

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JENILSON DE AGUIAR BIANO

**PROCESSO FORMATIVO NO PRONERA: UM OLHAR DE EGRESSOS/AS DOS
CURSOS PEDAGOGIA DA TERRA (1999-2003) E AGRONOMIA DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (2005-2010) NA UNEMAT**

CÁCERES-MT

2024/1

JENILSON DE AGUIAR BIANO

**PROCESSO FORMATIVO NO PRONERA: UM OLHAR DE EGRESSOS/AS DOS
CURSOS PEDAGOGIA DA TERRA (1999-2003) E AGRONOMIA DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (2005-2010) NA UNEMAT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

CÁCERES-MT

2024/1

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

B577p BIANO, Jenilson de Aguiar.
Processo Formativo no Pronera: Um Olhar de Egressos/as dos
Cursos Pedagogia da Terra (1999-2003) e Agronomia dos
Movimentos Sociais do Campo (2005-2010) na UNEMAT / Jenilson
de Aguiar Bianco – Cáceres, 2024.
158 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2024.

Orientador: Laudemir Luiz Zart

1. Pronera. 2. Pedagogia da Terra. 3. Camosc. 4. Políticas Públicas.
5. Educação do Campo. I. Jenilson de Aguiar Bianco.
II. Processo Formativo no Pronera: Um Olhar de Egressos/as dos
Cursos Pedagogia da Terra (1999-2003) e Agronomia dos
Movimentos Sociais do Campo (2005-2010) na UNEMAT: .

CDU 37.018.51

JENILSON DE AGUIAR BIANO

**PROCESSO FORMATIVO NO PRONERA: UM OLHAR DE EGRESSOS/AS DOS
CURSOS PEDAGOGIA DA TERRA (1999-2003) E AGRONOMIA DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (2005-2010) NA UNEMAT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LAUDEMIR LUIZ ZART**
Data: 24/02/2024 10:11:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart - Orientador – PPGedu/UNEMAT



Prof. Dr. Carlos Antônio Bonamigo – UNIOESTE

Documento assinado digitalmente
 **JOAO COLARES DA MOTA NETO**
Data: 24/02/2024 01:02:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto (UEPA)

Documento assinado digitalmente
 **WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA**
Data: 24/02/2024 07:48:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr.^a Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira - PPGedu/UNEMAT

Dr.^a Rosane Duarte Rosa Seluchinesk - PPGedu/UNEMAT

APROVADA EM: 23 / 02 / 2024.

Este trabalho é dedicado à minha esposa Helena, meu filho Guilherme e minhas filhas Heloísa e Nathália, que foram e são as minhas inspirações para recarregar as forças para enfrentar as lutas de cada dia. Dedico também aos meus pais José Bianco e Regina Marques, ao meu irmão Adão e as minhas irmãs Vanilza e Rosana (in memória).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, porque até aqui, Ele tem me sustentado, a toda a minha família, que sempre me apoiou nos estudos, à Universidade do Estado de Mato Grosso, que através do PPGEDU e de meu Orientador Laudemir Luiz Zart professor militante implicado com as causas sociais, me possibilitou viver esta experiência tão especial.

Também a todos os professores e professoras do Mestrado em Educação que atuaram em nossa turma (2022), a primeira no pós-pandemia, pois foram muitas as experiências vivenciadas, compartilhadas e apreendidas, através da coletividade do nosso grupo de estudo, as interações com os demais colegas, as dificuldades para estudar. Os seminários, os artigos, livros lidos e problematizados nos possibilitaram a compreender as lutas de classes, as resistências também por meio das inserções em situações concretas de existência por meio de organizações econômicas e produtivas, que não são as hegemônicas.

Ao Núcleo Unitrabalho, que possibilitou a realização de amplos debates, acerca das políticas públicas pensadas com os/as camponeses/as e que, ao sistematizar tais reflexões, nos proporcionou participar de ambientes acadêmicos problematizadores, como as comunicações científicas realizadas na UFMT, na RedeCT, na UNISINOS e na UnB/UNICAFES.

A todos os colegas do curso, em especial aos que cursaram a última disciplina em sala, pois contribuíram no direcionamento e esclarecimentos de vários pontos da pesquisa. Sem deixar de mencionar, os aprendizados construídos e apreendidos via pesquisa, elaboração de textos e comunicação científica com as colegas Jane Amorim e Jucileide Ribeiro, bem como a contribuição do amigo José Geraldo, pessoa excepcional, testemunha da nossa caminhada, e exímio militante das causas sociais, que contribuiu com a localização de vários participantes da pesquisa. E, por fim, agradeço o apoio recebido dos assentados/as do Assentamentos Nova Conquista-Cáceres/MT, Antônio Conselheiro-Tangara da Serra/MT, Margarida Alves e Roseli Nunes-Mirassol D'Oeste/MT, onde inclusive fiquei hospedado na casa do Tio Divino Teotônio e Tia Maria Lima, ambos assentados.

Floriô

*Arroz deu cacho e o feijão floriô, milho na palha,
coração cheio de amor.*

*Povo sem-terra fez a guerra por justiça visto que não
tem preguiça este povo de pegar cabo de foice,
também cabo de enxada pra poder fazer roçado e o
Brasil se alimentar.*

*Com sacrifício debaixo da lona preta
inimigo fez careta mas o povo atravessou rompendo
cercas que cercam a filosofia de ter paz e harmonia
para quem planta o amor.*

*Erguendo a fala gritando Reforma Agrária,
porque a luta não para quando se conquista o chão
fazendo estudo, juntando a companheirada criando
cooperativa pra avançar a produção.*

(Zé Pinto)

RESUMO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) traz uma série de ações e dinâmicas nos processos formativos, por meio de um diálogo sobre a construção de políticas públicas de base para a educação como direito público, gratuito e universal, sendo que os protagonistas foram os próprios sujeitos da educação, movimentos sociais, trabalhadores/as da Reforma Agrária inseridos no contexto do campo. Neste sentido, temos como objetivo compreender o processo formativo do PRONERA na concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, na Unemat, Cáceres-MT, para apreender o significado das práticas sociais na educação e organização em conformidade dimensão técnica e política. Onde, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa histórico-dialética, subsidiadas pelos instrumentos de pesquisa: bibliográfica, documental, questionário e entrevistas com os/as participantes da pesquisa, nos permitiu compreender e discutir os cursos do PRONERA, no que tange ao processo formativo desta política pública na concepção de egressos dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC. Procurando assim, a) Entender o contexto sócio-histórico da questão agrária, as lutas sociopolíticas na conquista da terra, das políticas públicas e da educação do campo; b) O significado da formação superior para os/as sujeitos/as camponeses/as realizada nos cursos da Pedagogia da Terra e Agronomia na Unemat em conformidade com o PRONERA; c) E as implicações do PRONERA na atuação técnica e política de egressos/as dos cursos de Educação Superior, na organização social e na educação formal e não formal. Assim, o objeto permitiu discutir a questão agrária, a modernização produtiva no campo, a legitimação dos latifúndios pelo capital, as adaptações nas escolas do campo, a educação na reforma agrária e o processo histórico da luta por educação do campo e construção da política pública PRONERA. Deste modo, as articulamos com os movimentos que demandaram os cursos pedagogia da terra e CAMOSC na Unemat, problematizando as experiências formativas destes cursos no olhar dos/as egresso/as que participaram da pesquisa. As análises preliminares apontam que os cursos possibilitaram novas estruturas, como a ampliação da escolaridade dos/as camponeses/as, ocupação de espaços negados historicamente, implicação no engajamento político e organizacional dos assentamentos, que traduz em resistências, na perspectiva de pedagogias críticas.

Palavras-Chave: PRONERA. Pedagogia da terra. CAMOSC. Políticas públicas. Educação do campo.

ABSTRACT

The National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA), brings a series of actions and dynamics in the training processes, through a dialogue on the construction of basic public policies for education as a public, free and universal right, with the protagonists were the subjects of education, social movements, Agrarian Reform workers inserted in the rural context. In this sense, we aim to understand the training process of PRONERA in the conception of graduates of the courses Pedagogia da Terra and Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, at Unemat, Cáceres-MT, to understand the meaning of social practices in education and organization in accordance with the technical and political dimension. Where, through research with a qualitative historical-dialectic approach, supported by research instruments: bibliographic, documentary, questionnaire and interviews with research participants, it allowed us to understand and discuss PRONERA courses, with regard to the process formation of this public policy in the conception of graduates of the Pedagogy of the Earth and CAMOSC courses. Seeking to, a) Understand the socio-historical context of the agrarian issue, the socio-political struggles in the conquest of land, public policies and rural education; b) The meaning of higher education for peasant subjects carried out in the Land Pedagogy and Agronomy courses at Unemat in accordance with PRONERA; c) And the implications of PRONERA on the technical and political performance of graduates of Higher Education courses, on social organization and on formal and non-formal education. Thus, the object allowed discussing the agrarian issue, productive modernization in the countryside, the legitimization of large estates by capital, adaptations in rural schools, education in agrarian reform and the historical process of the struggle for rural education and the construction of public policy PRONERA. In this way, we articulate them with the movements that demanded the earth pedagogy and CAMOSC courses at Unemat, problematizing the formative experiences of these courses in the eyes of the graduates who participated in the research. Preliminary analyzes indicate that the courses enabled new structures, such as the expansion of peasants' education, occupation of historically denied spaces, implication in the political and organizational engagement of settlements, which translates into resistance, from the perspective of critical pedagogies.

Keywords: PRONERA. Earth pedagogy. CAMOSC. Public policy. Rural education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAMOSC – Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEC – Campanha Nacional de Escolas Comunitárias

CNP – Comissão Pedagógica Nacional

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CONEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COOPARAS – Cooperativa Produção Agroecológica da Região Sudoeste de Mato Grosso

COOPRAF – Cooperativa Regional de Produção Agropecuária da Agricultura Familiar

CPERA – Curso Pedagogia para os Educadores da Reforma Agrária

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CTA – Centro de Tecnologia Alternativa

DDE – Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania

DDE-1 – Divisão de Educação do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMAJ – Escritório Modelo de Assistência Jurídica

EMPAER – Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural S.A

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

FAESPE – Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual

FAPAN – Centro Universitário Estácio do Pantanal

FARSUL – Faculdade Regional do Centro Sul de Sergipe

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAPE – Fundação de Apoio a Pesquisa

GT/UnB – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres

IFETs – Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento do Atingidos por Barragens

MASTER – Movimentos dos Agricultores Sem Terra

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores/as Sem Terra

NEGRA – Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNCF – Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEG – Pró-reitoria de ensino de graduação-

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC/MT – Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Mato Grosso

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SNI – Serviço Nacional de Informação na Paraíba

SRs – Superintendências Regionais do Inca

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal de Paraíba

ULTAB – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITRABALHO – Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho

UPAS – Unidades de Produção Agroecológica e de Socioeconomia Solidária

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Documentos utilizados na pesquisa documental -----	32
Quadro 02 - Entrevistas com egressos/as do curso Pedagogia da Terra e do CAMOSC --	35
Quadro 03 - Entrevistas com as ex-coordenadoras que atuaram no Pedagogia da Terra (1999-2003) e no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC (2005-2010) na Unemat -----	36
Quadro 04 - Perfil dos Egressos PRONERA, do curso Pedagogia da Terra, entrevistados na pesquisa -----	38
Quadro 05 - Perfil dos Egressos PRONERA do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais (CAMOSC), entrevistados na pesquisa -----	39
Quadro 06 - Pesquisa por Descritores na BDTD. -----	53
Quadro 07 - Descritor 1: Educação no Campo + PRONERA, busca realizado no campo Título da BDTD-----	55
Quadro 08 - Descritor 2: Políticas públicas + Pronera, busca realizada no campo Título da BDTD -----	56
Quadro 09 - Descritor 3: “Formação de educadores” + “Pronera”, busca realizado no campo Título da BDTD-----	56
Quadro 10 - Descritor 4: “Pedagogia da terra” + “Mato Grosso”, busca realizada no campo Título da BDTD -----	56
Quadro 11 - Descritor 5: “Movimentos Sociais do Campo” busca realizada no campo Título da BDTD -----	57
Quadro 12 - Descritor 6: “Trabalho como princípio educativo” busca realizada no campo Título da BDTD -----	57
Quadro 13 - Continuidade nos estudos após conclusão dos cursos pedagogia da terra e CAMOSC via PRONERA -----	108
Quadro 14 - Atividades desenvolvidas pelos egressos/as após os cursos pedagogia da terra e CAMOSC -----	109

Quadro 15 - Acesso dos/as filhas/os dos egressos/as dos cursos via PRONERA ao ensino Superior ----- 111

Quadro 16 - Engajamento político de egressos/as dos cursos pedagogia da terra e do CAMOSC----- 118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantidade de publicações por região geográfica -----	54
Gráfico 2- Distribuição geral das publicações por instituições de ensino-----	59

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO OBJETO E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA -----	18
1.1 Memória Vivenciada: a processualidade do ser por um Espaço de Vida-----	19
1.2 Problematização do objeto de pesquisa e os caminhos metodológicos-----	26
1.3 Percurso metodológico -----	30
1.4 Organização da Dissertação -----	41
2 PRONERA: PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA -----	43
2.1 A pesquisa educacional no contexto da educação do campo-----	47
2.2 Estado do conhecimento: pesquisas que problematizam a práxis formativa do PRONERA-----	51
2.3 A questão agrária no Brasil: confusões e equívocos-----	61
2.4 Como o capital legitimou o latifúndio-----	68
2.5 Modernização produtiva no campo -----	72
2.5.1 Modernização no sistema produtivo rural e adaptações para escolas do campo---	78
3 PRONERA E A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNEMAT -----	84
3.1 Educação na reforma agrária-----	89
3.2 A política pública da educação do campo-----	94
4 A EXPERIÊNCIA DO PRONERA NA UNEMAT -----	101
4.1 Da luta pela terra ao acesso ao ensino superior via PRONERA na Unemat-----	101
4.2 O PPC do curso pedagogia da terra e Projeto Acadêmico do CAMOSC-----	113
4.2.1 Histórico e justificativas da criação dos cursos via PRONERA na Unemat-----	116
4.3 Implicações do PRONERA na formação profissional, na organização Técnica e Política dos sujeitos do campo-----	118
4.4 Marcas de uma concepção decolonial no projeto acadêmico do CAMOSC e no plano de curso da pedagogia da terra. -----	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	136
REFERÊNCIAS -----	144
APÊNDICE A - Questionário de caracterização a ser aplicado aos Egressos/as do PRONERA, dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC -----	151

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturadas com os Egressos PRONERA, dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC -----	153
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com os/as coordenadores/as dos cursos via PRONERA -----	154
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP-----	155

1 APRESENTAÇÃO DO OBJETO E O PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO DA PESQUISA

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo, que se apresenta como uma modalidade que ocorre em espaços educativos diversos, como em comunidades de camponeses, acampamentos, assentamentos e comunidades tradicionais. Entretanto, com o tempo, expandiu-se, chegando também aos espaços de pescadores/as tradicionais, às populações ribeirinhas, indígena, quilombolas, caiçaras e extrativistas. Esta (Educação do Campo) emergiu de uma das dimensões da educação popular, oriunda dos movimentos sociais libertários, concomitante com a luta pela terra, e que em meio a todo esse movimento, sempre se preocuparam com a formação no e para o lugar, no território de trabalho, de produção, de estudos, da cultura e da vida.

Na Educação do Campo é preciso considerar a diversidade contida nos espaços do campo, contemplando no currículo escolar, as características de cada local, bem como os saberes ali presentes. Para se pensar uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em xeque ideias e conceitos há muito tempo estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Para corrigir tal disparidade, quando começou o processo de expansão da educação superior, uma grande “preocupação” no governo Lula (2002 – 2008), foi levar a universidade para o interior¹. Para enfrentar problemas como: a redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; A formação de professores que lecionam nas escolas do campo, assim como a adequação do calendário escolar às particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; o reconhecimento da relevância da escola multisseriada; e a Pedagogia da Alternância (combina atividades intensivas na sala de aula com práticas na propriedade). Todas as ações mencionadas, contribuíram para a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável

¹ O que se concretizou devido ao momento político de abertura ao diálogo com os movimentos sociais organizados, e como se tratava de uma antiga demanda da classe trabalhadora, em virtude da carência de profissionais técnicos e graduados nas diversas áreas no interior e inclusive no campo, tais políticas públicas foram fundamentais.

dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), descrita no decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007.

No dia 16 de abril de 2023, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), completou 25 anos de sua criação, ocorrida em 1998, resultado de reivindicações e pressão dos movimentos sociais do campo. Segundo Campos; Henrique; Kolling (2022), o PRONERA traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados. E muitos por realizar. Porque o esperar, direciona para outros sonhos, num caminhar constante, porque a palavra é ação, o verbo e prática, na esteira das relações humanas no mundo, mediada pelos diversos signos estruturantes de novas estruturas.

Uma vez que, segundo Freire (2022), dialogicidade é exigência na formação humanizadora e emancipadora, é outro referencial fundamental na pedagogia freiriana. Dizer a própria palavra é a condição primordial da formação humana.

Em que, nesta perspectiva, Mühl (2021) ao interpretar Freire (1987), afirma que a compreensão da historicidade possibilita ao indivíduo se localizar em seu contexto, e assim identificar os fatores que determinam sua existência. Pela inserção na história, cada ser humano pode assumir seu papel de sujeito que faz e refaz seu mundo, que cria e recria sua existência. E ainda nesta perspectiva, Zart (2020, p. 208) argumenta que “a historicidade da vida das pessoas é integrada na formação porque é constituinte dos valores éticos e políticos, das percepções de mundo, das tendências, das opções e das atitudes das pessoas”. O caminho para a criação dessa consciência histórica é a narrativa autobiográfica e o desenvolvimento de conhecimentos que esclareçam o processo de formação do seu contexto, de sua cultura, do seu mundo.

Assim, com base em tais argumentos, pensamos conforme Zart (2020), ao enfatizar que o processo de constituição do sujeito é histórico e mediado pelo mundo, em que a partir das relações sociais vamos nos constituindo em um processo histórico e dialético, e por isso há uma correlação entre as dimensões da subjetividade e da objetividade.

1.1 Memória vivenciada: a processualidade do ser trabalhador por um espaço de vida

Discutir qualitativamente como os cursos do PRONERA vêm contribuindo para criar uma nova perspectiva tanto na formação, quanto para a reorganização de um novo modelo de produção e de matriz tecnológica, se faz necessário, pois o PRONERA, por meio das configurações de suas ações, tem provocado os sujeitos organizados em movimentos sociais do campo, para uma aproximação dos camponeses, com as políticas públicas, estado e instituições

de ensino, que historicamente não têm caminhado com a mesma intencionalidade dos trabalhadores.

Como também vem proporcionando o acesso dos sujeitos do campo à educação, especialmente ao ensino superior levando os camponeses à universidade. Ao tratar da presença dos camponeses no meio acadêmico, Santos (2012, p. 634) afirma que o programa “tem fortalecido a perspectiva de novas práticas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, não como novidade pedagógica, mas como práxis”; uma vez que tem possibilitado o acesso dos/as trabalhadores/as do campo a um ambiente que o sujeito possa pensar na “produção social do conhecimento” de acordo com Zart (2012), a partir de sua existência e das relações com o mundo que os constitui.

Aqui, cabe nos embasarmos em Freire (1987), quando escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito entre 1967 e 1968, quando estava exilado no Chile, proibido pela “ditadura empresarial-militar”², configurada na ditadura civil-militar do Brasil, a obra permaneceu inédito até 1974. Assim, pautado em situações concretas, o livro traz à tona a questão da contradição existencial do opressor para com o oprimido, que em seu prefácio, traz o subtítulo “Aprender a dizer a sua palavra”, escrito pelo professor Ernani Maria Fiori, em 1967, no Santiago do Chile. Em suas palavras, Fiori escreve que Freire é um exímio educador popular, pois não pensa ideias, pensa a existência (p. 05). Deste modo, ele ainda aponta, que a prática da liberdade só encontrará adequada expressão, em uma pedagogia, em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (p. 05).

De modo que, na apresentação do prefácio em Freire (1987), Fiori, na página 06, relata que Paulo Freire, passa a escrever sua vida, a partir de sua existência, onde Fiori, salienta que Freire, passa a biografar-se, existenciar-se e a historicizar-se.

Então, compartilhando do mesmo pensamento de Freire (1987) e levando em consideração história e vivência que me constituiu como sujeito inconcluso que sou, ainda vou me reconstituindo, porque penso no meu passado e sempre o relaciono com o presente, e, às vezes, até arrisco projeções, apesar de não ser estatístico. Mas, a verdade é que quero através destes escritos, compartilhar que nasci no município de Jauru MT, registrado em um cartório no distrito de Lucialva, uma pequena Vila na zona rural, chamada Comunidade Guardalupe, também conhecida por “Barreirão”, no qual o nome da Comunidade já descrevia bem as características do lugar e das estradas na época das águas.

² A expressão é objeto de estudo e discussão na Tese de doutoramento, “A Ditadura dos Empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985”.

Meus pais, ambos trabalhadores rurais, lavradores sem escolaridade, vendiam a força do trabalho e praticavam a agricultura de subsistência em terra de outras pessoas para tirar renda. A nossa família é fruto do segundo casamento de meu pai. Quando se uniu a minha mãe, ele já tinha 4 filhos da primeira família, e posteriormente tiveram mais 04 crianças. Foi quando meus pais resolveram se mudar para uma região de “grilo manso” (local que já não havia conflitos agrários), ainda no município de Jauru-MT³, próximo do município do Vale de São Domingos-MT, lá morávamos em 3 alqueires de terra, que eram bem próximos da escola, que chamávamos de “grupo”, era tipo um salão com várias turmas todas juntas (multisseriada), e a professora além de se preocupar com o processo de ensino, também era responsável pela preparação da merenda. Como a escola era próxima de casa, ia a pé e compartilhava da companhia de minha saudosa irmã, Rosana. E, às vezes, a professora almoçava em casa, pois era uma das residências mais próximas da escolinha, e lá ela esperava o motorista de uma “perua” (kombi) vir buscá-la. Todos os dias ela viajava 37 Km para ir até à escola, pois essa era a distância do município de Jauru-MT, na Comunidade Córrego do Cateto, totalizando 74 km diários. Portanto, vale ressaltar que era difícil encontrar professores/as para atuarem na referida escola, acredito que justamente devido ao trajeto e demais dificuldades. E, geralmente, quando alguém aceitava o trabalho não ficava por muito tempo.

Assim, devido a diversos problemas como falta d’água na terra, ausência de professores na escola e acessibilidade à cidade mais próxima, Jauru-MT, que não era longe, mas como não tínhamos meios de transporte para fazer esse deslocamento e ainda com uma “fileira de crianças”, como meus pais diziam. Era uma realidade difícil, principalmente porque da nossa casa até ao ponto de ônibus, que ofertava transporte apenas duas vezes na semana, tinha uma distância de cerca de 10 km. E, além de toda essa problemática relacionada à limitação de locomoção de nossa família, no ano de 1992, minha avó materna, que ainda morava no Barreirão, ficou muito doente e precisou se mudar para o município de São José dos Quatro

³ O município de Jauru teve sua origem no município de Cáceres, que foi desmembrado de Cuiabá, sob a denominação de Villa de São Luiz do Paraguay, passando depois à Vila Maria e posteriormente São Luiz de Cáceres e por fim Cáceres. Era uma região somente de passagem, pois a partir de 1946, que foi realmente povoada. Sob a influência do movimento de colonização e o favorecimento legal, oferecido pelo estado de Mato Grosso, foram vendidos a preços módicos, grandes lotes de terra. Compravam-se terras apenas pelo mapa, desconhecendo totalmente a realidade. Foi a Companhia Comercial de Terras Sul Brasil de Marília (SP) que adquiriu as primeiras glebas de terra na região. Em 1953, essas terras, localizadas entre o rio Jauru até a altura da confluência do rio Santíssimo, começaram a ser ocupadas. Parte dessas glebas formou a área urbana do atual município de Jauru. A origem do nome Jauru, deriva da língua Tupi, que significa "Peixe Grande". Inicialmente o município recebeu o nome de "Gleba Paulista", que mais tarde, em função da religiosidade do povo, passou a chamar "Cidade de Deus". No entanto, talvez pela força do nome do histórico rio Jauru que corta esse território, acabou prevalecendo o nome de "Jauru" para o município. A partir de 1954 chegaram na área, procedentes de São Paulo, Paraná e Minas Gerais, algumas famílias. Com estas famílias surgiram as primeiras lavouras de café, arroz, milho e feijão. Disponível em: <https://www.jauru.mt.gov.br/historia> Acesso em: 24 abr. 2023.

Marcos-MT para tratar de sua saúde. No mesmo ano, meu pai decidiu vender nossa propriedade e nos mudamos para a mesma cidade em que minha avó já estava estabelecida, lugar onde crescemos e estudamos.

Meu pai continuou trabalhando na roça e minha mãe passou a trabalhar de doméstica. Víamos as dificuldades de viver na cidade, para comprar alimentos, materiais escolares, livros que muitas vezes o Estado não ofertava. Eu não esqueço das várias vezes que o meu pai ia até à escola conversar para podermos entrar sem uniforme na escola, e com isso acabávamos ganhando roupas e uniformes. Em 1994, minha avó, que estava doente, faleceu, e foi quando meu pai decidiu voltar para Jauru, devido a um desentendimento com um proprietário de um sítio que ele plantava roça como meeiro.

Lá morávamos na cidade, mas de aluguel, meus pais católicos, não muito praticantes, porém instigados e fascinados pelo ativismo do padre Nazareno Lanciotti, que na época mantinha uma Escola católica, a Campanha Nacional de Escolas Comunitárias-CNEC, longe da casa onde morávamos. Entretanto, mesmo assim nos matriculou lá. Assim, experienciamos pouco da educação tradicional católica, rigorosa, metódica e disciplinada.

Lembro-me que tínhamos um roteiro a ser seguido, no qual era obrigatório passar pela Capela antes de iniciar a aula e quando o padre chegava em nossa sala tínhamos que saudá-lo de pé e de modo uniforme, não admitiam aquelas correrias de crianças no pátio da escola também. Quando estávamos acostumados com a distância e como as regras da escola, meus pais resolveram voltar para São José dos Quatro Marcos, uma vez que pagávamos aluguel em Jauru, e lá possuíamos uma casa.

Quando retornamos, meu pai continuou a trabalhar como meeiro, plantando milho, arroz e feijão, mas era muito difícil, pois o lucro maior era sempre para o proprietário que tinha a terra derrubada e limpa, além do lucro da roça. Às vezes passávamos dificuldades, pois os “bicos” e diárias que fazia até a roça produzir não era suficiente para as despesas da nossa família, chegando até a vender picolé quando não encontrava o serviço que ele fazia. Neste sentido, víamos e vivíamos essas questões, e sempre eles diziam a nós, mesmo sem estudos: “estudem, estudem crianças”, nós estudávamos mesmo sem saber para quê, pois não tínhamos alguém para nos orientar quanto a importância e a aplicabilidade dos conteúdos e conhecimentos aprendidos na educação escolar.

Às vezes, via e ouvia a minha mãe dizer que queria que eu crescesse logo para ajudar nas despesas de casa, diante disso comecei a estudar à noite desde os quinze anos de idade, sendo que a partir dos onze anos comecei a aprimorar a matemática na venda de geladina e depois picolé até os quinze anos. Nessa época, meu pai estava fascinado por um pedaço de terra

no acampamento do Facão, localizado no município de Cáceres. Passávamos dificuldades, às vezes, recebíamos sacolão de alguns dos dirigentes do Movimento dos Trabalhadores/as Sem Terra-MST. E devido meu pai não suportar passar por essa situação, ele ficou apenas oito meses acampado, e a terra saiu após uns seis anos depois. Nesse período, por volta de 1999, consegui um emprego em uma farmácia, onde comecei a ter aptidão pela área da saúde e do corpo humano, porém acabei não passando de dois anos nesse emprego, mas vi que ajudou na minha formação ética e moral, porque o trabalho exigia seriedade e responsabilidade. Foi nessa época que concluí meu ensino médio, e como já havia mais pessoas trabalhando em casa, as coisas foram melhorando.

Ao completar dezoito anos, comecei a trabalhar no frigorífico de carteira assinada e com isso pude contribuir bem mais com as despesas em casa. Como nessa época a minha saudosa irmã também se dedicava a proporcionar ao nosso pai um pequeno alívio nas preocupações financeiras, ele decidiu fazer outra tentativa na busca pela terra, mas dessa vez no acampamento Silvio Rodrigues. Durante esse período, fiz algumas visitas a ele no barraco de folha de bacuri e lona preta. Eu gostava das dinâmicas, das formas de organização, das atividades do coletivo do acampamento, as místicas e as noites culturais, somados ao que meu pai relatava quando chegava em casa, uma vez que sempre dedicava-se a destacar as oportunidades que surgiam no acampamento para os jovens e até mesmo para os adultos de poderem estudar fora do estado, e isso me fascinava.

Neste acampamento, ele também não conseguiu esperar a terra sair, pois ficou apenas cerca de seis meses e desistiu. A terra saiu somente após aproximadamente treze anos de sua desistência. Período em que já estávamos tentando o vestibular. Foram inúmeras tentativas, ano após ano, eu já havia desistido. Mas quando a minha saudosa irmã foi aprovada para o curso de letras, no ano de 2024, então comecei a dedicar novamente aos estudos com o intuito de também conseguir, foi quando em 2005 surge a Política Pública de Cotas Raciais para estudantes que se autodeclaravam negros, e no primeiro vestibular após a implantação do sistema de cotas eu consegui passar para o curso de Biologia. Além de mim, minha irmã, que hoje é minha colega de Mestrado, foi aprovada para Letras, minha prima, que também já foi mestranda do PPGedu, passou para História, e meu irmão Adão, para Matemática, mas atualmente é Perito Criminal da Politec no município de Juína, e uma referência e motivo de orgulho para nós da classe trabalhadora.

Cabe aqui uma referência ao então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006 e 2006-2010), que teve como uma de suas bases, a área social e a educacional, através da abertura

e expansão das universidades públicas⁴. Deste modo, somos parte de uma estatística, que aponta para a sensibilidade de um governo cujo um dos focos foi criar políticas públicas a partir das demandas da classe trabalhadora, que contemplou com uma política socioeducacional, muitos jovens negros, assim como nós.

Entretanto, mesmo tendo acessado à universidade, enfrentávamos dificuldades para permanecer estudando, pois tínhamos que trabalhar e sair mais cedo do trabalho, pegar um ônibus às 17:00h de São José do Quatro Marcos para chegar em Cáceres às 18: 50h ou às 19:00h, e retornar às 23:00h. Percorríamos todos os dias 200 km (ida e volta), e chegávamos em casa às 00:40h ou até mais tarde quando o ônibus quebrava. E pensando nessa situação e nas questões formativas para aproveitarmos melhor o curso, eu e minha irmã Vanilza decidimos mudar para Cáceres, onde ela atuou como bolsista pelo NEGRA vinculado a UNEMAT, e eu montei uma bicicletaria a (Biocicletaria⁵) para podermos nos manter e ter a possibilidade de dar suporte ao meu irmão e a minha irmã que vinham de ônibus todos os dias. Além deles também acolhemos vários colegas, principalmente nas vésperas de aula campo e congressos. Foram momentos permeados de muitas adversidades, mas como somos resistência, superamos todas elas.

Por isso, é essencial ter em mente que o acesso à universidade pública não significa permanência na mesma, e que todas estas questões devem ser pensadas e problematizadas, pois lembro-me que muitas das propostas dos reitores giravam em torno destas duas principais pautas: estadia e restaurante universitário, mas ambas não passaram de simples propostas que ainda continuam apenas no papel. Apesar disso, não podemos esmorecer, é importante que se coloque sempre em discussão, pois tais medidas podem dar fruto na processualidade acadêmica de estudantes menos favorecidos, como na economia local e no futuro, formação, emprego, melhores condições de vida. E, eu sei que muitos/as compreendem essas questões, mas compartilho aqui porque um dia quem sabe, alguém possa ocupar esses espaços de poder e administrar a partir das necessidades dos oprimidos, para/e com os oprimidos, além de se aproximar das escolas públicas, e assim, efetivar verdadeiramente o slogan de “UNEMAT para todos”. Porque até agora, podemos perguntar. Todos quem?

Mas retomando a minha trajetória, em 2009 concluí a faculdade de Biologia, onde realizei a minha pesquisa de monografia sobre os principais cultivares nas roças dos assentados do Assentamento Nova Conquista (Paiol), Cáceres-MT, e quase no mesmo período me casei

⁴ Acredita-se que esta política fora adotada a partir de uma pedagogia pautada na experiência vivenciada, juntamente com a pedagogia da escuta, da empatia e do diálogo com a classe trabalhadora organizada.

⁵ Oficina de consertos, reformas e vendas de peças de bicicletas.

com uma jovem que havia conhecido na bicicletaria, motivo mais que especial para que esse lugar tenha conquistado um grande significado em minha vida.

Tomado pelo sentimento de ansiedade para começar a trabalhar na educação, vendi a oficina e comecei a lecionar na escola do campo, no Assentamento Nova Conquista (Paiol), município de Cáceres, entre 2010 e 2011, ano em que cursei a especialização em Políticas Públicas e Controle Social do Estado, coordenada pelo professor Dr. Laudemir Luiz Zart, o qual também foi meu orientador na pesquisa sobre “Educação do Campo e Participação Social, e análise das concepções dos sujeitos sociais na construção da Política Pública de Educação do Campo na Escola Municipal Paulo Freire”, onde durante o curso pude compreender melhor sobre as relações de poder, as contradições e os conflitos sociais relacionados aos interesses das classes dominantes e a importância de se reconhecer enquanto sujeito que sou e que se vai constituindo com a vivência nas minhas relações sociais.

Na época, trabalhava como contratado e enfrentava muitas dificuldades, mas sempre com um sonho, que na época parecia mais uma utopia, que era de ingressar no Mestrado, tanto é que prestei o seletivo em 2010 com a proposta de analisar como se deu a “gestação e o amadurecimento” do diálogo da Educação do Campo na UNEMAT. Lembro-me como se fosse hoje quando me perguntaram na entrevista se eu tinha condições de cursar sem bolsa, e eu logo de imediato disse que não havia condições, porque minha esposa estava grávida e que era impossível cursar o Mestrado sem bolsa, tendo em vista que na época não havia uma grande quantidade de vagas, e tinha bolsas para a maioria dos mestrandos, penso que não consegui ser aprovado devido à minha resposta. Eram 04 vagas para a linha de pesquisa Educação e Diversidade, mas naquele seletivo fiquei classificado em 9º lugar, iniciativa que me proporcionou experiências para continuar a caminhar rumo ao inédito viável.

Assim, depois de todo este percurso de vida descrito, recorro a Vygotsky, pesquisador dos processos de desenvolvimento humano – que afirma que o meio é um fator preponderante para a formação do sujeito, ao salientar que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Compreendemos, dessa forma, que as representações da realidade, a linguagem e os sistemas simbólicos básicos de todos os grupos humanos são socialmente construídos. E, ocorre

justamente, dialeticamente com grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve, que lhes fornecem as formas de compreender e organizar a realidade.

Portanto, é inegável que todo esse movimento, que é parte importante daquilo que me move, algo que me constituiu e ainda me constitui, essas andanças, de ir e vir, na verdade é desenhado pelas condições de sobrevivência. São movimentos que traduz a resistência do ser camponês, do êxodo-rural e de toda classe trabalhadora, do campo e da classe operária, pela moradia, pela alimentação, pela educação, pela luta em organizações. Assim, compreendo que tais movimentos se constituem em denúncias vivas da sociologia das ausências e da falta de justiça social. Por isso, o gosto e o interesse na linha de pesquisa educação e diversidade, com concentração na área da educação do campo.

1.2 Problematização do objeto de pesquisa percurso metodológico

A experiência como educador na Escola M. Paulo Freire, no Assentamento Nova Conquista (Paiol), no município de Cáceres-MT, nos anos de 2010 e 2011, foi fundamental, na constituição do meu ser social em desconstrução e construção constante, no que se diz respeito ao ser político, humano, ser professor, ser que produz, interpreta e reproduz sentidos e significados. Tais entendimentos, foram possíveis porque pude participar do curso de extensão, Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário, que deu origem ao Caderno Pedagógico I, em que nas formações com os educadores do campo me aproximei de algumas concepções que resgataram a minha memória, da experiência de meu pai nos acampamentos do MST (o qual eu visitava frequentemente), o que despertou o meu interesse por políticas públicas pensadas pelos camponeses organizados, como foi o caso do PRONERA.

Tal memória nos leva a pensar em Freire (1987, p. 11), quando discorre que, [...] a consciência reflexiva da cultura, é a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, para dizer a sua palavra, que é entendido aqui, como um verbo, ação e criação. Uma vez que a palavra viva é dinâmica, não inerte, é o diálogo existencial [...].

Assim, a partir desse primeiro contato com o PRONERA, passei a participar de eventos que discutiam a Educação do Campo, e posteriormente do grupo de estudos Educação Solidária-Paulo Freire: bases ontológicas, epistemológicas e gnosiológicas da educação, que discutiam as bases filosóficas e praxiológicas da Educação do Campo. Que no processo (nos diálogos e textos) relataram sobre as experiências do curso Pedagogia da Terra e CAMOSC, que ocorreram na Unemat, Cáceres-MT, em conformidade com o PRONERA. Deste modo, despertou em mim o interesse em compreender o processo formativo do PRONERA na

concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC, para apreender o significado das práticas sociais na educação e organização em conformidade dimensão técnica e política.

O entendimento desta processualidade que se constituiu, via provocação dos movimentos sociais do campo, por isto historicizada, favorece a elaboração de novas concepções acerca do papel do trabalho com sentido outro no campo, da utilização da terra e da Educação do Campo. Possibilitando, assim, o diálogo entre as ciências e os saberes camponeses, entrelaçamentos que contribuem para que os sujeitos que vivem no campo, possam entender e perceber a dinâmica da realidade da terra, as características das políticas agrárias e agrícolas, os aspectos históricos e sociais do surgimento do MST e do Movimento da Educação do Campo, no sentido contra-hegemônico.

Quando pensamos em uma educação gerada por diversos atores sociais, pensamos segundo Zart (2004), nos espaços da política participativa que se constituem num fazer e aprender pedagógico que provocam os sujeitos sociais para atitudes propositivas, dizendo ao seu mundo, expressando as suas angústias, projetando os seus sonhos e gerando disposições e atitudes de corresponsabilidades.

Partindo desta premissa e deste movimento articulado, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), surge a partir da organização da sociedade civil organizada em movimentos sociais do campo, que ao reivindicar juntamente com a luta pela reforma agrária, provoca a sociedade política, representada pelo Estado, a implementar a política pública PRONERA, vinculada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). E neste movimento há uma demanda por alfabetização, letramento (escolarização em ensino fundamental I, II e médio) e formação em nível superior para os/as camponeses/as, acampados/as e assentados/as, na qual deveriam estar todos voltados à identidade do campo.

