenira Resende (personagem que apresentaremos no decorrer do texto), encerrou o curso em novembro de 2011, com 41 educandos, representando os quatro movimentos sociais: FAF, FERAESP, MST e OMAQUESP.

O curso de Pedagogia da Terra apresenta características específicas em relação aos demais cursos regulares da UFSCar, dentre elas sua estrutura organizativa decorrente da participação dos Movimentos Sociais na condução do processo, junto aos demais parceiros. No que diz respeito à base curricular, segue as normas da legislação para os cursos de licenciatura plena em pedagogia com habilitação para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA. Todavia, as atividades complementares, disciplinas e trabalhos de avaliação tinham como ênfase a infância buscando contemplar os objetivos propostos para essa turma.

O PRONERA prevê a gestão tripartite do programa e seus projetos. Dessa maneira,

desde o início da discussão do curso, a universidade ficou responsável pela execução do projeto, o PRONERA pelo financiamento, além do acompanhamento e participação direta dos Movimentos Sociais. A participação dos Movimentos Sociais na coordenação do curso sofreu mudanças desde o momento de construção do projeto até a última etapa. As alterações por parte do MST aconteceu em três momentos: apresentação do projeto à universidade; no início do curso e na terceira etapa que acompanhou a turma até a finalização do projeto. A responsável pela OMAQUESP iniciou o acompanhamento durante as negociações e permaneceu até a sexta etapa.

Além destas, que respondiam formalmente pela coordenação, havia representantes dos quatro Movimentos que participavam, em um primeiro momento, mensalmente, das reuniões da CPP ampliada. Contribuíam em algumas decisões internas e nas questões referentes ao tempo comunidade. No entanto, com o passar do tempo, a participação nessa CPP ampliada foi diminuindo até que estas reuniões tornaram-se pontuais. São diversos os motivos que levaram à ausência de acompanhamento, contudo, podemos inferir que o alto número de desistências por parte de um dos Movimentos, referiu-se às divergências políticas sobre o debate da Educação do Campo e o pequeno número de quadros da organização perante a grande demanda de atividades foram as principais causas.

Mesmo diante dessa problemática, nem todos os desdobramentos foram negativos. Essa realidade levou ao fortalecimento da organização interna enquanto coordenação e turma. A coordenação constituiu uma composição própria, ou seja, incorporando junto aos Movimentos Sociais a monitoria e a coordenação do curso, e, somado a estes, os educandos representantes dos Movimentos, a coordenação dos Núcleos de Base - NB's e das equipes de trabalho escolhidos pela turma, constituindo assim a coordenação da turma.

3.1. Caracterização geral da Turma

O vestibular para ingresso no curso foi realizado no ano de 2007, 61 estudantes realizaram a prova, desses, 58 ingressaram, sendo 47 mulheres e 11 homens. Em dezembro de 2011 quarenta e um alunos concluíram o curso. Ao longo do curso, houve 17 desistências também por motivos diversos, a maioria justificou a saída do curso por não ter se identificado com a Pedagogia, outros tiveram dificuldade de se adaptar à rotina intensa de trabalho em alternância e alguns relataram problemas de saúde ou na família, que impedia o

acompanhamento do curso.

A turma que se formou apresentava grande diversidade, por serem de lugares diferentes e com histórias distintas, que tiveram a luta pela terra como marca comum nas suas trajetórias. Descreveremos quem são os educandos que concluíram o curso a partir de algumas informações abaixo, a fim de caracterizar a turma. As tabelas foram elaboradas com base em pesquisas realizadas nos documentos catalogados pela equipe de memória da turma e arquivos digitais disponibilizados pela secretaria do curso.

A turma que concluiu o curso era composta por 4 homens e 37 mulheres, sendo que 7 dos desistentes eram homens. A predominância feminina reforça a tendência de cumprimento do papel de gênero⁵, uma vez que ações relacionadas à educação e dimensão pedagógica tendem a ser destinadas às mulheres, devido à concepção socialmente construída de que elas executam melhor as tarefas de cuidado e proteção.

Além disso, podemos observar outro fato, embora as mulheres camponesas tenham um nível de escolaridade mais baixo que o dos homens e apresentem taxas de analfabetismo mais elevada, tem-se observado que, no Brasil, a escolarização da população feminina tem aumentado e, atualmente, elas já apresentam índices de instrução superiores ao dos homens. Portanto, podemos concluir que esse dado acompanha a tendência nacional de aumento da escolarização feminina. Mesmo assim, é importante destacar que a situação das mulheres no mercado de trabalho não tem se transformado muito, já que as mulheres continuam ocupando cargos subalternos e recebendo menores salários se comparados aos homens na mesma função.

De qualquer forma, a elevação do nível de escolarização e qualificação das educandas da Turma Helenira Resende pode contribuir para que essa diferença nas relações seja superada, visto que essas pedagogas se apropriaram de recursos e se instrumentalizaram para exercer uma vida pública e garantir uma atuação política, seja no assentamento, nas escolas, no Movimento Social e em outros espaços.

Os quatro Movimentos Sociais do campo que construíram o curso participaram do processo de formas diferentes. Podemos observar na Tabela 1 a distribuição da turma no que se refere ao número de educando de cada Movimento Social. Com a finalidade de precisar a origem dos dados, é importante informar que todas as tabelas foram elaboradas a partir de

⁵ Papel de gênero são as atribuições socialmente prescritas para as mulheres e para os homens. Nesse sentido, nota-se que as tarefas que envolvem o cuidado com o outro – relacionado à educação, saúde – costumam ser caracterizadas como atividades femininas, enquanto as funções de provimento, de produção tendem a ser compreendidas como masculinas.

fontes fornecidas pela secretaria do curso de arquivos e documentos organizados durante a execução do projeto.

Tabela 1: Distribuição dos educandos indicados por cada Movimento Social que compunha o curso.

FAF	FERAESP	MST	OMAQUESP
2	10	17	12

Fonte: Documentos da secretaria do curso

A predominância de alunos vindos do MST se deve ao fato desse ter sido o Movimento que conseguiu mobilizar mais estudantes para o curso, em decorrência da sua base assentada maior. Grande parte das educandas indicados pela OMAQUESP estavam envolvidas com o desenvolvimento do projeto de EJA em seus assentamentos, em parceria com o PRONERA e a Universidade Metodista – UNIMEP/Piracicaba. Avaliamos que a vinculação do curso de Pedagogia da Terra ao projeto de EJA pode ter motivado as educadoras a estudar e aprofundar seus conhecimentos, justificando o fato da OMAQUESP ter doze pedagogos formados.

Outro fator que parece ter interferido nessa questão é que a coordenação do curso, por parte dos Movimentos Sociais, ser conduzida por militantes do MST e da OMAQUESP. Esse acompanhamento mais sistemático de todo o processo do curso pode ter diminuído as desistências e incentivado a dedicação dos educandos desses Movimentos.

A FERAESP teve o terceiro maior número de pedagogos formados, sendo que a maioria das suas indicações foi de assentamentos próximos a São Carlos, o que pode ter facilitado o deslocamento e acompanhamento do grupo. A FAF teve apenas duas educandas formadas, visto que havia indicado sete pessoas para cursar a Pedagogia da Terra e seis estudantes desse Movimento iniciaram o curso, mas evadiram por razões destacadas anteriormente.

Essa diversidade de Movimentos na composição da turma permitiu uma convivência rica e formativa para os educandos, Movimentos Sociais e Universidade, já que as diferenças e pontos em comum possibilitaram uma maior compreensão da complexidade da questão agrária do Estado de São Paulo. Por outro lado, essa relação se deu de forma dialética, em que os conflitos decorrentes da natureza organizativa de cada Movimento, caracterizaram vários momentos da Turma e foi a partir das contradições que se pode avançar no processo de condução do curso.

No que tange à faixa etária da turma, identificamos que mais da metade dos educandos

(27) tinham entre 20 e 29 anos de idade no momento da formatura; dez educandos tinham de 30 a 39 anos de idade e quatro pessoas tinham mais de 40 anos. Tais dados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos educandos nas faixas etárias no período da formatura.

De 20 a 29 anos de idade	De 30 a 39 anos de idade	De 40 a 49 anos de idade	50 anos de idade ou mais
27	10	2	2

Fonte: Documentos da secretaria do curso

A educanda mais nova tinha 21 anos de idade e a mais velha 58 no período da formatura. Essas informações nos indicam que o perfil da Turma Helenira Resende era jovem, uma vez que a maioria era composta por filhos de assentados, o que trouxe certo dinamismo a sua organização. Outra característica decorrente disso é o fato de que grande parte dos educandos estava se inserindo politicamente nos Movimentos Sociais a partir do ingresso na Universidade.

Com base no critério adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, notamos que, no que se refere a cor/ raça dos educandos de Pedagogia da Terra da UFSCar, a maioria era parda, seguida pelas pessoas da cor preta e brancas, conforme a Tabela 3, mostrada mais adiante. Na turma não foi identificado nenhum indígena ou da cor amarela.

Esses dados refletem a tendência os índices gerais da população assentada no Estado de São Paulo, que em sua maioria são pretos e pardos, já que o processo de concentração fundiária sempre vitimou os negros e sua descendência, devido ao histórico escravista, que limitou o acesso à propriedade da terra a quem tinha dinheiro para adquiri-la.

Tabela 3: Distribuição dos educandos de acordo com sua cor e raça.

Branca	Parda	Preta	Indígena	Amarela
14	18	9	0	0

Fonte: Documentos da secretaria do curso

Pudemos identificar também que a grande maioria da turma (32 educandos) é originária do Sudeste, tendo sete estudantes do Nordeste, dois do Sul e uma do Norte do Brasil, dados sistematizados na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos educandos conforme região de origem.

Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
7	1	31	2	0

Fonte: Documentos da secretaria do curso

Apesar de a predominância ser da região Sudeste, notamos que uma parcela considerável da turma foi marcada por intensas trajetórias migratórias, que caracteriza a população camponesa no Brasil, sendo que muitos educandos são filhos de pais nordestinos, outros migraram para o Sul e Centro-Oeste, expulsos de seus locais de origem, em decorrência de processos de expropriação, exploração e da luta pela reforma agrária.

Estas andanças e vivências trazem uma riqueza cultural à turma, mas também a marca com o desenraizamento, refletindo na perda de referências e sentimento de pertencimento a um local. Por outro lado, estudos mostram que a inserção a um Movimento Social pode representar uma forma de “reenraizamento”. A oportunidade de atuar em um Movimento Social, de estudar e se formar em um curso superior pode oferecer a oportunidade de um maior enraizamento, da criação de novos vínculos culturais.

Além disso, verificamos que a turma morava em diversos assentamentos do Estado de São Paulo, resultado desse processo de luta empreendida pelos educandos ou por seus pais. A lista de cidades que os educandos moravam no período de conclusão do curso e a quantidade de estudantes em cada uma delas pode ser observada na Tabela 5.

Tabela 5: Relação dos assentamentos e municípios que os educandos residiam em novembro de 2011 e distribuição em cada um deles.

Assentamento	Município	Número de educandos
Timboré	Andradina	1
Bela Vista do Chibarro	Araraquara	6
Araras III	Araras	1
Aimoré	Bauru	1
Reage Brasil	Bebedouro	2
Elisabeth Teixeira	Limeira	1
Formiga	Colômbia	2
José Hamilton	Guaraçaí	1
Escola Nacional Florestan Fernandes	Guararema	1
Loiva Lurdes	Iaras	2
Agrovila V e VII	Itaberá	2
Agrovila I, II e III	Itapeva	3
Córrego Rico	Jaboticabal	2
Sete Barras	Matão	1
Horto Vergel	Mogi Mirim	1
Monte Alegre	Motuca	1
Comunidade Agrária 21 de dezembro	Descalvado	1
Horto de Ibitiúva	Pitangueiras	1
Horto Guarani	Pradópolis	3
Santa Helena	São Carlos	1
Irmã Alberta	São Paulo	3
Sepé Tiarajú	Serra Azul	1
Horto Bela Vista	Iperó	1

Rodeio	Teodoro Sampaio	2
--------	--------------------	---

Fonte: Documentos da secretaria do curso

Com base nesses dados, notamos que a turma era distribuída em quase todas as regiões do Estado de São Paulo, o que permitiu que se compartilhassem muitos elementos da realidade da reforma agrária realizada no Estado. Dessa forma, era possível identificar as convergências e diferenças dos assentamentos paulistas e perceber que muitos dos problemas enfrentados eram comuns a muitas áreas. Outro fator analisado foi o estado civil dos educandos da turma ao final do curso, que pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6: Relação dos educandos por estado civil

Solteiro	Casado	Divorciado	Viúvo
22	16	03	0

Fonte: Documentos da secretaria do curso

Percebemos que a maioria da turma era solteira, totalizando 22 educandos, provavelmente, em decorrência da pouca idade da maioria, que tinha menos que 30 anos de idade. O número de casados era 16, sendo que consideramos casados todos que viviam com o companheiro, independente de ter formalizado a relação oficialmente ou não. Havia três divorciados e nenhum viúvo. Ainda com relação a essa dimensão pessoal, destacamos o número de filhos que cada educando tinha no período da conclusão do curso. Essas informações estão organizadas na Tabela 7.

Tabela 7: Relação do número de filhos de cada educando.

0 filhos	1 filho	2 filhos	3 filhos ou mais
24	9	6	2

Fonte: Documentos da secretaria do curso

A partir dessas informações, podemos observar que 24 educandos não tinham filhos, nove tinham um, seis tinham dois e dois tinham três ou mais. Das pessoas que tinham filho, apenas uma era do sexo masculino, o restante eram todas mulheres, sendo que algumas educandas ficaram grávidas ao longo do curso. A permanência dessas educandas no curso só foi possível devido à existência da Ciranda Infantil Kiriku⁶, que garantia um espaço para as crianças de até seis anos de idade, nos períodos de atividades dos pais. Dessa forma, tivemos

⁶Kiriku é um personagem infantil de uma lenda africana, que retrata a criança de forma diferente pois mesmo sendo muito pequeno vive diversas aventuras enfrentando uma feiticeira, supera vários desafios e salva sua aldeia. Inspirado no filme Kiriku e a feiticeira lançado em 1998 é uma dos principais recursos para a introdução à cultura africana nas escolas.

dezessete crianças que frequentaram a Ciranda, o que também enriqueceu a formação da turma.

Assim, podemos concluir que a Turma Helenira Resende era composta em sua maioria por mulheres, tinha um público jovem, em geral, filhos de assentados, que tiveram a vida em um acampamento, assentamento e a luta pela terra como pontos fundamentais nas histórias de vida. A origem pobre, negra ou parda também é outro ponto em comum, o que parece ter levado grande parte dessas famílias à luta pela reforma agrária e ao curso de Pedagogia da Terra.

Percebemos que os educandos vieram de regiões diferentes do Brasil, apresentando trajetórias distintas, marcadas pela migração e busca por melhores condições de vida. No período da formatura, identificamos que a turma estava distribuída por várias regiões diferentes do Estado de São Paulo. Essas diferenças de origem e de experiências de assentamento variadas trouxe riqueza ao curso, visto que a turma era composta por uma vasta amostra das áreas de reforma agrária paulista e a partir dessa heterogeneidade, a criação de uma identidade em comum. A seguir falaremos um pouco sobre Helenira Rezende, figura que nomeou e identificou a turma do Curso de Pedagogia da Terra pioneiro no Estado de São Paulo.