Nos processos de formação da Educação do Campo, que ocorreram nos diversos assentamentos e comunidades, se percebe tanto a necessidade, quanto as demandas de cursos de graduação na área da educação, gestão escolar e na área das ciências agrárias, assim em conformidade com a política pública PRONERA a Unemat, via edital, ofertaram os cursos, Pedagogia da Terra entre 1999 e 2003 e CAMOSC entre 2005 e 2010.

Neste sentido, estimulado pela relevância de políticas públicas pensadas a partir do campo e pelo grupo de estudo em Educação do Campo, no Curso de Extensão – Educação do Campo: movimentos sociais, referenciais teóricos, marcos regulatórios e práticas pedagógicas vinculado ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo UNITRABALHO). Provocou uma inquietação, em compreender e problematizar

processos educativos nas políticas públicas ligadas a Educação do campo nos espaços escolares (formais) e em espaços (não formais⁶), o que nos levou a uma série de leituras sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O que se direcionou para o seguinte problema de pesquisa: qual o significado do processo da formação na Pedagogia da Terra e na Agronomia (CAMOSC), para os sujeitos camponeses/as realizada na Unemat em conformidade com o PRONERA? Como o processo formativo implicou nas práticas sociais da educação e organização tanto nos espaços escolares (formais) e nos movimentos sociais (não formais)?

Partimos do pressuposto que os cursos do PRONERA foram impulsionadores, na práxis de estruturas outras, e que possibilitaram novas formas de organização, no que tange ao trabalho, não como sinônimo de emprego, mas com sentido outro (educativo), promotor de vidas e de direitos, e não dilacerador destes. Assim, acreditamos que, a formação em nível superior, além de desconstruir diversos discursos da ideologia do dominador, possibilitou também a reorganização do conhecimento dos/as egressos/as. O que pensamos que caminhou para o fortalecimento dos espaços como associações e coletivos de produtores/as, que se constitui espaços de educação não formal, uma vez que são locais para reflexões e de ações, que pensam tecnologias sociais (metodologias transformadoras sustentadas na Educação Popular), para superar as estruturas sociais tradicionais (hegemônicas) e as contradições sociais.

Deste modo, pressupomos que os conhecimentos apreendidos nos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) contribuíram com o surgimento/ e ou “solidificação” de grupos sociais populares nas Comunidades dos/as egressas/os, para a formação e organização de empreendimentos econômicos solidários, pautado na inclusão, com uma relação dialética e dialógica, não verticalizada. E implicados não somente na questão econômica, mas na questão ambiental, por meio da agroecologia, da agricultura familiar diversificada e na Educação do Campo.

E neste sentido, a pesquisa possibilitou compreender o processo formativo do PRONERA na concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo na Unemat, Cáceres-MT, assim como a apreensão do significado das práticas sociais na educação e na organização em conformidade dimensão técnica e política.

Possibilitou também: a) entender o contexto sócio-histórico da questão agrária, as lutas sociopolíticas na conquista da terra, das políticas públicas e da educação do campo; b) o

⁶ Qualquer espaço não escolar.

significado da formação superior para os/as sujeitos/as camponeses/as realizada nos cursos da Pedagogia da Terra e Agronomia na Unemat em conformidade com o PRONERA; c) e as implicações do PRONERA na atuação técnica e política de egressos/as dos cursos de Educação Superior, na organização social e na educação formal e não formal.

No que se refere a educação formal e não formal é coerente afirmar que esta divisão, muito presente no contexto latino-americano, recebeu influência dos movimentos de educação popular intensificados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, sendo o termo “não formal” muitas vezes associado a iniciativas educativas de natureza política e com objetivo de transformação social que marcaram esses períodos (Marandino, 2017).

Ao longo dos últimos anos a pesquisa na área de educação “nos espaços de existência e sobre estes” o que vem sendo convencionado chamar de espaços de educação “não formal” se ampliaram, e caracterizar os espaços de educação “não formal”, não se constitui em tarefa simples, e, muitas vezes, os termos “formal”, “não formal” e “informal” são utilizados de modo controverso fazendo com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais. Neste sentido, trabalhamos nessa dissertação, os conceitos de “educação formal” e “não formal” na perspectiva de Smith (1996) problematizado por Marandino (2017), onde são definidos como:

[...] educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional; educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla [...] (p. 812).

Ainda nesta perspectiva, Jacobucci (2008), nos provoca a raciocinar que, quando tratamos de um espaço de educação formal, estamos falando de um espaço escolar, onde se pratica a educação escolar; analogamente, um espaço não formal se trata de um espaço não escolar. Este pode ser tanto institucional (como é o caso das escolas nos assentamentos e da Unemat), como não institucional (caso da luta por reforma agrária, a ocupação de ruas, rodovias, BRs, prédios públicos, praças, igrejas, associações e movimentos sociais). De modo que “pode-se dizer que os espaços formais de Educação se referem a Instituições Educacionais, enquanto os espaços não-formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados” (Jacobucci, 2008, p. 57).

[Compartilhamos das reflexões de Saviani (1975) quando diz que a “educação formal” é um processo sistematizado e organizado, com objetivos pedagógicos específicos e métodos de avaliação determinados e que está ligada a dados e estatísticos resultantes de avaliações

internas e externas (comandada por órgãos educacionais federais, estaduais, municipais e até particulares).

Tais questões podem ser constatadas no pensamento de Cury (1989, p.15-16), quando afirma que “o que define educação é a concretização de sua proposta e não apenas o modo de fazê-la. O modo de fazê-la, mais ou menos vale o quanto a proposta educacional em atuação consegue a sua pretensão, o seu projeto”, ou seja, assim, pensamos aqui que não importa se é através da educação formal ou da informal, mas o que vale, é o resultado (frutos e sementes) que os/as trabalhadoras/es do campo, arrancaram através da política pública PRONERA, que surgiram e se multiplicaram por meio dos cursos Pedagogia da Terra (1999-2003) e CAMOSC (2005-2010), ofertados na Unemat/Campus de Cáceres-MT, via PRONERA.

Então, o nosso olhar na práxis do PRONERA, nesses cursos de educação superior, visa conhecer e problematizar os significados do processo da formação na Pedagogia da Terra e na Agronomia (CAMOSC), para os sujeitos camponeses/as realizada na Unemat em conformidade com o PRONERA. E evidenciar, na concepção dos/as egressas/os como o processo formativo implicou nas práticas sociais da educação e organização tanto nos espaços escolares (formais) e nos movimentos sociais (não formais), para apreender o significado das práticas sociais na educação e organização em conformidade dimensão técnica e política”. Motivo pelo qual, optamos pela abordagem qualitativa que discorreremos na subseção seguinte.

1.3 Percurso metodológico

A abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva histórica dialética, possibilitou a compreensão da realidade social individual e coletiva e dos significados que dela transborda, proporcionou o entendimento da relação entre sujeito investigador e sujeito investigado. E trouxe para o interior da análise o objetivo e o subjetivo, os valores dos atores sociais e do próprio investigador, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos (Ferreira, 2018, p. 27).

Desse modo, pensamos conforme Costa (2017, p. 35) que ao interpretar Frigotto (2012, p. 73), destaca cinco momentos desse método: 1) realizar um resgate crítico da produção teórica sobre a problemática (das perspectivas de análise, conclusões e premissas); 2) pesquisar as múltiplas dimensões do problema da realidade investigada; 3) discutir conceitos e categorias que orientarão tópicos e questões fundamentais, a interpretação e a análise; 4) estabelecer relações entre parte e todo (conexões, mediações e contradição dos fatos) e 5) a síntese, isto é, a exposição orgânica e coerente das múltiplas determinações que explica a problemática.

Uma vez que:

Compreendemos que realizar um diagnóstico, uma leitura sistemática da realidade, é uma necessidade para a interpretação consistente dos fenômenos que formam a totalidade e a complexidade dos grupos sociais, por isso das interrelações e das interdependências. É saber quem são os atores participantes em termos econômicos, culturais, educacionais (Zart, 2020, p. 210).

O percurso metodológico neste viés, “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2013, p. 57).

O que permite um movimento metodológico por onde perpassam as atividades investigativas da descrição, que representa o uso de palavras para transmitir uma imagem mental de um fato, uma parte de um cenário, uma experiência, uma emoção ou uma sensação, na perspectiva de Strauss e Corbin (2008, p. 29) interpretado por Zart (2012, p. 15). Assim, com uma atitude científica mergulhada nos contextos, mas sem perder a capacidade crítica da lente apurada do pesquisador, que bem planejada proporciona contextos para explicar a realidade social, estruturas e os contextos das relações sociais mediadas pelo mundo.

Uma vez que acreditamos que, a história é o que qualifica o materialismo no sentido que a matéria é transformada pela ação humana, e em consequência dessa transformação, o homem [os seres humanos], faz a sua história (Costa, 2017, p. 36).

No desenvolvimento dessa pesquisa, considerando a natureza do objeto de estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa histórico dialética, com a adoção de um questionário com perguntas semiabertas e a entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro (Anexo I, II e III), que organizado, permitiu uma relação dialógica com os/as participantes da pesquisa, possibilitando reconstruir suas histórias de vida, pautado nas relações sociais e nas experiências vivenciadas nos cursos do PRONERA ofertados pela Unemat/ Cáceres-MT. Que somado ao caderno de pesquisa, que possibilitou registros adicionais e reflexões referente ao objeto em questão.

Para compreendermos e discutirmos a questão agrária, o latifúndio e a processualidade da crescente modernização no campo, nos fundamentamos em teóricos como, Prado Jr (1982); Gonçalves (1993); Mitsue (2001); Zart (2005), Stédile (2012); Alentenjano (2012); Medeiros (2012); Gorender (2016) e outros. E, em Tiriba & Fischer (2012); Gentil (2002); Caldart (2004, 2012); Zart (2012, 2020); Molina (2012, 2020), para compreendermos a política pública PRONERA, assim como a Educação do Campo; Frigotto (2005, 2012); Oliveira (2012); Santos (2012) e Zart (2012), para discutir o trabalho enquanto princípio educativo, o trabalho associado

e a pedagogia da alternância; para fundamentar o diálogo com as evidências, marcas/e ou resquícios de concepções decoloniais, nos embasamos em Mota Neto (2016) e Freire (1987). Tais movimentos, nos possibilitou entender o contexto sócio-histórico da questão agrária, das lutas sociopolíticas na conquista da terra, das políticas públicas e da Educação do Campo, que a partir da interpretação de tais autores, estabelecemos um diálogo destes com o processo histórico vivenciado pelos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido esse procedimento metodológico foi realizado em cinco etapas, sendo a, primeira etapa a pesquisa bibliográfica, representada no primeiro momento, pelo Estado do Conhecimento e Revisão bibliográfica.

A segunda etapa foi a pesquisa documental, conforme representado no quadro 01, a qual foi organizada em três momentos, que são eles: primeiro momento o estudo dos documentos como o Projeto Acadêmico do CAMOSC e o Plano de Curso da Pedagogia da Terra, além dos trabalhos de Costa (2005) e Zart (2012), por problematizar o objeto em questão. Realizamos a avaliação do curso Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais ofertados em conformidade com o PRONERA, em que descrevemos as concepções de trabalho e educação refletidas nos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC, mas com foco no Currículo dos dois cursos.

O segundo momento se configurou como a análise e problematização do Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, publicado em 2015, que revelam dados estatísticos sobre os alcances das ações do PRONERA em nível nacional, mas que aqui, foram analisados os dados referentes ao Estado de Mato Grosso, no que tange aos cursos superiores ofertados pela Unemat, Campus de Cáceres-MT. E no terceiro momento problematizamos do parecer nº 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Quadro 01: Documentos utilizados na pesquisa documental.

Documentos	Ano	Fonte
Projeto: Proposta de Curso de Pedagogia/Cáceres aos Educadores da Reforma Agrária. (Em caráter emergencial).	1998	Arquivo da Pró-reitoria de ensino de graduação (PROEG-UNEMAT/Cáceres-MT)
Projeto: Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária. Projeto Político Pedagógico.	2001	Arquivo da Pró-reitoria de ensino de graduação (PROEG-UNEMAT/Cáceres-MT)
Projeto Acadêmico CAMOSC. Curso de Bacharelado em	2008	Arquivo da Pró-reitoria de ensino de graduação (PROEG-UNEMAT/Cáceres-MT)

Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo.		
Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária.	2015	https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520
Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	04 de dez. 2001	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/
Dissertação de Costa: O caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT.	2005	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5844
Tese de Doutorado de Zart: Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC).	2012	https://mst.org.br/download/doutorado-producao-social-do-conhecimento-na-experiencia-do-curso-de-agronomia-dos-movimentos-sociais-do-campo-camosc-interacao-da-unemat-e-de-movimentos-sociais-do-campo/

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

Posteriormente, a terceira etapa, consistiu na aplicação do questionário, que foi a primeira fase da pesquisa de campo, que se deu via questionário semiaberto (Apêndice A), em que obtemos dados referente a caracterização inicial do participante da pesquisa, além de ter fornecido dados para direcionar as entrevistas. Uma vez que, segundo Zart,

Ao realizar o diagnóstico, cria-se uma ambiência favorável para a compreensão dos sentidos da existência dos grupos sociais, das estruturas sociais que marcam as condições, os limites e as possibilidades, bem como as relações sociais que configuram as aproximações e os distanciamentos, os consensos dialogados e os conflitos entre pessoas e grupos sociais (2020, p. 210-211).

Vale ressaltar que o pesquisador (mestrando) verificou com os/as participantes a melhor forma de aplicar os questionários. E neste diálogo, ficou decidido que os/as participantes mais próximos geograficamente foram de forma presencial. Os participantes distantes geograficamente, foram via WhatsApp e Google Meet. Isto, seguindo os procedimentos metodológicos com a finalidade de colher informações para subsidiar a pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

A aplicação das entrevistas, consistiu na 4ª etapa, nessa fase, foi utilizado a entrevista semiestruturada com perguntas abertas (Apêndice-B), em que o entrevistado/a teve a possibilidade de discorrer sobre o tema, além de ter possibilitado o acréscimo de outras questões que acabavam surgindo a partir das falas dos/as entrevistados/as.

Realizamos após agendamento, visitas nos locais em que os/as participantes da pesquisa moram/e ou trabalham, em que, após apresentação e identificação do pesquisador, fora

explicado o objetivo primário e secundários da pesquisa, os riscos e benefícios da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e após estes procedimentos, o diálogo já fora caminhando para a entrevista gravada após autorização. Que se deu via conversa orientada, visando compreender o processo formativo do PRONERA na atuação técnica e política de egressos/as dos cursos de Educação Superior ofertados na Unemat, Campus de Cáceres-MT; assim, como a concepção de trabalho e educação refletidas nos cursos do PRONERA.

Pois, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 197), nas entrevistas despadronizadas ou não-estruturadas [semiestruturadas], “[...] o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar amplamente uma questão, uma vez que as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”.

Nessa perspectiva, seguimos conforme Costa (2017), que durante as entrevistas, as questões iniciais tinham sempre uma flexibilidade, podendo ser reformuladas ou não realizadas, dependendo das direções das respostas dos/as participantes da pesquisa.

E ainda com relação ao primeiro contato com o participante da pesquisa Marconi e Lakatos (2003, p. 199), orienta que

O pesquisador deve entrar em contato com o informante [participante] e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração. É importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações. Criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa deve ser mantida numa atmosfera de cordialidade e de amizade.

As entrevistas foram destinadas à egressos/as e as duas ex-coordenadoras, (sendo uma de cada graduação) do curso de Pedagogia da Terra e do CAMOSC. Em que, a finalidade fora colher informações para interpretação das implicações do PRONERA na atuação técnica e política de egressos/as dos cursos de Educação Superior, na organização social e na educação formal e não formal.

Mas levando em consideração os apontamentos de Marconi e Lakatos (2003, p. 198), ao afirmar que a entrevista apresenta algumas limitações, como: dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; disposição do entrevistado em

dar as informações necessárias; e por fim, retenção de alguns dados importantes. Que pensando nestas possibilidades, nos utilizamos do caderno de campo, para registros adicionais.

Isso porque pensamos conforme Freire (1987, p. 64), ao trabalhar sobre a descodificação nos “círculos de investigação temática”. A partir da qual, podem emergir através dos diálogos decodificadores, os temas geradores. Ao serem provocados a dialogar sobre a luta pela reforma agrária e educação nos acampamentos; a questão da formação e por último, mas não menos importante, a atuação técnica e política.

Como a pesquisa problematiza a experiência do PRONERA na Unemat, destinamos três questões abertas sobre o currículo (Apêndice C), que direcionou a entrevista com duas participantes da pesquisa que atuaram na coordenação da Pedagogia da Terra (Prof^a. Dra. Eliana Ribeiro de Moura) e do CAMOSC a (Prof^a. Lóriége Pessoa Bitencourt).

Desse modo, inicialmente buscamos informações com a professora Lóriége Pessoa Bitencourt que foi uma das entrevistadas, pois atuou na coordenação do CAMOSC, e buscamos informações sobre contato e endereço de alguns/algumas egressas/os com um ex-militante do MST, o José Geraldo que atuou em algumas etapas do CAMOSC. Assim, de posse de algumas informações, fomos entrando em contato, localizando, explicando o objetivo da pesquisa e marcamos/ e ou agendamos as visitas, que ocorreram entre os meses de junho de 2022 a outubro de 2023.

Após o agendamento das 14 entrevistas, 06 foram realizadas nos locais de trabalho, 03 na residência da/o entrevistado/a e 03, foram realizadas via Google Meet e 02, via WhatsApp, após devidamente agendado. As entrevistas dos/as egressos/as do Pedagogia da terra, todas as 06, foram realizadas presencialmente (em local de trabalho), sendo apenas 01 em residência da entrevistada, por serem de assentamentos próximo a Cáceres-MT.

Quadro 02: Entrevistas com egressos/as do curso Pedagogia da Terra e do CAMOSC.

Quantidade de entrevistados/as	Local de realização da entrevista e modalidade (presencial ou online)
04 (do curso Pedagogia da Terra)	No trabalho (escola)/presencial
02 (do curso Pedagogia da Terra)	Na residência do/a entrevistado/a- presencial
02 (do CAMOSC)	No trabalho/luta- presencial
02 (do CAMOSC)	Google Meet (Entrevistado estava em casa)
02 (do CAMOSC)	Via WhatsApp (Entrevistado estava em casa, via mensagens de áudio)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Enquanto, as entrevistas com os/as egressos/as do CAMOSC, 02 foram presenciais, sendo uma no local de trabalho e outra no espaço de luta pela terra (Acampamento do MST) e 02 foram via Google Meet e 02 pelo WhatsApp.

Quadro 03: Entrevistas com as ex-coordenadoras que atuaram no Pedagogia da Terra (1999-2003) e no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC (2005-2010) na Unemat.

Entrevistadas que atuaram na coordenação dos cursos via PRONERA na Unemat	Local de realização da entrevista e modalidade
Profª. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt	Na residência da entrevistada/presencial
Profª. Dra. Eliana Ribeiro de Moura	Google Meet

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

E com a professora Eliana R. Moura, que coordenou o curso de Pedagogia da Terra entre 1999 e 2003, a entrevista fora via Google Meet, após contato pelo WhatsApp, por estar residindo na data da entrevista em outro estado. Com a professora Lóriége P. Bitencourt, que atuou na coordenação do CAMOSC, a entrevista ocorreu em sua residência, após contato para explicar o objetivo da pesquisa. As informações obtidas a partir da entrevista semiestruturada possibilitaram a análise de conteúdo para a interpretação, e síntese dos resultados.

Uma vez, que nesta etapa, realizamos, o tratamento minucioso e atento, tanto dos documentos quanto das entrevistas, uma vez que como bem descreve Costa (2005, p. 23), ao destacar que “o conjunto de documentos produzidos é mensageiro de relatos de experiências, debates e avaliações do processo pedagógico, políticas e demais produções e práticas educativas”. Que segundo Triviños, o método “funda-se nas características do enfoque dialético” e compõe-se das seguintes etapas, a “pré-análise”, que consiste na organização do material, seguida pela “descrição analítica”, em que o conjunto do material é submetido a um estudo aprofundado, orientado, de antemão, pelas hipóteses e referenciais teóricos, e a “interpretação inferencial”, em que se estabelecem relações e análises de maior profundidade (Triviños, 1987, pp. 159-162).

Finalizada a etapa de coleta de dados e transcrição das entrevistas, a pesquisa seguiu para o tratamento, interpretação e sistematização dos dados. Em que, antes de iniciar a análise dos dados, todas essas informações passaram por um tratamento.

A quinta etapa foram realizados procedimentos de organização, sistematização e análise dos dados. As informações obtidas com as entrevistas semiestruturadas possibilitaram, a interpretação subsidiada pela análise de conteúdo para a descrição dos sentidos explícitos e implícitos nas entrevistas, e síntese dos resultados. De acordo com Bardin, (1977, p. 38) destaca que na Análise de Conteúdo interessa tanto as condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz. A isso ele

denomina variáveis inferidas, por ser um termo mais abrangente que somente condições de produção. Assim, “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores”, passíveis ou não de quantificação.

A análise dos questionários e das entrevistas foram realizadas por meio de um processo de categorização através da análise temática, onde (procuramos representar os dados em tabelas ou quadros), com a finalidade de tornar os dados inteligíveis, para problematização do objeto em questão, uma vez que entendemos o processo de análise, como uma decomposição de um todo em partes componentes, para assim, examinar com lentes crítica e descrever os dados representados, procurando sempre estabelecer relações entre os dados. Onde estivemos atentos ao caderno de campo e aos trechos das entrevistas que se mostraram representativos para as categorias que emergiram.

Assim, nas entrevistas, trabalhamos com 14 participantes, sendo 06 egressos/as do curso Pedagogia da Terra, 06 da Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo e 2 participantes que estiveram envolvidos/as nas funções de coordenação dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC. Neste sentido, foram convidados a participar da pesquisa além dos/as egressas/os dos cursos via PRONERA que ocorreram na Unemat, Cáceres-MT; pessoas que atuaram como coordenadoras; sendo que a busca aos egressos/as se deu prioritariamente aos que residem em Mato Grosso/ e que estão inseridos em espaços de educação formal e não formal. Ou seja, a escolha se deu considerando as “pegadas e marcas” dos cursos nas atividades profissionais, acadêmicas, técnicas e políticas. De modo que escolhemos pessoas que estão implicados como educadores, gestores em escolas do campo, em associações, cooperativas, ou que estão participando de movimentos sociais na vertente da educação popular.

Porém, a escolha dos/as egressas/os de ambos os cursos, se deu primeiramente pela proximidade de residência ou de trabalho, em relação a cidade onde reside o pesquisador, uma vez que essa questão implicada no financeiro (deslocamento) e no fator, tempo, que é fundamental para a conclusão do processo da pesquisa em todos os seus ciclos (Comite de Ética na Pesquisa-CEP), a qual foi aprovada no dia 25 de maio de 2023, com o Número do Parecer: 6.079.012, no qual, após esta etapa iniciamos a pesquisa campo/entrevistas, seguido pelas transcrições e análises das falas), mas sem perder de vista as implicações e ou repercussões sociais, políticas e profissionais do PRONERA, na vida dos/as egressos/as e de sua comunidade.

Foram excluídos da pesquisa os egressos/as que residem fora do Estado de Mato Grosso. Além dos que, no momento da coleta de dados, não se dispuserem a participar ou em

caso de ocorrências pessoais (ou que na data combinada o/a participante desistir da entrevista por algum motivo), ou outras eventualidades que possam atrapalhar a coleta de dados.

Conforme consta no quadro 04, realizamos entrevistas com 06 egressos/as do Pedagogia da terra. Sendo que, dos seis (06) que participaram, foram 03 do sexo feminino e 03 do sexo masculino. E do CAMOSC, representado no quadro 05, evidencia também que participaram da pesquisa seis (06) egressos/as, sendo 04 do sexo masculino e 02 do sexo feminino. A idade dos participantes, variaram entre 36 anos e mais que 66 anos, todos os entrevistados residem em Mato Grosso. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelos sujeitos entrevistados, os participantes da pesquisa são identificados, no decorrer da dissertação, pois são informações públicas, de egressos/as dos dois cursos que participaram da pesquisa.

Quadro 04- Perfil dos Egressos PRONERA, do curso Pedagogia da Terra, entrevistados na pesquisa.

Curso Pedagogia da Terra via PRONERA, ofertado pela UNEMAT, Campus Jane Vanini					
Egresso/a	Sexo	Idade	Local de residência durante o curso	Residência atual	Local onde foi realizado a entrevista
Marta Justina dos Reis	Feminino	46-55 anos	Acampamento próximo a São José dos Quatro Marcos-MT	Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste	Escola Estadual Madre Cristina-Sala de Articulação-Assentamento Roseli Nunes
Maria José de Souza Gomes	Feminino	56-65 anos	Pré-Assentamento Mirassol D'Oeste-MT	Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste	Escola Estadual Madre Cristina- Sala da Direção da escola-Assentamento Roseli Nunes
Jenésio da Silva Tolomeu	Masculino	56-65 anos	Assentamento Nova Conquista, Cáceres-MT	Assentamento Nova Conquista, Cáceres	Escola Municipal Paulo Freire (Assentamento)- Sala da coordenação pedagógica
Ivone da Silva Floriano	Feminino	Mais que 66 anos	Assentamento Margarida Alves, Mirassol do Oeste-MT	Assentamento Margarida Alves, Mirassol do Oeste-MT	Na residência da entrevistada-Assentamento Margarida Alves
Jair Furlan	Masculino	Mais que 66 anos	Pré-Assentamento Mirassol D'Oeste-MT	Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT	Escola Estadual Madre Cristina-Sala de Articulação-Assentamento Roseli Nunes
Rusiberge da Costa Ramos	Masculino	36 a 45 anos	Acampamento, Nova Olímpia-MT	Assentamento Antônio Conselheiro,	Residência de seu pai, no Assentamento

				Tangará da Serra-MT	Antônio Conselheiro.
--	--	--	--	---------------------	----------------------

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor (2023).

Quadro 05- Perfil dos Egressos Pronera do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais (CAMOSC), entrevistados na pesquisa.

Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), via PRONERA, ofertado pela UNEMAT, Campus Jane Vanini					
Egresso/a	Sexo	Idade	Local de residência durante o curso	Residência atual	Local onde foi realizado a entrevista
Sidnei Martins Neves	Masculino	46-55 anos	Pré-assentamento Roseli Nunes e Comunidade St ^a Luzia-Curvelândia-MT	Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT	Sede do Sindicato Rural dos Trabalhadores/as de Curvelândia-MT
Devanir Oliveira de Araújo	Feminino	46-55 anos	Assentamento em Várzea Grande-MT	Assentamento Silvio Rodrigues, Mirassol do Oeste-MT	Acampamento Renascer, Cáceres-MT
Celina Rodrigues do Nascimento	Feminino	56 a 65 anos	Assentamento, Poxoréo-MT	Assentamento Mártires dos Carajás, Poxoréo-MT	Entrevista realizada via Google Meet
Edson da Costa Ramos	Masculino	36 a 45 anos	Assentamento, Tangará da Serra-MT.	Tangará da Serra-MT	Via WhatsApp
Valdir Alves da Silva	Masculino	36 a 45 anos	Acampamento, em Nova Olímpia-MT	Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra-MT	Entrevista realizada via Google Meet
Vilmar Costa Aguiar	Masculino	36 a 45 anos	Acampamento Silvio Rodrigues, Mirassol do Oeste-MT	Assentamento Lourival D'Abic, Pontes e Lacerda-MT	Via WhatsApp

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor (2023).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e outubro do ano de 2023, onde após agendadas as datas de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram efetivadas, após o preenchimento do TCLE, do Termo de Autorização para o uso de imagem, som de voz e identificação, uma vez que as falas foram gravadas com a devida autorização assinada pelo participante. Assim, após este procedimento, foi respondido um questionário de caracterização, para coletar dados iniciais referente ao perfil do/a egressa/o do PRONERA de ambos os cursos (Pedagogia da Terra e do CAMOSC).

Para os/as participantes da pesquisa, a entrevista possibilitou o resgate de uma memória de lutas, de dificuldades, mas também de esperanças, de resistências e conquistas.

Uma vez que as questões da entrevista, provocou a busca das memórias de 24 anos atrás para os/as egressas do Pedagogia da Terra e 18 anos atrás para os/as egressos/as do CAMOSC, possibilitou então relembrar e repensar os momentos vivenciados por eles nos Tempo Universidade e nos Tempo Comunidade, além de refletir sobre contribuições da formação via PRONERA, na sua vida pessoal, social (do assentamento/comunidade), na dimensão política, técnica-profissional e, enfim, nos espaços de educação formal e não formal.

Os dois cursos foram escolhidos por serem resultados de uma política pública que emergiu paralelamente com a luta pela reforma agrária, e conseqüentemente por Educação do Campo, mas não era qualquer educação, era uma educação com a identidade da luta pela terra, do pertencimento de classe trabalhadora. Assim por ser demandado para “formar” educadores leigos, que atuavam em acampamentos e assentamentos, mas sem formação pedagógica universitária.

O curso Pedagogia da Terra e CAMOSC tinham suas práticas pedagógicas orientadas e geradas pelo MST. E por se tratar de pessoas com uma rica experiência no movimento social e que trouxeram conhecimentos outros, que se articularam com outras pedagogias totalmente construídas e, portanto, não hegemônicas, mas que colocam em evidência as diversas formas de opressão, anunciando e denunciando-as. E articulando formas de superação, como é o caso da política pública PRONERA.

Como já mencionado, buscando conhecer mais sobre o processo formativo no PRONERA, no que tange aos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC, realizamos uma entrevista no dia 08 de agosto de 2023, com a professora universitária aposentada, Eliana Ribeiro, que atuou na coordenação do curso Pedagogia da terra via PRONERA, ofertado pela UNEMAT, entre 1999 e 2003, a conversa foi realizada pelo Google Meet, gravada com a devida autorização da participante e armazenada no E-mail institucional do Núcleo Unitrabalho da UNEMAT, para posterior análise. E no dia 25 de maio de 2023, realizamos a primeira entrevista com a professora do PPGedu/UNEMAT, Lóriége Pessoa Bitencourt, que esteve na coordenação do CAMOSC entre 2005 e 2010, a conversa foi gravada, após ter o TCLE assinado.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro pensado e elaborado, com questões que possibilitasse nos oferecer subsídios para compreender o processo formativo destes dois cursos via PRONERA, ambos ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini, em Cáceres-MT. O roteiro abordou, o significado da experiência dos cursos via PRONERA, na concepção das coordenadoras tanto do Pedagogia da Terra, quanto do CAMOSC. A questão da construção coletiva do currículo destes cursos, abrangendo os embates

nas concepções ideológicas de currículo, no que tange, aos cursos em conformidade com o PRONERA. Como foram cursos demandados pelos trabalhadores/as do campo organizados em movimentos sociais, já se espera uma posição contrária daqueles que demarcam a favor do agronegócio, do capitalismo agrário e daqueles que dominam o latifúndio do saber.

Por este motivo, procurou-se investigar no campo da disputa de currículo, uma vez que no próprio relatório da II PNERA (2015, p. 46), afirma que “as dificuldades burocráticas e as disputas ideológicas foram obstáculos que impediram o crescimento do PRONERA”. Neste sentido, discorreremos sobre anotações sistemáticas, desenvolvidas ao longo da pesquisa, embasados em base teórica e dos conhecimentos engendrados nos dados empíricos.

1.4 Organização da dissertação

Deste modo, a presente dissertação está estruturada em cinco seções, sendo Introdução a primeira. Onde apresentamos inicialmente o objeto em questão e versamos sobre o percurso teórico-metodológico da pesquisa e as aproximações e inquietações em relação ao objeto de pesquisa. Além de apresentar a abordagem e os procedimentos metodológicos para o alcance do objetivo proposto. A segunda seção intitulada PRONERA: Processo Histórico da Construção da Política Pública, tratamos da Questão Agrária no Brasil, e já subsidiados pelos dados empíricos, provenientes das falas dos participantes da pesquisa, problematizando, do latifúndio ao agronegócio, com foco nas implicações da modernização produtiva na agricultura e na agropecuária, no trabalho, da educação e da existência (sobrevivência) nestes espaços.

Iniciamos com uma análise da pesquisa educacional no contexto da educação do campo, seguido pelo estado do conhecimento, a cerca de pesquisas que problematizaram a práxis formativa do PRONERA, com o objetivo de mostrar como este colaborou com o delineamento da teoria, a escolha da abordagem e a organização dos procedimentos e instrumentos de pesquisa, parte fundamental da pesquisa bibliográfica, que problematiza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), enquanto política pública, no contexto da dimensão formativa do programa no Estado de Mato Grosso, com foco no trabalho como princípio educativo através de dissertações e teses que evidenciam as implicações do PRONERA.

Neste sentido, discorreremos sobre a processualidade da educação ao longo das constituições brasileiras, juntamente com o surgimento da luta pela reforma agrária no Brasil, e com está, a questão da luta por políticas públicas de educação para os/as trabalhadores/as do campo.

Na terceira seção, intitulada Experiência do PRONERA na Unemat, conceituamos política pública, e discutimos com base nas entrevistas, a construção em movimento do currículo do curso Pedagogia da Terra e do CAMOSC, como resultado da política pública PRONERA, destacando os esforços, conquistas e perspectivas com base nas concepções de alguns autores e nas narrativas dos sujeitos que participaram do processo de constituição do projeto dessa educação/dessa formação diferente e que foi conquistada. Refletindo nas concepções e implicações do/a Pedagogo/a da Terra e do Agrônomo técnico militante. E no final da terceira seção, procuramos estabelecer um diálogo da política pública PRONERA, com referenciais pedagógicos críticos evidenciados no plano de curso das duas graduações ofertadas via PRONERA.

Na quarta seção, intitulada, experiência do PRONERA na Unemat, serão discutidas com base as categorias de análise histórico dialética, as seguintes dimensões formativas evidenciadas nas falas dos/as egressos/as entrevistados/as na pesquisa: acesso à educação superior, mudanças no contexto social e educacional de famílias camponesas, inserção profissional, permanência de sujeitos do campo no seu local de origem, valorização e fortalecimento do trabalho associado desenvolvido pelos camponeses no campo.

As contribuições dos cursos para associações e escolas do campo, ou seja, as discussões e práticas educativas nos espaços de Educação formal e não formal nos espaços de existência, na organização técnica, social e política nos assentamentos da Reforma Agrária e em outros espaços políticos, além do fortalecimento da identidade camponesa e o engajamento resultante da práxis enquanto acampados/as. Finalizando a seção com uma reflexão do PRONERA enquanto conquista dos movimentos sociais do campo.

E nas considerações finais, sintetizamos além da dimensão formativa no movimento, as contribuições destas no processo formativo durante os cursos do PRONERA, na concepção dos/as egressos/as entrevistados/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), na Unemat, refletindo sobre os significados das práticas sociais na educação e na organização em conformidade dimensão técnica e política.

2 PRONERA: PROCESSO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

Nesta seção discutimos o percurso das lutas dos/as trabalhadores/as organizadas em movimentos sociais do campo, com apoio das Comunidades Eclesiais de Base, as Ligas Camponesas⁷ e Sindicatos dos/as trabalhadores/as, que organização, possibilitou lutar por direito às políticas públicas de educação para os/as acampados/as nas ocupações, e em pré-assentamentos e assentamentos.

O que conforme Morisawa (2001), fez com que nas décadas de 1980 e 1990, se ampliassem as reivindicações dos movimentos rurais, pela luta contra a expropriação que incluía, posseiros, movimentos do Sem-Terra, dos Atingidos por Barragens (MAB) e lutas indígenas. Além das lutas contra a subordinação do trabalho ao capital, que eram e ainda são os responsáveis, pelas diversas formas de exploração e relações precárias dos/as trabalhadores/as do campo.

De modo que, Carvalho (2006, p. 95), destaca que os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), imprimiram a seu modo, políticas econômicas neoliberais que repercutiram na ação do Estado emparelhado pelo capital, na sua relação e tratamento em relação aos movimentos sociais populares, que no caso da questão agrária e reforma agrária foram marcados por intensos debates, embates em relação as ocupações e em relação a legislações sobre educação para zonas rurais.

Deste modo, incorporando a questão educacional a questão agrária, na luta pela terra, os trabalhadores/as conquistam a o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi criado na perspectiva de consolidar uma política pública de Educação do Campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

O PRONERA nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares

⁷Foram organizações de camponeses formadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), foram importantes para a reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo liderada no primeiro período por Gregório Lourenço Bezerra e no segundo período por, Francisco Julião Arruda de Paula, que mobilizou milhares de camponeses em Pernambuco por reforma agrária e justiça social.

de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

Em seus 26 anos de existência (1998-2024), o PRONERA vem assegurando o direito à educação escolar para jovens e adultos do campo. Esses jovens e adultos, por diversos motivos, entre eles a completa ausência de políticas públicas no campo, não conseguiram ter seu direito à educação respeitado nas etapas anteriores de suas vidas. Que na luta pela terra, percebem a necessidade de lutar por escolarização e conhecimento, por entender que é uma estratégia de resistência, e estas são contempladas pela política pública PRONERA. Como aponta a egressa do CAMOSC, Devanir:

o MST teve um papel muito importante na construção do PRONERA. E depois também de transformar o PRONERA em uma política pública, então a gente não queria que o PRONERA fosse uma política de governo, mas que ele se tornasse uma política pública, por quê? Porque qualquer governo [presidente] que passar por lá não pode acabar o PRONERA. Porque ele é uma política pública, então, isso é uma conquista enorme. E o Movimento dos Sem terras tem um papel importante nisso, junto com os demais Movimentos sociais do campo, então o que aproxima a gente do PRONERA é isso, e aí o que que nós fizemos, quando nós conquistamos os primeiros cursos que foi o Pedagogia da Terra e depois o Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, que eu fiz parte, é a gente dizer o seguinte olha, nós temos uma política pública, e que nós vamos fazer ela funcionar por exemplo, e para funcionar o PRONERA nós temos que criar demanda.

E, assim a bandeira de luta tem sido “Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndios”. Contudo, a compreensão de latifúndio não se restringe apenas à posse da terra, mas é ampliada para designar outras demandas, as quais, se não forem acessíveis, inviabilizam a vida nas áreas reformadas. Assim, refere-se em suas colocações públicas: “É preciso acabar com o latifúndio, não só o da terra, mas também o da educação, do capital, da tecnologia”. O que é reforçado com a fala do egresso do curso pedagogia da terra via PRONERA/UNEMAT:

Porque na verdade nós temos que ocupar não só o latifúndio da Terra, temos que ocupar o latifúndio do saber, intervir (reivindicar) por Universidade, para estar buscando os conhecimentos científicos e contribuindo com a luta de classe do movimento social né, do MST e da Via Campesina (Entrevista com egresso Ramos, 2023).

Percebe-se então que o egresso do curso Pedagogia da Terra percebe o PRONERA, como uma conquista dos/as trabalhadoras/es, e entende que o programa, contribuiu na formação de professores e profissionais de diversas áreas consideradas de base, estratégicas para o movimento, nos acampamentos e assentamentos. Porque, assim, com formação, eles poderiam

contribuir com a luta pela democratização da terra e do saber do conhecimento. O que a política pública PRONERA, vinha desenvolvendo, inclusive ressignificando conteúdos e metodologias.

Entendemos a política pública do PRONERA como uma das possibilidades de reestabelecer a democracia no seu sentido amplo, intercultural, onde os saberes outros, dos camponeses/as, não sejam invisibilizados e nem postos como sendo inferiores. Uma vez que a democracia vem sendo tão atacada pelo mercado, a consolidação de uma sociedade militante e politizada é fundamental no processo de contra-hegemonia.

Quando se referem as características e ou marcas que identificam a Educação do Campo, Caldart (2012, p. 263) aponta que ela “combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, a cultura, a soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores”.

O documento da II PNERA (2015), evidencia que, toda essa dinâmica emergiu da luta pela terra, pela Reforma Agrária, e que se concretizou na conquista de uma fração do território: o assentamento. Que se organizaram e se constituíram sistematicamente, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”. Assim, a partir desta conquista, da criação deste espaço, o assentamento, é que surgiram demandas, como, a questão educacional, de produção, de saúde e entre outras.

De forma que, este espaço também gerou condições para a formação de uma rede de movimentos sociais, universidades, organizações de estado e diversas outras instituições de ensino, que se sentiram provocadas a se organizarem, uma vez que os cursos do PRONERA, estimularam a intensificação das relações entre os movimentos sociais do campo e as instituições de ensino, que passaram a apresentar um maior número de propostas de cursos ao PRONERA. E a partir deste, surgiram algumas conquistas para os camponeses, entre elas, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, que surge em 1998, criado na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, proveniente das lutas dos movimentos sociais do campo.

Proporcionou, de acordo com o relatório da II PNERA (2015), diversas experiências educativas, no que se refere a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, o que contribuiu com a elevação da escolaridade nos níveis, fundamental, médio, superior e até na pós-graduação de educadores, e em outras áreas técnico-profissional, como o caso do CAMOSC. E que no processo formativo, lançaram mão de abordagens teórico-metodológicas adequados a realidade camponesa, pois foram demandados pelos próprios sujeitos organizados em movimentos sociais.

Todo esse movimento, possibilitou o acesso à educação aos sujeitos do campo, através de uma escolarização pensada com e para os camponeses, pautada em um novo jeito de ensinar e de aprender e apreender. O novo jeito é a associação da Educação do Campo ao desenvolvimento territorial, sendo esta, uma das mais importantes características do PRONERA.

Deste modo, o relatório da II PNERA (2015), argumenta que

A ideia de desenvolvimento territorial, tem como ponto de partida a autonomia camponesa na luta permanente contra o agronegócio como modelo hegemônico capitalista. Este princípio de classe, gerou conflitos com algumas instituições de ensino, que, em uma posição demarcada a favor do agronegócio, dificultaram ou impediram a criação de cursos. Em defesa do paradigma do capitalismo agrário, muitas instituições de ensino realizaram cursos para atender aos interesses das grandes corporações e [estas] são contrárias a criação de cursos para atender aos interesses do campesinato (p. 46).

Em nível nacional, realizou entre 1998 e 2011, 320 cursos nos níveis, Educação de Jovens e Adultos-EJA (fundamental e médio), técnicos e de ensino superior, envolvendo neste período 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros no cenário nacional, com participação de 164.894 educandos (II PNERA, 2015).

No estado de Mato Grosso, conforme consta na II PNERA (2015), estiveram envolvidos (matriculados) em cursos do PRONERA, 1248 estudantes, em cursos do EJA fundamental e médio, 134 estudantes no ensino superior, o que totalizou um quantitativo de 1382 estudantes, que tiveram acesso a esta política pública que, o próprio relatório da II PNERA (2015, p. 46), considera que este programa, o PRONERA, “contribuiu para abrir as portas das instituições de ensino com a criação de cursos, como política afirmativa para o desenvolvimento dos territórios camponeses”.

Tal programa, contribuiu de forma efetiva na efetivação e ampliação do tripé da universidade, que é o ensino, a pesquisa e a extensão, pautado no envolvimento com a sociedade, neste caso, com foco no povo camponês.

Em Mato Grosso, conforme a II PNERA (2015), ocorreram neste período 06 cursos, que foram demandados por 04 organizações, que contaram com a parceria da Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural S.A/MT (EMPAER), a Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual de Mato Grosso-FAESPE, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Movimento Nacional), a Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Mato Grosso-SEDUC/MT, além da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

Constam nos dados da II PNERA (2015), que em Mato Grosso, dos 06 cursos ofertados via PRONERA, pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, 02 foram de Alfabetização de Jovens e Adultos-EJA, sendo um realizado no Campus de Pontes e Lacerda, e o outro no Campus de Barra do Bugres, sendo que o Campus de Barra do Bugres, também ofertou o curso de Educação de Jovens e Adultos-EJA, do ensino médio, e no Campus de Tangará da Serra, foi ofertado a Especialização e Residência Agrária: Agricultura Familiar e Camponesa e Educação do Campo, e finalmente, os dois cursos de nível superior, Pedagogia da Terra e CAMOSC, ambos ocorreram no Campus Jane Vanini, Cáceres-MT, que são objetos de pesquisa e problematização nessa dissertação.

Neste sentido, discutiremos no item a seguir, sobre o histórico e o contexto da pesquisa na Educação do Campo e a organização dos movimentos sociais do campo.

2.1 A pesquisa educacional no contexto da educação do campo

Na década de 1970, com a expansão do ensino superior e com a criação de cursos de mestrado e doutorado, que a pesquisa educacional no Brasil começou sua ampliação e aprimoramento no que se refere as temáticas, referenciais teóricos e encaminhamentos metodológicos.

Para André (2001), os estudos que nas décadas de 1960 e 1970 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos de 1980 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Os estudos educacionais começam a centrar suas preocupações sobre o cotidiano escolar, da mesma forma que as análises das questões genéricas, quase universais, dão lugar a análises de problemáticas localizadas, ou seja, a partir de seu contexto específico (Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler, 2010 p.16-17).

De modo que, Gatti (2001) adverte que nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, com a propagação das metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito, ao lado de um certo descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base na educação brasileira, contribuíram para o enriquecimento da pesquisa educacional e abertura de espaço a abordagens críticas.

Ao apontar tal proposição, Gatti (2001), ainda complementa que esse processo, num primeiro momento, ocorreu diante da sociedade cerceada de sua liberdade de manifestação, tendo em vista a vigência da censura, em que se impõe uma política econômica de acúmulo de capital para uma elite, e em que as tecnologias de diferentes naturezas passam a ser prioritárias. Em um segundo momento, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que emergem e

continuam a crescer, criando espaços mais abertos para manifestações socioculturais e para crítica social, inaugurando-se um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta à democracia.

Com a expansão do ensino superior e da pós-graduação, o retorno dos quadros formados no exterior também na segunda metade dos anos de 1980 e inícios dos anos de 1990, muitas contribuições de formas diversificadas são produzidas, tanto no que se refere às temáticas, quanto as abordagens (Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler, 2010 p.17). Diante deste contexto, percebe-se o quanto a pesquisa educacional no Brasil, ainda se encontra restrita aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). A carga horária, a organização curricular dos cursos de graduação e de especialização na área da educação dificilmente oferecem ao educando a condição de pensar e construir um objeto de pesquisa ao longo do curso (Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler, 2010 p.17), sem contar que se trata de estudantes trabalhadores que dividem tempo estudo e tempo trabalho.

Tal conjuntura, integra o contexto da constituição da Educação do Campo. Calazans (1993) apud Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler (2010 p.17), ao retomar a trajetória da Educação Rural como política estatal, constata que a Educação Rural esteve continuamente atrelada ao fato de querer fazer permanecer no campo o agricultor e, por isso as políticas eram de caráter extensionistas e assistencialistas.

Neste sentido, Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler (2010 p. 17), argumentam o porquê, de as políticas para o campo brasileiro serem mais organizadas no âmbito da extensão rural do que no da educação, trazendo à tona a vinculação do mundo rural como espaço de reprodução do capital, tendo em vista que a universalização da escola é um requisito do próprio capital. Onde para esse propósito, bastavam os programas e projetos extensionistas as populações rurais, e em muitos casos descontextualizados, que se originaram e fortaleceram no período das décadas de 1930 a 1970 do século XX.

Como pode constatar, as políticas públicas para os povos do campo, no âmbito da Educação Rural, não partiram das demandas dos camponeses, tais políticas tinham um interesse em suprir as demandas de um projeto de urbanização e industrialização que marginalizou o rural, considerando-o como produtor de alimentos para abastecer o desenvolvimento urbano. Desde sua raiz, o povo do campo teve negado o acesso à educação pública de qualidade. Mas, Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler (2010 p. 18) afirma que essa conjuntura toma novos rumos, a partir da luta coletiva e organizada dos movimentos sociais do campo que exercem pressão e vão abrindo espaços de conquistas de direitos no âmbito de acesso à terra, portanto ao trabalho e produção da existência, do acesso à educação, a saúde e a cultura.

Com esta organização os movimentos sociais do campo entenderam que as políticas públicas do Campo brasileiro deveriam ser produzidas desde a participação do povo camponês.

Em que, nesta perspectiva Florestan Fernandes (1979), já apontava os problemas educacionais no interior do Brasil desde 79, para ele, o maior problema brasileiro era o educacional, e até propôs uma campanha pela liquidação do analfabetismo e pela democratização da cultura. E que para ele, o analfabetismo era massa, de que se alimentavam os ditadores, os opressores, por isso lutou pela educação dos/as trabalhadores/as do Campo.

A compreensão da história da Educação do Campo no Brasil está vinculada à história agrária brasileira, pois foi a partir desse processo de luta pelo acesso à terra que se vislumbrou uma nova modalidade de educação aos povos do Campo, pensando também em um novo projeto de desenvolvimento. Garcia (2000), evidencia que os movimentos sociais [do campo] ocuparam espaços importantes nas décadas de 1970, 1980 e final da década de 1990, pois demarcaram espaços inclusive nas agendas do governo e no campo da legalidade, em contraposição à “Educação Rural” (Rocha, 2009).

Desse modo, como aponta Ghedini; Moreira; Janata; Schwendeler (2010 p. 19), a partir da presença dos movimentos sociais no cenário nacional, a ausência de uma política pública vinculada a educação e a cultura dos povos do campo foram sendo denunciadas. Onde também é importante destacar que a luta por Educação do Campo se originou no seio e no processo de construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST.

Em 1997, o MST realizou o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), no campus da Universidade de Brasília (UnB), com o apoio desta universidade e da UNICEF. Este evento recolocou o debate da Educação do Campo por pressão popular, assim, surgiu a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, onde em 1998, o PRONERA foi criado para atender a educação nas áreas de reforma agrária.

Regulamentado pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, Decreta: Art. 1o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (MEC, 2022).

De acordo com Hackbart (2008),

O Programa é uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados e assentadas. Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o PRONERA visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem (p. 12).

É em meio a esse processo de lutas coletivas, que os movimentos populares elaboram seus projetos (pautado na prática cotidiana), bem como a formulação de Políticas Públicas elaboradas a partir de suas realidades, como bem salienta Frei Beto (2000) que, como militantes e atores sociais “temos que encontrar sempre uma pedagogia que todos (as) venham a entender a nossa linguagem”. Neste contexto a prática dos atores sociais na luta pela Educação do Campo, se amplia através de uma dimensão da “Educação Popular”, defendida por Paulo Freire.

Apesar das especificidades de cada Estado, pode-se dizer que a realidade da construção do “Campo” no Estado de Mato Grosso não foi diferente dos outros Estados brasileiros. O entendimento deste e outros momentos históricos favorecem a elaboração de novas concepções acerca do papel da Educação do Campo, da terra e do trabalho. Pois possibilita à escola o diálogo entre as ciências e os saberes dos camponeses, entrelaçamentos que contribuem para que os sujeitos que vivem no campo, possam entender e perceber a dinâmica da realidade da terra, as características das políticas agrárias e agrícolas, os aspectos históricos e sociais do surgimento do MST e do Movimento da Educação do Campo, no sentido contra hegemônico (Biano, 2014).

Visão esta, que é evidenciado na entrevista do egresso da Pedagogia da Terra, Ramos ao apontar que:

Na medida que entramos na Universidade, estamos lidando com ciência, e se queremos transformar sociedade, temos que aprender a trabalhar com a parte educativa, porque ela é muito importante. E temos que relacioná-la e articulá-la com outros setores, para avançarmos. Na Universidade nós tivemos a parte técnica, a pedagógica e tivemos cursos extras de formação, informações e aprendizagens em várias dimensões da pessoa humana. Além de aprendermos com as várias lutas que tivemos para permanecer estudando, alguns pararam,

mas quem terminou o curso saiu com a nova visão. Valeu a pena estudar e contribuir com a luta nas escolas, nas cooperativas e associações (Entrevista com Ramos, 2023).

A oferta de cursos pensados por atores que pertencem aos movimentos sociais do campo, e que são os camponeses que de forma horizontal dialoga com a Universidade e dizem o que precisam aprender, a Universidade produz uma condição outra, inclusiva, que rompeu com o tradicional, que mais excluía do que incluía, por isso é que Ramos ainda salienta que:

A partir do momento em que a gente passa por uma Universidade e aprendemos com os professores da Universidade que tem pertence com os movimentos sociais, sobre a legislação educacional, os nossos direitos, nós evoluímos tanto na parte pedagógica, quanto na parte política. E evoluímos, porque se tratou de um curso nacional, participamos das lutas pelas escolas, implantamos muitas escolas nos assentamentos do Mato Grosso, e em todo o Brasil, como um todo (Entrevista com Ramos, 2023).

Quando analisamos a educação gerada por diversos atores sociais, pensamos segundo Zart (2004), nos espaços da política participativa que se constituem num fazer e aprender pedagógico que provoca os sujeitos sociais para a participação propositiva, dizendo ao seu mundo, expressando as suas angústias, projetando os seus sonhos e gerando disposições e atitudes de corresponsabilidades.

Neste contexto, de acordo com Caldart (2008), apud Santos, Molina, Jesus (2010) o conceito de Educação do Campo deve ser analisado a partir de sua tríade estruturante: as categorias Campo – Política Pública – Educação, sendo requisito para compreensão do conceito, o trabalho articulado entre estes termos. Mas na dissertação, temos o objetivo de analisarmos mais uma categoria, que é a do trabalho como princípio educativo, pensado a partir do entendimento do PRONERA, como uma ação educativa no âmbito de contra-hegemonia.

2.2 Estado do conhecimento: pesquisas que problematizam a práxis formativa do PRONERA

Por ser considerado parte da revisão bibliográfica, nos utilizamos do balanço de produção, que ao aprofundarmo-lo, se tornou um estado do conhecimento, conforme Morosini; Kohls, Santos e Bittencourt (2021). Assim, nos utilizamos da base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações

existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação das mesmas em meio eletrônico (BDTD, 2022). Que para Ribeiro e Bitencourt (2016), revisão bibliográfica ou análise documental (pesquisa documental) visa identificar informações em documentos, a partir do problema e dos objetivos da pesquisa. Segundo Ferreira (2002) e Bergmann (2009), além de ser um processo de levantamento de dados sobre a pesquisa, também proporciona uma proximidade do pesquisador com as temáticas que estão sendo mais desenvolvidas acerca do tema.

Fez-se uma busca no programa da (BDTD), a partir dos seguintes descritores: “Educação no Campo” e “Pronera”; “Políticas públicas” e “Pronera”; “Formação de educadores” e “Pronera”; “Pedagogia da terra” e “Mato Grosso”; “Movimentos Sociais do Campo”; e “Trabalho como princípio educativo”. A busca foi realizada inserindo os descritores associados no campo de busca, selecionando o campo título, para que pudéssemos encontrar todos os documentos que continham os descritores chaves. Optou-se por não aplicar nenhum filtro, além da busca no título, uma vez que o objetivo era realizar essa busca criteriosa acerca das teses e dissertações que problematizaram o PRONERA, nas proximidades do objeto de pesquisa em curso, para realizar uma síntese reflexiva e propositiva.

No início da pesquisa, foi criado um quadro no Word, para armazenar a Bibliografia Anotada, conforme Morosini; Kohls, Santos e Bittencourt (2021 p. 64). Em seguida os documentos encontrados passaram por um processo de leitura, dos quais foram extraídas informações, como ano de publicação, autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Os documentos encontrados, passaram num primeiro momento por uma leitura flutuante de seus resumos, o que consiste na primeira etapa do Estado do Conhecimento. Esta etapa consiste segundo Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021 p. 64), na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas.

Após a leitura dos resumos, foram criadas a Bibliografia Sistematizada com 08 documentos para a análise, que foram selecionados através da verificação de aproximação com o objeto de pesquisa em curso. Para a escolha destas produções utilizou-se como critério, a contemplação dos descritores chaves que foram trabalhados na busca. Neste sentido, optou se, por selecionar os documentos que contemplavam a maioria dos descritores, assim como a similaridade do objetivo da pesquisa, levando em consideração também o interesse de analisar trabalhos, que além de conter os descritores usados na busca, discutisse o processo de formação superior nos cursos do PRONERA tendo o trabalho como princípio educativo, no Estado de Mato Grosso.

Tais publicações estão representadas nos quadros 07 ao 12 e no decorrer do desenvolvimento do presente texto, onde pode ser observado o ano de publicação, autor, título, nível (Dissertação/ Tese), objetivos, metodologia e resultados. Assim como a distribuição regional destas publicações. Onde nesta etapa, também procurou-se realizar uma análise mais aprofundada dos conteúdos das publicações e seleções, o que Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021 p. 69) chama de unidades de sentido, que podem ser as palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações.

Como desfecho das buscas realizadas entre os dias 06 de julho de 2022 a 13 de julho do mesmo ano, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> conforme apontado abaixo, temos no quadro 06, os seguintes resultados:

Quadro 06: Pesquisa por Descritores na BDTD.

Termo Pesquisado/Descritores	Títulos encontrados	Campo pesquisado
Educação do Campo + Pronera	12	Título
Políticas públicas + Pronera	08	Título
Formação de educadores + Pronera	03	Título
Pedagogia da Terra + Mato Grosso	01	Título
“Movimentos Sociais do Campo”	11	Título
“Trabalho como princípio educativo”	16	Título

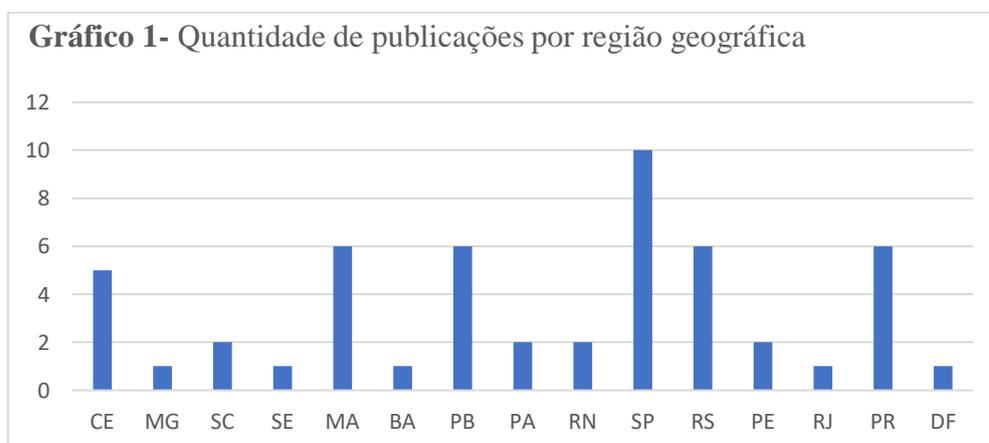
Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos na BDTD do IBICT (2022).

Conforme observado no quadro acima, com o descritor “Educação no Campo” e “Pronera”, localizou-se 17 documentos, porém 5 deles apareceram com temas repetidos, o que totalizou 12 trabalhos, sendo 10 dissertações e 2 teses, realizadas entre 2006 e 2019.

Com o descritor “Políticas públicas e Pronera”, surgiram 10 títulos, no qual, 2 tinham títulos repetidos, ficando como resultados válidos 08 documentos, entre os quais 05 se tratava de dissertações e 03 de Teses, defendidas entre os anos de 2006 e 2019. Para o descritor “Formação de educadores” e “Pronera”, teve como resultado 03 dissertações, realizadas entre 2010 e 2015. Enquanto para o descritor, “Pedagogia da terra” e “Mato Grosso”, apareceram até a data da pesquisa apenas uma dissertação e que foi defendida em 2005. E ao inserir o descritor “Movimentos Sociais do Campo”, obteve-se como resultado da busca, 12 títulos, dentre estes, 7 se tratava de dissertações e 4 títulos eram referentes a teses, ambas publicadas entre 1991 e 2020.

Para o descritor “Trabalho como princípio educativo”, obteve-se como resultado da busca, um total de 17 títulos, porém 01 título se repetiu, ficando como resultados válidos 16 documentos, destes, 11 dissertações e 5 teses, defendidas entre 2003 e 2021.

A soma de todos os títulos encontrados a partir da busca de cada descritor, totalizaram 51 documentos, distribuídos em várias regiões geográficas do Brasil, sendo que nos estados do Ceará, Maranhão, São Paulo, Paraíba, Rio Grande do Sul e Paraná tiveram maiores destaques nas pesquisas com relação a este objeto de investigação e com estes descritores, visualizados no quadro 6. O que também é evidenciado no relatório da II PNERA (2015, p. 26), em que são apresentados os números de cursos por superintendência do Incra, e o destaque é para as SRs⁸ do Pará (33 cursos), do Rio Grande do Sul (27 cursos), da Bahia (23 cursos), da Paraíba (21 cursos) e do Maranhão (20 cursos), o que se aproxima com as informações dos gráficos do estudo. Essa distribuição geral dos 51 documentos, pode ser observada no gráfico 1 e nos quadros 7, 8, 9, 10, 11 e 12, é possível perceber um panorama dos principais títulos por descritores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Assim, vale destacar que de acordo com o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – II PNERA (2015), que quanto a adesão ao programa:

Cabe à gestão participativa a divulgação, a coordenação, a articulação e a implantação do programa em âmbitos nacional e estadual, bem como a mobilização, a dinamização, a orientação das atividades de alfabetização e escolarização em níveis fundamental e médio e a formação técnico-profissional de nível médio e nível superior junto às instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos. Também compete à gestão a promoção de parcerias no âmbito dos governos federal, estadual e municipal e no âmbito das instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins

⁸ Superintendências Regionais (SRs) do Incra.

lucrativos, além da avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas (p. 11).

Neste sentido, a adesão das instituições de ensino, deveriam ser efetivadas mediante projetos de cursos, devidamente elaborados juntamente com as organizações/e ou movimentos sociais demandantes, o que percebemos no que tange a distribuição das publicações, é que acompanham o número de cursos ofertados pelas universidades de cada região em conformidade com o PRONERA. E esse movimento não ocorreu sem enfrentamento jurídico e político. De modo que já podemos imaginar porque a SR do Inkra de Mato Grosso, não avançaram com as parcerias para oferta de cursos via PRONERA. O próprio relatório da II PNERA (2015, p. 46) apontam que houveram “as dificuldades burocráticas e as disputas ideológicas,” e que estas foram verdadeiros obstáculos que impediram o crescimento do PRONERA.

Quadro 07- Descritor 1: Educação no Campo + Pronera, busca realizado no campo Título da BDTD.

Ano de Defesa	Autor (a)	Tipo de Documento e Título
2006	Carvalho	Tese; Educação do Campo: Pronera, Uma Política Pública em Construção
2007	Vansuita	Dissertação; Educação de jovens e adultos do campo: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina
	Rocha	Dissertação; A Educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos (as) educadores (as) do MST no Maranhão via o PRONERA
2010	Nunes	PRONERA e Cultura Corporal: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão
2011	Correia	Dissertação; Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular
2012	Pereira	Dissertação; A educação de pessoas jovens e adultos e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins.
2013	BRITO	Dissertação; O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará
2014	Santos	Dissertação; Reforma agrária e educação no campo: as contradições do Pronera em Alagoas (1998-2008)
	Rodrigues	Dissertação; A Educação do Campo no Contexto Histórico-Político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios
2015	Kuhn	Dissertação; Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO
2016	Correia	Tese; Educação do Campo no Ensino Superior: Diálogo entre o Popular e o Científico na Produção do Conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB

2018	Ferreira	Dissertação: Educação do campo na Educação Superior: as repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB (CAMPUS I)
------	----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 08- Descritor 2: Políticas públicas + Pronera, busca realizado no campo Título da BDTD.

Ano de Defesa	Autor (a)	Tipo de Documento e Título
2006	Carvalho	Tese; Educação do Campo: Pronera, Uma Política Pública em Construção
2011	Marialva	Dissertação; PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária
	LUCAS NETO	Dissertação; Políticas públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
2012	Rickman Neto	Dissertação; Políticas públicas de educação para assentados da Reforma Agrária: o caso do PRONERA Saúde na Transamazônica
2014	Ferreira	Dissertação; O nascimento de uma política pública: das articulações à formulação do PRONERA
2016	Diniz	Tese; Políticas públicas para a formação dos sujeitos do campo: A contribuição do PRONERA para a democratização do Estado Democrático de Direito no Brasil
2017	Costa	Tese; Políticas públicas/estatais e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: estudo dos efeitos do PRONERA no sudoeste baiano
2019	Valadão	Dissertação; Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar: o PRONERA em assentamentos do estado de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 09- Descritor 3: “Formação de educadores” + “Pronera”, busca realizado no campo Título da BDTD.

Ano de Defesa	Autor (a)	Tipo de Documento e Título
2010	Nunes	Dissertação; PRONERA e Cultura Corporal: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão
2011	Teixeira	Dissertação; Formação de Educadores e Educadoras do Campo: Concepções, Contradições e Perspectivas à Luz da Experiência do PRONERA e do curso de Pedagogia da terra/UFMA
2015	Coelho	Dissertação; Formação de educadores do campo proposta pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 10- Descritor 4: “Pedagogia da terra” + “Mato Grosso”, busca realizado no campo Título da BDTD.

Ano de Defesa	Autor (a)	Tipo de Documento e Título
---------------	-----------	----------------------------

2005	Costa	Dissertação; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso "Pedagogia da Terra" da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT
------	-------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 11- Descritor 5: “Movimentos Sociais do Campo” busca realizado no campo Título da BDTD.

Ano de Defesa	Autor (a)	Tipo de Documento e Título
1991	Casagrande	Dissertação; Movimentos sociais do campo: mulheres agricultoras em Santa Catarina
2007	Ghedini	Dissertação; A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais do campo: um estudo a partir da I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil
2009	Santos	Dissertação; Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação
2010	Araújo	Tese; Estado e movimentos sociais no campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão
2012	Zart	Tese; Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo
2013	Medeiros	Dissertação; Ecosocialismo: a gênese de uma ecologia social em assentamentos de reforma agrária a partir dos movimentos sociais do campo
2014	Nardy	Dissertação; A Farsul e a luta por reforma agrária: violência de classe e marginalização dos movimentos sociais do campo no Rio Grande do Sul (1962)
2017	Nogueira	Tese; A dimensão educativa nas territorialidades dos movimentos sociais do campo na América Latina: uma mirada a partir do MST e EZLN
	Eleutério	Movimentos Sociais do Campo e Universidade: A Experiência do MST na Construção do Curso de Serviço Social da terra na UECE
2018	Chagas	Tese; Cenários e processos de participação política: um estudo sobre os movimentos sociais do campo em Rondônia
2020	Ferreira	Dissertação; "Onde termina a justiça social e começa a subversão?" Igreja católica progressista e movimentos sociais no campo sob a vigilância do SNI na Paraíba (1975-1985)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 12- Descritor 6: “Trabalho como princípio educativo” busca realizado no campo Título da BDTD.

Ano de Defesa	Autor (a)	Tipo de Documento e Título
2003	Zanella	Tese; O trabalho como princípio educativo do ensino
2010	Mialchi	Tese; As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia-SP: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório

	Sobral	Dissertação; O Trabalho Como Princípio Educativo em Gramsci: Ensaios de Compreensão a Luz da Ontologia Marxiana
2011	Yamano	Dissertação; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo
	Brandão	Tese; O trabalho como princípio educativo em um assentamento de reforma agrária
2013	Silva	Dissertação; O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná
2015	Teixeira	Dissertação; Trabalho como princípio educativo: a história do debate no contexto brasileiro
	Alves	Dissertação; Politecnicidade, pesquisa e trabalho como princípios educativos: aprendizagens construídas na vivência do seminário integrado
	Fracaro	Dissertação; O ensino médio politécnico no Estado do Rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico
2016	Santos	Dissertação; O trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da escola estadual de ensino fundamental assentamento união – conceição da Barra/ES
	Dias	Dissertação; O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP
2017	Leite	Dissertação; Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná
2018	Pavan	Dissertação; As facetas do empreendedorismo e o trabalho como princípio educativo na educação profissional: articulação possível
2019	Roik	Tese; O trabalho como princípio educativo na experiência de organização coletiva da Cooperativa de Catadores dos Agentes Ambientais de Irati-PR
2020	Silva	Tese; A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil: um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo
2021	Oliveira	Dissertação; História e trabalho na indústria do plástico: um relato de experiência sobre o trabalho como princípio educativo no ensino de História

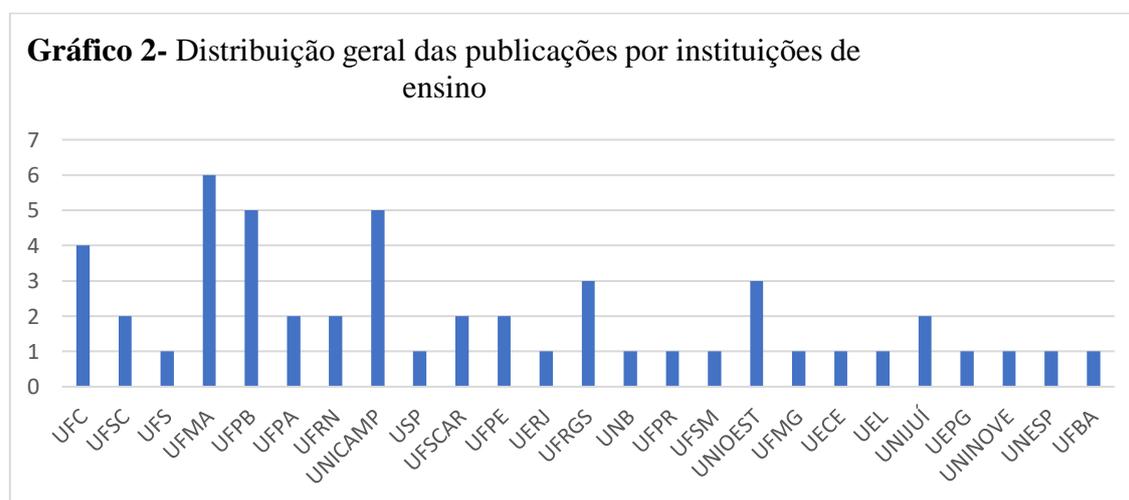
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Das 51 produções localizadas com os descritores acima apresentados, após a leitura de seus resumos, foram selecionados 08 trabalhos para serem analisados, por se aproximar do nosso objeto de estudo, ao oferecer subsídios para compreendermos as implicações do Pedagogia da Terra e do CAMOSC, na atuação técnica (profissional) e política dos egressos/as do PRONERA destes cursos ofertados pela Unemat, via PRONERA.

Esses trabalhos tem em comum a vivência como acampado ou a vivência na docência no campo, além destas similaridades, a abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico dialético, e se utilizam da pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo utilizando técnicas variadas, como entrevistas semiestruturadas, entrevistas livres, rodas de conversa com os egressos e membros das escolas e instituições onde se inserem tais educandos, e em algumas produções, também entrevistaram gestores e lideranças comunitárias. Na leitura dos resumos dos trabalhos relacionados aos descritores “Educação no Campo” e “Pronera”; “Políticas públicas” e “Pronera”; “Formação de educadores” e “Pronera”; “Pedagogia da terra” e “Mato Grosso”; “Movimentos Sociais do Campo”, que problematizaram o PRONERA, as pesquisas abordaram a questão da escolarização e o letramento de jovens e adultos, assim como a escolarização dos educadores que atuavam nos assentamentos e acampamentos.

Onde é nítido a preferência de o educador, ser do lugar de suas relações, ou seja, as pesquisas abordam sobre a inserção dos próprios assentados simultaneamente à docência e concomitantemente em processos de escolarização e capacitação pedagógica organizados por instituições de ensino via PRONERA, com o compromisso de somar esforços em torno dos problemas da docência no campo. Nesse processo dinâmico, em movimento que se constitui e vai se significando e ressignificando, a aprendizagem se torna significativa quando professores e estudantes compartilham cultura, processos históricos e lutas, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade.

Então, o balanço de produção transformado em estado do conhecimento possibilitou uma aproximação com pesquisas similares, a noção dos temas que foram pesquisados, além de saber quais as instituições de ensino superior trabalharam com pesquisas sobre o PRONERA, conforme consta a seguir no gráfico 02.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

De acordo com os dados encontrados nas análises das dissertações e teses selecionadas, os resultados possibilitaram a categorização dos documentos em: Dimensão formativa do PRONERA enquanto política pública, problematizadas por Ferreira (2018), Costa-Alves (2017), Teixeira (2011), Costa-Oliveira (2005) e Zart (2012); e a Materialização do trabalho como princípio educativo discutidas por Silva (2013), Brandão (2011) e Leite (2011).

As pesquisas apontam que na Dimensão formativa do PRONERA enquanto política pública, os assentamentos e acampamentos que tiveram assentados (as) e/ ou acampados (as) participando das Formações em Movimento do PRONERA, houveram nestes espaços um processo de reconceituação do rural como Campo, fortalecendo os vínculos com a terra, através do reconhecimento da identidade camponesa, aumentando a resistência no Campo, no que tange as negociações no contexto dos conflitos sociais, na luta por terra e por educação. Sem contar que houve a inserção de muitos educadores egressos desses processos formativos nas escolas e núcleos de Educação do Campo.

Na categoria Materialização do trabalho como princípio educativo discutidas por Silva (2013), Brandão (2011) e Leite (2011), constatou que a relação trabalho-educação, nas diferentes formas como se materializa nas Escolas Itinerantes, seja por meio do Tempo Trabalho ou do estudo do trabalho no acampamento, tem possibilitado potencializar o ensino-aprendizagem de conteúdo. Percebeu-se que, a presença do trabalho nas Escolas Itinerantes se vincula muito mais a possibilidade de contribuir com a auto-organização dos educandos e a formação de atitudes e valores. Uma vez que a formação de valores e atitudes está presente na proposta escolar do MST e na Escola Itinerante, se articulando com a busca pela construção do assentamento e pela construção do socialismo, pautando-se em relações e práticas coletivas.

No trabalho desenvolvido por Brandão (2011), apresentou o processo de socialização e educação do ser humano fundado no trabalho coletivo e na cooperativa, como sendo uma espécie de laboratório onde novas relações de sociabilidade baseadas na solidariedade e tomada coletiva de decisões. Porém, as relações sociais capitalistas dominantes impuseram limites de toda ordem para o desenvolvimento da experiência.

O trabalho teve um caráter profundamente educativo a partir das experiências com as cooperativas, pois conseguiu aliar a formação técnica à de cunho político dirigente. E Leite (2011), entende o trabalho como, meio de educação na inserção em processos coletivos de autosserviço, socialmente necessário, de luta, de expressão cultural e de estudo articuladas à categoria da auto-organização dos estudantes de modo que desenvolva, nas novas gerações, traços de uma personalidade socialista e multilateralmente desenvolvida. O que dialoga com

Zart (2012 p. 21), ao refletir sobre a cooperação e trabalho associado, no processo de formação e auto-organização social e econômica.

Ainda na perspectiva da organização coletiva da comunidade escolar, reivindicam pelas condições para construir e qualificar a luta pelo desenvolvimento das riquezas humanas, de modo articulado as estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular. O trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história, em conexão com a agroecologia, as lutas sociais e a auto-organização. Configura-se como germes da educação socialista na atualidade, na formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade.

Ao mesmo tempo, permitiu o contato com as principais abordagens na pesquisa qualitativa, os enfoques metodológicos seguidos pelas principais técnicas de pesquisa e coleta de dados. A busca também deixou notória a carência de trabalhos com esta temática no Estado de Mato Grosso, assim, percebe-se a relevância desta pesquisa, ao buscar compreender o processo formativo do PRONERA na concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário Jane Vanini, Cáceres-MT.

Assim, o estado do conhecimento, já evidência nas produções analisadas as implicações do PRONERA, na vida dos/as camponesas/es. Deste modo, o item seguinte, discute da questão agrária no Brasil, o latifúndio, a modernização produtiva via consolidação do agronegócio, a trajetória da luta por educação para os/as filhas/os dos trabalhadores/as do campo tratada nas constituições de 1824-1988, assim como o processo de luta por Educação do Campo via políticas públicas pensadas com e para os/as trabalhadores/as destes espaços de vida.

2.3 A Questão agrária no Brasil: confusões e equívocos

Como não seria possível compreender a processualidade das políticas públicas construídas com e para os camponeses, faz se necessário nos debruçarmos nesta categoria/conceito que permeia o objeto de estudo. Assim, por considerarmos importante trataremos, da história da questão agrária no Brasil, conceito este que de acordo com Stédile (2020), em geral a sociedade brasileira faz uma confusão total sobre o significado de Questão Agrária e essa confusão está presente em vários espaços. Mas para compreender os porquês das confusões, se faz necessário entender a recente história da universidade no Brasil.

Que conforme Stédile (2020), historicamente, a academia brasileira, ignorou, desconheceu o estudo, a pesquisa e o aprofundamento dos temas relacionados a Questão

Agrária. Uma vez que a primeira universidade surgiu em 1904 e ainda particular (Cândido Mendes). Em 1930, na era Vargas, surge a primeira universidade pública no Brasil. Neste sentido, se percebe, que a história da universidade brasileira está na casa dos 100 anos, e vale dizer que as elites do Brasil, mandavam seus filhos para estudar na Europa, durante o colonialismo e não tinham o interesse em desenvolver esse conhecimento no Brasil.

E cabe aqui ressaltar, que de acordo com Stédile (2020), a universidade pública da era Vargas, nasceram coladas com o projeto de desenvolvimento nacional urbano e industrial. Com isso, deixou a Questão Agrária de lado, uma vez que até os dias atuais (2023), não tem um curso específico sobre a Questão Agrária.

Porém, recentemente segundo a Unesp (2023), foi organizado um Mestrado em Questão Agrária, que foi provocado por movimentos do campo, junto a UNESP-SP e a Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, que visa contribuir para a melhoria da qualidade da vida das populações camponesas. Deste modo, Stédile (2020), chama a atenção, para uma carência no que tange, a construção teórica nesta área.