3.2. Helenira Resende: a construção de uma identidade

Helenira Resende de Souza Nazareth nasceu no ano de 1944 em São Paulo. Foi vice-presidente da União Nacional dos Estudantes, em um período em que a repressão militar era muito forte. Não obstante a isso, demonstrava muita garra para lutar contra as injustiças sociais. Devido a sua coragem e disciplina tornou-se vice comandante de um destacamento na Guerrilha do Araguaia (Pará e Tocantins) durante a ditadura militar no Brasil na década de 1960.

Helenira ressaltou também o papel da mulher brasileira na luta pela liberdade (RIBEIRO, 2007, p.11). Na busca de se espelhar na vida e na luta desta guerrilheira, é que a turma, ao realizar um intenso processo de debate para escolha do nome, que contou com outros pensadores fundamentais para a educação brasileira como Paulo Freire e Florestan Fernandes. Escolheu essa lutadora para representar uma identidade a ser lembrada e cultivada no processo de formação enquanto educadores militantes.

Seu legado tem um significado muito importante para a primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, porque simboliza a articulação e persistência que levaram a romper com centenas de anos de história, da negação do acesso à Educação de Nível Superior aos sujeitos da classe trabalhadora do campo, como uma importante conquista, fruto da persistência e organização dos Movimentos Sociais camponeses.

O dia 8 de março celebrado como o Dia Internacional da Mulher, foi proposto pela primeira vez em 1910 durante a 2ª Conferência Internacional das Mulheres Socialistas pela alemã Clara Zetkin. Contudo, não era uma data unificada a nível internacional, a ação das operárias russas no dia 8 de março de 1917, é uma das principais razões para fixação da data como dia internacional de luta das mulheres que foi oficializada apenas em 1922 simbolizando a participação feminina na luta contra a violência e a condição da mulher na sociedade.

No dia 8 de março de 2010 durante a quinta etapa do curso, houve uma homenagem para as mulheres, organizada pela UFSCar e como a turma Helenira Resende era formada majoritariamente por mulheres – dos 41 estudantes eram 4 homens e 37 mulheres - foi convidada a participar. Ocasão que por convite dos educandos a professora Helenalda, se dispôs a participar e socializou outros elementos para aprofundarmos o entendimento acerca da vida e da militância de sua irmã Helenira. Essa participação contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertença dos educandos ao Movimento Social e o compromisso com uma participação política maior.

Desde que adotou essa identidade, na terceira etapa em janeiro de 2008, a turma assumiu como sua responsabilidade avançar também em relação à identidade de classe e a própria concepção de educação, ser humano e sociedade, tendo em vista, a heterogeneidade dos sujeitos que a compõem seu campo de atuação e o papel do professor na formação ideológica dos estudantes.

A escolha dessa identidade foi um dos momentos fortes de renovação da mística durante o curso, na busca por uma sociedade transformada, entendendo a mística, para além de um momento, mas como simbologia de uma energia que perpassa o cotidiano, de expressar no momento atual a utopia e a convicção para enfrentar e superar os desafios.

3.3. A proposta pedagógica e metodológica do curso

A proposta pedagógica e metodológica do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar foi construída em cooperação entre os sujeitos envolvidos no projeto, ou seja, Universidade e Movimentos Sociais, dentre eles, o MST contribuiu socializando diversos elementos dos cursos que aconteceram anteriormente, além de algumas pessoas que participavam da equipe terem se formado em cursos desta modalidade, figurando um acúmulo histórico na formação de educadores do campo. Nesse sentido, a fundamentação teórica presente no PPP do curso explicita a concepção sobre a proposta educativa da seguinte forma:

O Curso de Graduação em Pedagogia fundamenta-se no pressuposto de que a história e a cultura dos trabalhadores rurais beneficiários 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 desses sujeitos se desenvolverá (Arroyo, 1999). A educação, como um componente fundamental de um projeto de desenvolvimento econômico-social sustentável para o campo, deve contribuir para repensar as relações entre campo - cidade e para concretizar uma reforma agrária de caráter social e popular (Fernandes, 1999). Para tanto, a educação deve ser entendida como uma prática coletiva e um processo de desenvolvimento integral dos sujeitos, que cria as condições para a reflexão e teorização sobre o cotidiano de trabalho, de relacionamento social, de vida familiar e comunitária e que contribui para transformar os sujeitos e a sociedade onde eles se inserem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 14)

A partir do entendimento de que a educação não deve ser vista como uma prática isolada, mas parte de um projeto para o campo que contribui com o repensar das relações sociais, é que se estabeleceu toda a estrutura organizativa a fim de alcançar os objetivos traçados para formação dos educadores, primeiramente os objetivos gerais:

- 1- garantir o acesso à educação dos assentados de Reforma Agrária, como meio para a formação de novos sujeitos sociais e fortalecimento dos processos participativos no âmbito dos movimentos sociais,
- 2- realizar a formação de professores com licenciatura plena em Pedagogia, egressos das áreas de assentamentos de Reforma Agrária,
- 3- instrumentalizar os educandos para que possam intervir nos processos educativos nas áreas de Reforma Agrária, a partir da construção de conhecimentos teórico-metodológicos voltados para a realidade específica do campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 13)

Os objetivos gerais elucidam, além da formação de professores que dominem a teoria pedagógica e se apropriem de conhecimentos específicos para o meio rural, uma perspectiva política de modo a fortalecer as demais experiências educativas de caráter não escolar desenvolvida pelas organizações sociais. Nesse sentido, os objetivos específicos, definem como deve ser a concretização dessas três grandes linhas gerais, da seguinte forma:

- a) analisem criticamente sua prática educativa, posicionem-se com autonomia e proponham ações no seu campo de atuação;
- b) capacitem-se para a proposição de planos de ações viáveis, frente às demandas locais e sejam sensíveis às diferenças culturais, solidários e criativos para conceber projetos educacionais inovadores;
- c) atuem como sujeitos históricos, comprometendo-se com a classe trabalhadora, apontando caminhos para a construção de uma prática emancipadora, baseada numa educação libertadora, visando à formação humana e a transformação da sociedade;
- d) articule saberes que envolvam o saber fazer e saber aprender, inseridos na educação formal e não formal voltado para os princípios da Educação do Campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 14)

A fundamentação teórica e os elementos estruturantes contidos nos objetivos denotam a política ideológica do curso, com base em uma educação sob a ótica da classe trabalhadora que amplie a participação desta população a partir dos Movimentos Sociais e contribua para a compreensão do processo de reforma agrária, tanto pelos sujeitos que estão no campo como pelos que estão na cidade. Levando-os a considerar a possibilidade de uma revolução agrária, já que nos marcos da sociedade vigente, não se pode ir além da simples política de assentamentos, sem reformas estruturais. E um processo avançado de reforma agrária, entendida como a coletivização dos meios de produção, dependeria da ruptura com essa estrutura social.

Tendo clareza do rumo que se quer seguir, a proposta pedagógica presente no PPP, define diretrizes com vistas à formação humana integral, pois toma a realidade em seu movimento dialético, e a educação como um dos espaços de disputa que expressa essas contradições. Desta maneira, o curso de Pedagogia da Terra não poderia ser para uma realidade abstrata, já que a situação educacional do campo na época da implementação do projeto mostrava que a oferta de vagas era insuficiente em todos os níveis de ensino.

De acordo com o projeto de curso, das escolas das áreas de assentamento 70,5% possuíam turmas multisseriadas, sendo que 20,9% devido à falta de professores. Assim como, a capacitação técnica teria que dar condições para o educador democratizar o conhecimento historicamente produzido, já que 61,2% dos professores tinham menos de cinco anos de experiência de trabalho no meio rural e somente 65,9% das escolas ofereciam formação continuada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 10).

Todavia, a proposta pedagógica também não poderia ser estática e durante todo o decorrer do curso, houve um processo contínuo e permanente de estudo, revisão e discussão da proposta pedagógica e metodológica, de modo a garantir o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos, principalmente os educandos, que por meio da gestão coletiva puderam

participar dos vários momentos de decisão, construção e avaliação, como era previsto no projeto:

Uma outra dimensão importante do método de implantação do curso é a participação dos educandos no acompanhamento, político, organizativo e pedagógico, desde o momento da proposição e construção do projeto, passando pela gestão coletiva dos recursos necessários para implementá-lo, pela divisão do trabalho e delegação de responsabilidades aos estudantes e ao corpo docente no cotidiano administrativo e pedagógico, na discussão e implementação coletiva de estratégias e mecanismos de planejamento e de avaliação continuada, entre outros importantes, até chegar no acompanhamento da dinâmica das comunidades de origem dos estudantes, uma vez que, uma grande parte das atividades será ali realizada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 19).

Essa participação é viabilizada por meio da Proposta Metodológica – PROMET. A construção da PROMET sempre foi resultado de um processo de avaliação e construção das etapas baseada no PPP - Projeto Político do curso. Esses momentos perpassavam todas as instâncias e esferas da estrutura organizativa da turma. Realizava-se uma leitura de cada um dos objetivos e conjugando com as metas observava-se o que havia sido alcançado, o que não e como essa meta retornaria na etapa seguinte de modo a ser atingida.

3.3.1. O Processo avaliativo e organização das etapas

As metas, atingidas ou não pela turma eram revistas em momentos de avaliação empreendidos pelo curso no início e ao final do Tempo Escola, tornando-se elementos que tiveram avanço significativo, tanto em relação à concepção, como de apropriação do processo por parte dos estudantes. Esta era realizada em várias esferas e com especificidades diferentes. Primordialmente, os educandos realizavam as avaliações dos componentes curriculares, e ao longo da etapa havia momentos planejados, sistematizados e socializados para avaliação do NB, das instâncias, equipes de trabalho, Universidade, estrutura, além da individual, assim como estava previsto no PPP:

Ao final de cada etapa professores e apoio pedagógico, por meio de um instrumento específico, avaliarão o processo obtido com relação à etapa anterior. O instrumento de avaliação abrangerá questões objetivas sobre a atuação docente, discente, coordenação de curso e da secretaria acadêmica, contemplando a implementação do projeto pedagógico, o desenvolvimento teórico e prático de cada disciplina ministrada, as condições de trabalho e de infra-estrutura para o funcionamento do curso (condições gerais, recursos audiovisuais, laboratórios), serviços de apoio e acervo de livros e periódicos específicos disponíveis na biblioteca e o envolvimento efetivo dos alunos com o curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007, p. 25).

Com base no PPP e incorporando essas discussões, construía-se um documento que servia de orientação para a CPP planejar as etapas. Entre os conteúdos organizados estava o trabalho interdisciplinar, cujo roteiro de elaboração partia dos principais temas abordados pelos professores durante as aulas, conjuntamente com as referências de leitura, como mostra o Quadro 2 no Apêndice sobre a Síntese da relação das atividades desenvolvidas em cada etapa, indicando o que foi realizado no TE e no TC, ao final do texto. Dos quais resultava numa formulação organizada pela CPP do curso, que era desenvolvida pela turma no TC e entregue no início de cada etapa na secretaria do curso, que remetia a todos os professores que deram aula na etapa anterior. Esses corrigiam e enviavam a nota, da somatória das avaliações realizadas durante o TE e do trabalho.

Já na etapa I a partir das disciplinas de Fundamentos da educação, a turma realizou entrevistas com pessoas do assentamento para reconstruir a história dos mesmos. Parte desse conteúdo, posteriormente recebeu uma revisão e integrou o livro Dias de luta e de vitória, organizado pelos professores que acompanhavam o curso.

Dando continuidade às disciplinas de Fundamentos, Filosofia, Sociologia e História, na etapa II, além da Psicologia e Métodos de Pesquisas, conjugadas aos seminários de políticas públicas, Educação do Campo e Educação Infantil, e a oficina de musicalização, os educandos voltaram para o TC com as tarefas de desenvolver alguma prática pedagógica e reconstruir a história dessas práticas na comunidade.

Partindo das reflexões filosóficas sobre educação, na etapa III foram trabalhadas as disciplinas de Movimentos Sociais e Educação do Campo, Construção social e histórica da escola, Didática, Pesquisa Educacional, Espanhol e Antropologia da Educação, a turma voltou para o TC com a responsabilidade de discutir a relação entre trabalho e educação com base em uma prática pedagógica. Para fundamentar essa escrita, além das referências dos componentes curriculares, levaram em mãos a obra Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak e Educação para além do Capital de Mészáros.

O embasamento teórico sobre as questões do como fazer da educação, foi abordado nas disciplinas de Metodologia do ensino na IV etapa, das diferentes áreas do conhecimento. Somado a isso ocorreram os seminários sobre a Pedagogia da Terra e Trabalho e educação. Ainda nessa etapa foram realizadas as oficinas de português e construção de brinquedos, uma viagem ao centro de São Paulo, para conhecer o museu da Língua Portuguesa, à Pinacoteca e o Memorial da América Latina e foi iniciada a Oficina de Capacitação Pedagógica – OCAP na Escola do Campo Municipal Professor Hermínio Pagotto, em Araraquara. Neste TC foi

realizado o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, o relatório e a leitura do livro “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire e “Helenira Resende e a Guerrilha do Araguaia”, de Bruno Ribeiro.

As disciplinas da V etapa trataram das especificidades da infância, além de Corpo e Movimento, Espanhol, Estágio e Fundamentos da Educação Especial. Ocorreram os seguintes seminários: Pedagogia do oprimido e Helenira Resende. As oficinas de Tertúlia literária e Terapia comunitária. E uma viagem de campo à Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema – SP. No TC após desenvolverem o estágio na Educação Infantil, a prática pedagógica com as crianças do assentamento nesta faixa etária e a leitura e fichamentos das obras “Makarenko: vida e obra”, de Cecília Luedemann e “Escola Comuna de Pistrak”, redigiram o relatório do estágio em Educação Infantil, abrangendo a prática escolar e a não escolar com a temática “Educação Infantil do Campo que temos e a educação que queremos”.

Buscando ampliar o entendimento acerca do espaço da escola e da prática de ensino com jovens e adultos, na VI etapa estudaram as disciplinas de Trabalho, educação e cooperação, Processos de alfabetização, EJA, Libras e a continuação das disciplinas de Pesquisa/TCC, e Estágio. Os seminários versaram sobre análise da conjuntura, “Princípios organizativos e valores”, “Escola Comuna”, “Makarenko: vida e obra” e a Jornada de estudos a interface da Educação do Campo e a Educação Especial. Ainda no TE foi realizada a OCAP em EJA nas turmas de alfabetização e escolarização no município de São Carlos. No TC a escrita do TCC permaneceu, visando então a qualificação. A prática pedagógica e o estágio se deram na EJA. O relatório de ambas as experiências, versou sobre a Leitura do mundo e a leitura da palavra: limites e potencialidade da EJA do Campo, utilizando-se também de elementos da obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, de Roseli Caldart.

O curso estava se encaminhando para a reta final e as disciplinas da VII etapa voltaram às concepções de processos educacionais com Escola e Currículo, Educação Popular: teoria, concepções e práticas, Sistema educacional e organização escolar, Elaboração de PPP, Gestão democrática da escola, e a continuação de Pesquisa Educacional e Espanhol. Houve oficina de Português e Didática e processos de alfabetização, seminário de Educação do Campo, viagem de campo à Brodowisky para conhecer as obras de Cândido Portinari e as bancas de qualificação dos TCC's. Durante o TC a turma teve que concluir o TCC, ler um texto de Gimeno Sacristán, Isabela Camini e Miguel Arroyo e produzir mais um com os principais conceitos da Educação do Campo e escola.

No final do curso, na oitava etapa, ainda ocorreram as disciplinas de Políticas Públicas da educação, Direito à educação, História e política da educação no Brasil e Pesquisa

educacional/ TCC englobando as bancas de defesa de TCC. Ainda em novembro de 2011 aconteceu a formatura e a celebração desta conquista junto aos professores e familiares. Todas essas informações encontram-se sistematizadas no Quadro 2 no decorrer do trabalho.

Embora haja uma tabela com a distribuição das disciplinas por etapa do curso de Pedagogia/ Matriz integrativa em anexo, a retomada dos componentes curriculares em outro documento é importante, pois houve alterações em relação à inserção de algumas disciplinas obrigatórias, por causa de mudanças na legislação, como também, devido ao remanejamento delas de uma etapa para outra.

Mostrar a relação com o trabalho interdisciplinar e a atividade pedagógica do Tempo Comunidade é importante para se ter uma visão do conjunto. Já que o PPP é uma projeção, e por isso não pode conter o conteúdo que seria concebido para o Tempo Comunidade com o andamento do curso. O que demonstra a intrínseca articulação que se forjou entre o TE e o TC com base nos conteúdos apropriados pelos educandos.

Além das disciplinas, aconteceram seminários de socialização do trabalho interdisciplinar em todas as etapas, com o objetivo de compartilhar os resultados e experiências que cada educando vivenciou no processo de ensino e aprendizagens junto às crianças, jovens e adultos, moradores do assentamento ou não, mas que são sujeitos dos projetos educativos escolares e não escolares desenvolvidos naquele período. Momentos que tinham uma dimensão ampla, pois além do acesso às atividades pedagógicas desenvolvidas por cada estudante, tinha também a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento da oratória e expressão dos mesmos.

A partir disso, podemos concluir que esse processo de avaliação dos elementos pedagógicos, formulado com base no trabalho interdisciplinar, foi amadurecido e apropriado ao longo do processo, buscando sempre o encadeamento de temas das disciplinas, para que a complexidade da interdisciplinaridade pudesse ser garantida concretamente, e não se tornasse um amontoado de temas sobrepostos. Nesse sentido, no decorrer das etapas e desenvolvimento da escrita a turma buscou sempre intercambiar as referências, mantendo a criticidade. Procurando superar os limites de cada proposta nos Seminários de Avaliação das etapas, discutia-se os elementos políticos e pedagógicos do curso. Nesse aspecto da interdisciplinaridade, o objetivo também era abstraí-la de modo a praticá-la no exercício enquanto educadores.

Com relação aos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, a CPP organizou a turma em quatro eixos de pesquisa, a saber: Eixo 1 Educação do Campo e Escolas; eixo 2 Educação do Campo e Infância; Eixo 3 Educação do Campo Jovens e Adultos; Eixo 4 Movimentos

Sociais e Educação do Campo. Os eixos foram formados a partir dos temas de pesquisa indicados pelos educandos nos pré-projetos.

Os títulos dos trabalhos defendidos podem ser observados no Apêndice, Quadro 3: Relação de títulos dos TCC's por eixo de pesquisa, ao final do texto. A partir dos quais podemos verificar que a turma abordou diversas dimensões da Educação do Campo, pesquisando temas que se encontram tanto na esfera das indagações e interesses pessoais, como de alguns demandas relacionadas à educação das comunidades, tratando, principalmente, da questões que os educandos estavam envolvidos no momento da pesquisa.

O Eixo I tratava da realidade das escolas do campo, especialmente, no que tange às escolas dos assentamentos ou que atendem o público assentado, incluindo os problemas de acesso, permanência e o fechamento das escolas no campo. O Eixo II reunia as pesquisas sobre a infância do campo, abordando estudos das experiências de Educação Infantil e de Cirandas Infantis, assim como a situação social das crianças na sua relação com a educação. Já no Eixo III, os trabalhos envolveram estudos de projetos de EJA desenvolvidos nos assentamentos, alguns aspectos da situação da juventude e das experiências exitosas fora do âmbito escolar. Por fim, o Eixo IV organizou as pesquisas que versavam sobre os processos educativos decorrentes da luta pela terra e da relação com os Movimentos Sociais, buscando a historicidade dos assentamentos e dos processos formativos envolvendo mulheres e jovens.

Por ser a primeira experiência de elaboração de trabalho acadêmico desse porte para a grande maioria da turma, foi elaborado o Regulamento do TCC, que encontra em Anexo, para dar suporte aos projetos de forma geral. Assim, a avaliação do processo foi positiva, rendendo trabalhos de alta qualidade. As pesquisas permitiram que fosse possível verificar a diversidade que compõe a realidade educacional das áreas de reforma agrária no Estado de São Paulo, evidenciando, por exemplo, os principais limites que demandam mobilizações acerca das políticas públicas como também práticas que podem ser desdobradas em diferentes áreas devido a sua ênfase positiva.

3.3.2. Estágio supervisionado e prática pedagógica na comunidade

O PPP do curso de Pedagogia da Terra previu a realização de Estágios Supervisionados, cujas informações estão sistematizadas no quadro abaixo.

Tabela 8: Distribuição do estágio nas etapas, modalidades de ensino e cargas horárias.

Estágio	Modalidade de ensino	Etapa	Carga Horária (h/aula)		
			TE	TC	Total
Estágio I	Ensino Fundamental	IV Etapa	40	125	165
Estágio II	Educação Infantil	V Etapa	40	125	165
Estágio III	Educação de Jovens e Adultos	VI Etapa	75	0	75
Total					405

Fonte: Documentos da secretaria do curso

Os Estágios foram organizados para que os estudos, orientações e planejamento fossem realizados durante o Tempo Escola e a prática e supervisões de estágio fossem realizadas no Tempo Comunidade. Dessa forma, a atuação dos educandos foi desenvolvida em escolas do campo e da cidade, localizadas próximas aonde eles viviam, tendo preferência àquelas instituições que recebiam as crianças assentadas.

Conforme indicado por Di Pierro e Andrade (2009), no Estado de São Paulo, o número de escolas nos assentamentos é reduzido, o que leva uma parcela considerável dos estudantes assentados a ter que se deslocar até à cidade para estudar. Assim, os educandos da Pedagogia da Terra vivenciaram os limites e potencialidades da educação que é oferecida ao público da reforma agrária, verificaram as condições das escolas, identificaram situações de discriminação e preconceito por parte da direção e corpo docente, enfrentaram as dificuldades com relação ao transporte, a precariedade das estradas, o que ofereceu mais elementos para a turma compreender a realidade escolar e se preparar pedagogicamente para atuar nelas.

Como o estágio era majoritariamente realizado no TC, as supervisões eram *in loco*, ou seja, as supervisoras se deslocavam até a escola onde estava sendo realizado para acompanhar o educando. A turma era organizada em quatro regiões, cada região havia uma supervisora e um monitor responsável pelo acompanhamento. No geral, eram realizados dois encontros por TC, sendo que, quando possível, era prevista a supervisão de uma regência em sala de aula.

A importância da supervisão pôde ser notada na maioria dos estágios, pois a possibilidade de acompanhar a prática, discutir o planejamento e atuação, promovia a oportunidade de avançar na compreensão dos processos pedagógicos, adotando outra metodologia ao fugir de modelos em que os estagiários chegam às escolas com diversas fichas a serem preenchidas e perdem a dimensão da sistematização da experiência. Além disso, as professoras e monitor que acompanhavam a turma podiam verificar a atuação do educando no processo, sendo que as supervisões representavam um espaço de troca de experiências, oportunidade de trabalhar angústias, ansiedade, esclarecer dúvidas, de realizar planejamento, em suma, ofereciam respaldo e segurança para o educando. Em certos casos, a ida da supervisora até a escola, contribuía para estabelecer uma relação com a instituição, visto que

em algumas escolas tinham dificuldade de aceitar a documentação fornecida pela universidade, outras não compreendiam o funcionamento do curso, entre outras situações.

Nos Estágios II e III, desenvolvidos na Educação Infantil e EJA, além da atuação dentro da escola, foi introduzida a realização de prática pedagógica no assentamento em que o educando estava inserido. Esse acréscimo qualificou a condução do estágio, visto que a turma pôde experimentar dois espaços de vivência pedagógica, uma no espaço escolar institucional, onde a ação pedagógica dependia da abertura do professor responsável pela turma, do seu planejamento e estrutura. A prática pedagógica da comunidade oferecia maior autonomia ao educando para planejar, criar e desenvolver sua proposta, porém implicava na necessidade de mobilização e organização da comunidade.

Em alguns assentamentos a exigência da prática pedagógica permitiu que os educandos se articulassem para a realização de atividades coletivas, o que contribuiu para a organização de pautas da comunidade e se estendeu além da proposta do estágio, tornando uma oportunidade de encontro e mobilização comunitária. A atuação no ambiente escolar de alguns educandos era limitada pelo uso de apostilas, obrigatoriedade de seguir o planejamento do professor daquela sala e outros fatores. A possibilidade de planejar, conduzir e avaliar uma prática pedagógica no assentamento dava a ele oportunidade de protagonizar o processo pedagógico, o que auxiliava a identificar limites e potencialidades na execução da prática e perceber os principais condicionantes de sua formação enquanto pedagogo do campo. A inserção da prática educativa foi avaliada positivamente pela turma e supervisoras de estágio, uma vez que enriqueceu a formação dos educandos, que puderam conceber e executar sua ação pedagógica no espaço escolar e não escolar.

A avaliação do estágio se dava processualmente, sendo iniciada no TE, durante a apresentação da proposta de trabalho e planejamento das atividades; ocorria durante o TC, através das supervisões presenciais e contatos virtuais, por meio de correio eletrônico ou contatos telefônicos, e era concluída no TE da etapa seguinte, no seminário de socialização das experiências de estágio, bem como a partir das sínteses do relatório de estágio.

O trabalho interdisciplinar do TC coincidiu com o relatório de estágio nas três etapas em que eles foram realizados. O relatório do Estágio I previa o desenvolvimento de observação e pesquisa de questões relacionadas, principalmente, à realidade escolar, de forma bem estruturada, já que era a primeira experiência mais formal de contato com a escola. A partir do estágio seguinte, após a turma já ter vivenciado a experiência de imersão na escola, a proposta de relatório se complexificou, abordando questões que extrapolavam os limites da escola. Assim, a turma enfrentou o desafio de aliar observações, práticas em sala de aula,

intervenção na comunidade com a teoria.

Além desses recursos, conforme já foi dito, havia momentos de preparação do estágio no TE e de socialização das experiências no TE seguinte a sua execução. Os seminários de socialização do TC ofereciam a oportunidade da turma partilhar das experiências vivenciadas, identificar os limites, desafios, aprendizados, angústias e superações empreendidas durante o TC e avançar no sentido da construção de uma síntese coletiva sobre a Educação do Campo e a realidade da educação nas áreas de reforma agrária.

Além da realização do estágio, outra experiência que contribuiu na formação da turma foram as Oficinas de Capacitação Pedagógica – OCAP, desenvolvidas no TE da IV e VI Etapa. Essa prática contou com o acúmulo de vivências do MST, que tem essa prática em outros cursos de formação de educadores, representando uma oportunidade dos educandos “experimentarem” a prática pedagógica, antes de assumirem o estágio nos assentamentos com todo o acompanhamento e estrutura da Universidade.

Nesse sentido, a turma pôde exercer a prática pedagógica na Escola Municipal do Campo Professor Hermínio Pagotto⁷, localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara – SP, próximo ao município de São Carlos, na IV Etapa. Para tanto, foi realizado um planejamento e preparação sistemática com a contribuição de professores e monitoria. As práticas foram desenvolvidas em duas turmas de Educação Infantil, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e uma turma de EJA. A proposta consistia no desenvolvimento de regência de aula com a orientação dos professores e da equipe de acompanhamento da OCAP.

O planejamento previa a intervenção na escola entre 27 e 29 de julho de 2009, porém durante o primeiro dia, as aulas foram canceladas devido à ameaça de gripe H1N1, que levou o fechamento de vários serviços público na prevenção à doença. Mesmo sendo concluída antecipadamente, a experiência foi muito rica e forneceu muitos elementos para a prática de estágio, os educandos puderam avaliar parte do que já sabiam e o que precisavam apreender ao longo das demais etapas para atuar na sala de aula. A vivência prática da realidade escolar possibilitou o amadurecimento da turma, o que pode ser observado nos relatórios da OCAP produzido pelos educandos.

Na VI Etapa, a turma realizou uma OCAP na EJA, em São Carlos, no período de 26 a 30 de julho de 2010. A oficina foi desenvolvida através de um projeto apresentado à Frente de EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. A prefeitura apoiava a realização de

⁷A Escola Municipal do Campo Professor Hermínio Pagotto é resultado de um projeto da prefeitura de Araraquara, que criou três escolas do campo no município, sendo uma referência estadual no que tange à Educação do Campo.

turmas de EJA no município por meio dos projetos Brasil Alfabetizado e MOVA – Movimento de Alfabetização, em salas na periferia da cidade. A partir da avaliação da turma, dessa vez, garantiu-se um período de observação da turma onde seria desenvolvida a OCAP, antes do planejamento da intervenção. Assim, após a turma ter estudado teorias metodologias e técnicas de alfabetização de jovens e adultos, conheceram alguns dos projetos de EJA desenvolvidos no município, onde realizaram intervenções em grupo de cerca de quatro pessoas.

Essa foi uma oportunidade dos educandos observarem e exercitarem a prática de ensino nessa modalidade, que tem como especificidade o público adulto, que demanda uma forma de trabalho diferenciada. Eles puderam avançar na compreensão da prática educativa em EJA, tendo a oportunidade de observar, planejar, executar, refletir e executar novamente, finalizando, com uma síntese do processo da oficina, o que foi avaliado como muito formativo pela turma.

Além disso, a Turma Helenira Resende pôde conhecer e estabelecer uma relação na cidade de São Carlos, principalmente, nas regiões periféricas, onde as turmas se localizavam. O resultado da OCAP foi uma publicação especial na Revista Versão Beta, vinculada ao Departamento de Letras da UFSCar, que divulgou a síntese dessa experiência. As OCAP's representaram uma maneira de troca de experiências entre prefeitura municipal, projetos de EJA, Universidade, Turma Helenira Resende e Movimentos Sociais construírem relações pedagógicas, que foram formativas para todos os envolvidos.

3.3.3. O caminho percorrido: organização, trabalho e coletividade

Como proposta pedagógica, podemos definir a síntese das proposições dos componentes envolvidos no curso, com vistas ao estudo do conjunto das questões teóricas e práticas da educação (CALDART, 2012, p. 546). Tem por base as avaliações destes, educandos, Movimentos Sociais e Universidade, referente aos diferentes tempos e espaços educativos a partir do Projeto Político Pedagógico.

Sua principal finalidade é alcançar os objetivos elencados no projeto e garantir a execução dos momentos previstos no planejamento, para que seja possível formar educadores dentro de uma concepção mais ampla, na perspectiva da formação humana, abertos à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento da capacitação técnica e da

pesquisa. Atuando como sujeitos históricos no exercício da prática pedagógica, no âmbito escolar e não escolar, junto às crianças, jovens, adultos e idosos (UFSCar, 2007). Estabelecendo o trabalho como princípio orientador em um processo coletivo de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo e da cidade, de modo que se insiram na sociedade transformando-se e transformando essa sociedade.