Por esse motivo, conforme Caldart e Frigotto (2012), os movimentos camponeses aqui do Brasil e do mundo inteiro, que estão reunidos na Via Campesina, mobilizaram para uma construção coletiva, de uma espécie de um intelectual orgânico dos camponeses, uma sistematização de diversos verbetes/conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. O Dicionário da Educação do Campo é uma obra de produção coletiva. Sua elaboração foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Sua elaboração envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos no Brasil (Caldart; Frigotto, 2012, p. 13).

Assim, nesse Dicionário se trabalha uma sistematização do conceito de Questão Agrária. O que possibilita, conforme Stédile (2020), uma inserção deste conceito no universo acadêmico, de modo que agora, se tem uma referência científica, uma vez que é avalizado pela Fiocruz, que embora tenha foco nas pesquisas em saúde pública, ela também demonstra uma preocupação com o povo do campo.

Deste modo, tal instrumento acadêmico é relevante, para o esclarecimento dos diversos equívocos e confusões acerca do conceito Questão Agrária, conforme descreve Stédile (2012, p. 643), que,

[...] é frequente, porém, encontrar-se ainda na literatura especializada da economia política a terminologia “questão agrária” apenas como sinônimo de “problema agrário”, estando esses problemas agrários reduzidos à existência ou não da concentração da propriedade da terra como fator inibidor do desenvolvimento do capitalismo [...].

Por isso na história sobre essa área, de acordo com Stédile (2020), a burguesia, e alguns professores universitários [não implicados] vêm escrevendo sobre a questão agrária. E alguns deles, acabam escrevendo barbaridades, no que tange a Questão Agrária. Como, por exemplo, dizer que no Brasil não há mais questão agrária, porque o capitalismo já organizou a produção agrícola, e, portanto, não há questão agrária.

O conceito construído por Stédile (2012), sobre a Questão Agrária, é de que, ela é uma área do conhecimento científico, portanto se configura como uma disciplina, que se propõe a estudar e a explicar o uso, a posse e a propriedade da terra, e como a sociedade ao longo do tempo, se organizou e ainda organiza para a produção dos bens que ela retira da atividade agrícola. Assim, se propõe a explicar o que acontece na organização social, jurídica, e da produção. Deste modo, dentro desse conceito, novamente é possível então explicar as confusões, no que tange os conceitos de uso, posse e propriedade da terra.

Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares, uma vez que:

Cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles. A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele. E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. Essa condição jurídica estabelecida por leis da ordem institucional de cada país é que transforma a terra numa mera mercadoria que se pode comprar e vender, e da qual se pode ser proprietário absoluto (Stédile, 2012, p. 643).

Neste sentido, Stédile (2012, p. 643), deixa claro sobre o conceito questão agrária, que, para cada aspecto estudado, de cada sociedade, em cada período histórico, serão encontrados diferentes “problemas agrários”, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade.

Aqui no Brasil, esse reducionismo de que o problema agrário se resumia na ocorrência ou não de concentração da propriedade como fator inibidor do capitalismo foi influenciado pela divulgação de “A questão agrária”, de Karl Kautsky (1968). O estudo de Kautsky é bem específico: ele analisa, à luz das leis da economia política, o comportamento do capitalismo na agricultura da Alemanha, do final do século XIX até o início do século XX (Stédile, 2012, p. 642).

Kautsky (1968), identifica que a indústria acelerou seu desenvolvimento a partir da criação do sistema salarial e pela substituição da produção simples pelo modo de produção capitalista. Que segundo o autor, afirma aumentar o número de trabalhadores gerando maior obtenção de lucros, dependendo somente da extensão de seu capital. O crescimento do investimento em capital e em trabalhadores exige melhores máquinas, especialização da divisão do trabalho e desenvolvimento dos métodos de obtenção de matérias-primas e comercialização do produto.

Logo, o que o autor identifica como motor do capitalismo é a capacidade de reinvestimento a partir desta acumulação de capital ao longo dos períodos lucrativos. Esta característica possibilita entender as diferenças entre a produção industrial e a agrária, já que nesta última, a possibilidade de reinvestimento é muito mais restrita (Freitas, 2012, p. 27).

Assim, Freitas (2012), aponta que Kautsky identifica as distinções essenciais entre a produção agrícola e a produção industrial⁹. O que segundo Stédile (2012, p. 642), influenciou no equívoco deste entendimento, e fez com que o nosso colonialismo intelectual e acadêmico interpretasse a questão agrária, resumida somente às teses defendidas por Kautsky para a sociedade alemã de determinado período histórico. Sempre desconsiderando o campo em detrimento do urbano.

O que mostra a tendência descrita por Marx e Engels na Ideologia Alemão, de que a cidade tende a subjugar o campo,

A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do

⁹ A produção agrícola é dependente de fatores naturais e possui limitações físicas, devido ao fato que a quantidade de terras disponíveis no mundo é limitada e pelo fato de que as terras vizinhas são propriedades privadas de outros produtores. Já a produção industrial tem sua expansão dependente sobretudo da existência de oferta de mão-de-obra e de matérias primas, além de que sua possibilidade de expansão física é mais viável. Outro ponto importante para esta diferenciação está no avanço tecnológico que gera maior produtividade na indústria e, em ambas, ocorre uma diminuição do número de trabalhadores. Por fim, o autor constata a dependência que a humanidade tem em relação à agricultura, considerando que sem estes produtos não há como manter as necessidades básicas por muito tempo, já em relação ao produto industrial, como um casaco, não há a necessidade de que ele seja comprado no curto prazo. Além de que, como explica o autor, a produção industrial não sobreviveria sem a compra de matérias primas já no curto prazo (Freitas, 2012, pp. 27-29 ao interpretar Karl Kautsky, 1968).

provincianismo para a nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias [...] (Marx; Engels 2007 p.55).

Nesta perspectiva, Stédile (2012), ao problematizar o verbete Questão Agrária, descreve sobre estudos do desenvolvimento do capitalismo na agricultura, e ao interpretar Karl Marx (1988, tomo 3, “Teoria da renda da terra”), aponta que Marx chamou a terra de “mercadoria especial”, pois, com base nos conceitos da economia política, não era possível classificá-la como uma mercadoria: uma vez que, a terra não é fruto do trabalho humano, é um bem da natureza; portanto, não tem valor em si.

No entanto, ao se introduzir nesse bem da natureza o direito à sua propriedade privada e, com ele, a cerca, a delimitação de tamanhos. A terra passou a ser regida pelas mesmas regras do capitalismo. Assim, cada vez que o capitalista agrícola ganha mais dinheiro, tem mais lucros e acumula capital, ele vai comprando mais terras de outros proprietários privados (Stédile, 2012, p. 641).

Tal fato, é marcado pelo capitalismo que evoluiu da fase mercantil para o capitalismo industrial, discutido por Karl Kautsky (1968), conforme já apresentado. Que, como decorrência do processo de acumulação de capital, houve também uma crescente concentração da propriedade da terra. Ao analisarem o comportamento do capitalismo que levava à contínua concentração da propriedade da terra, alguns pesquisadores da época defenderam a tese de que a concentração da propriedade da terra se transformara numa contradição e, portanto, num problema agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial (Stédile, 2012, p. 642).

O que levou a crer, que o capitalismo industrial precisava de se desenvolver, e para esse processo se consolidar, precisava da geração de um mercado interno consumidor dos bens produzidos pela indústria. Além de precisar também de um contingente de mão-de-obra barata, o que foi gerado com a concentração da terra nas mãos dos capitalistas latifundiários. Sendo, está a gênese dos despossuídos da terra. Como pode ser evidenciado na fala do egresso do curso Pedagogia da Terra, quando diz que:

(...) não foi fácil chegar até aqui, mas todos no acampamento tínhamos o mesmo interesse, que era ter um espaço próprio, um pedaço de chão para poder produzir né, não por questão de ficar rico, mas de ter uma vida digna, porque a maioria, eram pessoas que estavam ali na periferia da cidade, sem emprego sem um local para poder estar trabalhando, então essa era a saída que tinha então esse pessoal que teve lá [na luta pela terra] foram nestas circunstâncias. Então, resumindo éramos o resto da sociedade, desqualificada, sem emprego, de origem camponesa proveniente da expropriação, e que tínhamos esse interesse, pelo pedaço de chão, mas como aqui na região estava difícil né, proprietários e grandes fazendeiros, então não era fácil conseguir trabalho e o que tinha era esforçado, porque hoje estava trabalhando aqui, amanhã já não se sabia, então era uma situação difícil, então foi nesse motivo,

todos com esse objetivo de conseguir um espaço para que pudessem sobreviver, ter uma vida digna com a família, produzir o alimento (...) (Entrevista com Furlan, 2023).

Provocando, segundo Alentejano (2012, p. 357) a impossibilidade de reprodução ampliada das famílias camponesas, resultante da concentração fundiária, que produz a expulsão dos trabalhadores do campo, o que é acentuado pela modernização da agricultura, que reduz a necessidade de mão de obra no campo.

O que é explicado por Stédile (2019), ao escrever sobre as tendências do capital sobre a agricultura, onde enfatiza bem, como o mercado financeiro internacional, realiza as movimentações do capital, pela hegemonia. Que para compreender tal movimento articulado com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, há a necessidade de entender as várias fases desse movimento.

Como o início do capitalismo mercantil no século XV, que acordo com Stédile (2019), evoluiu para o capitalismo industrial no século XVIII e XIX, e no século XX se desenvolveu como capitalismo monopolista e imperialista. Nessas duas décadas do século XXI, estamos vivenciando uma nova fase do capitalismo, que Stédile (2019) denomina, de capital financeiro globalizado. Essa fase significa que a acumulação do capital, das riquezas se concentra basicamente na esfera do capital financeiro.

Mas o capital financeiro conforme Stédile (2019), precisa controlar a produção das mercadorias (na indústria, nos minérios e agricultura) e controlar o comércio a nível mundial, para poder apoderar-se da mais valia produzida pelos trabalhadores agrícolas em geral.

Então, com esta intencionalidade, o capital financeiro internacionalizado passou a controlar a agricultura através de vários mecanismos, conforme Stédile (2019, p. 129), a utilização do excedente de capital financeiro para o reinvestimento, como em compras de ações de médias e grandes empresas do setor do agronegócio, pois são favorecidos pelas políticas neoliberais, como a dolarização da economia mundial, que possibilita o domínio do mercado produtores e o comércio de produtos agrícolas.

De modo que Stédile (2019, menciona que ao serem beneficiados com as regras do livre comércio, impostas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI), o grande capital se apropriam dos governos e os tornam servis, em troca da governabilidade pautada na ideologia do mercado financeiro internacional, que controla o crédito bancário para insumos (para adquirirem os chamados pacotes agronômicos), o que não é agroecologicamente correto e ainda gera uma interdependência em todas as fases do processo produtivo.

[...] os governos abandonaram as políticas públicas de proteção do mercado agrícola nacional e da economia camponesa. Liberalizaram os mercados e aplicaram políticas neoliberais de subsídios justamente para a grande produção agrícola capitalista (p. 129).

O que nos leva a pensar conforme Moreira (2017), ao afirmar em sua tese, que do latifúndio, foi gerado o agronegócio, sistema econômico do empresariado, que vem tomando como propriedade o campo, expropriando a terra do campesinato, explorando até à exaustão os bens naturais, a terra, as águas e o ar. Intensificando, assim, a opressão cometida pela estrutura latifundiária há séculos. E representada no depoimento do entrevistado Ramos (2023 [egresso do curso pedagogia da terra, assentado em Tangará da Serra, PA- Antônio Conselheiro]), ao dizer sobre a região:

(...) a região aqui é toda voltado para o agronegócio né, não foi gerando muita fome, exclusão, a industrialização foi muito grande, e os assentamentos tiram muitos da miséria, da exploração, por isso precisa de pessoas que tenham conhecimento na parte técnica, na parte pedagógica, na formação de consciência e na organicidade da população de modo geral (Entrevista com Ramos, 2023).

Percebe-se a preocupação, do assentado e egresso do curso Pedagogia da Terra, em reestruturar a questão organizacional, nos assentamentos, para enfrentar o agronegócio. Porque sem organização, formação política e sem políticas públicas direcionadas para a agricultura familiar, fica difícil competir com esse sistema. Mas com a desburocratização dos procedimentos de constituição de cooperativas, associações e legalização da propriedade, para poderem assim, se associarem para produzirem e comercializarem seus produtos. Além do chamamento para a retomada dos núcleos de base do assentamento.

Então, conforme Moreira (2017), compreender a luta pela reforma agrária tornou-se pertinente e necessário diante do crescimento do êxodo rural, resultante da expropriação camponesa e, conseqüentemente, da crescente e marginalizada população urbana. De modo, que nesta perspectiva o egresso Jair Furlan, do Pedagogia da Terra, enfatizara que “a reforma agrária significava, dar oportunidade de ter uma vida de qualidade para todos os sem-terra que estão sem “rumos”, na periferia das cidades, passando necessidade”. Assim, em sua visão, é preciso difundir e retomar a ideia de que a luta pela terra e a reforma agrária como política pública interessam não apenas aos camponeses, mas diretamente também ao povo da cidade.

Lema do MST, de 2000 a 2006: Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndio, já com 16 anos de história, no ano de 2000 – 500 anos da invasão do Brasil pela metrópole portuguesa, o MST já estava organizado e atuando em 23 estados, com 1,5 milhão de camponeses, 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. Nos assentamentos já funcionavam

1500 escolas públicas (escolas do campo), com 150 mil crianças matriculadas e cerca de 3500 professoras e professores criando e desenvolvendo a Educação do Campo. Além de quebrar as cercas dos latifúndios, era necessário romper as cercas da ignorância. A meta era nenhuma criança Sem Terrinha sem educação (Moreira, 2017, p. 197).

Neste sentido, é importante compreender o processo de colonização portuguesa no Brasil, que se efetivou a partir da exploração, do ser, do saber, do poder e da negação da cultura dos povos originários, e extermínio dos povos indígenas, se apropriando das novas terras. Assim, a seguir trataremos da história da colonização portuguesa no Brasil, não uma história de conquista, mas como uma história de expropriação, exploração e negação de um direito humano, que é a terra, pois “terra, é para quem nela trabalha”. E que vem se mantendo nas estruturas deste sistema hegemônico, que dilacera a vida, que promove o individualismo cada vez mais.

2.4 Como o capital legitimou o latifúndio

Desde quando existe o Brasil? Depende da intenção e da ótica da pergunta. O continente americano é bem antigo. O nome Brasil é bem mais recente. Antes era Pindorama, foi Ilha de Vera Cruz, foi Terra de Santa Cruz. Virou Brasil. E virou Brasil por causa da presença do colonizador, branco, europeu que aportou em terras do Brasil [dos povos originários] em abril de 1500 (Carneiro, 2023).

Como já definida, anteriormente por Stédile (2012, 2020), a questão agrária, resumidamente, é definida como sendo um conjunto de atividades que se desenvolvem no campo, relacionados ao uso, posse e propriedade da terra, somado a estrutura fundiária, organização e ao modo de produção. Mas é importante ressaltar que não se pode confundir questão agrária com questão agrícola.

No Brasil, alguns fatores envolvem a questão agrária, como a concentração fundiária, decorrente da colonização, que ocorreu segundo Garcia (2012), por meio das capitâneas hereditárias e a posterior doação de sesmarias pela Coroa, foram as primeiras medidas reais de colonização tomadas pelos portugueses em relação ao Brasil colônia.

Do ponto de vista legal, o que havia no período colonial era o instituto das sesmarias, transladado de Portugal para o Brasil. Segundo esse instituto, a terra, propriedade da Coroa, era cedida mediante o compromisso do aproveitamento econômico em benefício do reino de Portugal, sendo, portanto, ao mesmo tempo instrumento econômico e político. Econômico, pois o detentor da sesmaria deveria tornar a terra produtiva, de forma que ela gerasse riquezas para

a Coroa; político, porque ao detentor da sesmaria era dado o controle sobre a área e a tarefa de proteger a terra da cobiça de outras potências estrangeiras (Alentejano, 2012, p. 742).

Assim, os “capitães donatários que recebiam a sesmaria, eram comerciantes e pessoas da pequena nobreza de Portugal que tinham boa relação com a Coroa portuguesa”, e com interesse de estabelecer moradia no Brasil. Havia algumas restrições para receber uma sesmaria, pessoa deveria, obrigatoriamente, ser cristã e tinha o compromisso de tornar a terra produtiva em até cinco anos, além de pagar todos os impostos devidos à Coroa.

No Brasil, apesar das inúmeras lutas e revoltas camponesas, como a Guerra dos Cabanos (1835-1839) e a Balaiada (1838-1841) contestavam a ordem social e a concentração de terras, que fomentavam a resistência camponesa, indígena e quilombola, o latifúndio prevaleceu e impôs ao país a condição de um dos recordistas mundiais em monopolização da terra. Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias, já mencionado, que dava direito de exploração econômica, poder político e controle sobre o território, e intensificada pela Lei de Terras de 1850, que transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas, a concentração fundiária segue sendo uma marca do campo brasileiro (Alentejano, 2012, p. 355).

Essa lei, foi um processo estratégico arquitetado pelos donatários (latifundiários), pois ampliou a concentração de terras, a um determinado grupo social, além do mais, os grandes proprietários se utilizaram de estratégias como a grilagem, por meio de falsificação de documentos para aumentar suas propriedades. O que é tratado por Alentejano (2012, p. 743), ao afirmar que:

[...] a Lei de Terras tratou de viabilizar o reconhecimento legal das terras controladas pelo latifúndio, inaugurando uma verdadeira corrida mediante a grilagem de terras no Brasil, pois a lei estabeleceu um prazo para a legalização das terras daqueles que comprovassem titulação anterior das mesmas. Isso deu margem à falsificação de documentos, artificialmente forjados como antigos, a fim de assegurar o controle sobre as terras. Há na historiografia controvérsias em relação aos objetivos dos legisladores no que diz respeito à criação da Lei de Terras, mas é inegável que ela resultou na reafirmação do sistema latifundiário no Brasil. Se o mecanismo de acesso à terra fosse o da posse, escravos libertos e camponeses europeus e asiáticos que imigraram para o Brasil na segunda metade do século XIX e início do século XX poderiam nela se estabelecer livremente, o que resultaria na democratização da estrutura fundiária brasileira; porém, sem recursos para comprá-las, eles tiveram de se submeter ao controle latifundiário sobre as terras, agora no regime da propriedade privada.

Neste sentido, quem não tinha como adquirir terras, se tornavam assalariados, agregados, meeiros ou diaristas nos grandes latifúndios. O que é reforçado por Gonçalves

(1993), ao interpretar Guimarães (1982), relata que, o poder extra-econômico era uma característica e uma sobrevivência do “feudalismo”. Que, conforme Gonçalves (1993), exerce, ainda nos nossos dias, através do governo das coisas e das pessoas dentro e em torno dos latifúndios. Desta maneira, mantinham o domínio por meio de relações coercitivas entre os latifundiários e seus "moradores", "agregados", "meeiros", "colonos", "camaradas" e mesmo assalariados estendendo-se também aos vizinhos de pequenos e médios recursos.

Entendimentos, que eram amplamente debatidos pelos conservadores capitalistas, como por exemplo, Caio Prado Junior (1966), que na metade da década de 60, tem como debatedores as correntes de esquerda que viam no latifúndio um "resquício feudal" que obstaculizava o desenvolvimento capitalista. Prado Jr. (1966) critica a concepção de revolução agrária para superar os restos feudais, pois conforme Gonçalves (1993), "o Brasil não apresenta nada que legitimamente possa conceituar como restos feudais.

Ao posicionar-se contra as análises que enxergavam, no latifúndio, formas de subordinação semelhantes às antigas submissões de servos aos senhores da terra no feudalismo europeu, o autor não pretende negar a situação de pauperidade do trabalhador rural brasileiro e sua submissão ao "dono" da terra, mas tão somente marcar uma perspectiva teórica distinta dada à impropriedade histórica de aplicar-se, no Brasil, categorias teóricas extemporâneas e exógenas (Gonçalves, 1993, p. 03).

De um lado esse processo, é marcado pelo avanço do capitalismo numa realidade brutalmente desigual, que lançou condições para o acirramento das contradições com a maior exploração do trabalhador. De outro lado, o Gonçalves (1993) ao interpretar Prado Jr. (1982) define claramente a historicidade dessa estrutura de dominação como um "resquício" escravista-colonial. O que é evidenciado por Prado Jr. (1982), um reconhecimento da raiz escravista colonial da questão agrária, assim, mostra preocupação com um perfil exportador da economia brasileira e o tipo de relações de produção que faz do trabalhador na agropecuária vivente em condições morais e materiais críticas. Com forte "resquício" escravista-colonial determina um perfil de desenvolvimento capitalista profundamente excludente.

Gonçalves (1993), ao interpretar Rangel (1986) e Furtado (1972), salienta que ponto de vista das análises progressistas a agricultura deveria funcionar como reguladora do mercado de trabalho para propiciar uma oferta de mão-de-obra não desmesuradamente maior que a demanda. Que de acordo com Gonçalves (1993, p. 10), é verificado principalmente em Rangel (1986) e Furtado (1972), que tratam da capacidade de incorporação do processo de industrialização e dos impactos da “Modernização Agrícola”.

E para os conservadores, notadamente aqueles com viés setorialistas como Paiva (1968), a agricultura tinha um excedente populacional que inexoravelmente deveria ser absorvido pelo setor urbano. Assim, a modernização teria como resultado o êxodo rural/expropriação que fortaleceria a demanda por produtos agrícolas, sendo, portanto, duplamente benéfica ao setor agrícola, pois ao mesmo tempo em que a melhoria das condições dos trabalhadores do campo e da cidade, provocaria aumento da demanda (Gonçalves, 1993, p.10 ao interpretar Paiva, 1968).

Uma vez que, como Gonçalves (1993, p.03), bem interpreta, a essência do latifúndio, por conseguinte, não é sua grande produção, mas as relações sociais a ela inerentes, permitindo um nível elevado de exploração de uma imensa legião de trabalhadores, pelo fato de que, mesmo após a abolição da escravatura, reorganizou-se, com base no monopólio da terra, uma sólida estrutura de dominação dos senhores de terra sobre os demais viventes do campo.

Relatado também nos estudos de Medeiros (2012, p. 447), ao descrever que, as grandes propriedades passaram a ser denominadas latifúndios, em especial por seus críticos, e o termo assumiu ao longo do tempo, um caráter eminentemente político. E nos anos de 1920, conforme Medeiros (2012), em debates sobre a constituição da identidade nacional, a importância da industrialização e o tenentismo, movimento liderado por jovens oficiais do Exército engajados no debate sobre os destinos da nação, chamava atenção para a relação existente entre o sistema latifundiário, o coronelismo e o controle político dos eleitores e do voto pelos grandes proprietários.

De posse dos latifúndios, os fazendeiros colocavam os empreiteiros (trabalhadores e trabalhadoras) para derrubar a mata plantar roça, tirar uma porcentagem para o dono da terra e depois transformar em pastagem de capim colônia ou braquiária. Às vezes os agregados podiam fazer uma pequena roça para a subsistência, mandioca, banana, milho, abóbora, feijão, batata doce, arroz e alguma verdura, mas no ano seguinte não podiam replantar.

Isso dava um poder ao dono da terra ou ao gerente do proprietário da terra. A condição de trabalhador “livre”, prendia o “meeiro” ou “agregado” nas fazendas. O controle do fazendeiro sobre as famílias de trabalhadores agregados se dava via falsa generosidade¹⁰, apadrinhamento, batizando os filhos e filhas dos trabalhadores, realizando favores, para que os

¹⁰ Conforme Freire (2022), a falsa generosidade era uma prática que assumia naquele contexto, uma posição de superioridade, porém oculta, velada, que transparecia como uma espécie de paternalismo bem intencionado, porém impunham valores e ideias do colonizador, através de uma manipulação sutil, aparentemente harmônica, mas intencional, como o objetivo de alcançar o ter mais, que sempre fora obtido as custas do nada ter dos trabalhadores/as que produziam a mais valia para os latifundiários.

trabalhadores sintam aquela gratidão eterna, que o opressor cria, para ter mais as custas do nada ter dos trabalhadores.

Ainda nesta perspectiva, Gorender (2016), aponta que a produção agrícola capitalista teve duas vias, sendo a transformação da produção plantacionista, em empresa capitalista (através da superação das relações camponesas de subsistência), processo este, que segundo Gorender (2016), fora impulsionado pelo crescimento da comercialização da produção “camponesa”, e vale ressaltar que tal prática, era sustentada e subsidiada pelo exército rural de reserva, controlado pelos latifundiários, que se utilizavam da produção da mais valia, do trabalho não pago, ou seja da exploração de mão de obra restrita apoiada em maquinaria “avançada”.

Assim, Gorender (2016), afirma que a via de transição do latifúndio ocorreu em virtude do desinteresse da burguesia na realização da reforma agrária. Na verdade, o que ocorrerá de fato, é que o capital internacional se interessará na compra de *commodities*¹¹ brasileiras, e estes financiaram a burguesia do campo, para que produzissem mais gêneros alimentícios, uma vez que o estado já havia sido apropriado pelo grande capital, que logo se encarregou da modernização e do desenvolvimento capitalista no campo, conforme evidenciados nos referenciais já citados.

Esse movimento, gerou muita miséria e fome no campo, que somadas as péssimas condições de trabalho braçal, a crescente substituição do trabalho braçal, pelo mecanizado, gerou o esvaziamento do campo, e a aceleração do crescimento da urbanização, porém as cidades não estavam preparadas para absorver tanta gente, sem estudo, sem qualificação e sem terra para morar e produzir alimentos. Deste modo, o tópico seguinte versa sobre esse movimento, esse período histórico, que é marcado pela “Revolução Verde”.

2.5 Modernização produtiva no campo

A modernização do campo, conforme Peterson (2012, p. 43), intensificou após a Segunda Guerra Mundial, com a convergência entre os avanços científicos na agroquímica, que acelera o setor industrial voltado para a agricultura, por meio dos pesados investimentos públicos que compõem as condições necessárias para a viabilização da Revolução Verde, também conhecida como segunda “Revolução Agrícola”. A “Revolução Verde” disseminou

¹¹ São mercadorias primárias de origem agrícola, pecuária, mineral e ambiental que fornecem matérias-primas importantes para a produção industrial global

globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro.

Esse processo foi alavancado ideologicamente sob o manto da modernização, uma noção legitimadora dos arranjos institucionais que passaram a articular de forma coerente interesses empresariais com os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados. Além disso, o rumo que assumiu a agricultura a partir do final do século XIX foi muito funcional para a evolução do capitalismo em um momento histórico de acelerada industrialização e urbanização (Peterson, 2012, p. 43).

No Brasil, de acordo com Tardin (2012, p. 186), a ditadura militar instalada no país em 1964 incorporou a “Revolução Verde”, que implicou na utilização de todo um aparato industrial, financeiro, científico, tecnológico, educacional, agroindustrial e comercial por meio de ações do Estado e do capital privado, o que configurou em um poderoso sistema e um bloco hegemônico de poder burguês que invade amplos territórios camponeses, impondo-lhes, a modernização conservadora e a condição de subalternidade. É nesse sentido que o Estado-militar brasileiro, que tinha como orientação a “modernização da agricultura”, a ocupação dos “espaços vazios” [...] com base na Doutrina de Segurança Nacional [...] (Zart, 2005, p. 174).

Com Estado, dominado pelo capital, de acordo com Zart (2005), os detentores do poder estatal, a burguesia urbana com a efetiva participação do Estado que financia, promove e incentiva as ações da iniciativa privada como por exemplo, a Fundação Brasil Central, que subsidiou política e financeiramente companhias privadas para expandir a fronteira e incorporar terras e produtos ao mercado. Assim, a fronteira tem desempenhado historicamente três funções básicas no modelo agrícola do Brasil. No “Plano Econômico”, a “fronteira era um armazém de gêneros alimentícios básicos”. No “Plano Social” a “fronteira representava uma orientação dos fluxos migratórios. Ela era o lócus da recriação da pequena produção, ou seja, o destino das famílias camponesas expropriados e dos excedentes populacionais” (Zart, 2005, p. 89).

A modernização significou uma redefinição das fronteiras na agricultura. Enquanto no processo denominado “enxamagem”, pressupõe-se a existência da fronteira agrícola a ser aberta e conquistada, fator de atração, a modernização do setor agrícola representou uma forma de exclusão da grande parte de agricultores de regiões consolidadas pela colonização [...] Os processos da modernização e da colonização não são momentos e processos separados, porém complementares, porque a colonização representou a alternativa que os sistemas e governos encontraram para a mecanização e capitalização do campo, tanto nos países europeus nos séculos XVIII e XIX, como no Brasil e nos países da América Latina a partir dos anos 60 do século XX (Zart, 2005, p. 99).

Desde então, o modelo tecnológico concebido pelos grandes conglomerados empresariais transnacionais relacionados com as empresas capitalistas no campo, e que conta com o apoio de diversas políticas públicas estratégicas, tornou-se o referencial para o que se denominou “modernização da agricultura”. E se reificou a produção de mercadorias agrícolas (commodities) para a exportação em detrimento da produção de alimentos para a maioria da população (Carvalho; Costa, 2012, p. 33).

Uma vez, que Medeiros (2012, P. 450), discorre que:

Ao longo das transformações que implicaram a modernização tecnológica das atividades agropecuárias – mecanização em larga escala, introdução de insumos químicos, aumento de produtividade, agroindustrialização, redução drástica da população rural em relação à urbana e expansão da fronteira agrícola –, as condições de trabalho no meio rural se deterioraram, bem como as condições de reprodução da propriedade familiar.

Como resultado de todo esse processo, sua “Revolução Verde”, que teve início na segunda metade do século XX, se constitui então, como uma modalidade de agricultura intensiva, que articula o capital, na forma de investimentos e em pesquisas, em novas tecnologias para consolidação produtividade. Por meio da “modernização do campo” em maquinários que são usados em todas as etapas da produção; na área dos “defensivos agrícolas” ou agrotóxicos, adubos químicos/fertilizantes; inovação nos sistemas de irrigação; na assistência técnica e no melhoramento genético. Como por exemplo, o:

O patenteamento dos organismos vivos, a tecnologia dos organismos transgênicos e, mais recentemente, a nanotecnologia sustentam uma nova fase nesse processo de expropriação dos agricultores produtores diretos, aprofundando a modernização dependente e depredadora da agricultura iniciada com a Revolução Verde. O objetivo é retirar dos agricultores o controle sobre as sementes e, de maneira mais ampla, sobre a produção no campo, em benefício das grandes corporações transnacionais, as quais constituem peça fundamental no regime de acumulação financeira que caracteriza a mundialização do capital. Além de acelerar o processo clássico de diferenciação do campesinato, “espremendo” os camponeses entre as indústrias produtoras de insumos e as agroindústrias que se utilizam de suas matérias-primas, os modelos de produção e tecnológico dominantes oferecem hoje um horizonte que pode, enfim, pôr em questão a permanência do camponês, concluindo assim o processo de separação dos produtores diretos de suas condições de produção (Görge, 2012, p. 60).

O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis,

financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante (Leite; Medeiros, 2012, p. 81)

No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970. Outros termos também foram utilizados para destacar o caráter sistêmico e não exclusivamente setorial da produção agrícola: *sistema agroalimentar*, *cadeia agroindustrial*, *filière* etc. (Leite, 1990). Desde os anos 1990, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (Leite; Medeiros, 2012, p. 82).

Para o egresso do curso pedagogia da terra, o *agronegócio*, na figura dos latifundiários vem provocando a marginalização dos trabalhadores, sem contar na questão ambiental, dos garimpos, das invasões de terras indígenas, estão desmatando, detonando com os recursos naturais e contaminando, solo, água e ar, colocando em risco a perda da biodiversidade, que devemos preservar para as próximas gerações. Assim, ele enfatiza que

(...) se trata da política, um jogo de interesse, de quem está lá, em criminalizar o MST, esse pessoal da reforma agrária né. Fazem de tudo para não haver reforma agrária, porque quem está no poder são os fazendeiros, os industriários. O *agronegócio* hoje está tomando conta de tudo, você vê imensidão de imensidão plantado, e só máquinas, que colhe, que planta, mas isso não fica aqui, vai tudo para o exterior. Quem ainda abastece a mesa dos brasileiros/as são os pequenos produtores, e uma coisa que eu sou super contra, é a questão da lei Kandir, que beneficia sabe quem? Os mais poderosos que nós temos aqui, os fazendeiros, os latifundiários do *agronegócio*, botaram essa lei para questão de exportação *in natura*, eles são isentos de impostos e quanta perca que nós temos, deixa de arrecadar aqui para o nosso estado muito dinheiro, que poderia estar entrando no poder público, na saúde ou na educação. E outra coisa, vai o produto *in natura* para lá, que perdemos em mão de obra de beneficiar aqui, porque é beneficiado lá no exterior, a mão de obra vai para fora, deixa de ter essa mão de obra aqui também, e muitas vezes tem alguns produtos que volta beneficiados e nós acabamos pagando tudo isso e muito caro, nós consumidores de muitas coisas que foram *in natura*, sem impostos para o *agronegócio* (Entrevista com Jair Furlan, egresso do curso pedagogia da terra, 2023).

Embora tenha havido aumento significativo da produtividade no campo, é importante salientar que não foi resolvido o problema da fome, pois boa parte dos excedentes agrícolas

gerados atualmente são commodities, e a fome segue assolando cerca de 1 bilhão dos seres humanos subalimentados do planeta (United Nations Development Programme, 2004). Nesse processo de modernização da agricultura conduzido pelos interesses de grandes corporações transnacionais, configurou-se o Agronegócio como sistema que articula o latifúndio, as indústrias química, metalúrgica e de biotecnologia, o capital financeiro e o mercado (Rigotto; Rosa, 2012, p. 89). O que é representado no desabafo de Jair Furlan (2023), assentado e egresso do curso Pedagogia da Terra.

A terra é um bem social, para o bem-estar social humano e da natureza, por isso que eu trabalhei muito em campanha da terra, não é porque eu tenho dinheiro, que chego aqui e compro o estado inteiro, porque eu posso pegar meu dinheiro e aplicar em outra coisa uai, mas questão de pegar, e tirar o espaço todinho [a terra], que é onde o outro poderia estar trabalhando, produzindo é complicado.

Assim, esse processo, elevou também a intensidade do trabalho, a migração campo-cidade e o desemprego rural. Por sua vez, a apropriação dos frutos dessa produtividade reverteu no aumento dos lucros capitalistas para os grandes proprietários rurais e as multinacionais envolvidas (Rigotto; Rosa, 2012, p. 89).

Deste modo, o MST, surge com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país, depois de algum tempo, incorpora a luta pela educação do campo também. Então, de acordo com Moreira (2017), as contradições do capitalismo construíram condições históricas objetivas que, impulsionaram os trabalhadores que carregavam uma consciência rebelde diante da ordem estabelecida, se tornou possível, difícil, mas não impossível, construir um Movimento Camponês arrojado em nível nacional.

As condições objetivas foram criadas pelas transformações e contradições implementadas na agricultura brasileira na década de 1970, chamadas por alguns analistas de modernização conservadora, ou também chamado de modernização dolorosa e que consistiram em um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras especialmente as do Sul do Brasil (Caldart, 2012, p. 106).

O MST nasce envolvendo uma grande unidade de camponeses na luta pela terra. Os sem-terra que foram paulatinamente convidados a se tornarem sem-terra eram e são os “parceiros”, os “agregados” de fazendas, os “pequenos arrendatários”, os “posseiros”, os assalariados rurais, os pequenos agricultores, os filhos de pequenos agricultores, ribeirinhos, os atingidos por barragens, desempregados da cidade, dentre outras especificações existentes pelo país afora (Moreira, 2017, p. 190). Afirmação, que estão representadas nos depoimentos dos/as egressas/os quando relatam sobre sua origem.

(...) sou filho de assentado da reforma agrária, hoje moro no assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra, e te tivemos aí acesso aos primeiros trabalhos do movimento (MST) em 1996 em Tangará da Serra (Entrevista com Valdir, 2023 [egresso do CAMOSC]).

(...) sou filha de agricultor que com o êxodo-rural, perdeu as terras e veio para a cidade, morar em periferia, sempre estudei em escolas públicas. E algumas limitações de morar em periferia, são as condições desumanas, muito pobre, trabalhando muito cedo, muito jovem, e aí surgiu a oportunidade, um convite, de fazer parte do MST, aí meus pais vieram, foram acampar, no acampamento Facão em 1997 (Entrevista com Maria José, 2023 [egressa do curso pedagogia da terra]).

(...) sou filho pequeno agricultor, que trabalhava como boia fria, como empregados de fazendas e tal, pescadores quando chegou o Movimento [MST] no Mato Grosso, em 1996, apareceu lá um homem (chamado Moacir) fazendo trabalho base (Entrevista com Ramos, 2023 [egresso do curso pedagogia da terra]).

(...) a reforma agrária, se não for na pressão, ela não sai aqui no Brasil não, nos países desenvolvidos onde foi a reforma agrária, vemos a vida digna tanto no urbano, quanto no campo trabalhando, produzindo com toda qualidade, os filhos estudam fazem faculdades boas na cidade e voltam para o campo, enquanto aqui, não estamos nem engatinhando para isso. Quanto aos filhos de assentados aqui, vão para rua [cidade], para trabalhar e estudar, mas não fazem isso, porque chegam lá, o trabalho prega ele, crucifica ele, ele não tem o tempo para estudar, o patrão não deixa esse tempo para ele estudar, então ele acaba ficando ali um mero funcionário, até enquanto ele tem força, de repente o tempo passa e ele não serve mais, e essa é a realidade que passamos (Entrevista com o egresso do curso pedagogia da terra, Jair Furlan, 2023).

É neste sentido que Molina e Jesus (2010) afirmam que o MST e posteriormente o PRONERA surge, justamente em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA, fundamental na formação dos/as educadoras/es que atuavam nas escolas do campo sem formação e a Educação do Campo, que mesmo diante as adversidades se manteve firme, garantindo assim, os objetivos para o qual foi criado. O que é identificado na fala da egressa do Pedagogia da Terra ao afirmar que:

O curso em si, foi muito importante para a educação do campo, mas era direcionado a todos os movimentos sociais, ou seja, era bem amplo, nessa questão da transformação social, da luta por direitos. Nós estávamos diante de uma nova proposta, de uma nova pedagogia, a Pedagogia da Terra, e isso foi muito importante para nós, foi muito rico, nessa questão da formação política

ideológica, e para nós, foi muito relevante, porque nós estávamos ali na base, vivíamos a teoria e a prática, e o curso não falava só da Educação do Campo, lá falava de todos os segmentos de luta social e foi muito importante, (Entrevista com Marta, 2023).

O relato da egressa evidencia que ao lutar pela terra, os movimentos camponeses lutam também por escolas, pela educação num sentido amplo. Não somente lutaram, ainda lutam, como assumem enquanto projeto político, a construção social de currículos configurados com e pelos/as camponeses/as conforme debatem Machado (2009); Zart & Bitencourt (2015) e Arroyo (2015) através da prática social e pedagógica nas escolas do campo. Tais autores/as apontam que, os movimentos sociais do campo, representam uma diversidade, mas que lutam por uma unidade, que é o direito à existência, à vida digna, à cultura, à ciência. Uma vida social sem injustiças. Nesta perspectiva, o item a seguir problematiza o histórico da modernização do sistema produtivo rural e as sucessivas adaptações na Educação nas escolas do Campo.