Em relação à proposta metodológica, entendemos como o conjunto de definições que estabelecem como será realizada cada etapa do curso, por meio da implementação prática dos elementos constituintes dos objetivos gerais e metas pontuados na proposta pedagógica, e esta, por conseguinte, baseada no PPP (TREVISAN, 2002, p.20). Este funcionamento é garantido pela estrutura organizativa do curso formada pelas instâncias de decisão, composta pelos núcleos de base, coordenação da turma, assembleia e coordenação político pedagógica – reduzida com a participação de quatro educandos, dois coordenadores pelos Movimentos Sociais, coordenador pela universidade, monitores e secretário e, ampliada formada pela CPP reduzida e os representantes de todos os Movimentos participantes do curso.

Também se refere à maneira de organizar o curso, ou seja, em alternância, Tempo Escola e Tempo Comunidade. Durante o TE a organização se dá por tempos e espaços educativos com base em elementos formativos constituintes desta metodologia como a gestão democrática e a organicidade da turma que viabiliza a organização cotidiana e a divisão de tarefas entre as equipes de trabalho, outro componente pedagógico e organizativo (RABELO et al., 2008). Já no TC a finalidade é evitar a fragmentação entre os estudos enquanto turma e a realidade imediata de cada educando, dessa forma, utilizam-se de instrumentos como o plano de atividades – PA; diário de campo; trabalho interdisciplinar; acompanhamento político pedagógico dos Movimentos Sociais, parecer e atividades de monitoria.

Todos esses elementos tiveram como suporte de funcionamento as avaliações realizadas nas instâncias e o regimento interno da turma (em anexo), documento construído coletivamente para regular todo o processo. Por não ser um método pedagógico fechado, ao longo do curso sofreu alterações decorrentes das demandas como a inserção da monitoria nas instâncias de decisão do curso, em cada etapa além das metas, foram contempladas as sugestões discutidas e aprovadas por todo o coletivo.

3.3.4. A estrutura organizativa

A estrutura organizativa já existia desde a etapa preparatória, as alterações que ocorreram ao longo do curso, são decorrentes das demandas e avanços em relação ao entendimento coletivo sobre a importância da organicidade dentro de um processo mais amplo de formação humana, como se pode observar no Regimento interno da turma Helenira Resende em anexo. O funcionamento das instâncias se dava da seguinte forma: o primeiro espaço de discussão da turma era os núcleos de base. Devido ao número de educandos a turma era dividida em cinco núcleos com cerca de oito integrantes cada. Os núcleos eram organizados pela CPP seguindo os critérios de gênero, idade, Movimento Sociais, experiência educativa, além das mães que também ficavam em grupos diferentes. Os núcleos de base eram a principal instância da turma já que possibilitavam o exercício da coletividade, o aprofundamento do estudo, a realização do trabalho doméstico, a coordenação e mística das aulas, além das discussões em que participavam todos os educandos. As questões gerais, dúvidas, sugestões, críticas e pontos para serem discutidos por toda a turma eram levantados no NB e levado para discussão na coordenação geral da turma.

As reuniões de coordenação também aconteciam uma vez por semana e contavam com a participação dos coordenadores dos NB's, coordenação pelos Movimentos, Universidade, monitoria e coordenadores das equipes de trabalho. As definições desta instância retornavam para os núcleos, o que não era possível encaminhar numa única reunião era levado como ponto de pauta para reunião da CPP e sendo necessário, para outros setores da Universidade. Nos pontos em que não havia consenso nos núcleos e outras deliberações mais urgentes eram pautados em assembleia, a qual por definição coletiva deveria acontecer pelo menos uma vez em cada etapa. A CPP reduzida se reunia conforme a necessidade, geralmente mais de uma vez por semana durante o TE. No TC reunia-se a CPP ampliada pelo menos uma vez por mês.

3.3.5. Os tempos e espaços educativos

Para garantir o estudo, o trabalho doméstico, a organização individual, as atividades das equipes de trabalho além dos tempos de lazer e descanso, o dia era dividido em tempos educativos com base nas discussões da turma da seguinte forma: tempo mística, tempo aula, tempo esporte e lazer, tempo organização, tempo estudo, tempo trabalho, tempo atividades complementares a saber:

Tempo mística: acontecia apenas no início e encerramento das etapas, na abertura e

finalização dos seminários e em algumas atividades junto à Universidade que não eram específicas da turma. Sua principal finalidade era motivar a turma para o aprendizado e a reflexão sobre os novos conhecimentos, além da mística, realizavam-se dinâmicas, conferência dos NB's e informes;

Tempo aula: ocorria de segunda a sexta feira das 8h às 12h com um intervalo às 10h e a tarde das 14h as 18h com intervalo às 16h. Conforme disposto no nome, era destinado ao estudo do conteúdo teórico e prático dos componentes curriculares de acordo com a matriz integrativa e a carga horária de cada etapa;

Tempo esporte e lazer: apesar de não haver um momento específico para tais atividades, elas eram planejadas aos finais de semana pela equipe visando aumentar a interação entre a turma, promover esportes como vôlei e futebol e caminhadas, além da utilização coletiva da piscina;

Tempo organização: como era o período destinado a organicidade da turma, sofreu várias alterações buscando garantir que as pessoas que assumissem as coordenações não fossem prejudicadas por participarem de reuniões ao invés de alguma atividade pedagógica. Assim, a melhor configuração encontrada para este tempo que era das 19h as 22h, foi dividido das 19h as 20h para as tarefas orgânicas da coletividade e das 20 as 22h para o estudo individual ou diário de campo. Logo, a reunião da CPP e das equipes aconteciam às segundas, a monitoria às terças, a coordenação às quartas, os núcleos de base às quintas e as sextas filme, oficina ou livre, já que era um dos dias em que a turma estava mais cansada;

Tempo estudo: este tempo era dedicado às leituras referentes às disciplinas quando estas não aconteciam durante as aulas, ou textos dos seminários temáticos. Para escritas dos trabalhos de avaliação em grupo ou individual, pesquisa na biblioteca, recuperações, diário de campo entre outros;

Tempo trabalho: No curso era realizado o trabalho doméstico devido ao local de alojamento estar dentro do campus da Universidade, ainda assim foi importante para exercitar a solidariedade coletiva já que o combinado da turma era que um só NB assumisse todas as tarefas do dia como limpeza dos corredores e banheiros, coordenação do dia, além da organização dos cafês, dessa forma, cada núcleo tinha pelo menos um dia de atividades intensas durante a semana;

Tempo atividades complementares: mesmo sendo concebidas de forma a complementar os componentes curriculares com seminários e oficinas, essas atividades tiveram muito êxito, perpassaram todo o curso, em sua maioria ocorrendo aos finais de semana, com grande adesão, pois constituíam momentos de aprofundamento e formação dos

educadores para além do âmbito intelectual, mas que objetivavam o desenvolvimento de outras dimensões humanas.

Entre as atividades complementares que a turma realizou durante os quatro anos, houve algumas que foram externas, como as visitas culturais a museus, casas de cultura, pinacoteca, memorial, observatório e comunidades indígenas. Além do Parque Ecológico e passeios em grupo à feiras temáticas, teatro, cinema, restaurantes e shows. Toda essa vivência contribuiu de maneira muito positiva para a construção da coletividade e o acesso à espaços da história e cultura brasileira que ampliam o olhar de educador para questões que a maioria, dificilmente, teria acesso nos pequenos municípios do interior do Estado.

Um espaço fundamental para o curso foi o Clube Atlético Paulistinha, localizado ao lado do campus São Carlos da UFSCar, o qual tem acesso pelo interior da Universidade. Sua propriedade é privada, resultado de uma sociedade envolvendo várias pessoas. E seu uso era destinado à receber e treinar jogadores de futebol de nível juvenil. No entanto, em decorrência da necessidade de alojar os educandos em um espaço próximo ao ambiente de estudo com uma estrutura composta de lavanderia, espaço para ciranda infantil, quartos para no máximo oito pessoas, cozinha coletiva, sala para estudo e reuniões, TV e computadores com internet. Embora não fosse exigência do contrato, como era um espaço destinado ao esporte, a turma também era liberada para usar os campos, quadras, além do refeitório.

A alimentação era também uma das responsabilidades da Universidade, que disponibilizou o Restaurante Universitário durante todo o período do curso, exceto aos sábados à noite e domingos, quando este não funcionava, nesses dias a turma fazia suas refeições no Paulistinha, assim como os cafés da manhã, que eram feitos lá todos os dias. Na etapa que a turma ficou em Ribeirão Preto, o RU disponibilizou os alimentos que eram preparados no centro de formação e durante a etapa preparatória as refeições também foram fornecidas gratuitamente.

3.3.6. A organicidade da turma

A forma de funcionamento que possibilitava a inter-relação entre os aspectos formativos do curso no TE e no TC, era baseada na estrutura orgânica, porém, a internalização de todas as questões organizativas pelos educandos da turma não se deu de forma natural e tranquila, cada um foi abstraído essa organicidade de acordo com seu tempo, de formação

política e experiência no Movimento Social.

Foi um processo cheio de contradições, mas não menos interessante, que levou todos os envolvidos a grandes aprendizados, educandos, educadores, Universidade e Movimentos Sociais. Destaca-se a gestão democrática, ao ser considerado como “um processo contínuo e permanente de relações coletivas, de ações comunitárias que conduzam o acréscimo social e a benefícios comuns a todos os envolvidos na ação coletiva” (MARTINS, 2004, p. 110), possibilitou a participação e a tomada de decisões coletivamente de maneira abrangente e crítica a partir das instâncias.

A organicidade entendida como uma “coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade” (ITERRA, 2004, p. 33), potencializou a divisão de tarefas entre os estudantes por meio das equipes de trabalho. Cada uma das equipes citadas tinha duas horas por semana para planejar, executar e avaliar o andamento das atividades, as quais variavam seu tempo de realização conforme a complexidade, duração, experiência e número de componentes.

Equipe de saúde e disciplina: sua tarefa era atuar na prevenção de doenças com base em utilização de chás e outros produtos fitoterápicos e orientar sobre os cuidados com alimentação e com os ambientes coletivos. Com as mudanças ocorridas ao longo do curso, inseriu a tarefa da disciplina, por isso, também zelava pelo cumprimento dos horários e os combinados coletivos. Diferente das demais equipes era formada por uma pessoa de cada quarto;

Equipe de comunicação e mural: esta equipe era responsável pela ornamentação e/ou confecção do mural, pesquisar assuntos de interesse da turma semanalmente, expor textos de diferentes gêneros, veicular informes internos e externos e contribuir na transmissão de filmes indicados ou não pelos professores;

Equipe de esporte e lazer: era responsável por programar e conduzir as atividades já citadas anteriormente, no tempo esporte e lazer, como jogos, passeios, dinâmicas, entre outros;

Equipe de animação, noite cultural e mística: sua principal atividade era organizar momentos culturais para a turma, após combinados com a Universidade e com o alojamento para terem acesso a aparelhos de som, utilizar outros ambientes como a cozinha e refeitório e mudar a opção de cardápio em algumas datas. Além disso, contribuía com os núcleos que estavam responsáveis por realizar a mística nas datas indicadas;

Equipe de biblioteca: sua tarefa era receber, catalogar e acompanhar os empréstimos

dos livros, CD's, apostilas e demais materiais que faziam parte do pequeno acervo da turma. Ao final de cada etapa tinham de recolher os que não seriam levados para casa pelos educandos e conferir a entrega na etapa seguinte antes da mudança de equipe;

Equipe de ciranda infantil: provavelmente a equipe de maior responsabilidade, pois, tinha de fazer o planejamento das atividades pedagógicas que seriam realizadas com as crianças, junto aos educadores que vinham dos assentamentos e às mães, além de prever a compra de materiais e alimentos específicos para as crianças pequenas, realizar a formação dos educadores infantis e com estes organizar o espaço, além de propor momentos de diálogo da turma com a ciranda;

Equipe de Infraestrutura e finanças: essa equipe fazia a mediação das demandas da turma com os responsáveis pelo alojamento, distribuía os materiais de limpeza para os núcleos e coordenadores dos quartos, organizava a acolhida dos professores e recolhia uma contribuição voluntária dos estudantes para compra de produtos para noites culturais que não eram previstos no orçamento do curso;

Equipe de secretaria e memória: equipe muito importante durante todo o curso e também após seu encerramento, para fins de pesquisa, pois providenciou cópia de todos os documentos e materiais utilizados durante as etapas, catalogou e arquivou no espaço da secretaria do curso na Universidade, o que era útil para revisão de trabalhos pelos educandos. Além disso, contribuía no relatório de todos os espaços coletivos de assembleias, avaliações, seminários e oficinas e no registro fotográfico;

Equipe de formatura: formada no decorrer do curso para cuidar dos encaminhamentos referentes à confraternização e programação da formatura da turma, como orçamentos e organização de um caixa para custear as despesas;

Equipe de CPP: apesar de estar designada no espaço das equipes, a CPP era uma das instâncias do curso, porém, figurava neste formato para se adequar aos horários da turma sem prejudicar os educandos que faziam parte da instância e não podiam participar das reuniões quando aconteciam em outros horários.

Embora houvesse alterações em todas as etapas e cada um escolhia a equipe que participaria de acordo com aptidões e especificidades pessoais, as equipes sofreram algumas alterações e não tiveram esse formato durante todo o curso. Não obstante a isso, sua importância “implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva” (ITERRA, 2004, p. 33), dessa forma, potencializou a construção da coletividade e de outros conhecimentos que contribuíram no processo de formação integral dos sujeitos, ao desafiá-los à experiências que não dominavam,

mas que eram fundamentais para o bom andamento do convívio coletivo e, posteriormente, na sua atuação enquanto educadores desenvolvendo habilidades necessárias à prática docente que não foram totalmente contempladas num curso em alternância, em que era necessário priorizar os aspectos centrais de cada componente curricular devido ao tempo extremamente concentrado.

3.3.7. Acompanhamento e instrumentos políticos pedagógicos

A exemplo de outros cursos de Pedagogia da Terra, para garantir a relação e a continuidade entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade foram utilizados instrumentos pedagógicos que ajudaram na auto formação dos educandos durante o desenvolvimento das atividades educativas nas escolas ou comunidades do campo ao retornarem do tempo escola. Sendo eles, acompanhamento político pedagógico, diário de campo, plano de atividades e pareceres.

O acompanhamento político pedagógico é um dos principais elementos organizadores dos cursos em alternância, pois sua atuação se dá antes mesmo do início do curso ao realizar a mobilização dos estudantes para o processo seletivo e permanece durante todo o curso. De acordo com a proposta metodológica do tempo comunidade, o acompanhante político pedagógico teria as seguintes atribuições: “manter diálogo durante todo o TC; participar do processo pedagógico; possibilitar a realização dos trabalhos, contribuindo com a estrutura necessária para tal; contribuir no processo de inserção na vida orgânica do Movimento.” (Universidade Federal de São Carlos, 2011, p.5).

Apesar dessa complexidade de responsabilidades, essa figura no conjunto do grupo de educandos não se manteve durante os quatro anos, ocasionando muitos limites para o desenvolvimento político e inserção orgânica que poderia ser aliada à formação técnica pedagógica do curso, já que pudemos verificar a situação de educandos em que os acompanhantes mantiveram seu compromisso até a formatura, a forma que foi se articulando a formação pedagógica com a inserção política. Essa foi uma das questões negativas do projeto que era baseado em uma parceria e que uma das partes (na figura dos quatro Movimentos) não cumpriu totalmente com suas atribuições. Todavia, nos seminários de avaliação do TC, espaço que representantes dos Movimentos acompanharam na maior parte das etapas, houve muitas discussões, favorecendo essa dimensão do curso.

Um recurso associado a esse acompanhamento eram os pareceres. No TE era elaborado pela coordenação político pedagógica contendo observações referentes aos aspectos da convivência e coerência no trabalho, disciplina e desafios para o próximo período, além de outros elementos referentes ao processo de ensino aprendizagem, e aqueles que eram elaborados em cada etapa de acordo com o desenvolvimento e entendimento da turma acerca do processo. O parecer do TC redigido pelo acompanhante político, tinha as seguintes orientações para escrita:

- a) Atuação política do educando ou educanda nas atividades designadas pelos movimentos sociais;
- b) Realização das atividades relacionadas ao curso, bem como o estudo e cumprimento das exigências dos trabalhos do TC;
- c) Capacidade de planejamento e organização pessoal do educando ou educanda para realizar todas as tarefas de sua responsabilidade;
- d) Potencialidades e limites que percebeu no educando ou na educanda que deveria ser do conhecimento do coletivo de acompanhamento e coordenação do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2010, p. 7).

Esse instrumento tem sido conservado nas propostas de organicidade dos diversos cursos, como já citado, porém com o decorrer das etapas, ele vai perdendo a funcionalidade, já que apesar de serem feitos pela CPP referente ao Tempo Escola, não tinha reciprocidade no Tempo Comunidade em relação ao parecer que deveria ser elaborado pelos Movimentos, e como na maioria dos casos não realizaram integralmente o acompanhamento do educando durante o TC então não ocorria um retorno compatível. Também aqui se verifica algumas exceções dos responsáveis que mantiveram sua parte no combinado e enviavam os pareceres ao final de cada TC e que associando ao desenvolvimento do educando no TE, era possível ter uma visão mais global de seus avanços e retrocessos ao longo do curso.

O plano de atividades também era uma orientação da CPP objetivando o desenvolvimento da auto-organização do estudante no TC, a fim de que os mesmos pudessem realizar os trabalhos, estágios e demais atividades pedagógicas do curso tais como leituras e fichamentos, associados às questões pessoais e tarefas do Movimento Social, entre outras coisas. Nesse planejamento, deveria estar contido, a atividade, o período e o local de realização. Podendo ser elaborado individualmente, mas preferencialmente em conjunto com o acompanhante e ser enviado para a CPP no início do TC. Esse recurso foi adotado pela turma no início do curso, porém com o decorrer das etapas também deixou de ser elaborado. Todavia, esse era um ponto muito debatido nas avaliações pois, muitos educandos não cumpriam os prazos estabelecidos para entrega dos trabalhos, realização dos estágios e até chegada e permanência nas etapas. Nesse sentido havia o questionamento de que mecanismos poderiam ser utilizados em substituição a esse para que pudessem superar essas

problemáticas. Alguns retomaram a sua elaboração, outros não, mas conseguiram se superar e cumprir com os combinados coletivos e outros ainda permaneceram, eventualmente com essas falhas que foram discutidas e previstas no regimento interno para não prejudicar o andamento da coletividade da turma.

Um quarto e último recurso indicado também para auto-organização e constituição de um método de sistematização e registro das teorias, processos políticos pedagógicos e reflexões sobre as experiências, era o diário de campo. De acordo com Universidade Federal de São Carlos (2010), o caderno deveria ser um instrumento de reflexão e análise da prática e das descobertas teóricas com a finalidade de enxergar a realidade com outro olhar, além de fundamentar a prática militante. Nele seria anotado tudo o que fosse significativo para o trabalho e seu processo de formação. O diário de campo também contemplava o registro dos sentimentos, impressões e reflexões sobre as vivências, bem como apontamentos de uma visão crítica da realidade.

O diário de campo também foi ponto de diversas avaliações realizadas pela turma, mas um fator preponderante para o seu desenvolvimento por parte significativa dos educandos, é que em disciplinas diferentes ele foi exigido, mesmo que com outro formato, mas com funções parecidas. Durante os estágios foi orientado aos educandos que confeccionassem um diário, mesmo que não fosse preciso ter seu conteúdo aberto, ao contrário do diário de campo que era lido pela monitoria que tecia comentários e sugestões visando aperfeiçoamento na atuação docente.

Já nas disciplinas de pesquisa educacional foi solicitado para a turma um caderno específico para a pesquisa, então muitos passaram a dar esse caráter ao diário de campo, anotando principalmente as questões ligadas ao seu objeto de pesquisa, metodologia e reflexões das aulas que estavam ligadas a essa elaboração teórica. Esse instrumento assim como os demais também foi alvo de polêmicas durante o curso.

Contudo, o resultado desse exercício era muito mais rápido do que os demais e estava diretamente ligado ao âmbito do ensino e aprendizado, mais do que em posturas e organização individual como os demais. Ele contribuía para o enriquecimento da escrita ao fazer a conexão entre o conteúdo acadêmico, com os aspectos mais imediatos da realidade. Questão considerada primordial, não em uma perspectiva pragmática, mas sim do ponto de vista de que alguns professores desconheciam diversos elementos da realidade do campo. O conhecimento é universal, mas era necessário naquele momento que a turma conseguisse fazer nexos desse conhecimento construído historicamente com a sua realidade imediata, para que fosse possível fazer uma leitura fiel dos principais elementos que condicionavam sua

inserção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho descrever e tentar captar as principais determinações ocorridas na trajetória de construção, implementação e concretização da proposta pedagógica e metodológica do Curso de Pedagogia da Terra na UFSCar, pioneiro no Estado de São Paulo e que aconteceu entre os anos de 2008 e 2011.

Para isto, tratamos dos principais aspectos da constituição dos Movimentos Sociais do Campo, fruto de muitos embates no espaço rural, herdeiros de lutas e revoltas dos últimos séculos ocorridas em todas as regiões do Brasil. E como estes se articulam para continuarem atuando frente a investida do agronegócio no campo na atualidade, além do processo de consolidação da Educação do Campo que objetiva uma educação que respeite as especificidades e necessidades das populações do campo.

Nosso objetivo era relatar e tentar analisar a proposta metodológica e as práticas educativas da turma Helenira Resende, primeiro curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, buscando captar a correspondência ou não do que foi anunciado no Projeto Político Pedagógico com as práticas pedagógicas realizadas.

Podemos afirmar que embora tenhamos conjugado às discussões da pesquisa à história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas experiências educativas, devido ao seu acúmulo na discussão educacional, a diversidade de Movimentos, e com isso as origens e diferentes trajetórias de vida e de militância, assim como o próprio entendimento político de cada um, é que permitiram a riqueza na composição da turma, ocasionadas inclusive por diversos conflitos. Não podemos negar que, ao vivenciar as contradições o grau de compreensão era totalmente variável entre os indivíduos, mas que reconhecidamente, a busca pela superação das questões, impulsionaram a construção da coletividade, a percepção do respeito ao outro, e às diferentes organizações, que não se deram sem grandes tensões.

Verificamos que o Projeto Político Pedagógico do curso de fato contemplou diversos elementos do projeto educativo do MST, que contém uma perspectiva de educação ampliada, no sentido da formação humana, que a alguns anos vem sistematizando o processo formativo dos trabalhadores do campo através da luta social, com base em matrizes pedagógicas que convergem na Pedagogia no Movimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento do curso evidenciou essa característica, tanto nos objetivos, como nas metas traçadas a cada etapa e para atingi-los, a estrutura foi baseada nos núcleos de base, equipes de trabalho, instâncias de decisão, além da identidade da turma. Assim como a realização de seminários, oficinas além de alguns componentes curriculares

que versaram sobre essa temática e puderam fundamentar como se deu a construção no Movimento ao longo de sua história.

Da mesma forma, o conteúdo pedagógico com base nas discussões da Educação do Campo e a metodologia utilizada para a apreensão dos componentes necessários à prática de ensino, também contemplaram experiências anteriores que foram exitosas e seguem essa concepção de educação, como no caso das OCAP's, a PROMET, os tempos educativos, o processo avaliativo interdisciplinar, os temas dos eixos de pesquisa entre outros, que permitiram a turma se apropriar de outras metodologias de trabalho pedagógico que posteriormente poderiam ser assumidas na sua atuação profissional.

Em relação à estrutura organizativa, também identificamos questões de fundo produzidas desde a materialidade dos Movimentos Sociais do campo, foram empregados no referencial teórico várias experiências de cursos, centros e escolas de formação e relato de experiências dessa natureza.

Desde o histórico do curso vemos a expectativa de aliar a luta social e a construção do conhecimento. Nesse aspecto, considera-se que a turma avançou em sua concepção de sociedade, desenvolvendo a consciência dos desafios a ser enfrentados na sociedade capitalista, tanto no que se refere ao trabalho em sala de aula, como na própria atuação junto ao entorno social.

Por ter sido a primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, muitas coisas foram descobertas no processo. Embora houvesse um certo acúmulo em cursos dessa modalidade por parte do MST e a formação de professores estar no leito das atribuições da Universidade, é nítido o avanço obtido com a formatação da avaliação enquanto trabalho interdisciplinar.

Um fator decisivo para os avanços da turma foi a alternância dos tempos escola, que aconteceram na universidade e os tempos comunidade, em que os alunos voltavam para os assentamentos e acampamentos e colocavam em prática aquilo que aprenderam. A variedade tanto de aprendizados quanto de vivências permitiu uma formação vinculada à realidade dos educandos, dessa maneira, acreditamos poder afirmar que o curso contribuiu para a formação integral dos indivíduos.

O enriquecimento das atividades complementares, tanto no número, superando a carga horária prevista, como na qualidade, decorrente do processo de avaliação construído pelas demandas da turma, e das orientações da CPP e a escrita da Monografia organizada em Eixos de pesquisa, também colaboraram, resultando em um rico espaço de contato com temas, experiências e teorias pedagógicas fundantes para a formação de um educador crítico. Desde

os Fundamentos da escola do trabalho, a coletividade, Pedagogia do oprimido, entre outros, embasaram muito do que chamamos de especificidades da Pedagogia da Terra.

Do processo de construção da identidade da turma, pudemos analisar a efetivação de experiências educativas com um nível de politização diferente, no caso o protagonismo da mulher na recente história contra a Ditadura. Cada um dos 41 educandos que se formaram construiu sua identidade, calcada em uma discussão não que homogênea, mas consensual da escolha de uma mulher, lutadora que abriu espaço para outras discussões de gênero, comportamento, inserção no trabalho e na luta política, falamos aqui em identidade da mulher visto que, havia apenas quatro homens na turma, dada esta característica a questão de gênero fez-se presente em todo o curso.

Outros delineamentos na estrutura organizativa como a composição das instâncias, o espaço de alojamento e a realização do trabalho doméstico, também resulta desta construção, nesse sentido a Turma Helenira Resende se diferencia de outras turmas que antecederam evidenciando que não existem modelos prontos, mas experiências bem sucedidas que compõem o registro de uma conquista histórica da Educação do Campo por meio do PRONERA em parceria com as Universidades.

Além de relatar as situações bem sucedidas, é de igual importância demonstrar os limites e contradições que se deram nessa trajetória. Pedagogicamente falando, houve boas estratégias forjadas ao longo das etapas, contudo, como em qualquer processo formativo, ficaram lacunas que deverão ser revistas posteriormente.

Uma das limitações possíveis de serem apontadas foi a pouca abordagem das dimensões corporal, cultural e afetiva, por exemplo. Há um elemento muito caro aos Movimentos Sociais que é a mística. Mesmo com vários seminários, oficinas, assembleias e debates sobre a sua importância, notou-se que houve falta de entendimento do conjunto da turma sobre ela. Aconteceram momentos místicos, mas no processo eles acabaram não sendo incorporados, impedindo assim, que o coletivo abstraísse esta prática que está na gênese da formação do Movimento Social do Campo.

No que tange a organicidade, com base na observação, é possível comprovar também alguns limites. Entre eles o esvaziamento da CPP ampliada no decorrer do curso, causando uma lacuna que teve desdobramentos negativos como o distanciamento dos Movimentos Sociais do acompanhamento político durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, sobrecarregando apenas as duas organizações que assumiram a CPP, além da fragmentação que se pretendia evitar com a alternância.

Com isso ocorreu o enfraquecimento levando a perda da funcionalidade de um dos

instrumentos pedagógicos elencados pela CPP que era o Parecer do TC, já que apesar de ocorrerem os seminários de avaliação e a discussão em várias esferas da turma, e a busca da CPP de sistematizar essas impressões e a sua própria enquanto condutora do processo redigindo um parecer do TE, na maior parte dos casos não tinha retorno, fragilizando esse mecanismo.

Em contrapartida, ocorreram outros debates que embora tenham causado conflitos elevou o aprendizado, como no caso do tempo destinado ao trabalho. O Movimento Social concebe o trabalho como um princípio educativo, mas é preciso evitar o dualismo, não é apenas o trabalho manual, desconsiderando o processo cognitivo, que é um trabalho intelectual, todos os tipos de trabalho exigem, em maior ou menos nível, esforço intelectual. Nesse aspecto, configurou-se uma compreensão ampliada, caracterizada pela postura de cada um e sua autodisciplina frente às suas responsabilidades cotidianas.

Assim, como já afirmamos anteriormente, o processo de formação humana integral não se dá apenas em um curso, ele é resultante de diversas determinações sociais, políticas, econômicas e por isso os instrumentos utilizados de forma geral contribuíram sobremaneira para o avanço dessa dimensão que tem de ter continuidade ao longo da vida em espaços organizados com intencionalidade educativa, já que o ser humano é um ser inconcluso que está sempre em permanente formação e transformação do meio em que vive.

Por tudo o que foi exposto até aqui podemos concluir que o a primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo, Helenira Resende, conseguiu alcançar os objetivos propostos em seu Projeto Político Pedagógico, visto que, foram aliados a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos, os espaços da Universidade e dos acampamentos/ assentamentos da reforma agrária e as vivências dos alunos nos Movimentos Sociais do Campo na busca por uma formação para além daquela oferecida pelo Estado burguês, que permite aos indivíduos olhar criticamente para a situação de exploração a que são submetidos cotidianamente, seja no campo ou na cidade.

Desta maneira, esperamos que os relatos aqui apresentados contribuam para pesquisas futuras e colaborem para a construção da memória dos cursos de Pedagogia da Terra no Estado de São Paulo e no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Débora Monteiro do. **Pedagogia da Terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo**. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2 ed.: Petrópolis, RJ. Vozes. 2008.

ARAÚJO, Edna; BENIGNO, Lúcia (Orgs.). **Caderno de Educação 12 – Educação Infantil** Movimento da vida dança do aprender. MST, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979 – 1998**. 1998. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

BEZERRA NETO, Luiz; et al (Org.) **Dias de luta e de vitória – construindo novas formas identitárias e novas relações de sociabilidade em assentamentos no Estado de São Paulo**. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete. Et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p.473 – 477.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

_____. CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

_____. Pedagogia do Movimento. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salette (org.) Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 546 – 553.

_____. O MST e a formação do sem terra: o movimento social como princípio educativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO GT CLACSO, 1, 1999, Rio de Janeiro, p. 1-18. Estudos Avançados. 2001. As ideias básicas aqui desenvolvidas tem por base a tese de doutorado da autora, **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. (Edição Petrópolis, Vozes, 2000).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. In: **Pedagogia da Terra**. Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST (Org.). 1ª ed. ITERRA. Rio Grande do Sul, 2002. p. 77 – 98.

_____. Sobre Educação do Campo In: SANTOS, C. (ORG.) **Campo, Política Pública e Educação**. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

CAMINI, Isabela. Desafios de uma sistematização coletiva. In: ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Reflexões sobre a prática**. 1ª ed. Rio Grande do Sul. 2002. p. 57 – 72.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: **Ler Gramsci, entender a realidade**. COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (ORGS.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Maria Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n.41, 2009.