2.5.1 Modernização para o sistema produtivo rural e adaptações para as escolas do campo

O país passava a aderir a tecnologias de “modernização da agricultura” para expandir o mercado, para gerar lucro e aquecer a economia. A modificação da economia, a partir deste período, refletia na organização e em decisões políticas que regulamentavam todas as esferas sociais, inclusive a educação. A demanda por mão de obra qualificada para a realidade que emergia, passava a exigir a formação para o trabalho. Surgiram as primeiras “escolas rurais” e técnicas, organizadas em “ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola” (Shiroma, 2007, p. 24).

Mas a população, em sua maioria de origem do camponesa, conforme Bonamigo (2007) “trabalhadores que vivem do seu trabalho no espaço rural, compondo, por isso, uma variedade de sujeitos, etnias, culturas, formas de viver e trabalhar”, passava a ser explorada nas relações de trabalho precário. Visto que, com as transformações na agricultura, Bonamigo (2007) aponta que as relações com o mercado se aprofundaram e tornaram o camponês vulnerável às condições impostas pelas agroindústrias e pelas empresas gerenciadas pelo agronegócio. De modo que, historicamente no Brasil, não foi elaborada uma proposta de educação centrada no trabalho colaborativo/ associado, e em uma escola que levasse em conta a realidade daqueles que vivem no campo.

A longa formação social escravista brasileira, marcada pela produção extrativista e agrícola, voltada prioritariamente para a exportação, não demandou alastramento da qualificação geral e profissional da população. Essa população não teve, até então,

escolarização formal porque os/as trabalhadores/as braçais (lavradores), como eram conhecidos, não precisavam pensar, para executar tarefas do campo, segundo os a ideologia da época (Bonamigo, 2007, p. 186).

Assim, a intensa exploração da classe trabalhadora, principalmente do campo, justificava-se em boa parte do território nacional, devido à inexistência de uma política efetiva para essa população que se via obrigada a migrar para os centros urbanos e/ou trabalhar de forma precária para os latifundiários. E somados a isso, a estrutura social e econômica, desde o processo colonial, acabava moldando a escola brasileira desde sua gênese, o que vai é verificado em todo o seu percurso, nas várias constituições federais. Mas no que se refere a escola do campo.

Deste modo, com base no Parecer nº 36/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para Educação Básica na Escolas do Campo, apresentamos como a educação destinada aos filhos/as e trabalhadores/as do campo apareceu historicamente.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934, mas, apesar de ser considerado um país eminentemente agrário, a educação rural não foi se quer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, o que demonstrou um total silenciamento, no que diz respeito a educação para os/as trabalhadores/as do campo. Evidenciando o descaso para com os dirigentes da educação do campo, em detrimento as matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária, patronal, patriarcal apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Que durante o período colonial, ancorados nos princípios da contrarreforma, ou seja, em processos que desconsiderava a vida, a existência da sociedade nascente (representada pela diversidade étnica que constituiu o Brasil em sua totalidade), excluiu os escravos, as mulheres e os agregados. Em se tratando da questão educacional, havia uma ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo agrícola, que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação conforme já mencionamos, nem mesmo a alfabetização. Tais fatos, contribuiram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada para os interesses dos camponeses.

O documento, relata também que, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico no Brasil, se deu por volta de 1923, em um contexto dos “patronos como salvacionistas”. O que nos faz lembrar de Freire (1987), quando aborda a falsa generosidade, a busca do ter mais dos “patronos”, à custa do nada ter (dos/as trabalhadores/as), que Zart (2005), também amplia esta discussão nesta perspectiva.

A constituição de 1934 em seu parágrafo único, relata que, para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservaria no mínimo, vinte por cento das cotas destinada a educação no respectivo orçamento anual. Mas, o financiamento ainda era frágil, assim, essa interiorização da educação para o campo, foi realizada sem planejamentos, sem recursos, feitas por sucessivas adaptações.

Conforme observa-se no parágrafo quarto do artigo 121 do texto constitucional a preocupação com a educação rural:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (Brasil, CF, 1934 apud Aksenon e Miguel, 2015, p. 712).

Em 1937, sinaliza na constituição a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente, onde esta modalidade de ensino, deveria ser destinado, as classes menos favorecidas. E, foi considerado dever do estado este ensino, mas para executar, deveria fundar instituições de ensino profissional e subsidiadas, as de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Esta foi a constituição que arraigou o sistema de ensino para o trabalho, focada fortemente nas escolas de aprendizes.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

No ano de 1946, surgiu uma Lei Orgânica (Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório) que regulamentava um plano para a preparação profissional dos/as trabalhadores/as da agricultura. Que apesar de pregar a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, mas se traduzia em restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. *Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.*
3. *Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.*
4. *Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.*

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

A Constituição de 1934 vigorou por três anos tendo sido substituída pela Constituição de 1937, outorgada em 01 de novembro, em que Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo. Nesta última, a educação sofreu as consequências de um Estado autoritário e as conquistas apresentadas naquela, foram dissolvidas (Aksenén e Miguel, 2015, p. 712).

Conforme Aksenén e Miguel (2015), em 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema, estabeleceu reformas profundas no ensino e regulamentadas por diversos decretos-leis assinados até 1946, que foram chamados de “Leis Orgânicas do Ensino”, pois organizaram cada nível de ensino. Como o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Assim, Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, referia-se ao meio rural no Capítulo I – Do ano escolar, no qual o Art. 15 afirmava que “A duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas (escolas com um/uma único/a professor/a e turmas multisseriadas) agrícolas”.

Esta lei designava que as Escolas Isoladas seriam mantidas pelo poder público. O Art. 44 referia-se à responsabilidade oriunda dos proprietários agrícolas e empresas. Como segue: “Os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimento de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem a plena execução da obrigatoriedade escolar” (Aksenén e Miguel, 2015, p. 713).

O Art. 50 referia-se à formação de professores para atuar em zonas rurais: Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de

higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (Aksenen e Miguel, 2015, p. 713).

Nas constituições de 1946 e de 1967, se identifica a obrigatoriedade de as empresas agrícolas e industriais oferecerem o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Mas, ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as escolas agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Mas como o Estado estava fortemente tomado pelos interesses do capital, que em 1969, foi promulgado uma emenda, limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das escolas agrícolas com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Assim, a lei estabelecia que o ensino poderia acontecer, se a empresa assim desejasse, ou mediante a contribuição destas (dos/as trabalhadores/as), com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer. O que evidencia o descaso para os povos do campo, evidenciado nas legislações de ensino, que historicamente intensificou a valorização do meio urbano em detrimento do meio rural.

Aksenen e Miguel (2015), descreve que a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) encaminhada pelo Governo ao Congresso foi debatida por dois grupos, um progressista e outro conservador. Foi aprovada somente 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961 na Lei 4.024, com a prevalência das ideias conservadoras. A referida lei pontuou algumas questões referentes ao ensino no meio rural. Como o artigo 32 que esclarecia sobre a responsabilidade atribuída aos proprietários rurais, que deveriam manter escolas primárias para as crianças residentes em suas terras ou então facilitar a frequência delas nas escolas próximas.

Mas, quanto ao texto da constituição de 1988, que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Assim, os princípios e preceitos da educação abrangeram todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do Brasil. Que, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no campo no corpo da carta constituinte, possibilitou o direcionamento para as constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que se refere ao tratamento da educação rural, no âmbito do direito e do respeito as diferenças.

Deste modo, o artigo 62, estabelece a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas públicas para e não com os camponeses, mas já se caracterizou em uma conquista, mesmo que conservadora.

A Constituição Federal-CF de 1988, marcou a “redemocratização” no país, possibilitou o embasamento para o tratamento da educação do campo nas constituições Estaduais brasileiras, a educação do campo e as características regionais, a expansão da rede de ensino no campo e a valorização do magistério, assim, como a abertura de espaço para a inclusão do território da educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula

Esses movimentos mostraram as sucessivas adequações da educação escolar aos diversos e adversos do campo, enquanto lugar de reprodução da existência, da cultura material e imaterial, sempre subjugada pela classe hegemônica, na busca do ter mais, as custas do nada ter dos/as camponeses/as. Por isso os/as trabalhadores/as buscaram e buscam na reforma agrária um espaço para existenciar enquanto condições primeiras.

3 PRONERA E A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNEMAT

Além de significar uma conquista de algo que historicamente foi negado intencionalmente, o PRONERA se traduz em uma política pública que ressignificou a educação do campo nos níveis fundamental, médio e superior com suas metodologias e pedagogias diferenciadas, inclusivas, flexíveis e reflexivas. Então, os cursos via PRONERA, significaram também, a garantia a educação, a formação técnica, através de experiências pedagógicas invisibilizadas, mas que resgataram e ainda resgatam e valorizam as especificidades da vida camponesa.

Tendo como base os princípios da Pedagogia do Oprimido, e como referências prioritárias a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, a Educação do Campo vem se caracterizando como uma concepção de educação dos camponeses, como práticas pedagógicas que valorizam e atendem as especificidades das realidades camponesas, como um projeto de sociedade que visa o empoderamento e o desenvolvimento das comunidades do campo, e como instrumento de luta por políticas públicas de educação destinadas às populações que vivem no meio rural (Ferreira, 2018).

Nesta perspectiva, a educação envolve os processos de ensinar e aprender, em uma relação horizontalizada, presente nos diferentes espaços e momentos da vida, de modo que sua ausência ou sua materialidade, acaba influenciando na qualidade de vida física e mental, no nível da produtividade, na organização do trabalho produtivo, e conseqüentemente na renda, assim como na participação propositiva na vida social, política e econômica de seu espaço de vida. Que possibilitaram o desenvolvimento e aperfeiçoamento de princípios político-pedagógicos no que tange a luta pela Educação do Campo e gestão educacional nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

De modo que, os cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC, ofertados via PRONERA, contribuíram com a organização dos assentamentos, como explicitam nos relatos abaixo:

(...) fui convidada a ir para acampamento, quando uma pessoa me falou assim: Você pode contribuir muito no acampamento, porque nós estamos organizando a escola no acampamento, e o nosso objetivo é que, quando a gente for para o assentamento, não tenha ônibus puxando nossos filhos para estudar na cidade. Então a gente quer mesmo uma Educação do Campo, a gente quer uma reforma agrária com a Educação do Campo bem precisa, no sentido que nossas famílias permaneçam no campo, e para isso nós já temos que pensar, numa formação para os educadores, para a educação do campo, e você está sendo convidada a ajudar a discutir isso no acampamento, aí eu fui para acampamento, e lá a gente começou a fazer reuniões de base, conversar, tinha bastante propostas, muitas discussões de experiências da Educação do

Campo de Rio Grande do Sul, do Paraná e livros né... e bastante material, e a gente começou a estudar, eu achei muito interessante, foi onde começamos a organizar a escola acampamento. (Entrevista com a egressa do Pedagogia da Terra – Marta, 2023).

Então a escola no acampamento, o que priorizávamos como objetivo, não era tanto aquela visão de, (...) eu vou me empregar e vou ter minha renda agora, até porque, a gente estava vendo além do receber salário, sabe, ali naquele momento pensávamos além. Então nós ingressamos num trabalho voluntário, para organizar, para manter a escola, eu trabalhei com a EJA, e aí teve o fundamental I, se tinha ensino médio, meio que multisseriado, mas era interessante, que era uma nova forma de discutir o aprendizado, e foi muito interessante (Entrevista com a egressa do Pedagogia da Terra – Marta, 2023).

Assim, a proposta de formação via PRONERA, se apresentou como um método inclusivo e diferenciado, que possibilitou a superação das dificuldades do acesso a escolarização, do ensino médio e da formação superior, principalmente para os/as educadores/as leigos, que já atuavam na educação, porém sem a formação adequada em nível superior. O que veio de encontro com a realidade dos egressos do curso pedagogia da terra, pois muitos deles já atuavam na educação, porém sem formação pedagógica. É o que consta nas entrevistas com a egressa Ivone, Maria José, Marta, Jenésio Tolomeu, Rusiberge e Jair Furlan.

(...) deixei o serviço de Merendeira, onde eu era efetiva, deixei e vim para o pré-assentamento, e logo fui convidada a lecionar na escola do pré-assentamento. A convite da secretária de educação de Mirassol. E assim, comecei a lecionar, participar das reuniões do MST, e a gente participava de tudo, se tivesse que sair, a gente saía, junto com os demais. E aí nessas participações, eles convidaram a fazer essa faculdade, apontaram meu nome, aí fui escolhida. A escolha/indicações dos nomes se deu nas reuniões do MST, nos núcleos de educação, a gente tinha mais de 20 grupos/núcleos e nós fazíamos parte, nós participávamos, daí veio essa oportunidade, e como já atuava na educação eles me escolheram. Do mesmo modo, os outros, como já contribuía, como professores leigos, eles entenderam que nós deveríamos fazer a faculdade, o curso Pedagogia da Terra (Entrevista com Ivone, 2023).

(...) eu já atuava no coletivo da educação, a gente chegou no acampamento e o Movimento era novo no Mato Grosso, e o movimento trabalhava a educação formal e a educação informal, eu entrei participando, e aí logo a direção do Movimento em Mato Grosso, coletivo de educação e a coordenação do assentamento apontou o meu nome para participar e contribuir no setor de educação do Movimento social (Entrevista com Ramos, 2023).

(...) já venho de uma formação do Campo, trabalhei no município do Salto do Céu, como professor leigo, fiz o magistério através do Projeto homem natureza, que para mim já foi um avanço, em 96/97 viemos para o assentamento [Nova Conquista-Cáceres-MT], onde surgiu essa oportunidade com MST, por falta escassez de profissionais que morasse no campo, começamos a lecionar com muita dificuldade, pois a escolinha de palha

construída por nós mesmo, sem lugar adequado de sentar-se. E aí surgiu essa oportunidade desse curso [pedagogia da terra] e graças também a parceria das pessoas do grupo da Unemat, que valorizou isso e colocou esse objetivo, como meta, e nós alcançamos, não só para o Estado de Mato Grosso, mas a nível nacional, porque tivemos pessoas de vários Estados neste curso (Entrevista com Tolomeu, 2023).

Deste modo, os relatos da egressa e dos egressos do curso pedagogia da terra, caminha de acordo ao que consta no relatório da II PNERA (2015), onde afirma que o PRONERA cumpriu seu objetivo maior, que foi fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais. A utilização de metodologias voltadas para a especificidade do campo tem em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados: o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural.

Conforme aprovado pelo Decreto no 7.352/2010, é público do programa a população jovem e adulta, conforme descrição prevista no Art. 13:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o § 1º do Art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo Incra;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo Incra.

Os cursos do PRONERA foram organizados em regime de alternância, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no 9.394/1996, cujo Art. 23 determina que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

A autonomia na organização do tempo de estudo possibilitou a participação dos/as camponeses/as em cursos como, o Pedagogia da Terra e o CAMOSC, afirmação que se evidencia no relato da egressa, quando diz que:

(...) nós que fizemos a Pedagogia da Terra foi melhor, porque foi por temporada, porque se não fosse assim, nós não teríamos feito, não tinha como fazer (Entrevista com Ivone, 2023).

Foi um curso realizado em estudávamos no período de férias (Entrevista com Jenésio, 2023).

Assim, eu e mais alguns colegas nos inscrevemos daqui do acampamento, em justamente pelo modo de organização do curso, pela modalidade, uma vez que entrava de férias e estudava, então nós tínhamos tempo aula, o tempo casa, a alternância, educação em alternância. Mas, chegávamos no acampamento, no tempo comunidade, nós tínhamos muita tarefa, além das tarefas corriqueiras, da escola, a resistência a pressão em cima para fechar essa escola, nós tínhamos também, as atividades dentro do assentamento (Entrevista com a egressa do curso pedagogia da terra Maria José, 2023).

Esse regime compreende a alternância regular de períodos de estudos (tempo escola e tempo comunidade), que considera o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional.

Respeitadas as orientações da LDB, o PRONERA assegura sua organização curricular em acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos. Esse princípio é respaldado pelo Art. 28 da referida lei, que afirma que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Ao longo de sua história, o PRONERA consolidou uma estratégia de gestão participativa exercida pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e pela Divisão de Educação do Campo (DDE-1) do Incra com a assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do PRONERA, em conjunto com as Superintendências Regionais (SRs) do Incra e os colegiados estaduais (II PNERA, 2015, p. 10).

Ainda quanto esta gestão participativa, o PRONERA orientava que:

compete à gestão a promoção de parcerias no âmbito dos governos federal, estadual e municipal e no âmbito das instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos, além da avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas. São parceiros do programa as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas, sem fins lucrativos, as secretarias municipais e estaduais de educação e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário. As entidades parceiras são executoras do programa, compreendendo as universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins

lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo (II PNERA 2015, p. 11).

Deste modo, mais que o acesso à terra, o PRONERA enquanto política pública, historicamente buscou assegurar o acesso à educação, ao território, a produção da vida material e imaterial. Visto que, uma sociedade embasada no latifúndio se torna uma sociedade autoritária e opressora. E a organização, a busca por formação dos camponeses, de acordo com Moreira (2017, p. 393), são como “cupim debaixo das vigas de uma ponte” de madeira, a formação constitui sujeitos de direito, capazes de reconstruir suas identidades e reafirmá-las, enquanto povo camponês e produzir no cotidiano dos assentamentos, alternativas de organização, para o enfrentamento ao modelo, agrícola hegemônico, uma vez que a luta pela terra, articulado com a formação em áreas estratégicas corrói os pilares dessa sociedade capitalista e autoritária.

Nesse sentido, a luta pela terra é também uma luta por democracia, não a democracia esvaziada, mas real e se constitui como uma luta anticolonial, como bem argumenta a egressa do curso de Pedagogia da Terra, ao afirmar que:

A pedagogia da terra, rompeu com latifúndio do saber, porque quando você entra dentro de uma Universidade, que discuti educação libertadora, uma educação baseada na visão do Paulo Freire, nos apropriamos da dimensão de romper, de ocupar aquilo que foi tirado, que foi negado aos trabalhadores sem-terra, eu vejo dessa forma, eu entendo dessa forma, que é um rompimento, rebeldia e domínio de uma área que nos é negado, que a área da educação (Entrevista com Maria José, 2023).

(...) porque é importante é ocupar o espaço do conhecimento, do saber que sempre foi é negado à classe trabalhadora. Jamais eles [capitalistas] querem que o filho de um camponês seja um agrônomo, um veterinário ou um advogado (Entrevista com o egresso do CAMOSC, Valdir, 2023).

Os relatos reforçam que ambos os cursos, Pedagogia da Terra e CAMOSC, geraram aprendizados outros, no movimento pedagógico e de formação política comunitária. Os aprendizados foram interpretados pelos/as egressas/os como construções científicas e práticas com aplicações nos ambientes escolares e no espaço de produção. Com implicação nos espaços de compreensão de mundo e da vida. Possibilitaram compreender, que as práticas pedagógicas são entendidas como resultado da prática social. A educação do campo é concebida nas relações sociais, com a Pedagogia do Movimento, com sua organicidade, que são ressignificadas enquanto conhecimentos, na escola, na prática docente implicada, portanto, política conforme Freire (1987). Deste modo, discutirmos a seguir, a luta pela educação dialeticamente com a reforma agrária.

3.1 A educação na reforma agrária

Como o MST, é um movimento implicado, com uma vasta experiência de luta, articulação política, fundamentadas sempre em análises de conjuntura sólidas, no que tange a questão educacional, conforme aponta Vansueta (2007, p. 59),

[...] o MST anuncia a preocupação com o que denominamos Pedagogia da Prática Social, em que os conteúdos socialmente construídos têm lugar ao lado e, articulados com os conteúdos da experiência vivida no movimento social.

Deste modo, Caldart (2000, p. 144) salienta que, tratar de educação no Movimento¹² é tratar de escola, ainda que, em um conceito e em uma significação diferenciada em cada momento histórico. Assim, Caldart (2000), aponta que existe uma trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST. E nesse processo, afirma que, até ser possível identificar um começo, mas não o instante exato em que o alicate cortou o fio de arame e a cerca veio abaixo.

O que nos leva a compreender de acordo com Caldart (2000), que a ocupação da escola não foi uma decorrência necessária da ocupação da terra, por mais que foi uma ação produzida no mesmo processo, em Movimento e pelos mesmos sujeitos. Que para a compreensão de tal processo, Caldart descreve que, a afirmação de que o Movimento ocupou a escola, têm pelo menos três significados, veremos cada um deles de acordo com a autora.

As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST (Caldart, 2000, p. 145).

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E a partir de sua atuação o próprio

¹² Aqui Movimento com a inicial maiúscula, se refere ao MST.

conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra (Caldart, 2000, p. 145).

Podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada 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 de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (Caldart, 2000, pp. 145-146).

Vale lembrar que, segundo Caldart (2000), esse processo não acontece sem tensões e conflitos, a acerca de valores, em virtude das lógicas divergentes do Movimento e da escola. Que por partir dos anseios da comunidade, como sujeitos “sentipensantes”, conforme Mota Neto (2016, p. 234), os Sem Terras agiram com o sentimento de pertencimento, movidos por uma razão vigorosa e autêntica, totalmente indignados com opressão. Caldart (2000), relata também, a história da educação escolar nos acampamentos e assentamentos, assim como a relação Sem Terra e escola. E entende que, esta é geradora e produto do trabalho do MST, pois foi justamente a existência desta relação, que demandou uma organização coletiva, ao mesmo tempo em que se gestava o MST. Que através deste Movimento se compromete em garantir a escolarização de seus membros.

Mas, retomando a gênese do trabalho do MST com a educação escolar, problematizada por Caldart (2000), aparecem, pelo menos cinco elementos ou fatores que estão associados e/ou que pressionam o nascimento desse Movimento, que foram eles:

O contexto social, que está relacionado as condições econômicas, de trabalho e o histórico educacional em que se insere o nascimento do MST. O que demonstra de acordo com Caldart (2000), a impossibilidade de compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, que já discutimos ao problematizar a questão agrária no Brasil. Onde tratamos do modelo de desenvolvimento adotado pelo capital, que gera os despossuídos do campo (os sem terras, meeiros, boias-frias, os êxodo-rural e entre outros). E, que ainda acaba destruindo outros direitos sociais, como o de ter acesso a escola.

Em síntese, Caldart (2000), reforça para o compromisso com a escolarização dos/as trabalhadores/as do campo com e pelo MST, se deu em virtude do não compromisso por parte do Governo Federal, que na década de 90 não assumia tal compromisso com os/as trabalhadores/as sem-terra, uma vez que havia uma carência educacional significativa no campo.

O segundo elemento, segundo Caldart (2000), se trata da preocupação das famílias sem-terra com a escolarização de seus filhos/as. Pois, viam na escola, conforme Caldart, a porta de entrada para um futuro melhor, menos sofrido. “Assim, algumas famílias acabavam deixando os/as filhos/as com parentes para estudarem, mas ao deixar os filhos em outro lugar, acabava descaracterizando uma luta uma luta que começou em família [...]”. E ao mesmo tempo, que algumas lideranças da época não achavam de acordo iniciar nos acampamentos uma luta específica por escola, uma vez que a luta principal era pela terra. Deste modo, o Movimento pela educação, ocorria em meio e concomitante ao processo da luta pela terra.

O terceiro elemento que Caldart (2000) traz, é a forte iniciativa de mães e professoras, que provocavam o MST, para a organização de atividades educacionais com as crianças acampadas (antes mesmo de começar a luta por escola, já se faziam um atendimento pedagógico). Tal processo, exercia uma pressão para a mobilização das famílias e lideranças de cada acampamento e assentamento em torno da luta por escolas. E que após conseguirem organizar escola no acampamento e assentamento, a preocupação das professoras se deu em torno da sua própria articulação e formação para assumirem a tarefa de educar as crianças sem-terra de um jeito diferente. E foi na criação das equipes de educação, que se identifica o início das discussões do que seria depois a proposta pedagógica do MST.

O que moveu o grupo ([formado por] umas dez professoras) foi a certeza de que uma escola de assentamento e ligada ao MST não poderia ser igual às escolas tradicionais. Ela deve ser diferente. Foi exatamente pretendendo definir qual é esta diferença que a equipe começou a se reunir (Caldart, 2000, p. 150).

Nessa trajetória, historicizada descrita por Caldart (2000), no que se refere ao importante papel que tiveram as professoras e professores dos primeiros acampamentos do MST, junto com as famílias sem-terra, que foram fundamentais para a conquista da escola nos espaços de existência do Movimento.

Quanto a presença das professoras, Caldart (2000), argumenta que todos esses fatos, remete a pensar que a história também é feita de algumas coincidências. Mas se pensarmos neste viés, temos que compreender aqui a necessidade do/a pesquisador/a estar atento/a, a realidade, aos acontecimentos do cotidiano, e olhá-los não com uma visão simplista, mas com

lentes críticas. E com o compromisso do trabalhador social implicado, conforme descrito por Freire (2011), comprometido com a humanização verdadeira, e que neste Movimento, os/as trabalhadores/as sem-terra são sujeitos das transformações e não objetos destas transformações.

O PRONERA de acordo com a egressa Devanir, do CAMOSC, possibilitou o despertar do ser mais freiriano, assim como o desenvolvimento da consciência política, da ampliação da Educação na reforma agrária, enquanto possibilidade de estimular a conscientização política, para a participação crítica, uma vez que o curso foi marcado por diversos processos formativos. Em que, nesta perspectiva a egressa argumenta,

(...) eu fiz esse curso porque eu gosto, adoro acho que é o caminho e outra é uma necessidade do movimento também por exemplo, é estudar não é para ir trabalhar para o latifúndio, para latifundiário, para as grandes monopólios, os grandes monocultivos, mas é essa coisa bonita que é o PRONERA de você estudar e de você colocar em prática aquilo que você aprendeu nas suas raízes, da onde você veio, se eu venho dos assentamentos, da agricultura familiar camponesa, então qual é o meu retorno, é para esse povo, é para essas comunidades, então essa é a Riqueza, esse é o diferencial, porque um compromisso nosso com essa política pública que é o PRONERA e com os Movimentos sociais especificamente com o MST, é isso, é a gente estudar e o retorno você precisa dar para essas comunidades da onde você é, da onde você pisa, então acho que esse é o fundamental, e é isso que o PRONERA possibilita, o que é muito importante (Entrevista com a egressa do CAMOSC Devanir, 2023).

Deste modo, com base em Freire (2011), podemos dizer que as professoras, juntamente com as famílias sem-terra e lideranças do MST, tomaram consciência da realidade, que não é neutra, e se posicionaram contra a desumanização, pois compreenderam no Movimento, que tal realidade tem sempre uma intencionalidade. Ao tratar da presença das professoras Caldart questiona: se os Sem Terras não fossem casados com professoras a história teria sido diferente? Essa pergunta empreendida por Caldart (2000, p. 151) é válida, pois provoca reflexões outras: Podemos entender a presença das professoras nos acampamentos, não como um acaso, mas como resultado da relação dialética entre a superestrutura e a infraestrutura.

O fato da demanda por escolas para as crianças sem-terra, certamente despertaria para uma reflexão do processo de trabalho empreendido pelo MST, nos movimentos de luta, nas místicas, nas noites culturais, nas ocupações, nas análises de conjuntura e na organização do trabalho nos coletivos do Movimento, que atuam nos acampamentos.

Portanto, tal Movimento se faz educativo, na medida que se “formam” novos sujeitos militantes, transformando trabalhadores desenraizados, conforme Caldart (2000) ao interpretar Weil (1996), em uma coletividade em luta, que se produz como uma identidade que, primeiro é política, mas que se torna cultural, de acordo com Caldart (2000), à medida que recupera

raízes, recria relações, tradições, cultiva valores, inventa e trabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais, engendrados nas múltiplas contradições sociais evidenciadas nas relações sociais outras que sinalizam para superação, para mudanças.

Quando tratamos da identidade constituída no MST, Caldart (2000), chega a dizer que, até concorda com Fernandes (1998, 1999), ao defender que os assentados ´de hoje são considerados uma nova forma de campesinato, mas Caldart (2000) argumenta que, jamais serão os mesmos camponeses de antes. Assim, afirma que,

[...] sem-terra se constituem como um novo sujeito social, neste sentido de sujeito coletivo que passa a participar dos embates sociais, mas quando se trata afirmar que o MST forma sujeitos, isto nos remete a pensar neste sujeito, no singular, como constituído de diversos sujeitos no plural [...]. Há identidades diversas que se combinam na formação desta identidade social mais ampla (p. 26).

Sendo todo esse Movimento, humanizador, portanto educativo. Que se concretiza na luta pela terra e conseqüentemente na mobilização por escolas, a identidade se constitui enquanto sujeito, do ser mais Freiriano, que luta pela existência, pelas leis primeiras discutidas por Marx, que é comer, beber, vestir e ter um teto.

E, o quinto e último elemento, discutido por Caldart (2000), no processo de ocupação da escola, e fundamental no processo de concretização da educação na reforma agrária, é apenas um detalhe, mas que foi decisivo, no processo organizacional do MST. Esse detalhe, trata-se do perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST e que se tornaram com sua militância, as principais lideranças. Vale ressaltar aqui, que não se trata de uma liderança vertical, mas uma liderança horizontalizada e dialética e dialógica. E para a maioria das lideranças do Movimento, o estudo sempre foi visto como um valor fundamental nos princípios organizativos do Movimento. O que é confirmado na fala da egressa do curso Pedagogia da Terra, quando argumenta que,

(...) a Pedagogia da Terra, ela rompeu com latifúndio do saber, até então naquela época, como é até hoje, há muito preconceito com os sem-terra, com a educação dos sem-terra, uma vez que a mídia fortalece muito que sem-terra é bandido, é ladrão, é baderneiro, e daí para a frente. Então quando você entra dentro de uma Universidade, que vai discutir educação libertadora, uma educação baseada na visão do Paulo Freire, ela toma dimensão de que? de romper, de ocupar aquilo que foi tirado, que foi negado aos trabalhadores sem-terra, eu vejo dessa forma, eu entendo dessa forma, rompimento e domínio de uma área que é negado, que a área da educação (Entrevista com a egressa do curso Pedagogia da Terra - Gomes, 2023).

O que certamente influenciou na luta por escola, e na progressiva ruptura com o conceito tradicional de escola, se aproximando da educação popular, empreendida por Freire (1987), na Pedagogia do Oprimido.

3.2 A Política pública da educação do campo

Com o protagonismo dos camponeses e dos movimentos sociais do campo, houve surgimento do PRONERA enquanto política pública, que para compreendê-la, é necessária uma abordagem histórica-política e econômica da conjuntura do Brasil. Onde no final das décadas de 1960 a 1970 começaram a surgir manifestações populares reivindicando o fim da Ditadura Militar e a constituição de um Estado Democrático de Direito, caminhando para a redemocratização. No que tange ao campo, vários encontros e congressos foram realizados em 1962, segundo Morissawa (2001), reunindo representantes das diversas ligas camponesas. Pois, a esta altura a consciência camponesa estava formada no sentido da luta em torno de uma Reforma Agrária Radical.

Os camponeses resistiam na terra e chegavam a fazer ocupações de terras. Tinham por lema “Reforma Agrária na Lei ou na Marra”. Movimentos, que cresciam com as ideias de um capitalismo nacional, associado as questões sociais, que com o governo de João Goulart, que se propôs a desenvolver setores nacionais, prometendo promover algumas reformas de base como reforma agrária, do ensino e da saúde, além de nacionalizar empresas como a Companhia Riograndense de Telecomunicações por Brizola, no Rio Grande do Sul (Zart, 2005, p. 81). Este curto período, de 1961-1964, foi desfeito em 31 de março de 1964, com o Golpe e a implantação da Ditadura Militar (1964 a 1985).

Como a crise social provocada pela repressão e concentração da propriedade da terra continuava, durante o regime autoritário, era necessária uma política agrária, voltada para a dispersão das pessoas de estados centrais. Assim, Morisawa (2001, p. 99), destaca que em 1964, o presidente Marechal Castelo Branco, decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, em quase quinhentos anos, que foi denominado Estatuto da Terra, que veio em resposta a necessidade de distribuição de terras como forma de evitar novas revoluções sociais, como a que ocorrera em Cuba no ano de 1959.

Deste modo, como bem aponta Morissawa (2001), o Estado manteve a questão agrária sob o controle do poder central, ficando o acesso à terra, com essa política, fechado aos camponeses, e totalmente aberto a empresa capitalista, que explorava os recursos naturais antes de disponibilizar as terras às colonizadoras. Dessa forma, o Estatuto da Terra, de acordo com

Morissawa (2001, p.100), escancarou-se, como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra.

Sobre esta questão Zart (2005, p. 83), afirma que para não deixar tão evidenciado as opções elitistas e elitizantes do Estado, este promove a compilação de leis e edita estatutos que aparentam corresponder com os interesses das classes subalternas. Um exemplo típico é o

[...] Estatuto da Terra, que incorpora bandeiras de lutas dos trabalhadores do campo pela reforma agrária. Parecia que o Estatuto consolidava uma política de distribuição das terras e a efetivação de políticas agrícolas que incorporassem créditos, preços mínimos compatíveis, e assistência técnica para a fixação do homem no campo e o desenvolvimento do setor rural (Zart, 2005, p. 83).

O que já havia sido constatado e problematizado por Morissawa (2001, p. 100), que afirma que apesar de o Estatuto da Terra aparecer por suas definições, como querendo modificar a estrutura fundiária e punir o latifúndio, a política agrícola e agrária dos militares promoveu a modernização tecnológica das grandes propriedades. E que, ao mesmo tempo, os grandes proprietários tinham livre acesso aos órgãos do Estado, como o Ministério da Agricultura, o INCRA etc. exercendo forte controle sobre o Poder Judiciário e o Congresso Nacional. Enfim, o Estatuto da Terra não saiu do papel e a política agrária real do regime militar significou de fato, a entrega de mais terras aos comerciantes e industriais. E foi nesse período, que se entregaram grandes extensões de terras públicas da região amazônica, a grupos empresariais e a multinacionais, que segundo o Incra, possuem hoje, 30 milhões de hectares no Brasil.

Assim, as lutas pela terra passam a ser organizadas. No período de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) (Morissawa, 2001, p. 92).

Deste modo, Morissawa (2001), destaca que diversas ligas surgiram em diversos municípios de Pernambuco, e diversas regiões do Nordeste, se espalhando para vários outros estados do país, no qual, afirma que era comum conflitos com os fazendeiros nos quais vários trabalhadores morriam resistindo a expulsão da terra.

Neste contexto, por volta de 1960, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), criadas pela Igreja Católica, já existiam em todo país em 1970. Fundamentadas nos princípios da Teologia da Libertação, elas se tornaram espaços fundamentais para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças e por seus direitos. Uma vez que, para a Teologia da Libertação, o capitalismo é um sistema anti-humano e anticristão. Tendo em vista que o latifúndio e a modernização do campo, sem a inclusão dos (as) trabalhadores (as), buscam

sempre o ter mais as custas do ter menos dos camponeses/ trabalhadores (as), que pela negação do acesso à terra, que são considerados ser menos, pelas elites (Zart, 2005, pp. 43-45).

Nesta perspectiva, Morissawa (2001, p. 105), relata que com base na releitura das Escrituras Sagradas na perspectiva dos oprimidos, surge em 1975, a CPT (Comissão Pastoral da Terra), também originada a partir da Igreja Católica, que, juntamente com as paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistências aos camponeses durante o regime militar. Vale ressaltar que a CPT, esteve voltada as lutas dos posseiros do Centro-Oeste e Norte. Mas, com os conflitos pela terra em todo o país, ela se tornou uma instituição de alcance nacional. Assim, Morissawa (2001), afirma que devido a sua atuação na luta pela terra no Sul do país, deram origem ao MST (Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra).

Deste modo, há uma intensa mobilização de entidades como sindicatos, Comissões Pastorais de Base, associações de moradores, estudantes e camponeses foram às ruas para lutar pelos seus direitos.

Conforme Vuelta (2016):

Os movimentos sociais surgiram com força neste período, e eram vistos como organizações que estavam inaugurando novas dinâmicas políticas, novas instituições com significado social, trazendo novos discursos reflexo de novas formas de conflito e sociabilidade. São organizações democráticas que se construíram a partir da base, da organização de demandas das comunidades. Estes movimentos, organizados a partir da resistência contra o regime militar, adquiriram, um importante papel na transição política de sistema de governo e continuam a exercer expressiva função política até os dias de hoje. Estes espaços caracterizam-se pelo aumento da participação social na arena política, troca de informações, diálogo, abertura, espaço para argumentação e controle dos atos de gestão pública (p. 06).

Ao empreender tal luta, de acordo com Vuelta (2016), o Estado é obrigado a ceder espaços a favor de uma forma mais ampliada e pública de participação popular. Pelo fato de que os atores sociais trazem demandas e reivindicações para o Estado, as quais devem ser partilhadas e discutidas, construídas de forma coletiva, “é uma nova relação entre Estado e sociedade”. Foi nesse contexto das décadas de 1980 e 1990 que ocorreram, com frequência cada vez maior, ocupações de terra, retomando o debate e a pressão por Reforma Agrária.

Neste viés, Caldart (2012), afirma que,

o protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma (p. 259).

Uma vez que, a Educação do Campo aparece na história educacional brasileira de acordo com Pacheco, Ribeiro e Almada (2022), a partir da década 1990, se já considerarmos as reivindicações por inclusão de pautas que apontavam as especificidades educacionais do meio rural, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Da confluência de um conjunto de movimentos sociais e da aproximação de diversas lutas que questionaram a realidade agrária no Brasil, não só no que dizia respeito à educação especificamente, mas também dos lugares sociais de suas populações, de sua relação com o conhecimento, com a cultura, com a produção agrícola e com a segurança e soberania alimentar, da relação com o mundo do trabalho e das demais dimensões da existência política e social do universo camponês brasileiro.

O movimento nacional de Educação do Campo possibilitou que todas essas reflexões e incidências políticas pudessem ser feitas de maneira articulada. A culminância do movimento de Educação do Campo no início do século XXI e sua ampliação nas últimas duas décadas seguem o fio de construção de um campo que existe e que resiste historicamente à colonialidade e relaciona um conjunto de sujeitos que continuam as lutas históricas camponesas (Pacheco; Ribeiro; Almada, 2022, p. 147).

Como conceito em construção e também como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012, p.259), a Educação do Campo envolve uma gama de movimentos sociais e se faz pela organização das/os trabalhadoras/es do campo, objetivando uma incidência política frente ao Estado na direção de reivindicações quanto à cultura, ao trabalho e ao conhecimento. Traz um embate entre projetos de campo, de país e de sociedade que se tornam explícitos nas concepções de política pública, educação e formação humana em disputa (Caldart, 2012, p. 259).

Uma vez que com os camponeses organizados, em movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), trabalharam uma formação de base, fizeram marchas, ocupações, manifestações, como forma de lutar por seus direitos. Reivindicaram o direito à terra para ter condições dignas de vida, cidadania e humanidade.