DOLL, Johannes; PALUDO, Conceição. Pesquisa e formação de educadores nos movimentos sociais do campo. In: **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e educadores. CALDART, Rosely Salete; DOLL, Johannes; PALUDO, Conceição. (Orgs.). 1ª ed. Brasília. 2006. p. 19 – 30.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. vol. 3, 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUEVARA, Ernesto Che. **Discurso do revolucionário argentino-cubano ao receber o título de *doutor honoris causa*, da Universidade Central de las Villas**. Cuba, 28 de dezembro de 1959. Disponível em: <http://www.pco.org.br/biblioteca/juventude/che_universidade.htm> Acesso em 10 jul. 2013.

ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Reflexões sobre a prática**. 1ª ed. Rio Grande do Sul, 2002.

_____. **Método Pedagógico**. 1ª ed. Rio Grande do Sul, 2004.

LENIN, Vladimir I. U. Tarefas da juventude na construção do socialismo. In: BETTO, Frei; CASTRO, Fidel; LENIN, Vladimir I. U. **As tarefas revolucionárias da juventude**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LIMA, Adriene Viana. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: Algumas Considerações Metodológicas.** Disponível em: <http://www.google.com.br/#sclient=psyab&q=lima+pedagogia+da+alternancia+&oq=lima+pedagogia+da+alternancia+&gs_l=hp.3...2068.9639.0.10315.30.30.0.0.0.0.594.1> Acesso em 11 jul. 2013.

LUEDEMANN, Cecília da S. **Anton Makarenko: vida e obra: a pedagogia na revolução.** 3ª reimpressão (2006). São Paulo: Expressão popular, 2002.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação.** 1ª. ed. Rio Grande do Sul. EST Edições. 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo. 1ª ed.: Expressão Popular, 2008.

_____. **Obras escolhidas.** Vol. 1. São Paulo: Alfa Ômega, s.d.

MELO, Dafne. Curso da USP de Pedagogia da Terra ainda Não saiu do papel. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/1299>>. Acesso em: 03 maio 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. Boitempo. São Paulo. 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília. DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. 2004.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão

Popular, 2001.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Agenda MST 2011**. São Paulo, 2011.

_____. Setor de Educação. (Org). **Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990 – 2001**. 1 ed. RS. ITERRA, 2005.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Nascimento. **Expectativas educacionais e ocupacionais no contexto do capitalismo contemporâneo**: um estudo com alunos do Ensino Médio Público. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC. 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Longa Marcha do Campesinato Brasileiro movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Revista de estudos avançados .pp.185-206. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo. Expressão Popular. 2000.

_____.(Org.). **A Escola-Comuna**. Tradução Luiz Carlos de Feitas. São Paulo. Expressão Popular. 2009.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo. In: COSTA E SILVA, Virgínia; PACHECO, Zuleika; QUEIROZ, João Batista Pereira de. (Coord.). **Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia. Ed. da UCG. Brasília: Editora Universa. 1996. p. 15 – 34.

RABELO, Amaro Korb, et al. (Org.). **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antonio Gramsci: pedagogia da terra 2004 – 2008**. UNIOESTE. Cascavel, 2008.

REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RIBEIRO, Bruno. **Helenira Resende e a Guerrilha do Araguaia**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês Trabalho e Educação: Liberdade, Autonomia, emancipação princípios /fins da formação Humana**. 1ª edição. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

REVISTA VERSÃO BETA. **Interfaces – Alfabetização de jovens e adultos e a prática de escrita de pedagogos e pedagogos do campo: desafios da pedagogia**. São Paulo. Departamento de Letras. Centro de educação e Ciências Humanas – CECH. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. P. 197-226.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa; HAJE, Salomão Mufarej. **Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade** IN. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB / Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Organizadores). - Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

SILVA, Paula da. **O processo de implementação de Políticas Educacionais e suas implicações para a Comuna da Terra Dom Tomás Balduino: Uma reflexão a partir da Educação do Campo**. 2008. 60 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

STEDILE, João Pedro (Org). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TREVISAN, Mateus. Instituto de Educação Josué de Castro: uma escola do MST – sua

gestão. In: ITERRA, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Reflexões sobre a prática**. 1ª ed. Rio Grande do Sul. 2002. p. 9 – 25.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **USP tem 28,5% alunos ingressantes oriundos de escolas públicas**. Disponível em: < <http://www.usp.br/imprensa/?p=29853>>. Acesso 03 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia – Pedagogia da Terra**. São Paulo, 2007.

_____. **Proposta Metodológica do Tempo Comunidade VII etapa**. São Paulo. 2011. 7 p.

_____. **Proposta Metodológica do Tempo Comunidade V etapa**. São Paulo. 2010. 7 p.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael et al. (Orgs.) 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

WITCEL, Elizabete. et. al. Pedagogia da Terra: Turma Salete Strozake. In: **Pedagogia da Terra**. Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST (Org.). 1ª ed. ITERRA. Rio Grande do Sul, 2002. p. 7 – 24.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CADA ETAPA, REALIZADAS
NO TE E NO TC.**

Quadro 2: Síntese das atividades desenvolvidas em cada etapa, realizadas no TE e no TC.

Etapa	Disciplinas	Períodos do TE e TC	Atividades complementares do TE	Trabalho interdisciplinar	Atividades pedagógicas do TC
I (15/01 a 20/06/2008)	Atualidade da questão agrária no Brasil; Sociologia Geral; Pesquisa Educacional: Introdução; História da Educação I;	TE (15/01 a 04/03/2008)	Oficina de Introdução à Informática; exibição de filmes; Seminário de Avaliação do TE; Seminário de Planejamento do TC		
	Educação e Produção Cultural no campo; Psicologia geral; Noções de informática; História da África e cultura africana na formação do povo brasileiro	TC (03/03 a 20/06/2008)		Reconstrução da história do assentamento	Realização de entrevista com alguém importante no processo histórico do assentamento
II (21/06/2008 a 10/01/2009)	Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação Rural no Brasil; Fundamentos de Filosofia;	TE (21/06 a 09/08/2008)	Seminário Construindo políticas públicas de Educação do Campo; Oficina de arte e musicalização; Seminário de orientação para o TC; Seminário sobre Educação Infantil. Ciranda e Creche; Seminário de Avaliação do TE		
	Comunicação e Expressão; Pesquisa Educacional: Métodos e técnicas; Agricultura e meio ambiente; Espanhol I	TC (10/08/2008 a 10/01/2009)		Reconstrução da história das práticas pedagógicas desenvolvidas no assentamento	Desenvolvimento de prática pedagógica no assentamento
III (11/01 a 20/06/2009)	Filosofia da Educação; Movimentos Sociais e Educação do Campo; Construção Social e Histórica da Escola;	TE (11/01 a 28/02/2009)	Oficina de Oratória; Encontro de pesquisa: educandos do curso e pesquisadores; Oficina de editores de textos; Seminário de Infância; Oficina de software livre; Oficina de construção de brinquedos; Oficina de Português; Oficina cultura corporal de movimento		
	Didática I: Teorias concepções Educacionais; Pesquisa Educacional: ensino e aprendizagem; Espanhol II; Antropologia da Educação	TC (01/03 a 20/06/2009)		Discutir a relação entre Trabalho e Educação, a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica	Leitura e fichamento de Fundamentos da Escola do Trabalho – Pistrak e Educação para além do Capital - Mészáros
IV (21/06/2009)	Metodologia e	TE	Seminário da		

a 10/01/2010)	prática de Ensino de Português; Metodologia e prática de Ensino de Matemática; Metodologia e prática de Ensino de Ciências Naturais na Escola; Metodologia e prática de Ensino de História e Geografia; Metodologia e prática de Ensino de Artes; Didática II; Ensino e Aprendizagem; Estágio I	(21/06 a 15/08/2009)	Pedagogia da Terra; Seminário de Trabalho e Educação; Socialização dos trabalhos interdisciplinares; Seminário de Avaliação do TC; Oficina de Português; Oficina de construção de brinquedos; Viagem a campo: museus de São Paulo; OCAP; Seminário de Avaliação do TE		
		TC (16/08/2009 a 10/01/2010)		Relatório de estágio de Ensino Fundamental, contendo uma análise da realidade em que a escola está inserida (comunidade, quadro docente, gestão, educandos, práticas pedagógicas, etc;)	Leitura de Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire; Helenira Resende e a Guerrilha do Araguaia; Estágio no Ensino Fundamental I
V (10/01 a 19/06/2010)	Sociologia da infância; História da Infância e seu desenvolvimento; Linguagens da Educação Infantil; Corpo e Movimento na Educação; Estágio II; Espanhol III; Fundamentos de Educação Especial	TE (10/01 a 13/03/2010)	Seminário Pedagogia da Terra; Seminário de Avaliação do TC; Seminário da Pedagogia do Oprimido; Oficina de terapia comunitária; Oficina de tertúlia literária; Seminário Helenira Resende; Viagem de campo: ENFF; Seminário de Avaliação TE		
		TC (14/03 a 19/06/2010)		Relatório de estágio em Educação Infantil, abrangendo a prática escolar e a realização de prática pedagógica com crianças, a fim de discutir: “Educação Infantil do Campo que temos e a educação que queremos”	Leitura de Escola-Comuna – Pistrak e Makarenko: vida e obra – Cecília Luedemann; prática pedagógica com crianças no assentamento; Estágio em Educação Infantil
VI (20/06/2010 a 16/01/2011)	Trabalho, Educação e Cooperação; Processos de Alfabetização; TCC/Pesquisa Educacional IV; Estágio III (apresentação de	TE (20/06 a 07/08/2010)	Seminário de Avaliação do TC; Jornada de estudos: a Interface da Educação do Campo e a Educação Especial; Seminário de conjuntura, princípios		

	resultados); EJA; Libras; Estágio EJA		organizativos e valores; Seminário Escola Comuna; Seminário Makarenko, vida e obra; Seminário de Avaliação do TE; OCAP em EJA		
		TC (08/08/2010 a 16/01/2011)		Relatório de estágio em EJA, abrangendo a prática escolar e a realização de prática pedagógica com adultos, a fim de discutir: “Leitura do mundo e leitura da palavra: limites e potencialidades da Educação de Jovens e Adultos do campo”	Leitura de Pedagogia do Movimento Sem Terra – Roseli Caldart; prática pedagógica na comunidade com adultos; Estágio em EJA; desenvolvimento do TCC para a qualificação
VII (23/01 a 25/06/2011)	Sistema Educacional e Org. Escolar; Elaboração de PPP; TCC /Pesquisa V; Educação Popular: Teoria, concepções e práticas; Escola e Currículo; Espanhol V; Gestão democrática da escola	TE (23/01 a 19/03/2011)	Oficina de Português; Seminário de socialização de Estágio; Seminário de Educação do Campo; Oficina de didática e processos de alfabetização; Viagem de Campo: obras de Cândido Portinari; Bancas de qualificação do TCC; Seminário de Avaliação do TE; Seminário de Crítica e Autocrítica		
		TC (20/03 a 25/06/2011)		Elaborar um texto dissertativo sobre a relação entre “Educação do campo e a escola”, definindo conceitos trabalhados ao longo do TE	Conclusão do TCC; leitura de A Educação Básica e o Movimento Social do Campo – Arroyo; Escola Itinerante dos Acampamentos do MST: Contraponto à Escola Capitalista? - Isabela Caminni; Currículo: uma reflexão sobre a prática – J. Gimeno Sacristán
VIII (03/10 a 26/11/2011)	Políticas Públicas da Educação; Direito à Educação; História e Política da educação no Brasil; TCC/Pesquisa-Educacional VI	TE (03/10 a 26/11/2011)	Oficina de Formatação; Seminário do livro da turma; Seminário de Educação do Campo; Seminário de Avaliação do Curso; Bancas de Defesa de TCC		

APÊNDICE 2**RELAÇÃO DE TÍTULOS DOS TCC'S POR EIXO DE PESQUISA.**

Quadro 3: Relação de títulos dos TCC's por eixo de pesquisa.

Eixo I - Educação do Campo e Escolas

TÍTULO	EIXO
Escola Maria Aparecida de Jesus Segura: História de lutas e resistências.	I
Educação Especial na Fazenda Pirituba	I
As representações sociais de adolescentes do assentamento Horto Guarany em relação à escola urbana	I
O Cotidiano da Escola do Campo Terezinha de Moura Rodrigues Gomes	I
Educação Especial na escola do Campo	I
História da escola do campo Hermínio Pagotto situada no assentamento Bela Vista do Chibarro	I
A proposta de educação no Assentamento Monte Alegre	I
Avaliação do rendimento escolar a partir do Projeto Educação do campo no assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara/SP	I
Educação Anarquista, Educação de Tempo Integral, Educação do Campo, um olhar a partir da escola Professor Stélio Machado Loureiro	I
A luta e resistência da Escola na Regional de Itapeva: uma análise da escola no Assentamento da Agrovila II	I
Escola rural, povoado de Laranjeiras/SP	I

Eixo II - Educação do Campo e Infância

Educação Infantil no campo: uma possibilidade para a educação da criança assentada e acampada.	II
Relações Étnicos- Raciais: Potencialidades e Fortalecimento das Histórias Infantis Dentro da EMEF do Campo Professor Hermínio Pagotto	II
Limites e potencialidades educacionais, de uma criança com hidrocefalia no assentamento de Córrego Rico/SP	II
Artes visuais e processos educativos juntos aos assentados do Horto Guarani	II
Pensando a educação infantil centrada no ensino para o campo: primeiras aproximações e questionamentos	II
Infância: Brinquedo e Trabalho	II
Condições de escolarização dos jovens e adolescentes e as sucessivas interrupções no Assentamento Formiga – Colômbia – SP	II
Os caminhos percorridos para a construção da escola no campo: a experiência do assentamento Sepé Tiarajú	II
A experiência da ciranda infantil Saci Pererê: limites e possibilidades de um trabalho pedagógico vinculado ao projeto de formação da ENFF.	II
Infância Sem Terra: A ciranda Infantil na Comuna da Terra Irma Alberta	II

Eixo III - Educação do Campo Jovens e Adultos

Musica como processo educativo na formação dos jovens assentados (PJR)	III
A necessidade de educação de jovens e adultos no acampamento José Hamilton	III
As experiências de EJA no MST da grande São Paulo: Uma análise das praticas formais e não formais	III
Educação não formal – praticas da vida, inteligência e cultura no assentamento Santa Helena	III
A Permanência dos Jovens no Assentamento de Córrego Rico	III
A inserção e evasão dos jovens da Fazenda Monte Alegre em Motuca-SP, no ensino superior: PRONERA	III
História de Vida: Marco, Sonhos e Utopias	III
Educação de Jovens e Adultos no Assentamento Reage Brasil	III

Eixo IV - Movimentos Sociais e Educação do Campo

A contribuição dos educadores e educadoras do curso de pedagogia da terra no processo de desenvolvimento dos assentamentos no estado de São Paulo	IV
O jovens e as Perspectivas de permanência nos assentamentos nos municípios de Itapeva e Itaberá	IV
A trajetória dos caminhantes da luta pela terra: resgate e registro da história da Comunidade Agrária 21 de Dezembro – Descalvado/SP	IV
Do prender o homem no campo à emancipação do homem do campo: funções sociais da escola nas terras de uma usina e assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara/SP	IV
Escola Popular Rosa Luxemburg: propostas de um espaço educativo	IV
Processo Educativo de Luta Pela Terra do Assentamento “12 de outubro” Horto Vergel, Mogi Mirim - São Paulo	IV
Discursos sobre o homem do campo alguns olhares vindos do cinema	IV
Reconstrução histórica da luta pela terra no assentamento rural Araras III seu processo Educacional	IV
A luta do Comuna da Terra Irmã Alberta por terra e educação	IV
A participação das mulheres na luta pela terra na regional de Iaras	IV
Os processos históricos na luta pela terra no assentamento “Horto de Ibitiúva”	IV

Quadro elaborados pela autora

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ INTEGRATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

Distribuição das Disciplinas por Etapa do curso de Pedagogia
Matriz integrativa

1ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR							
Período	Código/Deptº	Disciplina	Credito e C. Horária		TE	TC	DIAS LETIVOS
		Atualidade da questão agrária no Brasil	4	60	40	20	
1ª Etapa		Sociologia Geral	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: Introdução	4	60	40	20	
		História da Educação I	4	60	40	20	
		Educação e Produção Cultural no campo	4	60	40	20	
		Psicologia geral	4	60	40	20	
		Noções de informática	02	30	30	00	
		História da África e cultura africana na formação do povo brasileiro.	02	30	30	00	
		Subtotal da etapa	28	420	300	120	50 DIAS
2ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
2ª Etapa		Sociologia da Educação	4	60	40	20	
		Psicologia da Educação	4	60	40	20	
		História da Educação Rural no Brasil	4	60	40	20	
		Fundamentos de Filosofia	4	60	40	20	
		Comunicação e Expressão	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: Métodos e técnicas	3	45	30	15	
		Agricultura e meio ambiente	02	30	30	00	
		Espanhol I	02	30	30	00	
		Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
3ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
3ª Etapa		Filosofia da Educação	4	60	40	20	
		Movimentos Sociais e Educação do Campo	4	60	40	20	
		Construção Social e Histórica da Escola	4	60	40	20	
		Didática I: Teorias concepções Educacionais	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: ensino e aprendizagem	3	45	30	15	
		Espanhol II	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Antropologia da Educação	4	60	40	20	
		Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
4ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
		Metodologia e prática de Ensino de Português	4	60	40	20	

4ª Etapa		Metodologia e prática de Ensino de Matemática	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Ciências Naturais na Escola	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de História e Geografia	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Artes	4	60	40	20	
		Didática II: Ensino e Aprendizagem	4	60	40	20	
		Estágio I	11	165	40	125	
		Subtotal	35	525	280	245	50 DIAS
5ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
5ª Etapa		Sociologia da infância	4	60	40	20	
		História da Infância e seu desenvolvimento.	4	60	40	20	
		Linguagens da Educação Infantil	04	60	40	20	
		Corpo e Movimento na Educação	4	60	40	20	
		Estágio II	11	165	40	125	
		Espanhol III	02	30	30	00	
		Fundamentos de Educação Especial	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	31	465	260	205	50 DIAS
6ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
6ª Etapa		Gestão Democrática da Escola	4	60	40	20	
		Trabalho Educação e Cooperação	4	60	40	20	
		Processos de Alfabetização	4	60	40	20	
		TCC/Pesquisa Educacional IV	4	60	40	20	
		Estágio III (apresentação de resultados)	5	75	75	00	
		Espanhol IV	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	25	375	295	80	50 DIAS
7ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
		Sistema Educacional e Org. Escolar.	4	60	40	20	
7ª Etapa		Elaboração de PPP	4	60	40	20	
		TCC /Pesquisa V	4	60	40	20	
		Educação Popular: Teoria, concepções e práticas	4	60	40	20	
		Educação de Jovens e Adultos – EJA	5	75	45	30	
		Escola e Currículo	4	60	40	20	
		Espanhol V	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	29	435	305	130	50 dias
8ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
		Políticas Públicas da Educação	04	60	60	00	
		Direito à Educação	4	60	60	00	

8ª Etapa		História e Política da educação no Brasil	4	60	60	00	
		TCC/Pesquisa-Educacional VI	4	60	60	00	
		Formatura da Turma	00	00	00	00	
		Subtotal da Etapa	16	240	240	00	40 DIAS
TOTAL CARGA HORÁRIA			Créditos		TE	TC	CH
			2218		2260	1.010	3270

Fonte: Projeto Político do curso

ANEXO 2
REGULAMENTO DO TCC

– **Regulamento do TCC**

Universidade Federal de São Carlos

**Centro de Educação e Ciências Humanas
Curso de Pedagogia da Terra
Turma Helenira Resende**

Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Este documento tem como objetivo a normatização dos Trabalhos de Conclusão de Curso, pertencente à grade curricular do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, que tem como seu produto final a elaboração de uma monografia individual, fruto de pesquisa e análise teóricas e empíricas em Educação do Campo. O presente documento tem como base de sua elaboração o Projeto Político-Pedagógico.

1. DOS OBJETIVOS:

Os objetivos pretendidos com a realização da monografia são:

- possibilitar a iniciação dos estudantes do curso na prática da pesquisa científica;
- promover a articulação dos conhecimentos elaborados com as questões socioculturais, científicas, políticas e econômicas que envolvem a Educação do Campo;
- promover a articulação entre saberes locais e globais, contribuindo para a formação humana comprometida com a construção de soluções individuais e coletivas para a Educação do Campo;
- constituir-se como instrumento de leitura do real, apropriação de conhecimentos e intervenção na realidade local e regional;
- garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando promover o

desenvolvimento de uma postura investigativa no educando e educanda.

2. DAS ATRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS, RESPONSÁVEL E CARGA HORÁRIA

2.1. Das disciplinas vinculadas:

O TCC está vinculado às disciplinas:

- TCC/Pesquisa Educacional IV, ministrada na sexta etapa do curso, com carga horária de 60 horas/aula, que visa esclarecer o desenvolvimento teórico-metodológico da investigação científica, além da conclusão do projeto de pesquisa, iniciado na quinta etapa.
- TCC/Pesquisa Educacional V, ministrada na sétima etapa do curso, com carga horária de 60 horas/aula, que compreende a qualificação de um relatório parcial da monografia, contemplando a elaboração de no mínimo dois capítulos do trabalho.
- TCC/Pesquisa Educacional VI, ministrada na oitava etapa do curso, com carga horária de 60 horas/aula, que consiste na apresentação da monografia e realização da banca de defesa do TCC.
- O TCC, enquanto atividade de natureza acadêmica, exige alocação de tempo para além da carga horária prevista para as disciplinas.

2.2. Do responsável:

O responsável pela coordenação dos trabalhos será o mesmo da disciplina de Pesquisa Educacional, tendo como atribuições:

- abordar os fundamentos teóricos e metodológicos referentes ao desenvolvimento de estudo monográfico da Educação do Campo.
- garantir a interlocução dos educandos e educandas com o seu orientador, coorientador e professor coordenador de eixo de pesquisa para possibilitar a elaboração do projeto de pesquisa de TCC e o desenvolvimento da monografia.
- articular o processo de qualificação dos trabalhos de TCC com a presença de docentes da UFSCar.

- organizar e divulgar as datas, em forma de edital, para a entrega da monografia à banca examinadora, defesa e notas atribuídas pela mesma.

3. DA ELABORAÇÃO DO TCC

- a monografia é trabalho de caráter científico produzido como resultado de pesquisa, a partir de fontes conceituais ou empíricas, articulando conhecimentos construídos ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra.
- o texto da monografia deve articular-se com a temática da Educação do Campo dentro de seus respectivos eixos de pesquisa.
- o TCC deve ser organizado de acordo com as normas da ABNT e ter no mínimo 40 páginas.

4. DOS EIXOS DE PESQUISA

Para elaboração da monografia, foram organizados eixos de pesquisa, visando agrupar os temas de TCC que tratam de assuntos semelhantes e que sejam relevantes para os educandos e educandas e os Movimentos Sociais no contexto da Educação do Campo. Dessa forma, pretende-se que os eixos de pesquisa favoreçam a troca de informações durante o desenvolvimento dos estudos. Para tanto:

- as defesas de monografia serão organizadas por eixo de pesquisa.
- cada eixo de pesquisa terá um professor da UFSCar que coordenará as atividades do grupo, desenvolvendo as articulações necessárias para a realização de discussões em comum.

4.1. *Educação do Campo e Escolas*

Este eixo temático coloca como foco de sua análise as escolas do campo nas diversas regiões do estado de São Paulo. Com base no resgate histórico da implementação da escola no assentamento estudado por cada educando e educanda, a discussão permeará as questões em que este processo constitui-se; o histórico de experiências ocorridas anterior ou

simultaneamente ao processo estudado; a construção de um Projeto Político-Pedagógico e a sua análise crítica; as práticas educativas e suas implicações metodológicas no contexto escolar analisado, bem como suas implicações na relação ensino-aprendizagem; a luta pelo acesso às políticas públicas de Educação do Campo e os desdobramentos no contexto escolar estudado.

4.2. Educação do Campo, jovens e adultos

O processo educativo de pessoas jovens e adultas tem como principal método de análise o direito inalienável do ser humano em protagonizar o mundo das palavras e a complementação de sua formação escolar frente às demandas colocadas em cada localidade específica da Educação do Campo. Portanto as pesquisas que se inserem neste eixo pautam-se nas seguintes discussões: o levantamento das experiências realizadas no assentamento e acampamento da região, com base na construção histórica destas iniciativas; a reflexão sobre como se encontra o processo hoje; as políticas que as assistem e o papel do Estado frente às lutas por melhoria da qualidade das mesmas; as práticas pedagógicas na relação educador-educando e suas discussões metodológicas; a questão da composição curricular sobre forma e conteúdo nesta prática educativa.

4.3. Educação do Campo e Infância

Este eixo terá como foco de análise os processos educativos que envolvem as questões referentes a Infância nos assentamentos e acampamentos do estado de São Paulo. As pesquisas que compõem este eixo terão como base de suas discussões: a construção do conceito de infância do campo, sua história, cultura e memória; os processos de construção de identidade da criança, como atuantes na realidade que estão inseridas; as práticas educativas e metodologias no trabalho com as crianças; a construção do ambiente educativo e as experiências das Cirandas Infantis.

4.4. Movimentos Sociais e Educação do Campo

Este eixo terá como foco o processo formativo e educativo dos Movimentos Sociais, a partir das experiências de reforma agrária empreendida no estado de São Paulo. Sua análise terá como base a Educação do Campo, articulando o estudo da cultura, história, construção da identidade e memória da região e do Movimento Social estudado, bem como de seus espaços educativos e das diversas dimensões formativas presentes nos processos de luta pela terra.

5. DA ORIENTAÇÃO E CO-ORIENTAÇÃO:

Dada a dificuldade de acompanhamento da orientação por um docente da UFSCar, visto que o regime de alternância e as condições de trabalho dos educandos e educandas dificultam sua presença na universidade, bem como o contato com orientador, é aconselhável que onde for possível, o educando ou educanda possa contar com a orientação de um profissional habilitado na área, que desenvolverá o trabalho em conjunto com o orientador a fim de coorientar a pesquisa, bem como durante o tempo escola contarão com o acompanhamento de um professor coordenador do eixo de pesquisa, sendo que este deve ser docente da UFSCar.

5.1. Da orientação

- o orientador deve ser docente da UFSCar.
- o acompanhamento do TCC é atribuição do orientador.
- o orientador deve acompanhar e auxiliar na elaboração e no desenvolvimento da pesquisa.

5.2. Da co-orientação

- a co-orientação é opcional, sendo possível somente com a anuência do orientador e aprovação da Coordenação Político-Pedagógica.
- o co-orientador deve apresentar no mínimo graduação em nível superior e, preferencialmente, experiência com a realização de pesquisas científicas, principalmente na linha de Educação do Campo.
- é atribuição do co-orientador a orientação e acompanhamento da elaboração da pesquisa de monografia conjuntamente com o orientador.

5.3. Do Professor Coordenador do Eixo de Pesquisa

- o professor coordenador deve auxiliar o educando ou educanda nas questões gerais de elaboração do Projeto de Pesquisa e da Monografia;
- o professor coordenador deve reunir os educandos e educandas de cada eixo de pesquisa no período estipulado para a disciplina de TCC/Pesquisa Educacional a fim de acompanhar o desenvolvimento da monografia;
- este será responsável pelos trâmites institucionais referentes a Monografia, nos casos em que a coorientação for realizada por docente de outra instituição ou outro profissional.;

6. DA DEFESA E AVALIAÇÃO:

6.1. Da defesa da monografia:

- a composição da banca examinadora é definida pelo orientador e comunicada ao docente da disciplina de Pesquisa Educacional em edital emitido pela coordenação do Curso de Pedagogia da Terra.
- as cópias do TCC, destinadas à banca examinadora, devem ser entregues ao docente da disciplina Pesquisa Educacional, via protocolo, elaborado pela Coordenação do curso.
- as cópias do TCC devem ser entregues em quantidade compatível com o número de membros da banca examinadora, sendo estas de responsabilidade do educando e educanda.

– Da apresentação:

O TCC é avaliado por banca examinadora constituída: pelo orientador e mais 01 docente ou profissional habilitado na área, sendo o docente orientador o presidente da banca.

A Apresentação pública do TCC tem os seguintes limites de tempo:

- até 15 (quinze) minutos para apresentação do trabalho por parte do educando ou educanda.

- até 10 (dez) minutos para arguição de cada membro da banca.
- até 10 (dez) minutos para as respostas, esclarecimentos e explicações por parte do educando ou educanda.
- a eventual prorrogação do tempo de apresentação e arguição fica a critério do presidente da banca.

6.2. Dos critérios de avaliação do TCC:

A nota final no TCC é o produto da média aritmética simples entre as notas atribuídas:

- pelo orientador: nota de 0 (zero) a 10 (dez) do professor orientador, relativa à trajetória do educando ou educanda durante a pesquisa e pela apresentação do texto escrito.
- pela banca examinadora: nota de 0 (zero) a 10 (dez) dos membros da banca examinadora do TCC.

6.2.1 Da recuperação da nota:

- o educando e educanda que não atingir nota igual ou superior a 6,0 (seis) na média final deve reformular o TCC, a partir das deficiências e sugestões apontadas pela banca.
- o TCC deve ser entregue à banca em prazo a ser definido pelos mesmos.
- cabe ao orientador encaminhar os resultados das avaliações para o coordenador da disciplina de Pesquisa Educacional, que providencia sua divulgação.
- no caso do TCC não há exame final, nem dispensa de frequência.
- depois da defesa, o educando deve executar as devidas correções e encaminhar cópia da versão final via protocolo, para a coordenação do Curso, que a encaminha à Biblioteca do Campus.

7. DOS PRAZOS:

- o edital, com as datas de defesa de monografia, deve ser emitido no prazo mínimo de 15 (quinze) dias antes da defesa.
- a divulgação das bancas terá prazo mínimo de 30 (trinta) dias antes da data prevista para início da defesa. O docente da disciplina Pesquisa Educacional organiza as datas de apresentação e defesa.
- o prazo máximo para a entrega da versão final à coordenação do curso é de 30 (trinta) dias, contados a partir da data da defesa.
- o educando e a educanda que não atingir a nota mínima terá o prazo de 30 (trinta) dias após a defesa para reformular o trabalho e enviar ao professor responsável pela disciplina de TCC/ Pesquisa Educacional de forma que este encaminhe a banca.
- a banca examinadora deverá retornar a nota final no prazo de 15 (quinze) dias para o professor responsável pela disciplina de TCC/ Pesquisa Educacional.