É justamente neste período que os movimentos sociais do campo ressurgem com força como sujeitos que reivindicam políticas públicas para o campo. Mas as reivindicações vieram com muita coerção por parte do Estado e suas forças repressivas, pela falta de compreensão e diálogo sobre a Reforma Agrária (Vuelta, 2016, p. 07). O que também foi constatado por Zart

(2005), ao tratar do fenômeno migratório que caracterizou a expansão da fronteira agrícola na Amazônia mato-grossense, o estado militar não deu margem ao diálogo ou quanto a outras formas de ocupação do território, que se utilizou da colonização, para desmobilizar a organização de base dos agricultores, em sua gênese.

Com a repercussão na conjuntura nacional e internacional do massacre conhecido como “Eldorado de Carajás”, onde 21 trabalhadores foram assassinados no dia 19 de abril de 1996, as reivindicações dos movimentos sociais do campo passaram a ganhar destaque no cenário nacional e internacional. Além de demandarem por Reforma Agrária, começam a lutar por outras políticas públicas para o campo (Vuelta, 2016, p. 07). Assim, a luta e as mobilizações, estiveram orientadas pela preocupação de viabilizar a construção de um novo Projeto Nacional. E que as reflexões sobre a elaboração de uma proposta de educação do campo devem contribuir para colocar a importância do meio rural na agenda política do país.

Até então a educação rural estava focada em fornecer mão de obra para o agronegócio, que universalizava e padronizava as práticas educativas, tratando a educação como mercadoria, como um serviço, e não como um direito dos trabalhadores rurais. Foi assim que em 1997 foi realizado o Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), o evento desafiou as entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho.

Conforme, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 09-11), o encontro foi promovido pelo GT/UnB (Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília), Setor de Educação do MST com apoio da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Além dos trabalhadores rurais, o ENERA contou com a participação de mais de vinte Universidades brasileiras. Foram apresentadas as experiências já desenvolvidas pelas Universidades na área de educação na Reforma Agrária, resultado da grande demanda dos movimentos sociais para a educação na área rural. Pois não existia uma política pública específica no Plano Nacional de Educação-PNE, resultando numa situação deficitária de oferta educacional no campo brasileiro.

Durante o I ENERA, de acordo com Vuelta (2016), foi criada uma Comissão para apresentar ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária

(novembro de 1997), uma proposta de educação para o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Esta Comissão demandou ao Governo Federal um Programa que atendesse as necessidades de educação nas áreas rurais. Como a grande pressão social daquele período, uma das medidas do Governo Federal foi a criação do PRONERA no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária e depois complementado pela Lei nº 11.947 de 16.06.2009 e pelo Decreto nº 7.352/2010 e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Foi o início de uma nova forma de ofertar Políticas Públicas na área da educação para as áreas rurais. Assim, o Estado começou a reconhecer a diversidade existente no campo brasileiro, especificamente na área de Educação.

Mas, vale lembrar que o conceito Educação do Campo se apresenta como um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação rural, conforme afirma Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...]

Vale ressaltar que, de acordo com a II PNERA (2015), o PRONERA desenvolveu suas ações em sintonia com as orientações regulamentadas pelo Decreto no 7.352/2010. No que diz respeito à organização e ao funcionamento das turmas, visando garantir o direito à educação escolar, o referido decreto estabelece em seu Art. 7º as seguintes diretrizes:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (Brasil, 2010, Art. 7º).

Na seção seguinte, problematizamos os sujeitos constituídos na luta pela terra, por educação, por saúde e pelo direito de existir, viver, produzir, trabalhar e estudar no seu

espaço de vida. Assim, aqui apresentamos uma discussão à cerca das demandas da base, no que tange a educação e produção. Deste modo, problematizamos nesta seção também, as contribuições da política pública PRONERA que possibilitou os cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC. Enfatizando a importância destes, na organização técnica e política do Assentamento, da escola, da Associação e na própria relação com a natureza.

Assim, trataremos das práticas educativas apreendidas via pedagogias outras invisibilizadas, mas educativas, realizadas e ou vivenciadas nos espaços que os/as egressos/as percorreram na sua processualidade formativa nos espaços de educação formal e não formal. Além de discutir também as pedagogias horizontalizadas, nas práticas da vivência coletiva, na organicidade do Movimento nos acampamentos, pré-assentamentos e nos assentamentos. Refletindo sobre os limites de as possibilidades destas pedagogias invisibilizadas pelo modelo hegemônico de sociedade, mas trabalhada intensamente pelos movimentos sociais do campo. E enfatizando as marcas (pegadas) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

4 A EXPERIÊNCIA DO PRONERA NA UNEMAT

A análise realizada nesta seção foi interpretada a partir dos dados coletados nas entrevistas, documentos e produções que problematizaram o Pedagogia da Terra e o CAMOSC. Seguidos pela problematização da processualidade da construção em movimento do currículo, tanto da Pedagogia da Terra, quanto do CAMOSC.

Assim, discutimos aqui o tripé base do ensino superior, não só do ensino superior, mas da educação libertadora, implicada, pautada na formação humana. Assim, discutiremos o ensino, pesquisa e extensão nos cursos, Pedagogia da Terra e CAMOSC. Abordaremos o PRONERA enquanto um projeto político promotor do desenvolvimento do campo, mas em disputa, juntamente com o currículo que foi construído coletivamente em movimento pelos sujeitos dos movimentos sociais do campo. Perpassando pelas experiências vivenciadas nos olhares de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC. Problematizando os significados apreendidos na processualidade da luta e na organicidade do movimento, que nos cursos foram trabalhados enquanto princípio educativo.

4.1 Da luta pela terra ao acesso ao ensino superior via PRONERA na Unemat

Todo processo de formação sócio-histórica brasileira, a educação, em sua forma plena, esteve associada às elites nacionais, de forma que à classe trabalhadora, só conseguia acessar com muitas dificuldades, o letramento básico, para aprender assinar o nome para realização de atividades básicas relacionados ao trabalho, enquanto emprego. Assim, com a luta pela terra, emergiu-se, a necessidade de lutar por educação, mas não era qualquer educação. Teria que ser, uma educação, pautada na vida das pessoas, que tornasse o trabalho socialmente produtivo, a luta social como metas, primando pela organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas de forma horizontalizadas.

Modelo de organicidade que vemos representada no depoimento do egresso do CAMOSC:

Na verdade desde quando os movimentos sociais começaram a discutir lá em 1996-1998, um programa para educação da reforma agrária, já foi pensando, o que podia estudar né, o que esses cursos poderia estudar, diferente do tradicional né, e aí foram pensando, planejando e depois que foi aprovada a lei, que começou sair os cursos, daí o pessoal que pensou o projeto, que participou, que ajudou a organizar na coordenação dos movimentos sociais junto com a com a Unemat, já foi escrevendo, colocando no projeto

pedagógico, o que é que deveria estudar nesse curso, e quais as disciplinas, que tipo de matriz. Os movimentos sociais consultavam a base e repassava isso para a instituição através da coordenação dos movimentos sociais, foi consultando essa questão do currículo, o levantamento da demanda, para saber o que nós precisávamos estudar aqui nessas partes aqui, nessas outras, que todos eles têm as bases, as bases específicas, preparatórias básicas, depois as específicas né, nas específicas foi olhando, observando o que de diferente você poderia estudar (Entrevista com Neves, 2023).

O relato do egresso do CAMOSC, demonstra que já havia uma preocupação com a questão da educação, no seio do MST na luta pela terra, o que evidencia o comprometimento com uma educação com e não para, pensamento gestado já em 1987, quando o MST cria o setor de educação, e consolidado no IV Congresso Nacional do MST em 2000, definido como: Por um Brasil Sem Latifúndio, que deixava clara nas falas e documentos uma alusão à derrubada de todas as formas de latifúndio, inclusive o “Latifúndio do Conhecimento” (Caldart, 2004).

Tendo em vista, que a educação é uma das áreas prioritárias de atuação do MST, que desde a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade (MST, 2023). Anseio que foi conquistado através do Decreto nº7.352/2010, que inclusive garantiu a adoção de metodologias diferenciadas e inclusivas, como é o caso da educação em regime de alternância. Afirmação que se confirma na entrevista com o egresso do CAMOSC

Foi um curso ofertado pela Unemat, mas assim, que os movimentos sociais buscavam junto ao governo, para ter um curso especial, um curso específico para os assentados da reforma agrária. E nessa trajetória, participou o MST, a Pastoral da Juventude Rural, a CPT e outros movimentos junto também (Entrevista com Neves, 2023).

Para este egresso, uma das maiores marcas desta política pública (PRONERA), foi

A oportunidade de estudar, porque o agricultor se não for através do PRONERA é muito difícil estudar, a não ser que o pai e a família têm condições de manter ele na cidade, porque os cursos do PRONERA, era na pedagogia da alternância, fazíamos 75% na sala de aula e voltava para casa, ficava um tempo, fazia os outros 25% em horas, nas horas vagas né, aí é bem mais fácil custo mais baixo do que você levar aí, hoje uma pessoa para a cidade e ficar 4 anos, 5 anos estudando, é difícil, financeiramente é difícil. Que por mais que você vai estudar na Universidade pública né, o curso não terá que ser pago a mensalidade, mas você tem material, você tem alimentação, você tem energia, você tem água, comida, você tem um monte de custo, que acaba que, se você não tiver um uma condição financeira, você não dá conta, você acaba trancando o curso, voltando ou abandonando de vez. O tempo a escola, era a parte que a gente ficava no curso e fazíamos os 75% da carga horária das disciplinas, se disciplina tivesse lá 100 horas, fazíamos 75 horas no tempo aula na Universidade de segunda a sábado, e depois, os outros 25% que é tempo a comunidade é o que se vinha fazer na comunidade é os trabalhos que os professores deixavam para fazer. Nesses 75% do tempo aula, você fazia prova,

você fazia trabalhos, os outros 25% eram com os trabalhos que trazíamos para fazer em casa e geralmente com a comunidade, fazíamos devolvíamos através de uma socialização, o professor da universidade avaliava e fechavam a disciplina (Entrevista com Neves, 2023).

(...) se não tivéssemos essa Pedagogia da Terra, talvez nós não teríamos força para estar aqui na escola do campo, para valorizar uma escola do campo, e vejo que esse é um pequeno retorno, mas que teve um efeito extraordinário na nossa vida, na vida da comunidade escolar do assentamento

Como ressalta professora Dr.^a Lóriége Pessoa Bitencourt, que atuou na coordenação do CAMOSC.

(...) era nos meses de janeiro e julho, meses de férias, porque foi pela Pedagogia da Alternância... eles eram oriundos dos movimentos sociais, eles estavam junto com aqueles grupos organizados, nos quais eles vieram para a Universidade como representantes, e eles precisavam ter uma formação técnica que pudesse debater aqueles problemas que tinham lá na terra deles, lá naquela organização deles. Então o espaço escola, o espaço Universidade, era significado com espaço Comunidade, com aquele momento de vida deles, de onde eles moravam, no lugar de moradia deles. Que eles voltavam, e durante quatro ou cinco meses ficavam lá, levando os conhecimentos que tinham construídos na Universidade para o Tempo Comunidade e do Tempo Comunidade, traziam os mesmos ou outros problemas para a Universidade. Esta forma de estudar, enquanto possibilidade de formação, para mim, significou um repensar, inclusive da minha docência, uma docência que se faz a partir da escuta, muito mais da escuta, do que da fala...da escuta das demandas da sociedade, para que a gente realmente forme um profissional que, essa sociedade quer, no caso aqui, a sociedade se refere aos trabalhadores/as organizadas/os nos movimentos sociais do campo que lutam por reforma agrária popular (Entrevista com Bitencourt, 2023).

No que se refere ao curso pedagogia da terra, resultante de uma demanda do MST, para resolver problemas relacionados a falta de professores nos acampamentos e assentamentos na região de Cáceres-MT, surge então a partir deste diálogo entre os Movimentos sociais do campo (MST) com a Universidade do Estado de Mato Grosso, uma

[...] parceria que resultou no curso “Pedagogia para os Educadores da Reforma Agrária – CPERA/Pedagogia da Terra, oferecido no período de 1999 a 2003, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, esteve envolvidos nesse convênio além da Universidade, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT, a Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural – EMPAER/MT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Costa, 2015, p. 106).

Processualidade que se expressa nos depoimentos da professora Dr.^a Eliana Moura Ribeiro, que atuou na coordenação deste curso que ocorreu entre 1999 e 2003, ao dizer que,

Olha, esse projeto, eu comecei a elaborar no início de 1997 é começo de 1998, porque fui procurada pela equipe de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que estavam acampados em Cáceres na época, e eles tinham as crianças, que tinham que estudar, porque os acampamentos demoravam, duravam dava muito tempo até que conseguisse o assentamento. Eu era diretora da faculdade de educação na época, e vieram me procurar para conseguir professores para lecionar para essas crianças, que estavam acampadas próximo a Mirassol do Oeste (Margarida Alves, me parece) não tenho bem da localização, mas me parece que é aí em torno de Cáceres, e eu comecei a fazer uma pesquisa e conversar com o pessoal...e falei, mas vocês em todos assentamentos vocês encontravam essa dificuldade, porque geralmente os assentamentos são de difíceis acesso, os acampamentos no caso, eram assim, tinha poucas condições. E na conversa com esse pessoal, eu falei... mas vocês já pensaram em formar a própria equipe do Movimento, para dar aula nesses assentamentos? Porque havia pessoas que já tinham o segundo grau. Então, podiam formar os próprios professores, nossa! eles se apaixonaram, e comecei a trabalhar em cima disso, fiz um levantamento das possibilidades, e desse início de conversa, não ficou restrito, mas só a Cáceres, se estendeu para o Brasil inteiro (Entrevista com Ribeiro, 2023).

A professora Eliana, ex-coordenadora do curso Pedagogia da Terra, que ocorreu na Unemat, ainda salientou, que se tratou de um projeto inédito, que nenhuma Universidade tinha ousado trazer os estudantes para dentro do espaço acadêmico, pois geralmente era a Universidade que ia até o espaço dos acadêmicos, e no curso da Pedagogia da Terra foi diferente. Assim, ela ainda diz, que a proposta do curso de formação de professores do campo, foi uma inovação para a época, pois até então a Universidade é que se deslocava até o estudante. E na proposta do curso Pedagogia da Terra, os/as estudantes vinham para a Universidade, dentro do da pedagogia da alternância, o que os deixaram entusiasmados.

[...] eles se encantaram tanto pela ideia, que queriam que eu fizesse o projeto para o Brasil inteiro, e eu não tinha nenhuma referência, nenhuma Universidade no Brasil ainda tinha feito um projeto dessa natureza, entrei em contato com várias Universidades, e tinha uma no Nordeste que tinha começado, mas não tinha ido para frente, a ideia também...e aí até começamos trabalhar, trocar ideias, com essas Universidades do Nordeste, para ver se a gente montava alguma coisa, eles acabaram montando lá, só para o Nordeste, aquela região ali, e eu acabei montando aqui, envolvendo o máximo de estados que consegui, mas depois a gente se deparou com a questão da verba, dos recursos para realizar esse curso, de que a gente iria realizar, entrei em contato com a Secretaria de Educação, que se dispôs a colaborar com essa formação de professores, que seria assim, uma coisa inovadora, para a Universidade, para o Estado e para o país inteiro, porque diferente lá do Nordeste, esse projeto da Unemat, era de aula presencial, e os/as estudantes/os/as acampados/as ou assentados/as iriam vir até a Universidade, para dentro da Universidade, coisa que o projeto que que eles (Nordeste) fizeram, era a Universidade que ia até os estudantes, então ninguém nunca acreditou nessa ideia, que a gente pudesse trazer o pessoal para dentro da Universidade, que era um ambiente adequado para eles, porque eles já viviam isolados praticamente, socialmente, educacionalmente, tudo isolado, eles não tinham muito contato, que não havia essa possibilidade, os acampamentos e os

assentamentos que existiam, tinham alguns que, nem estrada tinham, então o pessoal andava nas picadas, praticamente no meio do mato para poder ter acesso a alguma coisa, e a distância também. Então, esse projeto é brilhou nos olhos de todo mundo, mas eu passei assim, quase dois anos em busca de financiamento, porque mesmo com a Universidade cedendo quadro docente, o Estado ajudando, colaborando com essa questão, ainda faltavam recursos (Entrevista com Ribeiro, 2023).

Costa (2005), em sua pesquisa de mestrado, constatou que essa trajetória do curso de Pedagogia da Terra, via PRONERA, foi marcada por fortes tensionamentos e lutas, especialmente entre a Universidade e o Movimento Social. E ainda afirma que foram, diversos os fatores que interferiram neste processo, entre os quais o financiamento, o acompanhamento na gestão do curso, a falta de diálogo entre os parceiros e, especialmente as concepções de educação gestada no interior do movimento social (MST) e os expressos no ordenamento legal que regem as diretrizes para a formação de professores no país.

Aqui se percebe o embate no campo da disputa de um currículo, e que o próprio relatório da II PNERA (2015), problematiza, quando afirma que,

[...] tais conquistas não ocorrem sem encontros políticos e jurídicos. Durante toda sua existência, o programa enfrentou e ainda enfrenta diversos desafios para sua consolidação. Esse processo tem ocorrido em diversos níveis. Exemplo disso é a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão no 2.653/2008, impediu o Pronera de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa. Esta ação impactou diretamente no atendimento e na garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo (p. 12).

Mas mesmo com todo esse tensionamento e disputa de projeto político de concepção de educação, o PRONERA, possibilitou com tais práticas pedagógicas adotadas, o atendimento as especificidades da educação do campo. O que é evidente na fala do egresso do CAMOSC, quando recorda de algumas situações limites vivenciados no curso.

Foi uma disputa de poder, de quebra de paradigma, eu lembro quando fizemos a primeira etapa preparatória, na primeira jornada de agroecologia, os primeiros debates que tiveram, ocorreram no antigo EMAJ, o povo não queria ver nós lá de jeito nenhum, você imagina, os Sem Terras ocupando aquele espaço lá, aquilo foi revolucionário filho, deu um B.O danado. Mas aí, conseguimos reverter a situação. Alugamos uma casa, a primeira casa para fazer o alojamento, quando o dono da casa descobriu que eramos Sem Terras, com menos de uma semana já pediu a casa, pediu para que nós desocupássemos a casa, mas isso são só partes. Mas o CAMOSC, era diferenciado, buscou em sua proposta pedagógica, trabalhar essa questão da agroecologia, da economia solidária, de buscar produzir alimentos sem o uso de veneno, buscando sempre colocar o ser humano em primeiro lugar, e isso não era bem-vindo dentro da universidade, porque tinha um grupo que não

aceitava, porque achava que um curso de agronomia, ele tinha que ser pensado para a grande propriedade, não para a agricultura familiar, para os camponeses em si. Quando a gente pensava essa questão econômica. Nós pensávamos no cooperativismo, associativismo e intercooperação, e isso sempre teve uma resistência muito grande. E o nosso povo estava na universidade, era para ocupar esse latifúndio mesmo, buscar demarcar o espaço e dizer: Óh...nós estamos aqui, os camponeses/as também querem ter acesso ao conhecimento, que sempre foi negado. E assim o curso seguiu, com alguns olhares não bem-vistos por algumas pessoas da universidade, mas nós sempre tivemos a noção que aquele era o caminho e jamais eles tratariam a gente diferente. E se fosse hoje, iria ser pior ainda, porque, o momento em que a gente vive¹³, em que o fascismo, está muito presente (Entrevista com Silva, 2023).

Nesta fala, percebemos a resistência camponesa, na luta pelo conhecimento intelectual, técnico e científico, mas pautado na pessoa humana, na agroecologia, na economia solidária e não no mercado. Por tanto, se tratava de um movimento contra hegemônico. E esse movimento, dialogam com as concepções da educação popular de Paulo Freire (2011, p. 116), ao dizer que, “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”. O que segundo Freire (2011), implicam nos anseios, nas dúvidas, na esperança ou desesperanças que implícita temas significativos, no que se refere aos conteúdos com e para a educação do campo. O que dialoga com o relato do egresso do CAMOSC, quando afirma que,

o CAMOSC teve uma natureza totalmente diferenciada da grade curricular do curso regular de agronomia tradicional da universidade, e se não fosse diferente, não era nós organizado via movimentos sociais do campo, na articulação, na coordenação, na discussão do currículo junto com os professores, com o objetivo de fazer um curso diferenciado mesmo de fato. Lembro que foram lá, fizeram convites para nós migrar para o curso de agronomia tradicional e abandonar o CAMOSC, mas ninguém quis desistir (Entrevista com Silva, 2023).

Ao longo desse período, a formação dos educadores no PRONERA assumiu duas importantes dimensões. A primeira refere-se à contribuição para a formação dos educadores que já atuavam nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Essa dimensão denota que o programa não somente possibilitou o acesso à formação dos próprios educadores, mas ainda criou condições especiais para que estes educadores ampliassem o direito à educação para milhares de jovens e adultos no seu próprio lugar de vida e moradia (II PNERA, 2015). Como relata a ex-coordenadora do Pedagogia da Terra:

¹³ Aqui o egresso do CAMOSC, faz uma referência aos diversos atos antidemocráticos e fascistas realizados em diversos estados do Brasil, por insatisfação do governo Bolsonaro (2019-2022), em perder as eleições presidencial para Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

[...] esse projeto [PRONERA], foi uma referência nacional, até hoje o PRONERA, o programa...eu acho que acabou o programa, acabou... foi realmente uma referência nacional esse projeto, e para o pessoal do campo, foi assim, acho que uma possibilidade, que dificilmente eles teriam, se alguém não abraçasse essa causa, e tanto é que acabou morrendo...morreu o programa [na verdade enfraqueceu, uma vez que ele é uma política pública]. A gente vê poucos casos de Universidades que se interessam [em firmar convênios desta natureza], infelizmente. Mas para esse pessoal que se formou, foi de grande valia, tenho contato de alguns dos egressos/as, nossa! eles agradecem assim, a cada dia, a possibilidade [de ter feito o Pedagogia da Terra], porque eles jamais poderiam fazer um curso superior, se não tivesse um financiamento desse. E a flexibilidade da metodologia tempo universidade e tempo comunidade, ofereceram a eles a possibilidade de estarem em épocas das férias, das férias escolares deles, para eles virem para a Universidade, para viverem todas as situações acadêmicas, vivenciar academicamente, para formação profissional e também no ambiente de trabalho deles, então o curso envolvia um momento presencial, um momento a distância e um momento que o professor ia até os estudantes, na sala de aula no acampamento ou no assentamento que eles residiam (Entrevista com a ex-coordenadora do Pedagogia da Terra- Ribeiro, 2023).

O depoimento da ex-coordenadora Prof.^a Dr.^a Eliana, evidencia a implicação com o curso Pedagogia da Terra, e destaca as repercussões na formação de dirigentes para o trabalho coletivo no setor de educação de acampamentos e assentamentos, corroborando com a segunda dimensão [do PRONERA que] refere-se à própria formação por dentro do programa, ou seja, à capacidade de ampliação da escolarização em diversos níveis pelos próprios educadores. O PRONERA contribuiu direta e indiretamente para assegurar o direito ao acesso à educação em diversos níveis, não somente nos níveis mais elementares da formação dos educadores, condição necessária para a qualidade social e política que se busca dar à educação brasileira (II PNERA, 2015).

Assim, o PRONERA garantiu e ainda vem garantindo o sonho dos sujeitos do campo, a estudarem sem ter que saírem do campo, como podemos constatar nos quadros 13 e 14, que evidenciam os cursos realizados pelos egressos PRONERA após a conclusão do curso pedagogia da terra e CAMOSC e as atividades desenvolvidas pelos egressos/as após os cursos via PRONERA. Corroboradas pela fala do egresso do CAMOSC, ao dizer sobre o PRONERA e o acesso ao ensino superior.

Significou conhecimento a classe trabalhadora, aos Sem Terras, aos atingidos por barragens...é o acesso ao conhecimento para sobreviver, para as relações do dia a dia, com suas comunidades, para se organizar e fortalecer as raízes com os movimentos de origem...para mim, o CAMOSC foi uma grande escola de formação, além de formação política, técnica, ele foi um espaço de vivência, de valores pessoais que nos fortalecem cada dia mais (Entrevista com Silva, 2023).

Quadro 13: Continuidade nos estudos após a conclusão dos cursos pedagogia da terra e CAMOSC via PRONERA

Egressos/as	Cursos/ e ou Pós-graduações
Jenésio da Silva Tolomeu	Especialização em Política Social, Territorial e Econômica (UFMT)
Jair Furlan	Especialização em Interdisciplinariedade (Instituição não informada); cursando segunda licenciatura em Matemática EAD (Instituição não informada)
Maria José de Souza Gomes	Especialização em Educação de Jovens e Adultos-EJA (UFSC) via PRONERA; Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Diversidade do PPGedu/UNEMAT, Cáceres-MT
Marta Justina Reis	Especialização em Psicopedagogia (Instituição não informada)
Ivone da Silva Floriano	Especialização em Linguística (Instituição não informada)
Rusiberge da Costa Ramos	Especialização em EJA, Educação Infantil e Educação Superior (Instituição não informada); Graduação em Língua Portuguesa (Universidade Castelo Branco); Cursando Teologia (Instituição não informada)
Sidnei Martins Neves	Especialização em áreas de assentamento (Instituição não informada)
Devanir Oliveira de Araújo	Especialização em educação do campo e questões agrárias na Amazônia (UFPA); Graduação em História; Licenciatura em Ciências Biológicas EAD (Instituição não informada); Mestrado profissional em Agroecossistemas pela UFSC.
Celina Rodrigues do Nascimento	Complementação pedagógica em Biologia pela Claretiano de Rondonópolis-MT; Especialização em Ciências e Biologia, pela Claretiano; Especialização em Educação do Campo pelo Centro Educacional FAVENI
Edson da Costa Ramos	Especialização em Estudos Latino-Americanos (UFJF); especialização em Produção de Leite Agroecológico (UFFS) e Mestrado em Agroecossistemas (UFSC)
Valdir Alves da Silva	Especialização em Questões Agrárias (Instituição na informada); iniciou um Mestrado na UFPeL (paralisado por questões familiares)
Vilmar Costa Aguiar	Não deu continuidade nos estudos

Fonte: Organizado e elaborado pelo autor (2023).

Percebe-se que no que tange a continuidade nos estudos, a política pública PRONERA, contribuiu neste processo, ao proporcionar um direito negado historicamente, provoca para a reafirmação da identidade, desconstruída nos longos período de esvaziamento do campo e expansão do agronegócio. De modo que, conforme Molina e Jesus (2010), “a luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo”, uma vez que a educação contribui materialmente e imaterialmente para o alcance destes objetivos.

Assim, o PRONERA vem cumprindo seu objetivo maior, que é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando

projetos educacionais. A utilização de metodologias voltadas para a especificidade do campo tem em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados: o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural (II PNERA, 2015, p.10). E os dados mostram que o acesso ao conhecimento e a continuidade nos estudos, nos diferentes processos formativos elevam as possibilidades de atuação profissional, de organização para produzirem, comercializarem e até mesmo consumirem.

Mas ao mesmo tempo, fica evidente a carência de uma política pública de continuidade, que promovesse uma inserção destes profissionais em projetos de extensão nestas áreas de acampamentos, assentamentos e de comunidades tradicionais, para o trabalho continuar e se multiplicar. Pela falta de políticas públicas de desenvolvimento comunitário em tais áreas, o que é evidenciado pela ocupação profissional dos/as egressas/os.

Quadro 14: Atividades desenvolvidas pelos egressos/as após os cursos pedagogia da terra e CAMOSC.

Egresso/a	Atividades profissionais/ técnicas desenvolvidas pós curso via PRONERA	Atuação profissional atual
Jenésio da Silva Tolomeu	Professor da Rede Municipal de Educação de Cáceres-MT.	Coordenador pedagógico na Escola Municipal Paulo Freire/Assentamento Nova Conquista, Cáceres-MT e agricultor familiar
Jair Furlan	Gestor e coordenador escolar; Professor da educação infantil e da EJA, na Escola E. Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT	Professor na Escola E. Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT e Agricultor familiar
Maria José de Souza Gomes	Professora na Rede Municipal de Educação; coordenadora pedagógica e gestora escolar	Gestora na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT e Agricultora familiar
Marta Justina Reis	Gestora escolar; Coordenadora; Professora na educação infantil e EJA na E. E. Madre Cristina	Professora Articuladora, na E. E. Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT e agricultora familiar
Ivone da Silva Floriano	Professora na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, no Assentamento Margarida Alves, Mirassol do Oeste-MT	Professora aposentada e agricultora familiar
Rusiberge da Costa Ramos	Professor da Rede Municipal de Barra do Bugres-MT	Professor aposentado (por problemas de saúde) e agricultor familiar
Sidnei Martins Neves	Professor no EMIEP, nas disciplinas técnicas de saúde e agroecologia, na E. E. Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT	Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Curvelândia-MT e agricultor familiar
Devanir Oliveira de Araújo	Extensionista em um projeto no INCRA entre 2015 e 2016, com 09 assentamentos da região entre Araputanga-MT e Mirassol do Oeste-MT; Projeto Pé no Chão-Formação em acampamentos do MST.	Acampada do Acampamento Renascer (em Cáceres-MT), técnica e militante no plano nacional plantar árvores, produzir alimentos saudáveis do MST; Associada na Cooperativa Produção Agroecológica da Região

		Sudoeste de Mato Grosso (COOPARAS)
Celina Rodrigues do Nascimento	Professora do campo na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso	Professora no ensino fundamental II, na disciplina Ciências e saberes do campo; e agricultora familiar
Edson da Costa Ramos	Professor/SEDUC/MT, Educação Básica da Escola Estadual Paulo Freire (Professor), Barra do Bugres/MT; Professor de cursos técnicos: Técnico em Agroecologia – E. E. Paulo Freire; Técnico em Agropecuária - Escola Técnica Estadual de Tangará da Serra; Professor no curso de graduação: Agronomia: Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi; Elaboração de projetos agroindustriais/Convenio Terra Forte INCRA/UnB/FUNAPE; * Coord. Técnico de projetos agroindustriais. Convenio INCRA/UnB/FUNAPE	Responsável Técnico (RT) na Sementes Acampo - Tangará da Serra/MT. Desde 2010 é associado e contribui na gestão da Cooperativa Regional de Produção Agropecuária da Agricultura Familiar - COOPRAF.
Valdir Alves da Silva	Vigia escolar; Professor na EJA; Programa Terra Forte associado ao Programa nacional de alimentação escolar (PNAE) e ao Programa de aquisição de alimentos (PAA) e na COOPRAF	Agricultor familiar e associado na Cooperativa Regional de Produção Agropecuária da Agricultura Familiar (COOPRAF)
Vilmar Costa Aguiar	Na área de Pet shop; CTA, em um Projeto de Extensão Rural vinculado ao PRONERA, no norte de Mato Grosso; e no Centro de tecnologia alternativa (CTA) de Lacerda	Construção civil, pela consciência que adquiriu ao longo dos cinco anos de CAMOSC; Agricultor familiar (pecuária).

Fonte: Organizado e elaborado pelo autor (2023).

Quanto a atuação profissional, podemos observar no quadro 13, que os egressos Tolomeu, Furlan, Gomes, Reis, Floriano, R. C. Ramos (2023), atuam na sua área de formação, que é a pedagógica educacional. E Araújo e E. C. Ramos (2023), apesar de ter cursado o CAMOSC, se especializaram em programas de pós-graduação e didática, para atuarem no ensino fundamental, médio, técnico e superior. Na mesma direção seguiu Nascimento (2023), ao obter graduação e especialização em Biologia, para trabalhar na escola do assentamento onde reside, disciplinas que articulam o conhecimento, com os saberes empíricos dos camponeses/as, com os da economia solidária, agroecologia, com os da agricultura familiar.

Todos militam enquanto educadores/as populares, nos espaços de educação não formal, ao desenvolverem trabalhos/projetos de orientação técnica com os/as agricultoras/es como as atividades realizadas por Neves, Araújo, E. C. Ramos e Silva (2023), em coordenação de cooperativas, sindicato, associações e programas de produção e aquisição de merenda

escolar, e coordenação de projetos de extensão rural como já realizou Aguiar (2023). Ao refletir sobre os projetos em que desenvolveu junto ao PRONERA, o egresso do CAMOSC Aguiar (2023), lamenta a falta de uma política pública para ter dado continuidade ao curso do CAMOSC.

Assim, os cursos via PRONERA, expressam a resistência, a subversão ao modelo hegemônico de educação, de produção do conhecimento e do modo de vida capitalista. Demonstra-se como contradição, uma vez que possibilita a desconstrução de estruturas sociais historicamente construídas pelas relações do poder econômico e epistêmico. Percebemos que o PRONERA, é dinamizador de estruturas outras, e que estruturam novas estruturas no contexto do desenvolvimento do campo enquanto espaço físico e enquanto espaço intelectual dos sujeitos que ali vivem e estabelecem suas relações sociais.

Entendemos que, tal afirmação pode ser constada no quadro 15, que trata do que se pode considerar, frutos da política pública PRONERA.

Quadro 15: Acesso dos/as filhas/os dos egressos/as dos cursos via PRONERA ao ensino Superior.

Egressos/as	Número de filhos/as que tiveram acesso ao ensino superior
Jenésio da Silva Tolomeu	01 filha graduada em Enfermagem pela FAPAN
Jair Furlan	02, sendo uma filha graduada em Licenciatura plena em ciências Biológicas e Psicologia; e um filho graduado em Enfermagem (infelizmente falecido de Covid-19)
Maria José de Souza Gomes	02, sendo uma filha graduada em Medicina Veterinária, via PRONERA; e um filho graduado em Licenciatura plena em História pela UNEMAT/Cáceres-MT
Marta Justina Reis	00
Ivone da Silva Floriano	03, sendo uma filha graduada em curso de Licenciatura na área de educação na UnB; um filho graduado em Medicina através de um convênio do MST, com o governo de Cuba; e uma neta graduada em Educação Física pela FAPAN
Rusiberge da Costa Ramos	00
Sidnei Martins Neves	00
Devanir Oliveira de Araújo	00
Celina Rodrigues do Nascimento	01 filha cursando Administração
Edson da Costa Ramos	00
Valdir Alves da Silva	00
Vilmar Costa Aguiar	00

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

O acesso ao conhecimento possibilitou, segundo os/as egressas/os do curso pedagogia da terra, a trabalharem no lugar de residência, podendo ajudar na organicidade do assentamento,

e ainda com um tempo para a prática da agricultura familiar em seu lote, no caso dos educadores/as. Os Camosquianos/as entrevistados, desenvolvem a agricultura familiar, estão organizados em associações e cooperativas, além de a maioria terem se especializado em áreas pedagógicas para atuarem na educação. O significado do CAMOSC, é entendido como,

(...) uma conquista muito significativa, isso faz parte do processo de luta. Se não fosse a organização, o movimento, jamais um/a filho/a de camponês teria acesso a um curso de graduação...é um sonho... um significado de conquista, esperança e ao mesmo tempo de muita responsabilidade, porque fazer um curso dessa natureza, dessa grandeza, ele gera muita expectativa e uma responsabilidade muito grande. E a gente sabe que, infelizmente, por várias questões de sobrevivência, nem todo mundo (Camosquianos/as) consegue permanecer e contribuir na luta, mas nenhum que eu que conheço é virou a casaca. Buscaram outros rumos na vida, mas sempre tem um respeito, um carinho e reconhece que se não fosse a organização, a luta do movimento, não teria esse conhecimento. E um outro significado também, que é importante é ocupar o espaço do conhecimento, do saber que sempre foi é negado à classe trabalhadora. Jamais eles (Capitalistas) querem que filho de um camponês seja um agrônomo, um o veterinário ou um médico (Entrevista com Silva, 2023).

Assim, afirmamos que, na dimensão formativa, o PRONERA, compreendido como política pública, possibilitou o processo de reconstrução do ser do campo, principalmente, no que se refere aos vínculos com a terra, com a identidade camponesa, com o trabalho associado, com a agroecologia, a sustentabilidade e com os primeiros processos de auto-organização, para caminhar rumo a democratização da terra. Deste modo, o PRONERA configurou-se como indutor de políticas públicas outras, dos/as trabalhadores/as do campo, para o campo (Biano et al, 2023).

O trabalho com as bases das ciências, da arte, da cultura camponesa, da educação popular, da educação no campo e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história, em conexão com a agroecologia, tem no trabalho as leis primeiras, ou seja, a realização humana, comer, beber, vestir e ter um teto. As lutas sociais e a auto-organização surgem como estratégias contra-hegemônicas ao sistema do capital, que expropria os meios de produção e produz desemprego estrutural em escala global e precariza o trabalho (Biano et al, 2023).

Por mais que relataram, que acabam trabalhando com as forças que tem, uma vez que na concepção destes egressos/as, faltaram e ainda falta políticas públicas para absorver esses egressos/as em projetos que visam o desenvolvimento comunitário, no sentido da extensão, do trabalho associado, da orientação técnica na produção vinculada a agroecologia e a preservação ambiental, na comercialização e até mesmo no consumo solidário.

4.2 O PPC do curso pedagogia da terra e Projeto Acadêmico do CAMOSC

O projeto político expressa a organização intencional do trabalho, da educação e do fazer pedagógico. Costa (2015) ao problematizar Veiga (1996), argumenta que o PPC de um curso, ultrapassa o simples agrupamento de planos e ensino, metodologias e de atividades diversas. Ou seja, esse movimento aponta e representa, uma identidade coletiva reafirmada, dotada de consciência e intencionalidade política de reconhecimento e pertencimento da classe trabalhadora. Deste modo, percebe-se o comprometimento com a realidade de trabalho e com a cultura dos trabalhadores do campo, conforme destaca Machado (2022), e que o ato de firmar o compromisso, após diálogos horizontalizados entre movimentos sociais do campo (organizações demandantes) dos cursos junto a Universidade do Estado de Mato Grosso, e a partir deste, a formalização (escrita do projeto), busca por recursos, parcerias e institucionalização dos projetos, como foi o caso do curso pedagogia da terra.

Assim, a Unemat se implicou com a formação de educadores/as que atuavam no campo sem formação, uma vez que Costa (2015), aponta que:

A proposta do curso Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária foi desenvolvida para professores em exercício em salas de aula nos assentamentos/MST em áreas de Reforma Agrária. São professores que trazem as marcas da exclusão, da discriminação, da dominação, mas também uma rica vivência no movimento social, possibilitando, inclusive, seu acesso à universidade. Trata-se de um público específico, com metodologias próprias de organização, com uma proposta pedagógica quase integralmente construída. É um público com características diferenciadas daquele que frequenta cursos regulares da universidade, ora influenciando alguns professores a redimensionar o seu planejamento para atender às suas demandas, ora não tendo suas demandas atendidas nem por professores, nem pela coordenação do curso.