Fonte: Arquivo secretaria do curso

ANEXO 3

REGIMENTO INTERNO DA TURMA HELENIRA RESENDE

– **Regimento interno da turma Helenira Resende**

Regimento Interno da Turma de Pedagogia da Terra Helenira Resende

1) HORÁRIOS

1.1 Início e término da etapa

Garantir a organização e entrega de materiais e documentos do TC, para evitar atropelos;

Organização da CPP para que os encaminhamentos sejam garantidos em tempo hábil;

Divisão de tarefas entre todos os Núcleos de Base (NB's) a fim de que participem das atividades de limpeza e organização do espaço;

Importância de que todos participem dos espaços de avaliação e fechamento do TE;

Importância de fazer o encerramento da etapa, priorizando a confraternização da turma;

Importância de todos chegarem no dia e horário combinado;

Caso sobre tempo durante ultima semana adiantar o encerramento do TE.

Encaminhamento:

Chegada: domingo.

Início da etapa: 2ª feira, às 8h, em sala de aula.

Consequências: O não cumprimento do horário acarreta falta e prejuízo na carga horária.

Encerramento do TE: sábado, às 12h

Saída: após o encerramento

Consequências: Não entrega do material do TC (livro), respeitando as exceções (Jeniffer, Giseli e Cristiano por questões de transporte), bem como a atribuição de falta e prejuízo na carga horária.

1.2 Início e término das aulas

- Evitar atrasos;
- Atestado médico apenas justifica a ausência;
- A chamada será realizada no início de cada período;
- Haverá tolerância de 10 minutos para não contabilizar falta.

Encaminhamento:

Manhã: 8h às 9h40m

10h às 11h40m

Tarde: 14h às 15h40m

16h às 17h40m

Consequências: Em caso de atrasos após o tempo de tolerância, atribuir falta e prejuízo na carga horária.

1.3 Início e término das atividades dos Núcleos de Base

- Garantir as discussões sobre as demandas da turma;
- Garantir tempo para o estudo nos núcleos;
- Importância de todos e todas participarem desta instância.

Encaminhamentos:

Das 19h às 21h, com possibilidade de diminuir ou estender o período, de acordo com a demanda.

Consequências:

1.4 Início e término das atividades das Equipes de Trabalho

- Importância de cumprir o planejamento da equipe, visto que neste período há tempo

suficiente para atender esta demanda;

- Importância de todos e todas participarem das equipes para haver uma divisão justa das tarefas entre todos e todas;

Encaminhamento:

Das 19h às 21h, de acordo com a programação, planejamento e demanda de trabalho da equipe;

Consequências:

1.5 Durações dos intervalos

- Evitar saídas desnecessárias ao longo das aulas;
- Chamada realizada após a volta dos intervalos com 10 minutos de tolerância.

Encaminhamento:

20 minutos de intervalo.

Consequência:

Falta e prejuízo na carga horária.

1.6 Início e término das atividades complementares (seminários e oficinas)

- Discussão sobre as atividades de sábado e atividades noturnas;
- Garantir a permanência de todos e todas durante as atividades;
- Evitar atrasos e saídas durante as mesmas;
- Garantir intervalo para as atividades de sábado;
- Fazer chamada em todas as atividades no início, com 10 minutos de tolerância e conferência no final, para evitar problemas com faltas de quem participou.
- Avaliar o dia da semana em que as atividades noturnas serão realizadas.

- Conversar com os assessores das atividades de sábado o retorno antecipado para o período da tarde, sem prejuízo na carga horária da mesma.

Encaminhamentos:

Atividades aos sábados:

Manhã: 8h às 11h40m

Tarde: 13h às 16h,

Intervalo: 20 minutos, das 14h40m às 15h.

ou

Tarde: das 14h às 17h

Intervalo: 20 minutos 15h40m às 16h

Atividades noturnas durante a semana:

Início às 19h30m às 21h30m

Consequências:

Atribuição de falta e prejuízo na carga horária, após a tolerância de 10 minutos.

1.7 Refeições

Discussão sobre os horários das refeições nos dias da semana e do fim de semana, compreendendo: café da manhã, almoço, jantar e café da noite.

- Garantir uma equipe para contribuir no almoço de domingo com os educandos e educandas que permanecerem nos finais de semana;
- Mudança de horário do café da noite, nos dias em que estiver previsto atividade complementar.
- O café durante os intervalos será responsabilidade do NB que coordena o dia;
- A furta no café da manhã é uma para cada pessoa;
- Distribuição do bolo será por quarto serem dois pedaços por pessoa (tem flexibilidade conforme a quantidade cedida pelo Paulistinha), considerando as pessoas que estão

- em reuniões, também pra o leite e chá;
- Os utensílios cedidos pelo alojamento deverão ficar disponíveis na cozinha (canecas, garrafas, talheres);
 - O NB é responsável pela preparação, distribuição e limpeza da mesa do café e da cozinha.

Encaminhamentos:

Café da manhã:

De segunda a sábado: 7h às 7h30m

Domingo: a partir das 9h às 10h.

Almoço:

Das 12h às 13h.

Jantar:

Das 18h às 19h.

Café da noite:

Das 21h às 21h30m. Em dia de atividades complementares à noite: das 22h às 22h15m.

Consequências: ?

Quanto não houver café o NB se responsabiliza de comunicar o que aconteceu

O NB fica responsável para ver a consequência para quem não fez o café

1.8 Silêncio

- Importância em garantir o silêncio nos corredores e demais áreas coletivas do alojamento;
- A porta do alojamento será fechada as 23h pela Equipe de Saúde e Disciplina
- Os espaços de socialização (sala de TV) e de apoio técnico (sala de informática) devem ser fechados após o horário de silêncio;

Encaminhamentos:

De domingo à sexta: das 23h às 6h.

Aos sábados: livre

Consequências: ?

2) CUMPRIMENTO DOS PRAZOS

2.1 Entrega do trabalho do TC

- Dificuldade por parte dos educandos e educandas em ter acesso a computador durante o Tempo Comunidade;
- Uma semana para formatar e fechar o trabalho. A elaboração deve ser realizada durante o TC, em decorrência da impossibilidade de desenvolver um trabalho bem feito em um período de tempo tão curto;
- Compromisso da turma com a garantia de entrega no prazo.
- A Secretaria deve buscar os trabalhos na sala de aula.

Encaminhamentos:

Data de entrega do trabalho do tempo comunidade: 2ª feira da segunda semana de aula, impreterivelmente.

Consequências:

Em caso de entrega com atraso haverá prejuízo na nota.

2.2 Plano de atividade

- Importância em colocá-lo como instrumento para organização pessoal a fim de conciliar as atividades pessoais, militantes e as demandas do curso oriundas do Tempo

Escola;

- Instrumento utilizado para contribuir no planejamento da monitoria em seu acompanhamento durante o Tempo Comunidade;

Encaminhamentos:

Não é obrigatório o envio.

Consequências:

2.3 Diário de campo

- Diário de campo é um instrumento de acompanhamento, escrita e reflexão onde se pode expor dificuldades, angústias e aprendizados da prática. É importante e necessário fazer.

Encaminhamento:

Não é obrigatória a entrega.

Consequências:

2.4 Pareceres

- O Parecer é um instrumento importante, de diálogo entre o acompanhante político e a CPP do curso;

Encaminhamento:

Quem tiver acompanhante político entrega o parecer junto com o trabalho do Tempo

Comunidade e quem não tem não precisa entregá-lo.

2.5 Repasse de recursos e materiais as equipes

- De acordo com a demanda das equipes, faz a lista de compra perante apresentação do planejamento da cada uma e entregar ao final do tempo escola;
Enviar para: trabalhosdapedagogia@yahoo.com.br
- Garantia de um caixa da turma a partir da contribuição de cada educando e educanda para subsidiar custos que não podem ser supridos pelo projeto e que são importantes para o bom andamento das etapas.

Encaminhamento:

O dinheiro para o caixa da turma deverá ser repassado a Equipe de Infra Estrutura e Finanças no máximo, após 2 dias do reembolso da FAI

Consequências:

A equipe que não enviar a lista ficará sem os materiais, prejudicando as atividades previstas para o coletivo.

Quem não tiver o recurso dialogar com a equipe para esta pense outras formas para sua contribuição e tenha condições de fazer uma proposta

3) PARTICIPAÇÃO

3.1 Equipes de trabalho

- Importância de todos e todas estarem inseridos nas equipes de trabalho para garantir a funcionalidade do curso;
- As equipes devem ser formadas por pessoas que tem afinidade com as propostas da equipe.

Encaminhamentos:

Todos devem participar das equipes.

Consequências:

Quem não participar das equipes, não poderá questionar sobre os encaminhamentos destas. Além disso, cabe aos membros do núcleo de base avaliar outras formas para quem não se insere nas equipes.

3.2 Núcleos de Base

- A participação nos Núcleos de Base é dada tanto na divisão de tarefas para a coordenação do dia, coordenação do núcleo e relatoria, quanto na presença nas reuniões semanais.

Encaminhamento:

Que todos e todas participem das divisões de tarefas e reuniões.

Consequência:

Que o núcleo fique responsável de dar o encaminhamento sobre a consequência para a não participação no NB. Caso o NB não consiga resolver leva para a coordenação geral

3.3 Atividades Complementares

- Discussão sobre as atividades complementares entre o Tempo Comunidade e o Tempo Escola;
- As Atividades do Tempo Comunidade terão a carga horária definida pela CPP, de acordo com a entrega dos certificados dos educandos e educandas à coordenação do curso.

Encaminhamentos:

Que todos e todas participem das atividades complementares colocadas durante o Tempo Escola.

Conseqüência:

Falta e prejuízo na carga horária.

4. CIRANDA INFANTIL

4.1 Faixa etária das crianças

- As crianças acima de 5 anos, poderão vir aos finais de semana
- Conforme a mudança da lei, estabelece critérios para a permanência na Ciranda Infantil, em caso extraordinário pensa em uma outra estratégia;
- 6 anos é idade escolar obrigatória, portanto, as crianças nessa idade não poderão ficar na Ciranda Infantil.

Encaminhamento:

Crianças de 0 a 5 anos que não tiverem outro responsável durante o Tempo Escola

Consequências:

Se caso a mãe ou pai trazer a criança acima de 6 anos, fica encarregada de levar esta de volta, e se não retornar em até dois dias ficará comprometida a carga horária da disciplina, com possibilidade de desligamento do curso por falta não justificada.

4.2 Critérios para indicação das educadoras e educadores infantis

- A pessoa que vier deve ser comprometida com Movimento Social
- Dentro das possibilidades, saber quem serão os educadores ou educadoras da próxima etapa;
- Além da equipe de Ciranda Infantil, a turma pode contribuir no processo de formação dos educadores e educadoras que vêm para a Ciranda.
- Caráter da ciranda: cuidado e pedagógico;
- Indicação de educador@/s para a 7ª etapa: MST, FERAESP, OMAQUESP;
- A chegada do educador ou educadora infantil deve ser junta com a chegada da turma.
-

Encaminhamento:

Critérios:

- Ser maior de idade
- Ter no mínimo o Ensino Fundamental 1 completo
- Não trazer filho/a
- Ter algum tipo de experiência com crianças
- Ser do Movimento social

Consequências:

Se a pessoa que vier não atender aos critérios, não poderá permanecer no curso.

4.3 Horário de funcionamento

- As mães devem respeitar os horários combinados para não sobrecarregar as educadoras infantis;
- Quando houver necessidade de Ciranda no período noturno este será combinado pela equipe com as mães;

Encaminhamento:

Manhã: Das 7h40m às 12h30m

Tarde: Das 13h 40m as 18h30m

Consequências:

5) DISCIPLINA

5.1 Utilização de celulares, notebooks, fone de ouvido, câmara fotográfica, MP4, etc. durante as aulas, atividades complementares e reuniões.

- Discussão sobre as consequências coletivas e individuais para o mau uso destes aparelhos em horário indevido:
 - Celular – indivíduo e coletivo;
 - Fone de ouvido – indivíduo;
 - Câmera Fotográfica – coletivo;
 - Notebook – coletivo.
- O uso da câmera fotográfica deve ser para o registro da atividade, apenas.
- Os celulares devem ser configurados para o silencioso e não deve ser atendido em sala de aula;
- Os fones de ouvido não devem ser utilizados dentro destes espaços.
- Os computadores podem ser utilizados nestes períodos, apenas antes do início, no intervalo ou após o término das atividades.

Encaminhamento:

A Coordenação do dia deve avisar sobre como podem ser utilizados estes aparelhos,

Consequência:

Perda individual do conteúdo da atividade e dispersão do coletivo.

5.2 Saídas da sala de aula e atividades complementares

1. Importância em evitar saídas durante as aulas.
2. Necessidade de algumas pessoas em sair com mais frequência devido às questões de saúde.
3. Respeitar os tempos estipulados para informes e encaminhamentos;

Encaminhamento:

A coordenação do dia deve priorizar os momentos de informe para o início das aulas.
Garantir com que os educandos e educandas que saírem sejam discretos.

Consequência:

Perda individual do conteúdo da atividade e dispersão do coletivo.

6) BIBLIOTECA

6.1 Prazos para a entrega dos livros

- Tempo de organização da Biblioteca durante o início do Tempo Escola e ao final do mesmo;
- Garantir com que todos os livros sejam devolvidos no início do Tempo Escola;
- Garantir com que todos e todas consigam levar livros durante o tempo Comunidade;

Encaminhamentos:

Entregar os livros à biblioteca uma semana após o início do Tempo Escola;
Retirar os livros para levarem para o Tempo Comunidade até a terça-feira da penúltima semana do Tempo Escola.

Consequências:

Quem não entregar os livros no prazo estipulado, ficará sem emprestar livro no TE e também no próximo TC.

7) MATERIAIS

7.1 Organização e armazenamento dos materiais coletivos

- A equipe de Secretaria e Memória será responsável pelo controle dos materiais de uso coletivo da turma;
- Cada equipe ficará responsável por solicitar os materiais necessários para as atividades previstas na PROMET;
- Cada equipe é responsável por guardar os materiais e organizar o espaço ao final da etapa;
- As equipes que não tiverem demanda de organização do material e limpeza do espaço, devem ajudar as outras demais no final da etapa;
- A entrega dos materiais das equipes deve ser um dia antes do término da etapa, equipes que necessitarem precisam se organizar e solicitar ajuda;
- Equipes que necessitam de contribuição : Ciranda, Infra, Biblioteca, Memória;

Encaminhamento:

Cada NB deverá indicar duas pessoas para ajudar a guardar os materiais das equipes acima.

Na segunda-feira da última semana da etapa as equipes tiram as quantidades de pessoas necessárias para levar os materiais.

A equipe de secretaria e memória elaborará uma lista para o controle dos materiais e terá que armazená-los em armário com chave

Consequências:

8) MUTIRÃO

8.1 Divisão de tarefas e definição de responsáveis pela limpeza e organização do Alojamento.

- Garantir um dia na semana para que seja organizado o espaço de alojamento e que toda a turma participe;
 - Divisão das seguintes tarefas:
 - Lavar corredor;
 - Lavar cozinha;
 - Limpar Geladeira;
 - Limpar Fogão;
 - Recolher o lixo.
- Colocar o lixo dos quartos e da área coletiva na lixeira próxima ao portão do alojamento.

Encaminhamentos:

Cada NB fica responsável por indicar 2 integrantes para contribuir nos mutirões, que ocorrerão às sextas-feiras.

Consequência:

O NB que não realizar o mutirão ficará encarregado de fazer o próximo sozinho.

9) COORDENAÇÃO

–

Encaminhamento:

Respeitar as decisões da turma.

Consequência:

Fonte: Arquivo secretaria do curso