O que evidência novamente uma disputa de projeto político, que visava garantir o direito a educação através de um processo que garantisse as possibilidades de autonomia, cidadania, permanência no campo, produzindo (materialmente e imaterialmente) e reproduzindo a vida com dignidade. Tendo em vista, que para os movimentos sociais do campo, organizados, demandaram por formações pensadas e construídas com e não para, os camponeses. Para atuarem na organização dos assentamentos, na área de assistência técnica, social e ambiental junto as associações, cooperativas e a agricultura familiar.

Como a educação do campo é aquela pensada e realizada pelos trabalhadores do campo, a partir de suas necessidades e aspirações. E, tem -se por base, um novo conceito de campo, concebido como espaço de vida e trabalho de milhares de famílias, organizadas na

perspectiva da produção familiar, solidária e agroecológica e não na exploração dos trabalhadores e nem na degradação da terra e do meio ambiente (Machado, 2022, p. 05-06).

Fundamentados, nas resoluções CNE/CEB nº 01/2002, que define as diretrizes operacionais da educação básica no campo - e CNE/CEB nº 02/2008, que estabelece normas e princípios para o atendimento a essa educação -evidenciam que uma característica essencial da Educação do Campo é constituir-se a partir da diversa realidade do campo e dos sujeitos que ali vivem e trabalham. Isso significa construir Projeto-Político-Pedagógico, cuja finalidade seja uma formação de base científica, tecnológica, cultural e humana, que possibilite a compreensão da realidade dos estudantes, assim como a criação de estratégias de intervenção crítica, com vistas a potencializar o campo como espaço de vida e produção (Machado, 2022, p. 04).

Neste sentido, conforme Costa (2015), foram objetivos do Projeto Político Pedagógico/PPP do curso de pedagogia da terra executado na UNEMAT via PRONERA:

- a) contribuir para com a política estadual e nacional de qualificação profissional proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC);
- b) formar professores em exercício no ensino fundamental, em escolas públicas de assentamentos [...], em nível de terceiro grau, para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio;
- c) contribuir com a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando ao estudante a análise e busca de soluções aos problemas que a prática educativa do dia-a-dia da sala de aula e da escola lhe impõe;
- d) oferecer uma contextualização curricular que permita o acompanhamento das diretrizes da educação do campo sem perder de vista os parâmetros curriculares do Curso Regular de Pedagogia.

E para as organizações demandantes, o curso pedagogia da terra tinham como objetivos, formar quadros-dirigentes para o trabalho de educação e formação para o conjunto do MST; Especializar educadores para o ensino fundamental e para atuar nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária; Avançar na formulação e implementação de uma Pedagogia que “eduque” o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social; por último, “fortalecer a relação entre o MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto universitário vinculado à classe trabalhadora e no desafio de trabalho imediato na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil (Costa, 2015).

Quanto ao Projeto Acadêmico do CAMOSC (2007), a Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, foi a entidade executora do curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária. Que teve como lócus de funcionamento, a UNEMAT - Campus Universitário Jane Vanini em

Cáceres-MT. As atividades teóricas eram desenvolvidas em um prédio situado a Avenida São João nº 458, Bairro Cavahada. Sendo que, as atividades práticas laboratoriais aconteciam em espaços didático-experimentais da UNEMAT/Campus Universitário Jane Vanini. As atividades de campo, quando necessário, ocorriam em outros espaços tais como: Estação Experimental da EMPAER/Cáceres-MT, Assentamentos da Reforma Agrária, empresas, mercados, unidades de produção etc. O que é evidenciado na fala da professora Dr. Eliana M. Ribeiro (2023), que atuou na coordenação do Pedagogia da Terra.

[...] uma experiencia enriquecedora, que eu nunca tinha vivenciado e graças a Deus deu certo, a gente conseguiu, muitas vezes sem a verba do PRONERA que muitas vezes atrasava um ano, dois anos houve atrasos, mas o Movimento também colaborou com isso, então a gente acabou envolvendo a EMPAER¹⁴, que é uma eles acabaram cedendo o local, que foi excelente, porque a gente tinha muitos estudantes, e tínhamos lá o alojamento, e o Movimento mandava as cozinheiras, porque a gente não tinha o dinheiro ainda para pagar quando atrasava a verba. E tinha o alojamento cedido pela EMPAER, e os professores ficaram sem receber um tempo, mas depois receberam quando a verba chegou, então a gente conseguiu encaminhar o projeto sem nenhum atraso, o projeto aconteceu nas etapas certinhas, e a verba para passagens, o Movimento custeou e depois nós devolvemos, a alimentação também, cada um trouxe a alimentação, depois nós conseguimos nos manter, e devolvemos, nós estornamos todos os valores, então aconteceu certinho, mas com a colaboração de todo mundo. Vale lembrar que a EMPAER foi parceira na realização do CAMOSC também (Entrevista com Ribeiro, 2023).

Para a realização do curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do campo-CAMOSC, contaram com as seguintes entidades que estiveram envolvidas/e ou foram parceiras: UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso, MDA/INCRA - Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MAB – Movimento do Atingidos por Barragens, MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, PJR – Pastoral da Juventude Rural e CPT – Comissão Pastoral da Terra. Sendo que cada entidade tinha suas devidas responsabilidades/e ou atribuições.

O que se percebe, que esse movimento articulado, provocou um engajamento mútuo, político, social e epistêmico no processo da produção social do conhecimento. No qual, o processo de construção de conhecimentos, se deu mediada pelo diálogo horizontal entre a

¹⁴ Empresa pública Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural. Empaer é uma empresa pública do Estado de Mato Grosso, com personalidade jurídica instituída pela Lei Complementar nº 461 de 28 de Dezembro 2011 e vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura Familiar (Seaf). A Empaer trabalha ao lado dos agricultores familiares, incentivando boas práticas rurais e difundindo novas tecnologias para gerar e garantir o desenvolvimento econômico, social e ambiental da família rural.

universidade e a comunidade camponesa, representada pelos movimentos sociais do campo (Unemat, 2007).

Onde, de acordo com Zeferino, Passos e Paim (2019), nas universidades públicas brasileiras, a implementação de políticas afirmativas especialmente por meio da reserva de vagas, faz emergir diferentes sujeitos, movimentos e práxis transformando as ausências em emergências.

Neste cenário, Zeferino, Passos e Paim (2019), ainda enfatiza que a população do campo, negra, quilombola, indígena, LGBTI+ se apresenta, anunciando suas presenças que, além de explicitar tensões no debate sobre diferença, relações étnico-raciais e de gênero, interrogam a cultura político-acadêmica-curricular, especialmente dos cursos de formação de professoras/es, e apontam para a urgente e necessária descolonização dos currículos. Estes grupos organizados em ações coletivas e movimentos sociais interpelam o formato colonial de produção de conhecimento e reivindicam uma formação construída e pensada com e para eles.

Neste contexto, denominado de Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, de modalidade diferenciada por seguir metodologias de práticas pedagógicas especiais e ser oferecido na forma de módulos, com calendário acadêmico específico e regime de ensino de alternância. Foi destinado a Jovens e Adultos/as/es com ensino médio ou equivalente concluído. Reconhecidos pelo INCRA como Assentados nas áreas de Reforma Agrária dos Estados de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Distrito Federal (Unemat, 2007).

4.2.1 Histórico e justificativas da criação dos cursos via PRONERA na Unemat

Com base na Lei nº 703/78 foi criado em 1978 o Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC. Onde, a recém-criada Instituição de Ensino Superior – IES – tinha por objetivo a promoção do ensino e da pesquisa, mas foi a partir de 1993 que a estrutura universitária nascida em Cáceres lograva maior complexidade ao incorporar novos objetivos à sua missão institucional, e ao mesmo tempo em que se consolidava um slogan, a Universidade do interior para o interior. Essa orientação política, educacional, ideológica, cultural, estratégica e, sobretudo, integradora dos mais distantes pontos do território do Estado, tendo como princípio o ensino público, gratuito e de qualidade social, resultou no surgimento de várias outras unidades universitárias.

Vale assinalar que as políticas afirmativas existentes na atual estrutura da UNEMAT possuem grande abrangência, desde tribos/nações indígenas às populações ribeirinhas, desde movimentos sociais aos ambientais e às tradições culturais, desde os migrantes às populações da fronteira geográfica ou agrícola, desde a educação de jovens e adultos ao atendimento de portadores de necessidades especiais, alcançando em larga medida boa parcela do espectro de cores e saberes existentes no Estado de Mato Grosso.

Orientados pelo princípio da inclusão social, da democratização cognitiva, do espírito da ciência e da universidade que atenda às demandas de grupos sociais populares, a Universidade do Estado de Mato Grosso acolhe o desafio de substanciar processos formativos afirmativos que estão em consonância com práticas sociais que configuram os ideários e a organização dos movimentos sociais do campo. Podemos afirmar que a mobilização e a luta de resistência e de proposição dos movimentos sociais do campo estão em processo ativo de geração de uma cultura que se contrapõe aos encaminhamentos realizados pelo estado brasileiro quando instituiu a modernização do campo a partir dos anos 60.

A modernização do campo brasileiro não considerou a diversidade dos contextos. Os saberes dos camponeses e dos agricultores familiares foram anulados. A relação do técnico com o agricultor foi unilateral e unilinear. O contexto modernizador gerou a expulsão do agricultor do campo, provocou o êxodo rural, negou a biodiversidade. A concepção de ciência dominante é simplificadora. Se as estatísticas mostram o crescimento do volume de produção agrícola, demonstram também a concentração da propriedade agrícola, da dependência da agricultura, da degradação ecológica, do empobrecimento do trabalhador do campo. Que excludente, que despreza os saberes e as experiências do camponês, a diversidade cultural e biológica.

Portanto, este curso de graduação foi proposto para atender demandas oriundas de trabalhadores de Devido a nítida vocação agropecuária, e uma enorme área agricultável, milhares de famílias em centenas de assentamentos de reforma agrária e uma imensa diversidade biológica, onde é necessário conjugar desenvolvimento socioeconômico via produção-transformação de produtos agropecuários, aliada à proteção e conservação ambiental. Principalmente para atender às demandas específicas dos programas de Reforma Agrária e da agricultura familiar e camponesa, diante do potencial do modo de produção agroecológico em gerar trabalho e renda no campo.

Assim, os/as egressas/os do PRONERA atribuem a resistência no campo, no assentamento, na escola do campo ao conhecimento que esta política pública proporcionou, muitos dizem que o PRONERA espalhou sementes em vários estados, e que estão frutificando.

Citam ainda, que a resistência ao fechamento de escolas do campo no assentamento, tem raízes nos conhecimentos aprendidos e apreendidos nos cursos em questão.

Essa resistência se deve ao engajamento político dos diversos sujeitos organizados, que inclusive discutiremos a seguir, no próximo item, no qual se mobilizam para o enfrentamento, munidos de conhecimentos resultantes da formação, mas problematizados ao relacionar com a práxis da luta pelas leis primeiras.

4.3 Implicações do PRONERA na formação profissional, na organização Técnica e Política dos sujeitos do campo

Deste modo, os cursos pedagogia da terra e CAMOSC, ao serem resultantes de uma demanda dos movimentos sociais do campo organizados, os cursos trouxeram uma visão, uma pedagogia e uma organicidade do Movimento, que possibilitaram uma ampliação do conhecimento, ao trazer experiência da luta pela terra, articulada com o conhecimento científico. Como fica explicitado na fala da egressa do curso Pedagogia da Terra, ao trazer uma memória desse curso que combinaram luta pela terra e por educação.

O curso foi diferente, as etapas [Tempo Escola e Tempo Comunidade] ...na faculdade nas férias e no assentamento, nos favoreceu, se não fosse assim eu não poderia participar, se fosse aquele de estudar “dia a dia”, não teria como participar. Então, o formato deste curso foi uma coisa boa que fizeram junto com o Movimento, em oportunizar a formação das pessoas dos movimentos sociais da reforma agrária para lecionar no campo, na escola do seu assentamento. Porque as pessoas de fora jogam muita pedra nos sem-terras, mas por não conhecer. Mas agradeço ao MST, depois de Deus, pelo que tenho, pelo que conquistamos (Entrevista com Floriano, 2023).

Questão que inclusive provocou para o repensar os modelos de formação tradicional. Uma vez que, percebeu-se que os cursos via PRONERA, provocaram para a participação propositiva nas decisões políticas em associações, cooperativas de produção e comercialização, articulações entre secretarias da prefeitura, sindicatos, onde, segundo os egressos, possibilitaram adquirir conhecimentos para se organizar e cobrar o que é de direito. O que se apresenta evidenciado no quadro 16, abaixo, onde mostra algumas frentes de atuação e engajamento político e econômico no assentamento.

Quadro 16: Engajamento político de egressos/as dos cursos pedagogia da terra e do CAMOSC.

Egresso/a	Atuação política antes do curso	Atuação política depois do curso
-----------	---------------------------------	----------------------------------

Jenésio da Silva Tolomeu	MST no núcleo da educação; nas CEBs; Filiado do Sindicato dos Trabalhadores Rurais	Membro da associação do assentamento Nova Conquista, Cáceres-MT; filiado ao Sindicato dos trabalhadores Rurais de Cáceres; e educador na Escola Municipal Paulo Freire
Jair Furlan	MST, setor da educação	MST, núcleo da educação e membro da associação do assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT; e educador na E. E. Madre Cristina
Maria José de Souza Gomes	MST, setor da educação, na coordenação dos núcleos e coletivos de Educação	Grupo de mulheres, da ARPA; membra da associação do assentamento Roseli Nunes; agricultora familiar; Núcleo de educação do assentamento; e trabalha com bioenergético e plantas medicinais
Marta Justina Reis	CEBs; Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Movimento de meninos e meninas de rua; MST no setor da educação	Na organicidade do setor de educação no assentamento; membra da associação do assentamento Roseli Nunes, Mirassol do Oeste-MT
Ivone da Silva Floriano	MST no núcleo da educação; coordenadora da merenda escolar	Coordenadora do núcleo da educação no assentamento; membra da associação do assentamento Margarida Alves, Mirassol do Oeste-MT
Rusiberge da Costa Ramos	MST, setor de educação e no coletivo da juventude do Movimento	MST, organização de base; Educador popular
Sidnei Martins Neves	MST, núcleo de base; Movimento da Boa Nova; e Movimento Sindical	MST, coordenação regional; Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Curvelândia-MT; integra a COOPARAS, que tem sede no assentamento Silvio Rodrigues, Mirassol do Oeste-MT
Devanir Oliveira de Araújo	MST, setor de educação	MST, direção estadual de MT; Coletivo nacional: plano plantar árvores, produzir alimentos saudáveis (projeto do MST); e integrante da COOPARAS, acampada no assentamento Renascer, Cáceres-MT.
Celina Rodrigues do Nascimento	MST, acampada	Membra da associação do assentamento Mártires dos Carajás, Poxoréo-MT; Educadora popular
Edson da Costa Ramos	MST, na organicidade dos núcleos de base	MST, setor de produção do assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra-MT; Educador popular voluntário na gestão da Cooperativa regional de Produção Agroecológica da Agricultura Familiar (COOPRAF)
Valdir Alves da Silva	MST, núcleo de educação e da juventude do Movimento no acampamento e no pré-assentamento	MST, coordenação estadual; setor de formação; Integrante e associado da COOPRAF
Vilmar Costa Aguiar	MST, setor de finanças, para manutenção dos acampamentos e na coordenação da secretaria do MST em Cáceres-MT	Em projeto de extensão do campo, vinculado ao CTA e ao PRONERA, em assentamentos no Norte dos Estado de Mato Grosso;

		Membro da associação do assentamento Lourival D'Abic, Pontes e Lacerda-MT
--	--	--

Fonte: Organizado e elaborado pelo autor (2023)

O quadro traz um panorama da atuação dos diversos egressos/as, ocupando espaços importantes para a articulação da base, como a educação, o setor de produção, de comercialização, de formação política, social e ambiental. Desse modo, percebemos que 11 dos egressos/as dos dois cursos da Unemat via PRONERA, já eram implicados em sindicatos, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) ou em algum núcleo/setor de base do MST, com exceção da egressa do CAMOSC Nascimento (2023), que antes do curso, era apenas acampada do MST, não tinha um protagonismo no movimento. Porém, após o curso engajou-se na associação do assentamento e desenvolveu trabalhos no campo da educação popular.

Para os egressos/as que já militavam em algum movimento social ou nas CEBs, o curso possibilitou o fortalecimento do conhecimento necessário para compreender a história da colonização material e imaterial. Entender esse processo possibilitou aos Pedagogos/as da Terra e Agrônomos/as técnico-militante atuar de forma qualificada na política de organização desses movimentos sociais.

Ao se reconhecerem como sujeitos expropriados, materialmente e imaterialmente, reivindicaram de forma organizada por reforma agrária, por um espaço de vida e pelo direito a educação em todos os níveis, coisa que historicamente fora negado. Conseguindo a partir da política pública PRONERA, articular a experiência de luta com o conhecimento científico, acadêmico chegando assim conforme Zart (2012), na “produção social do conhecimento”, relacionando assim a partir das ausências, dos movimentos pela sobrevivência (lutas) de cada dia, de cada movimento social, de cada comunidade camponesa às lutas amplas da sociedade, como moradia, trabalho e educação, alimentação e saúde pública de qualidade.

O que ficou evidente e inclusive relatado por alguns egressos, são as carências de políticas públicas para o desenvolvimento comunitário no campo, além da falta destas políticas públicas para as mulheres camponesas e para os jovens do campo, o que segundo os egressos entrevistados, que essa carência está provocando um problema quase que geral, nos assentamentos onde os participantes da pesquisa residem, que é a sucessão do lote. Assim, já há uma preocupação, principalmente após a emissão dos títulos definitivos da terra, dos lotes. Em acontecer novamente a concentração de novos latifúndios resultantes da venda de áreas de assentamentos, devido à falta da sucessão.

No item seguinte, abordamos a perspectiva decolonial presente em duas pesquisas sobre os cursos da Pedagogia da Terra (1999 e 2003) e Agronomia dos Movimentos Sociais do

Campo – CAMOSC (2005 e 2010) desenvolvidos na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Nestes trabalhos acadêmicos podemos identificar as bases epistemológicas da decolonialidade, embora realizem a análise teórica a luz do materialismo histórico-dialético, como pode ser observado no quadro abaixo. As pesquisas de Costa (2005) e Zart (2012), a partir das problematizações das ciências e da educação do campo, oferecem subsídios para uma análise na perspectiva da decolonialidade. Tratam de um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das práticas locais, valorizam saberes que resistiram com êxito ao tempo da colonialidade e investigam as condições de diálogo horizontal e da produção social de conhecimentos.

4.4 Marcas de uma concepção decolonial no projeto acadêmico do CAMOSC e no plano de curso da pedagogia da terra.

Ao analisar o Projeto Acadêmico do CAMOSC e o plano de curso do pedagogia da terra, na perspectiva da pedagogia decolonial discutida por Mota Neto (2016), que defende a tese de que a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire, ao denunciar o colonialismo e a colonialidade e propor uma educação descolonizadora [...] e em Orlando Fals Borda, que é o nosso foco na análise documental, ao defender uma ciência social desapegada do euro-nortecentrismo dominante e propor um projeto de sociedade participativa, baseadas nos valores socioculturais das populações originárias da América Latina. Mas neste estudo, o foco, é encontrar as marcas da concepção decolonial em Orlando Fals Borda, evidenciadas no referido Projeto Acadêmico do CAMOSC.

Vale ressaltar que, conforme Mota Neto (2016, p. 234) “a concepção decolonial em Orlando Fals Borda se articula por meio da conjugação de sua trajetória como intelectual crítico sentipensante e contumaz reação ao colonialismo político e epistemológico, que o levam não somente a defender uma sociologia da libertação e uma epistemologia originária, a partir da educação popular, relacionada aos processos investigativo-participativos, no qual, estas deveriam contribuir para a superação do colonialismo epistemológico, para a construção de uma sociedade emancipada e livre”.

Neste contexto a pedagogia da terra e o CAMOSC, surge como uma política pública, resultante de lutas, mobilizações, marchas e sangue de derramado de trabalhadores, é que se firma o PRONERA, que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, conforme já contextualizado anteriormente. Mas, a partir das lutas organizadas, além de reivindicar o direito a terra, passa a reivindicar o direito a uma educação básica do campo. E, neste contexto, é aquela

que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto sujeitos na luta pela humanidade (Mota Neto, 2016, p. 176).

Tais políticas públicas construídas com e pelos camponeses organizados em movimentos sociais, são entendidas aqui, ao analisar o plano de curso da pedagogia da terra e o Projeto Acadêmico do CAMOSC, entendemos os mesmos, como movimentos e práxis contra hegemônicas, e, portanto, anticoloniais, uma vez que se coloca em confronto com a colonialidade. É entendida de acordo com Tonial, Maheirie e Garcia Jr (2017), como uma dimensão simbólica do colonialismo, que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados.

Então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo (Tonial, Maheirie e Garcia Jr, 2017).

No qual, através desta política pública, os movimentos sociais do campo demandaram junto a UNEMAT, no ano de 1997 para o pedagogia da terra, para que formasse os professores dos acampamentos e assentamentos e 2004 para o curso de agronomia, mas que formasse um agrônomo técnico-militante, comprometido com as necessidades dos assentados nos assentamentos das regiões de Rondônia, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Tocantins e Minas Gerais que compõem o bioma Cerrado, conforme manifestações dos movimentos sociais.

Assim, conforme Zart (2012):

O curso se caracterizou como de graduação na modalidade de bacharelado em agronomia e teve início em agosto de 2005, com 72 estudantes, e integralizou suas atividades com 48 estudantes em julho de 2010 ao completar 10 módulos de formação em alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A própria ideia de alternância, constituiu para o processo formativo o desenho curricular de promoção da formação e da produção social de conhecimentos que pudessem ter aderência e estivessem ancorados com os contextos concretos da vida e do trabalho dos camponeses (p. 110).

Com modalidade diferenciada, duração de cinco anos, estruturados em módulos, com TC e TE, ou seja, constituído em 10 módulos de formação em alternância entre TE e TC. Pautado na pesquisa-ação, com efetivas inserções nos contextos concretos vivenciados pelos camponeses, com a proposta Atividades Orientadas de Pesquisa, que garantiam inserção, vivencia e a posterior problematização das situações problemas vividos pelos camponeses nas

comunidades através dos processos dialógicos e participativos que se estabeleciam e vivenciavam com os/as camponeses/as. Tal metodologia possibilitou, de acordo com Zart (2012), a produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento das UPAS (Planejamentos das Unidades de Produção Agroecológica e de Socioeconomia Solidária).

Deste modo, percebe-se, que a proposta pedagógica tanto do curso pedagogia da terra, quanto do CAMOSC, caminha para um “novo paradigma” ou como propõe Miguel Arroyo (2014) com o desafio de reconhecer “outros sujeitos”, re(criando) “outras pedagogias”, que recoloca no contexto de formação de educadoras/es pedagogias “esquecidas”, invisibilizadas, tornadas inexistentes, como aquelas que nascem no confronto às colonialidades.

Entendemos que todo processo de articulação política, institucional com os movimentos sociais do campo, da demanda ao pensar um currículo e curso como um todo, se caracterizou num movimento decolonial, pois se pensou “com”, e coletivamente, e “não para”. Deste modo, percebemos aqui também, uma aproximação do método pesquisa-ação aplicado na metodologia e organização do curso pedagogia da terra e CAMOSC, com o desenvolvimento da sociologia rural trabalhada por Fals Borda nos processos de mudança social, nas epistemologias das ciências sociais, por meio da Investigação-Ação Participativa, na Educação Popular, no ordenamento territorial e no socialismo autóctone (Mota Neto, p. 233).

Assim, tais movimentos se constituem como “fontes” ou “instituições originárias” que contribuem para pensar as ciências sociais, a educação popular e as sociedades [...] a partir de uma concepção decolonial e não eurocêntrica nos seus próprios termos (Mota Neto, p. 233).

Neste sentido, segundo Zart (2012), o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), foi a expressão das possibilidades de construção de ações contra-hegemônicas na universidade, envolvendo a experiência da UNEMAT, no processo de construção de um currículo adequado para as demandas dos MSC. Na perspectiva da proposição curricular do técnico-militante e educador do campo tem ainda uma dimensão adicional que é a constituição propositiva coletiva de conhecimentos que correspondam às configurações econômicas e culturais das organizações camponesas. Desenvolver práticas sociais, produtivas e organizacionais que são correspondentes com a diversidade de demandas e de necessidades que configuram o modo de produzir e de organizar as comunidades do campo.

A militância desejada pelos movimentos sociais do campo é a afirmativa do compromisso e da inserção, do ir além do simples contrato burocrático. É a condição e a atitude de possuir uma ideologia e uma epistemologia que fluem para a superação das situações limitantes das possibilidades de desenvolvimento integral da vida no campo. Foi com a concepção de ciência fundamentada na epistemologia da pesquisa-ação, orientado pelos

pressupostos da inserção e do compromisso que o CAMOSC foi desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (Zart, 2012, p. 110).

No que tange a formação, Zart (2012) aborda o desafio de formar um agrônomo profissional, técnico-militante e educador do campo, que não corresponde aos moldes da universidade com sua organização curricular hegemônica. Na contramão dos conhecimentos em conformidade com o agronegócio. O CAMOSC, se propôs ir além da formação tradicional, do conhecimento-regulação, consensuada e legitimada pelas políticas públicas e pelas ideologias dos grupos sociais dominantes de formação profissional. Aqui, percebemos mais uma aproximação com a sociologia comprometida e não eurocêntrica desenvolvida por Fals Borda, assim como a utilização de seus métodos de Investigação-Ação Participante, nos estudos do modo de vida dos camponeses colombianos (Mota Neto, p. 238).

O CAMOSC, tinha por objetivo formar um agrônomo para além do currículo hegemônico tradicional, e, para além da lógica capitalista do agronegócio, que oprime, que dilacera vidas e empregos. É nítido a rebeldia à episteme considerada como sendo hegemônica e a invasão cultural.

Deste modo, por meio das entidades que demandaram o curso, das instituições e movimentos sociais do campo, engajado em todas as fases do curso, a participação coletiva que refletia a democracia verdadeira, o diálogo horizontal com todos/as/es os/as envolvidos, evidenciou no CAMOSC, a sociologia comprometida e não eurocêntrica. Uma vez que o curso caminhou em todos os momentos, praticamente na contramão do mercado liberal, que historicamente desprezam e negam as possibilidades de desenvolvimento aos camponeses/as.

A proposta pedagógica impetrada no CAMOSC, também possibilitou a dialogicidade entre saberes distintos, o científico e o saber empírico (da experiência) camponesa, na construção de ambiências existenciais concretas que traduzem epistemologias adequadas para as relações sociais camponesas.

O CAMOSC, pode ser compreendido como um espaço de Educação Popular autêntica, no sentido de educação democrática ou educação para os mais pobres, especialmente os camponeses. Fals Borda de acordo com Mota Neto (2016, p. 240), defendia clareza a democracia, a autonomia e a ética como valores orientadores dessa educação (incluindo a universitária). Assim como o objetivo do CAMOSC, Fals Borda, tinha segundo Mota Neto (2016, p. 240), uma preocupação, que era fazer uma ciência social comprometida, que fosse útil na resolução dos problemas das populações mais pobres.

Justamente nesta lógica, que o CAMOSC surgiu e caminhou, pois no Projeto Acadêmico do CAMOSC aponta que, a universidade deve mobilizar os seus recursos e

pesquisadores para formar uma rede de produção, gestão e socialização da ciência e das tecnologias que promovam e desenvolvam as experiências e as competências dos grupos e dos movimentos sociais do campo. Os novos conhecimentos serão resultantes da potencialização das capacidades e das respostas às necessidades dos grupos, das organizações e dos sujeitos sociais do campo.

Este enfoque muda radicalmente os procedimentos. Não compreendemos que o mercado seja a finalidade, este quando muito não passa de um meio. A proposição está na afirmação da economia que considere a diversidade social, que empodera os grupos sociais, que desenvolve a autogestão, que divide os processos e os resultados das organizações produtivas. A economia que propomos desenvolver é solidária e de cooperação. Para fazer esta economia os sujeitos sociais que se implicam nela precisam ser competentes, afinal ela é uma proposição contra-hegemônica, é uma práxis social superadora do modelo dominante (Unemat, 2007).

Assim, percebemos que tanto na proposta do curso, quanto na metodologia e na proposta pedagógica do CAMOSC, as críticas impetradas ao colonialismo intelectual e a sua aposta num conhecimento próprio, emergente nas ausências, por meio da ecologia de saberes outros. Articulada com a Universidade, a comunidade e os movimentos sociais do campo, na visão de Zart (2012) essa tríade se constitui na práxis propositiva, que constitui um movimento reflexivo da ação, que caminha para a produção social do conhecimento. Que, segundo Mota Neto (2016), ao interpretar Fals Borda, diz que esse movimento articulado é fruto da Educação Popular, que sinaliza, por meio da utopia-política, para a ideia do socialismo autóctone. Fals Borda defendia um desenvolvimento endógeno do campo, baseado em saberes originários (Mota Neto, 2016, p. 242).

Com a análise do objetivo, do CAMOSC que foi desenvolver um curso de graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária, para trabalhadores vinculados aos movimentos sociais de assentamentos rurais, na perspectiva de formar profissionais voltados para os problemas e potencialidades regionais, focados na práxis da agricultura familiar de assentamentos da reforma agrária, buscando suprir a carência de profissionais tecnicamente e adequadamente preparados para atuar de forma competente e comprometida junto a este segmento da agricultura brasileira, a partir de uma nova matriz paradigmática.

Traçamos um paralelo com Orlando Fals Borda que criou uma escola sociológica, preocupada com a realidade concreta do país, mediante a observação e a catalogação metódica

de fatos sociais focais, ainda sem perder de vista a dimensão universal da ciência (Fals Borda, 2010 a [1962]) interpretado por (Mota Neto, 2016, p. 241).

Ao realizar a análise e reflexão sobre o movimento que demandou o CAMOSC, Zart (2012), avalia a universidade como sendo uma instituição secular e orientada pelo seu estatuto, tem em suas estruturas a rigidez da academia embasada em verdades que são apresentadas como absolutas, fechadas e inquestionáveis. Por segundo, e aqui reside a possibilidade de abertura, é o reconhecimento que em seu interior existem professores, pesquisadores e funcionários que acreditam e lutam por uma universidade com outras características.

Para todos que nela querem estudar; democrática, flexível, avaliada constantemente por seus pares e com forte compromisso social. Para isso esses professores e funcionários, que Zart (2012), ao interpretar Apple (2006) denomina de ativistas críticos, todas/os/es que trabalham para a concretude de um número cada vez maior de ações contra-hegemônicas, como o caso do CAMOSC. Por acreditarem numa universidade de todos àqueles que buscam a transformação da sociedade.

Assim, a proposta pedagógica do CAMOSC, ocorreu articulada com um “novo paradigma”, como “paradigma outro”, na perspectiva de Mignolo, interpretado por Mota Neto (2016, p. 85). Que desconstroem, criam e (re)criam conceitos significativos à crítica epistemológica da modernidade/colonialidade. Entendido também como promotor de espaços democráticos de criação de formas de pensamentos capazes de superar o eurocentrismo, por expressar uma episteme própria dos sujeitos e oprimidos em territórios subalternizados, pelo latifúndio, pelo agronegócio e pela colonialidade moderna, promovidas atualmente no século XXI, pelo capitalismo neoliberal.

Deste modo, tal paradigma, emergiu com a sociologia das ausências, que desvelou, “outros sujeitos”, “outras pedagogias” negadas historicamente pela elite e portanto invisibilizadas, “outras práticas” que pensam “relações outras”, que articula o corpo com memórias das resistências, com as arte, com a partilha, com a mística, com o trabalho associado e com as lutas que articulam com o trabalho como princípio educativo, economia solidaria, alternância educativa enquanto “pedagogias outras” e a educação popular.

Em uma época em que a educação e, especialmente a didática e as propostas pedagógicas alternativas, reivindicam novos estatutos epistemológicos, rebelde e insurgente o pedagogia da terra e o CAMOSC, são compreendidos como movimentos que caminharam na contra mão do capitalismo, do colonialismo, do neoliberalismo e do patriarcado, é, então, anticolonial, uma vez que se coloca em confronto com a colonialidade, pois traz a proposta de rever e reconstruir os pressupostos epistemológicos de um conhecimento autóctone,

comprometida com uma ciência social útil na resolução dos problemas das populações mais pobres.

O curso pedagogia da terra e o CAMOSC gestado das lutas sociais, dos movimentos sociais do campo, de gestão participativa, cogestionária. Expressa o exercício da democracia não somente para dentro da universidade ou para dentro do movimento social, mas na interação entre as diferentes organizações, e, é um desafio cognoscente importante. Não somente no sentido da gestão, mas na necessidade e na possibilidade de diálogo interdisciplinar, intercultural e intersubjetivo. Há a proposição de visualizar limites, mas também de quebrar com as estruturas fechadas.

É neste sentido que o curso pedagogia da terra e o CAMOSC, representou um desafio cognoscente, porque o processo de interação pedagógico é um potente meio politizador. Constituintes de “paradigmas outros”, conforme (Mignolo, 2003, p. 20 apud Mota Neto, 2016, p. 85), que conecta formas críticas de pensamentos emergentes. E, portanto, inconcluso, constantemente reconstruído.

A proposta pedagógica da pedagogia da alternância, desenvolvida nos dois cursos via PRONERA, pautadas nos TE e TC, vislumbra processos existenciais concretos, na perspectiva de um ensino emancipatório e justo. Para tanto, lança mão das epistemologias do Sul, conforme estudos de Boaventura Santos, para fundamentar argumentos que possam construir novas reflexões sobre as possibilidades de práticas educativas que potencializem movimentos em direção à justiça cognitiva e social.

Desta forma que, o Plano de curso da pedagogia da terra e do Projeto Acadêmico do CAMOSC, apresentam a possibilidade de um enfoque decolonial, pois tratou-se de um curso pensado e construído com os movimentos sociais do campo e não para. Isso quer dizer que se tratou de uma construção coletiva do início ao fim, com o objetivo de formar um quadro docente da própria organização do MST, um agrônomo técnico-militante, comprometido com a realidade local, suas tradições e a cultura. E uma vez que se combinou pesquisa científica com a ação política, uma vez que a IAP¹⁵, segundo Mota Neto (2016, p. 272), visa transformar

¹⁵ A investigação-Ação Participante (IAP) de Orlando Fals Borda (1925-2008), é uma metodologia revolucionária que transcende a pesquisa tradicional, integra investigação, educação popular e ação política para a transformação social. Tais afirmações, são evidenciadas e sustentadas em princípios como: autenticidade e compromisso; criticidade; participação; reflexão crítica; ação transformadora e práxis. Assim, a IAP, de Orlando Fals Borda, interpretada e discutida por Mota Neto (2016), se destaca enquanto ciência própria, participativa, com forte vínculos na educação popular e no socialismo autóctone. De modo que, se destaca também por ser uma metodologia de pesquisa decolonial, emancipadora e transformadora, pois empodera as comunidades/acampamentos e assentamentos, combatendo a epistemologia colonial e a colonialidade, promove a autonomia e a autodeterminação dos camponeses/as. Uma vez que, ao se fazer parte do problema público, busca através da Investigação, da Ação e da Participação dos/as trabalhadores/as da comunidade, buscam meios para efetivarem mudanças estruturais na sociedade, combatendo as desigualdades sociais e promovendo justiça social.

radicalmente a realidade social e econômica, e construir o poder popular em benefício dos excluídos.

Uma vez que, as propostas pedagógicas do curso pedagogia da terra e do CAMOSC, são implicadas, pautadas na dialogicidade, na igualdade, equidade e respeito. E que ao mesmo tempo, provocam para a criação de “modos outros”, de ser, pensar, estar, aprender, ensinar, produzir, consumir e de viver que ultrapassam fronteiras. E, portanto, por meio da interdisciplinaridade, são promotoras da interculturalidade crítica. Onde tais propostas se fazem diaspóricas e se materializa na resistência ao colonialismo do “ser, do poder e do saber” (Mignolo, 2010) e “da natureza” (Alimonda, 2011).

Assim, constatamos que o curso pedagogia da terra e o CAMOSC, provocou um giro decolonial na universidade, nos corpos, nos modos de ser de estar e de pensar o campo, a produção, consumo, a comercialização, o ensino, a pesquisa e a extensão. Onde evidenciou que uma “sociedade outra” é possível, por meio de uma “ciência outra” útil e comprometida com o desenvolvimento social, intelectual e econômico é possível. Na prática, a leitura e a análise do referido documento, cabe outras interpretações em diversos enfoques e perspectivas é um verdadeiro convite para o esperar.

Sob o viés dos chamados Estudos Decoloniais, vários pesquisadores/as vem há muito tempo captando os movimentos sociais identitários e classistas a percepção da força ainda atuante da cultura colonial em níveis e efeitos múltiplos. Tendo como marco de reflexão a experiência do colonialismo ou da colonização, de forma geral trazem como característica comum a denúncia que esse, além de uma dominação política e econômica, manifestou-se como uma dominação epistemológica responsável pela “subalternização de outros conhecimentos por uma perspectiva eurocêntrica dominante até os dias atuais” e que se desdobra inclusive nos planos e programas de ensino (Oliveira & Oliveira, 2022, p. 66).

Neste contexto, no que tange ao curso Pedagogia da Terra, o MST teve um papel importante, tanto como instituição demandante, quanto no processo de mobilização e manifestos para reivindicar meios/e ou condições para a realização do curso. Já para a realização do curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), estiveram envolvidos enquanto organizações demandantes, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Segundo Zart (2012) o processo de construção do curso se deu mediado pelo diálogo horizontal entre universidade, movimentos sociais e comunidade camponesa.

Os dois cursos foram conquistas dos/as camponeses/as organizados/as em movimentos sociais do campo, com o objetivo de promover a formação de educadores/as para atuarem no ensino fundamental I e na supervisão do ensino médio, de acordo com Costa (2005) e Oliveira (2013). Enquanto o CAMOSC teve como objetivo a formação de agrônomos/as técnicos/as militantes, comprometidos/as com a comunidade e com o desenvolvimento sustentável como problematiza Zart (2012).

Percebe-se nos trabalhos de Costa (2005) e Zart (2012), que os cursos objetivaram desenvolver conhecimentos que potencializam romper barreiras, como as das desigualdades econômicas, sociais, culturais e epistêmicas vividas pelos povos do campo no Brasil. Lançaram um olhar ecológico e ontológico do ser humano, investigando práticas pedagógicas que elevam o pensar local, a consideração da natureza, o reconhecimento das identidades étnicas, a afirmação da cultura e da economia camponesa.

Os cursos estão na área das disputas ideológicas e epistemológicas de currículo. Fato que está evidenciado, quando a ex-coordenadora relata que:

[...] a nossa Universidade não fazia convênios dessa natureza, como foi o Pedagogia da Terra e o CAMOSC, fizemos algo inovador, para a época, enfrentamos uma elite. A Universidade ainda hoje é muito é muito elitista, ainda hoje é... apesar de todos os avanços que a gente teve, ainda hoje ela é. Então, poucos naquelas condições, teriam condições de fazer esses cursos que foram ofertados através do PRONERA. Na época, sem essa política pública, era praticamente nula as possibilidades, ou você morava perto da Universidade, cursava, e se tivesse a possibilidade de passar em um vestibular. Esse vestibular do Projeto, para o ingresso no Pedagogia da Terra e do CAMOSC, foi feito só para o pessoal do MST e outros movimentos sociais, então eles não concorreram com outros de fora, foi um projeto específico, um curso especial. Eu não sei o que os alunos falaram, mas acredito que ficaram satisfeitos (Entrevista com a ex-coordenadora do Pedagogia da Terra- Ribeiro, 2023).

Ainda nesta perspectiva a professora Dr.^a Lóriége P. Bitencourt, ex-coordenadora do CAMOSC, ressaltou que:

[...] a Universidade receberam várias pessoas [trabalhadores/as] que queriam fazer o vestibular para o CAMOSC, foram preparados, foram ouvidos, foram apresentados a eles a instituição, e também como que seria essa prova de vestibular, que isso teriam que fazer pra ingressar, então assim às vezes se pode imaginar que quem quis entrou no CAMOSC, mas não, primeiro que eles passaram por uma seleção interna nos seus assentamentos, porque o PRONERA é um programa [política pública] de educação na reforma agrária, que é para assentados/as dos movimentos sociais do campo, sujeitos da reforma agrária.

De modo que, foi para aquelas pessoas que estavam acampados ou assentados lá no seu sítio, no seu lugar de luta e de vivência. Daí eles vieram para fazer um curso que foi financiado pelo INCRA, através do PRONERA. Após passar por esse critério, o de ser indicado pelo seu movimento social de origem, onde militavam. Durante a entrevista, a ex-coordenadora Bitencourt (2023), lembra que:

[...] nós [coordenação trabalhávamos] juntos com os movimentos sociais, demandávamos aos docentes que eram selecionados para essa formação por etapas, e aí eles tinham que trazer possíveis soluções, que eram conversadas e debatidas coletivamente com esse grupo, então quer dizer existia uma ressignificação inclusive de posturas, tanto é que no final do primeiro ano que a gente realizou a segunda etapa, já percebemos que o projeto aprovado inicialmente no CONEP, o PPC do curso original, que era mais ou menos no formato daquele da agronomia “convencional” dos programas agroambientais, já não servia para essa formação que nós queríamos, porque nós queríamos formar um militante técnico agrônomo. Onde o militante, ou seja, eles eram oriundos dos movimentos sociais, eles estavam junto com aqueles grupos lá organizados, nos quais eles vieram para a Universidade como representantes, e eles precisavam ter uma formação técnica que pudesse debater aqueles problemas que tinham lá na terra deles, lá naquela organização deles.

Ainda ao que se refere a indicação para participar do curso, a egressa do Pedagogia da Terra, Marta (2023), discorre:

Então, o nosso nome foi levado lá, fomos lá na frente, e então o pessoal, tipo que votaram... Votaram e justificaram o porquê era importante participarmos. Então, quando eu lembrava disso, era aquele peso mesmo, eu pensava, não posso desistir, porque as pessoas confiarem em mim, para estar aqui no curso, e aí surgiram outros nomes lá, e não foram aprovados, então se a comunidade aprovou mesmo ali, o acampamento que eu estava, eu não sei se todo lugar foi feito esse processo, mas lá no nosso acampamento foi feito esse processo de levar os nomes, e o pessoal falar, se era contra porque era contra, se era a favor porque era a favor, então assim, é um momento assim que, quando está é a gente estava lá, e quando pensava em desistir, que às vezes tá meio difícil, a gente pensava... mas não, eu não estou aqui só por mim, estou aqui, eu vim aqui porque eu estou representando um grupo grande, um grupo maior, aonde dava força, advinda também da nossa responsabilidade de militante (Entrevista com a egressa do Pedagogia da Terra- Marta J. Reis, 2023).

Na perspectiva da educação decolonial, os acadêmicos com seus saberes e experiências de luta, de militância, buscaram descolonizar (desconstruir) o currículo hegemônico e as práticas pedagógicas tradicionais, inserindo práticas como a pedagogia da alternância, valorizando a diversidade epistemológica e promovendo o diálogo intercultural. No arcabouço conservador os cursos deveriam ter a mesma matriz de disciplinas, metodologias e conteúdo dos cursos tradicionais de pedagogia e de agronomia. Na perspectiva teórica decolonial, porém

houve uma reivindicação por parte dos movimentos sociais do campo, para que os currículos, as abordagens epistemológicas, as metodologias e as atividades fossem integradas à realidade dos/as assentados/as.

Assim, a professora Dr.^a Loriége, ainda apontou que, curso tinha um grupo de disciplinas que precisavam ser ministradas, como se tem um curso regular, mas as ementas mesmo, depois da reformulação curricular, elas não eram iguais as do curso de agronomia “convencional” que temos na Universidade. Mesmo a matemática, era uma matemática contextualizada, uma matemática aplicada e construída com os/as acadêmicas/os na agronomia, mas numa perspectiva de resolver os problemas demandados pelos pequenos sitiantes, por aquele/a trabalhador/a que planta uma horta, e que precisa calcular custos, que precisa saber medir uma terra, que precisa cubicar madeira, que precisa de uma matemática base, básica e contextualizada naquela realidade, como eles mesmo diziam.

Então a emenda, foi estruturada com base no contexto de vida desses sujeitos, do que eles mesmo precisavam, para usar a matemática, para resolver os problemas dos seus assentamentos, das suas organizações, então o perfil deste professor de matemática, não podia ser alguém que quisesse ensinar matemática pela matemática, ensinar a decorar, ensinar as equações sem saber o significado daquela equação, daquele modelo ou daquela fórmula. Precisava, então de um perfil especial, e já nos primeiros semestres, isso ficou bem claro, que não podia ser qualquer professor, e neste sentido a instituição começou construir os editais de seleção, onde nesses editais de seleção, a gente traçava o perfil do professor, conforme os eixos que a formação do agrônomo militante previa, então dentro da perspectiva agroecológica e da perspectiva da economia solidária (Entrevista com Bitencourt, 2023).

Ainda nesta perspectiva, em entrevista com Bitencourt (2023), ela discorre sobre o currículo do CAMOSC.

Tínhamos por exemplo, as disciplinas de didática e processos organizacionais, porque aquele militante técnico, tinha que ser um educador do campo, tinha que ser um educador, daquelas pessoas, que ele pudesse ser um multiplicador daquilo que ele aprendeu na Universidade. E para isso, os professores também tinham que ter essa perspectiva, professor tinha que ensinar aqueles conhecimentos técnicos, mas de forma que esse estudante pudesse também ensinar aquele agricultor a usar esses conhecimentos, que ele aprendia aqui na Universidade, e não foi fácil. E um dos vários desafios que nós tivemos que enfrentar internamente da Universidade junto com os movimentos sociais, foi a seleção desses professores, porque teve momentos, que professores foram para dentro da sala de aula e os estudantes não aceitaram estes professores (Entrevista com Bitencourt, 2023).

Esses movimentos de luta pela terra articulada com a luta por educação, pela reprodução da vida, com direito as leis primeiras, descritas na declaração universal dos direitos humanos, conhecidas como necessidades básicas humanas. São essenciais para a sobrevivência e dignidade de qualquer pessoa, independentemente de sua origem, classe social, gênero, religião ou qualquer outra característica. Ao agir articulando com Universidades e outras instituições, a luta dos camponeses organizados em movimentos sociais do campo, conquista políticas públicas como o PRONERA, que possibilitaram o desenvolvimento comunitário, através de cursos que se utilizaram de metodologias da educação popular, para promover o desenvolvimento de comunidades do campo marginalizadas e excluídas.

Assim, as ações desenvolvidas, da organização a execução dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC, evidenciam uma aproximação com a IAP, de Orlando Fals Borda (1925-2008) e problematizadas por Mota Neto (2016), ao descrever as marcas e resquícios da decolonialidade em Fals Borda. Marcas, práticas organizativas, pedagógicas e metodológicas que também identificamos na materialização dos cursos Pedagogia da Terra (1999 a 2003) e CAMOSC (2005 a 2010), ofertados via PRONERA pela Unemat, como ao protagonizar mudanças estruturais concretas na realidade social, econômica e política de várias famílias, assentamentos e comunidades, isso através da educação emancipadora, na perspectiva de freiriana.

De modo que, acordo com Costa (2005) e Zart (2012), os projetos além de contemplar as diretrizes e as exigências legais dos cursos tradicionais de pedagogia e de agronomia, reservaram espaços e tempos formativos pautados na metodologia da pedagogia da alternância, chamados de tempo comunidade, como menciona os egressos/as em suas falas.

[...] as disciplinas nos ensinaram e colocou em contato com o real, com a prática...buscava sempre dialogar com a realidade [...] O curso proporcionou bons momentos para a nossa formação, e foram importantes no curso, desde os mais difíceis aos mais comemorativos, para mim, uma das questões marcantes foram as aulas de campo, porque as aulas de campo, nos ajudou a refletir, e buscar trazer ela para sua realidade. Uma outra experiência marcante também, foi a primeira jornada de agroecologia que nós participamos no Paraná. Acho que foi muito bom a gente conhecer essas experiências, porque nos ajuda a pensar, e a desenvolver a nossa realidade (Entrevista com o egresso do CAMOSC, Silva, 2023).

Esse é um assunto muito importante, que nós tratávamos no curso, pois fizemos o curso da Pedagogia da Terra, mas não foi com o objetivo de apenas estar assumindo uma sala de aula, não, o objetivo, de quem fez o Pedagogia da Terra, na verdade, tinha a ver com a oportunidade de ser um educador do povo, de onde ela está (a pessoa que fez o Pedagogia da Terra). Então, esse curso que fizemos, foi para além da sala de aula, porque ali abordávamos a questão dos latifúndios, a luta pela terra, a questão do trabalho, a questão

sobreviver, ter uma vida digna com a família, de produzir o alimento né, é uma das coisas que as formações tinham né, eram os cuidados com o meio ambiente, os mananciais. Então tudo isso era discutido, programado e planejado. De modo que foi uma formação para atuar numa reunião ali no acampamento ou assentamento, onde a gente acabava participando, ajudando na articulação, em planejamento, e as vezes, elaborar projetos ne, ajudar juntos com a comunidade. Então, em todos os espaços podíamos atuar, na igreja, na questão da produção, em todo espaço ele cabe, ele vai ser um facilitador, ajudar tecnicamente, ao estar desenvolvendo tecnicamente estas atividades e os projetos no seu lugar de moradia (Entrevista com o egresso do curso Pedagogia da Terra, Furlan, 2023).

Por esta metodologia ocorreu uma implicação da universidade e da ciência com a realidade específica das realidades camponesas e dos estudos para a compreensão dos movimentos sociopolíticos necessários para a promoção das transformações sociais.

Por ser uma experiência inédita em Mato Grosso, com cursos desta natureza, construídos coletivamente e em movimento, ambos os cursos passaram por momentos de instabilidades e incertezas, tanto na questão de financiamento do curso, quanto no que se refere a estrutura física para realização das aulas, estabelecimento de alojamentos, disposição de passagens e questões referentes a alimentação. Sendo necessários diversos atos públicos e reivindicações por parte dos movimentos sociais do campo, em específico o MST, que chegou a montar barracas de folha de bacuri no pátio da Unemat, como forma de protesto por espaço para sala de aula.

Pois de acordo com Costa (2005), a comunicação entre os movimentos sociais do campo, universidade, governo do Estado, INCRA e Tribunal de Contas da União (TCU), era complexa. Havia um excesso de burocracia envolvido no processo de análise financeira e jurídica, que acabou atrasando repasses para manutenção do curso, o que fez com que os/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia da Terra colassem grau com seis meses de atraso.

E do mesmo modo, o CAMOSC também contou com entraves administrativos e financeiros no TCU, como já mencionado, além da questão de contratação de professores e coparticipação dos movimentos sociais na coordenação dos cursos, mas todas estas questões eram resolvidas no coletivo.

Assim, no que tange aos cursos do PRONERA ofertados pela Unemat, Campus de Cáceres-MT, a Pedagogia da Terra e a Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, contribuíram para reafirmar identidades, saberes e culturas negadas e marginalizadas. Ao resgatar e afirmar as pedagogias invisibilizadas, as pedagogias outras, desembaraça a concepção autêntica de educação do campo, de sentidos outros, impostos pela

ideologia dominante, que se revestem da falsa generosidade e da falsa solidariedade, como bem problematiza Freire (2022).

Deste modo, ao serem resultantes de uma demanda dos/as subalternos/as, trabalhadores/as do campo, mas organizados em movimentos sociais, tais cursos são entendidos como procedimentos e instrumentos de confrontação da ideologia hegemônica, que discutidas por Costa (2005) e Zart (2012), a luz da interpretação do materialismo histórico-dialético, as pesquisas advogam que, as ideias da classe dominante estão incorporadas nas forças materiais e espirituais de existência. Ao impor, de acordo com Freire (2022), suas concepções de mundo como únicas e verdadeiras, para falsear a realidade, há a necessidade epistemológica e política de construção de processos culturais contra-hegemônicos que elevam a intelectualidade da classe trabalhadora. Deste modo, não é possível definir conceitos e categorias, sem ter que confrontar com a ideologia hegemônica.

É neste sentido que compartilhamos do entendimento que os cursos do PRONERA, a Pedagogia da Terra e o CAMOSC, da sua gênese à sua concretude, foram pautados em pedagogias outras, comprometidos com o bem viver comunitário.

[...] a gente está lá, mas a família estava em casa (no acampamento) embaixo de chuva, as vezes no relento, devidos aos despejos, e a preocupação não só com a minha família, mas todas as famílias que estavam ali, naquele acampamento. Então, para mim particularmente, essa foi umas das dificuldades que encontrei bastante, que no momento você não conseguia nem concentrar muito, mas as dificuldades mais marcantes foram essas mesmo durante o curso [...] As forças para continuar se renovava quando a gente sentava com o grupo, e discutia essa questão, que priorizávamos o nosso sonho, o almejado, a Educação do Campo, e essa Educação do Campo, para ela ter força, tem que ter os Pedagogos/as da Terra, pois como que nós vamos para as escolas, e manter na escola essa chama viva da Pedagogia da Terra, se nós não terminarmos nossa pedagogia, então nós vamos até o final. E aí muitas vezes falávamos, mesmo se nós estivermos que dormir na calçada, acampar lá, mas nós vamos até o final disso, e, é isso que dava força para a gente, esse sonho de garantir nas escolas, essa educação diferente.

Além de se caracterizar como resistências camponesas ao neocolonialismo e ao neoliberalismo. Possibilitam com seu aporte teórico, pautado na práxis e nas vivências outras, carregadas de possibilidades de desconstruir sentidos e ideologias impostas pelas classes dominantes. Interpretamos o pressuposto inicial da pesquisa, que a política pública PRONERA, caminha na perspectiva de um “novo paradigma”, como “paradigma outro”. Tanto o curso da Pedagogia da Terra quanto o CAMOSC desconstroem, criam e recriam conceitos significativos a crítica epistemológica hegemônica e são criativos na proposição e desenvolvimento de referenciais decoloniais.

Os trabalhos trazem evidências da perspectiva decolonial, que problematizam a práxis, na tentativa de construção de pensamentos, práticas e de uma episteme não-eurocêntrica, abrem-se precedentes para uma abordagem decolonial na perspectiva de Santos (2002, 2003 e 2007), pautado nas Epistemologias outras, notadamente nas ecologias dos saberes, na sociologia das ausências e na sociologia das emergências. O diálogo horizontal e os saberes tradicionais, organizados em movimentos sociais, constituem um ponto fundamental para a virada epistêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas trouxeram argumentos que o PRONERA é entendido como uma intervenção associada a democratização da terra. Porque ajudou a realocar o tema das lutas, da vida, do trabalho e da educação camponesa. Se tornou indutor de outras políticas públicas, possibilitou a materialização do entendimento de Campo, enquanto território e espaço de realização das condições materiais de existência.

Os dados demonstram que o programa repercutiu positivamente na vida dos egressos dos cursos ofertados via PRONERA, uma vez que possibilitou a ampliação do nível de escolaridade, possibilitou a continuidade nos estudos. Possibilitando a inserção profissional, a permanência no Campo, a valorização da agricultura familiar e na organização dos assentamentos. Tais resultados dialogam com Molina; Santos; Brito (2020), ao apontarem que sem muitas dificuldades, lutas e disputas com os poderes públicos municipais e estaduais, estão sendo implementadas novas lógicas para a Organização Escolar e Trabalho Pedagógico nas quais se buscam estratégias no sentido de vincular os processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes às lutas e desafios da manutenção do assentamento como um todo e da luta em defesa da Reforma Agrária e da construção de um projeto de campo e de desenvolvimento.

As experiências na agroecologia e na socioeconomia solidária tendo como eixo um projeto emancipatório de desenvolvimento do campo, protagonizado pelos (as) camponeses (as) a partir das lutas e conquistas da Reforma Agrária, vislumbra um novo modo de “produção social do conhecimento”, conforme Zart (2012). Nas duas experiências dos cursos via PRONERA (Pedagogia da Terra e CAMOSC), os(as) camponeses(as) trouxeram para a universidade, experiências de organicidade, de produção e do próprio trabalho com a terra e seu manejo, e durante o processo de formação acadêmica tiveram a possibilidade de se voltar para a prática no seu lugar de vivência, e de existência, com domínio técnico, construindo explicações científicas para melhor intervir na sua realidade, e do assentamento.

De modo que, a base da agroecologia, a valorização da cultura camponesa integrada ao desenvolvimento intelectual, técnico e científico desafiaram os (as) camponeses (as) a desenvolver experimentos na perspectiva de consolidar a matriz técnico-científica agroecológica adequada à característica de cada região. Dessa forma, concretizaram nos projetos o princípio da práxis na relação indissociável entre trabalho e cultura, elementos ontológicos do ser humano como afirma (Zart, 2012).

Nessa perspectiva, identificamos que ambos os cursos (Pedagogia da Terra e CAMOSC) combinaram luta pela terra, por educação, por desenvolvimento comunitário através da participação propositiva e se utilização da ação política e da experiência prática, articulando-as, com as teorias e conhecimentos científicos produzidos juntos a academia (Universidade). Motivo pelo qual, defendemos nessa dissertação, que para além da formação em nível superior, para o trabalho em educação e extensão no campo, organização produtiva, política e econômica, os cursos foram decoloniais, pois é evidente nos documentos analisados, produções (tese e dissertação analisada), e nos relatos de entrevistas, fica nítido a valorização dos saberes locais e dos conhecimentos tradicionais, das pedagogias invisibilizadas (pedagogias outras), o combate a epistemologia colonial e a crítica as colonialidades, seguida pelas metodologias que promovem a diversidade epistemológica.

Além de ficar evidente a presença das metodologias que possibilitaram e possibilitam, a reflexão crítica sobre os problemas enfrentados na produção camponesa, na agricultura familiar, na criação de animais, na comercialização e até mesmo no consumo. De modo que, no tempo comunidade, os/as agricultoras/es eram incentivadas e incentivados a analisarem criticamente sua própria situação e a buscarem soluções para os problemas que enfrentavam ou enfrentam.

Então percebemos que o Pedagogia da Terra e o CAMOSC, contribuíram no empoderamento das comunidades/assentamentos, no que tange a organização política, produtiva e para o trabalho em Educação no Campo. Uma vez que os cursos forneceram subsídios para estes trabalhadores/as assumissem o próprio “destino”, através da auto-organização no campo. O que possibilitou o desenvolvimento social, como a continuidade nos estudos, a organização de empreendimentos solidários (cooperativas e associações), a ocupação de espaços de coordenação e direção nas escolas do campo. Na continuidade da militância, através da formação educacional na base (ensino fundamental), com foco na justiça social e ambiental, democracia participativa, junto a movimentos sociais do campo, articulados a projetos de desenvolvimento comunitário na perspectiva da IAP, através de programas de educação popular.

Assim, a partir destas perspectivas e epistemologias, trazemos nessa dissertação uma problematização da questão agrária brasileira, que é marcada por latifúndios legitimados pelo capital, que atuam na concentração de terras, gerando desigualdades sociais, um problema histórico que acompanha o país desde o período colonial.

De modo que, compreender e entender o contexto sócio-histórico da questão agrária, as lutas sociopolíticas na conquista da terra, das políticas públicas e da educação do campo, são

fundamentais para entender o Brasil, suas desigualdades e seus desafios no que tange a reforma agrária. Assim, o estudo, evidencia que a luta pela terra, é uma luta por justiça social, por um modelo de desenvolvimento do campo, que não coloque os interesses do capital em primeiro plano, mas que valorize os/as trabalhadores/as do campo, que tem a agricultura familiar a subsistência, a fonte de renda, mas que, ao mesmo tempo, alia produção/consumo e preservação do meio ambiente, como é o caso das práticas e experiências de agroecologia e economia solidária já mencionadas.

A concentração de terras é uma herança colonial, marcada por latifúndios e monocultura (Séculos XVI-XIX), então, as raízes da questão agrária remontam à colonização portuguesa, com a doação de sesmarias e a implementação do sistema de plantation. Os latifúndios improdutivos, a monocultura e trabalho escravo marcaram esse período, concentrando terras nas mãos de uma elite e marginalizando a população camponesa. A Lei de Terras de 1850, apesar de “pretender democratizar” o acesso à terra, não obteve sucesso, devido à falta de mecanismos de fiscalização e à concentração de poder político nas mãos dos latifundiários, que se utilizaram da grilagem para esse fim.

A partir da década de 1930, o governo brasileiro iniciou um processo de modernização da agricultura, com mecanização e uso de insumos modernos. Porém, essa política, embora tenha aumentado a produtividade, intensificou a concentração de terras nas mãos de poucos e expulsou milhares de trabalhadores/as do campo, intensificando o êxodo rural e aumento da marginalização nas cidades. De modo que, a crescente desigualdade social no campo gerou conflitos, devido a expropriação, que causou descontentamento entre os/as camponeses/as, assim, surgiram as organizações camponesas, os movimentos sociais pela reforma agrária, como a Liga Camponesa e o MST.

Questões que, se somaram com as políticas neoliberais presentes nas últimas décadas, o modelo de fazer política do neoliberalismo influenciou as políticas agrárias, priorizando o agronegócio e a exportação de commodities. O uso intensivo de agrotóxicos e a expansão da fronteira agrícola impactaram negativamente o meio ambiente e as comunidades tradicionais. Apesar de avanços na titulação de terras para assentados, a luta pela reforma agrária e por um modelo de desenvolvimento do campo, justo e sustentável persiste.

A questão agrária no Brasil ainda enfrenta grandes desafios, como a concentração de terras, a desigualdade social, a violência no campo e a questão ambiental. O debate sobre a reforma agrária é fundamental para construir um modelo de desenvolvimento do campo, justo e sustentável, que valorize a agricultura familiar, a produção agroecológica e a preservação ambiental. A participação da sociedade civil, dos movimentos sociais e das universidades é

crucial para a construção de políticas públicas eficazes que promovam a justiça social no campo e a superação da questão agrária.

Como as ações protagonizadas pela política pública PRONERA, que possibilitaram parcerias com universidade e demais instituições de ensino para promover alfabetização, e formação em níveis médio e posteriormente em níveis superiores, como foi o caso da Pedagogia da Terra e do CAMOSC. Nesse sentido, a presente dissertação problematiza, com base nos dados empíricos, o significado da formação superior para os/as sujeitos/as camponeses/as realizada nos cursos da Pedagogia da Terra e Agronomia na Unemat em conformidade com o PRONERA. A análise temática a partir das entrevistas, conforme Bardin (1977, p. 91), evidenciou que formação superior através dos cursos Pedagogia da Terra (1999-2003) e CAMOSC (2005-2010), transformou vidas e realidade dos/as camponeses/as.

Então, podemos afirmar que os cursos discutidos nessa dissertação transcenderam a mera aquisição de conhecimento. Se configurou como um poderoso instrumento contra hegemônico de transformação social, capaz de empoderar indivíduos, promover o desenvolvimento do campo (não só do campo físico, mas o campo da intelectualidade) e assim construir um futuro justo e sustentável para os/as camponeses/as. Fato que levou a tensionamentos e disputas de projetos políticos, de currículo e entraves no que tange ao financiamento/repasses, que não foi objeto central em nossa problematização.

As entrevistas forneceram evidências de que ambos os cursos que ocorrem na Unemat via PRONERA, contribuíram para a emancipação social e econômica, uma vez que a formação superior amplia as oportunidades de trabalho e renda para os/as camponeses/as, permitindo que escapem da pobreza e construam uma vida digna. Se apresentou como um indutor do Empoderamento individual e coletivo, uma vez que o acesso ao conhecimento e à informação contribuíram para o empoderamento dos/as camponeses/as, que passam a ter mais voz e autonomia para defender seus direitos e interesses, como é caso da luta pelo não fechamento de escolas do campo.

A formação superior ofereceu aos/as camponeses/as a oportunidade de desenvolver habilidades e competências essenciais para além do mercado de trabalho, podemos afirmar que os dois cursos com suas metodologias voltado para a práxis, possibilitaram uma formação de Pedagogos/as e Agrônomos/as militantes implicados/as com as causas sociais, dos de baixo.

E por último, mas não menos importante, a formação em nível superior, possibilita a Participação na sociedade, ocupando espaços de poder e decisão, contribuindo para o desenvolvimento de suas comunidades. Além de ser um instrumento que fortalece a cultura e a identidade camponesa, por promover o reconhecimento e a valorização do modo de vida

camponesa. Ambos os cursos superaram os desafios para o acesso à formação superior no campo, mas que só foi possível graças a política pública PRONERA, que possibilitou aos beneficiários do programa a superação das dificuldades de acesso, e relacionado a distância das instituições de ensino, a falta de transporte e infraestrutura, e os custos da educação ainda são grandes obstáculos para o acesso à formação superior por parte dos/as camponeses/as.

De modo que o PRONERA, pensou em como possibilitar a formação, mas sem evasão dos/as acadêmicos/as, ao garantir meio de transporte, alimentação e estadia para os beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Mas ainda falta políticas públicas específicas para os pequenos agricultores de assentamentos, para os moradores de comunidades tradicionais e quilombolas. Há uma carência de oferta de cursos e programas de formação superior adequados às necessidades/realidade dos/as camponeses/as, o que se tem ainda é insuficiente.

No que tange, as implicações do PRONERA na atuação técnica e política de egressos/as dos cursos de Educação Superior, na organização social. Os dados obtidos a partir das entrevistas, apontaram que os cursos via PRONERA ofertado pela Unemat, proporcionou uma formação que, capacitasse os/as educadores/as do campo e agrônomos/as implicados/as com o desenvolvimento comunitário, aptos a prática de educação popular extensionista.

A formação embasada nos princípios da Educação do Campo prepara profissionais com conhecimentos e habilidades específicos para atuar no desenvolvimento do campo, promovendo a agricultura familiar, a agroecologia, a sustentabilidade ambiental e a valorização da cultura camponesa. Pautada nos princípios de Orlando Fals Borda (1985), realizado de forma horizontal e dialógica com as comunidades populares por meio de processos participativos, nas quais as comunidades sejam as protagonistas da ação. Práticas que se configuraram em um processo político-investigativo-educativo, provocada pelos dois cursos, Pedagogia da Terra e CAMOSC.

Os cursos trabalharam com metodologias flexíveis e diferenciadas. E práticas que permitiram um contato real com sua realidade, onde na universidade, eram provocados a identificarem “problemas públicos” em sua comunidade, assentamento ou acampamento e de forma horizontalizada, procurar entendê-los com o coletivo, e pensar juntos em um plano de ação para solucioná-los.

O currículo que foi construído em movimento, de forma horizontalizada, com os/as camponeses/as. Em que, parte da organicidade dos movimentos sociais do campo, foram incorporados nos tempos educativos destes estudantes trabalhadores/as. O currículo, possibilitou uma abordagem crítica e reflexiva que valoriza o saber local e a construção do

conhecimento a partir da realidade do campo, provocando para a utilização de tecnologias sociais adequadas à realidade do campo, contribuindo para a produtividade e a sustentabilidade da agricultura familiar.

Conforme as entrevistas, um dos critérios para a participação nos cursos, eram estar atuando em núcleos de base do acampamento, como o de saúde, o de educação, o de produção, de formação ou de finanças. Assim, os/as candidatos/as a fazer os cursos, foram levados a assembleia, e votado quem iria e porque iria. Assim, os que realizaram o curso, não estavam por si só, mas representavam várias pessoas, representavam o seu lugar de existência, de trabalho e de luta pela sobrevivência. Para a assembleia, foram os/as críticos/as e atuantes.

A formação com foco nos princípios da Educação do Campo contribui para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, conscientes dos direitos dos “de baixo”, subalternizados, que tenham responsabilidades com o coletivo, e engajados na luta por justiça social e ambiental. Articulado organização política, para a atuação como “formadores multiplicadores”, para além da sala de aula para o Pedagogia da Terra e para além da produção agrícola e pecuária para os/as que fizeram o CAMOSC.

O que empoderou os/as camponeses/as, ao ocupar o latifúndio do saber, antes negado pelas estruturas de poder hegemônico. Fato que lhes proporcionaram ferramentas para defender seus interesses e participar da construção de políticas públicas para o campo. A formação fortaleceu os movimentos sociais do campo, promovendo a organização e a mobilização social em prol de seus direitos e reivindicações. Ao se valer de metodologias da IAP, os dois cursos ofertados via PRONERA, tiveram repercussões positivas nos níveis de vida individual e coletiva, também na cultura das populações estudadas e na criação de novas fontes de emprego e renda. Também se registrou o reforço de redes locais de movimentos sociais do campo, articulando o poder popular local das comunidades a partir dos processos de construção do conhecimento e educação popular realizados.

Na educação formal, os cursos contribuíram com o entendimento de uma estrutura altamente estruturada, que é a escola, com currículo definido, carga horária fixa e certificação oficial. O entendimento a respeito da escola, os possibilitaram a implantação inicialmente de várias escolas, sendo uma em cada núcleo. E posteriormente, estas foram melhoradas e centralizadas na área social. De modo que, o objetivo hegemônico desses espaços (escolas) é preparar indivíduos para o mercado de trabalho, desenvolver habilidades e conhecimentos específicos. Mas o que não é o foco das escolas do Movimento, conquistadas nos acampamentos, pré-assentamentos e assentamentos a duras lutas, estas têm uma identidade e um objetivo, que não é o hegemônico. Na escola do campo, as metodologias tradicionais são

substituídas por outras pedagogias, outras metodologias, articulando as aulas expositivas e trabalhos em grupo, com metodologias de ensino participativas e interativas, garantindo liberdade e autonomia na escolha dos temas e atividades.

De modo que as metodologias na escola do campo, tanto a educação formal, quanto as desenvolvidas em espaços não formal de educação, é voltada para fortalecer a organização, a luta social e a educação popular, que é a base da educação não formal do Movimento, com ênfase na participação ativa, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, busca a emancipação dos sujeitos através da reflexão crítica sobre a realidade. Percebe-se que tais práticas visam valorizar a aprendizagem através da prática, com atividades como mutirões, acampamentos e cursos para agregar valor no que é produzido em seus lotes.

As escolas dos assentamentos onde a gestão é alinhada com a pedagogia do movimento, estas procuram trabalhar de modo a oferecer, além da educação formal, a educação não formal, integrando o conhecimento teórico à prática social. Através de cursos e oficinas sobre diversos temas, como agroecologia, saúde, educação popular, comunicação e direitos humanos. Encontros e eventos regionais e nacionais envolvendo toda comunidade escolar para troca de experiências, debates, intercâmbios e formação política através da história do assentamento, das atividades culturais e das místicas. Sempre com parceria e participação dos movimentos sociais na escola, o que amplia a formação política e a articulação com diferentes lutas sociais.

Deste modo, podemos afirmar com base nos dados analisados que, os cursos problematizados possibilitaram novas estruturas, para além da ampliação da escolaridade dos/as camponeses/as, transcendeu ocupação de espaços físico e de conhecimento, negados historicamente. Tais movimentos, se traduzem movimentos de anúncio e de denúncia, sobre as desigualdades sociais e históricas. A educação popular conscientiza, empoderando os sujeitos para questionar a ordem social e lutar por seus direitos.

As formações foram para a luta, para a organização e participação política, construindo um movimento social forte e atuante. Com a uma educação para o esclarecimento, uma educação autêntica para a cidadania ativa, com participação em debates e decisões sobre políticas públicas. Possibilitando o engajamento político e organizacional dos sujeitos nos assentamentos, que traduz em resistências, na perspectiva de pedagogias críticas, com marcas e resquícios da pedagogia decolonial. Mas a dissertação ainda deixa uma lacuna, no que tange aos cursos do PRONERA, que é: qual é a dimensão formativa na concepção dos/as egressos/as

que cursaram via PRONERA em outros Estados do Brasil, estão trabalhando nos assentamentos pesquisados.

REFERÊNCIAS

ALENTENJANO, P. Modernização da Agricultura. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 479-483.

AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. B. **A educação rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 46, p. 703-722, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/1939/1840>. Acesso em: 05 de mai. 2023.

ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos: Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BIANO, J. A. **Educação do Campo e Participação Social: Processo de Construção da Política Pública da Educação do Campo na Concepção dos Sujeitos Sociais da Escola Municipal “Paulo Freire” Assentamento “Nova Conquista” (Paio) Município de Cáceres- MT**. Trabalho de Pós-Graduação. Políticas Públicas e Controle Social do Estado, Unemat. Cáceres-MT. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7105754/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf Acesso em: 19 abr. 2023.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 13 jul. 2022.

BERGMANN, L. **Para se aproximar da realidade: um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto Ayrton Senna**. Dissertação de Mestrado. UFSC: Florianópolis, 2009.

BRASIL (2001). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 17 de out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 07 out. 2014.

BONAMIGO, C. A. **Educação do campo**: Um estudo sobre as concepções, princípios e currículos da educação do campo/rural em Francisco Beltrão – PR. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 7, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 2007.

CALDART, Roseli. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: Molina, Monica C. e Jesus, Sonia Meire S. A. Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo (ORGS.). Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

_____, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAMPOS, J. C; HENRIQUE, Paulo; KOLING, Edgar. **PRONERA**: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/> Acesso em: 19 abr. 2023.

CARNEIRO, Neri de Paula. O nascimento do Brasil. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia-do-brasil/o-nascimento-brasil.htm> Acesso em: 25 abr. 2023.

COSTA, M. O. Programa nacional de educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, 2005.

COSTA, Janaina Santana da. **Espaços de Esperança**: a produção associada da vida na Comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé-MT. 2017.

FALS BORDA. Taller sobre la IAP em Colombia. IN: GARCIA, Carlos (Org.). Investigación Acción Participativa em Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Foro Nacional por Colombia, 1985.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro** – Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999). Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo – USP/Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, São Paulo, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 254-272, ago. 2002.

FERREIRA, Suellen Cristina Rodrigues. **Educação do campo na Educação Superior**: as repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB (CAMPUS I). 125 f. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, (2018).

FREI BETO; BOFF, Leonardo; BOGO, Leonardo. II- **Valores de uma prática militante**: A prática dos novos valores, Caderno nº 09. São Paulo. Consulta Popular. Fev. 2000. 79p.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107p.

FREITAS, G. B. **Tradução e análise dos artigos de Karl Kautsky acerca do imperialismo e seus desdobramentos em relação à economia e sociedade contemporânea e o Brasil**. Trabalho de Monografia. Curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119147/freitas_gb_tcc_arafcl.pdf;sequenc e=1 Acesso em: 23 de abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho e Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 750-756.

_____, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267-273.

FLORESTAN FERNANDES. **Mudanças Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro. RJ, Ed.DIFEL, 1979. 359p.

GARCIA, Regina Leite (org). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro. DP e A, 2000. Pag. 91-108.

GENTIL, Heloísa Salles. **Formação Docente: No Balanço da Rede entre Políticas Públicas e Movimentos Sociais**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GORENDER, Jacob. **Escravidão Colonial**. 6 ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

HACKBART, Rolf. Apresentação. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo – Políticas Públicas – Educação**, v. 7, Brasília, INCRA; MDA, 2008 - (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REE-v7n12008-20390. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso em: 3 fev. 2024.

LEROY, Jean Pierre, EDNIR, MADZA/CLAUDIUS. (org). **Um Outro Brasil é Possível.** Construindo um Brasil Democrático e Sustentável. Rio de Janeiro: FASE/CECID, 2003. Pag. 81-93.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310p.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MACHADO, Ilma F.; VENDRAMINI, Célia Regina. **Políticas Públicas para a Educação do Campo:** da necessidade aos limites. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. vol. 8 n. 1, UNESP, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MACHADO, Ilma Ferreira Machado; COUTINHO, Valdenir de Souza. **Orientações Curriculares para a Educação do Campo no estado de Mato Grosso:** um olhar a partir das Ciências Naturais. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 7, p. e12967, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12967. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12967>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016. (Manuais acadêmicos).

MST. Educação. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/> Acesso em: 09 nov. de 2023.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, 2003.

_____, M. C. **Políticas públicas.** In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. **O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias:** teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. Revista eletrônica de educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020-. Publicação contínua. ISSN 1982-7199 Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539/1059> Acesso em: 16 jul. 2022.

MORISSAWA, M. **A História da Luta pela Terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MARANDINO, Martha. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017 São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <marmaran@usp.br>. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de Jan. 2024.

MOTA NETO, J. C. **Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina:** Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016, 384 p.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Nossa concepção de educação e de escola.** Dossiê MST-Escola, Setor de Educação do MST, 2001.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso:** Novos Tempos e Espaços para Ensinar-Aprender a Sentir, ser e fazer. Cuiabá, 2000. 195p.

MOREIRA, Gilvander Luís. **A Luta pela Terra em Contexto de Injustiça Agrária:** Pedagogia de Emancipação Humana? Experiências de luta da CPT e do MST. Belo Horizonte, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MÜHL, E. H. **Ainda Paulo Freire:** um ensaio sobre a atualidade da Pedagogia do Oprimido. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–23, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.116749.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16749>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OLIVEIRA, L. M. T e CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-250.

RIBEIRO, T. R. C.; BITENCOURT, L. P. **Balanco de Produção sobre Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Formação Pedagógica dos Professores Universitários.** GT 10- Ed. Superior- Anais do SemiEdu- UFMT, 2016. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/artigo-balanco-de-producao-semiedu-zo234ql2pw8m> Acesso em: 13 jul. 2022.

ROCHA. H. O. **Da Educação Rural à Educação do Campo:** As “Velhas” Lutas Políticas como Espaço de Emergência de Novos Conceitos. I Seminário de Sociologia/Política, UFPR.2009. Disponível em: WWW.humanas.ufpr.br/evento/sociologiapolitica. Acesso em 04 de ago. 2010.

SILVA, Daniel Neves. **"Capitanias Hereditárias";** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/capitanias-hereditarias.htm>. Acesso em 25 de abr. 2023.

SILVA, Paulo Pitaluga Costa e. FERREIRA, Joao Carlos Vicente. **Breve História de Mato Grosso e seus municípios.** Cuiabá, 1994. SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. 4.

ed. (Org) Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes, de Moraes, Olinda Evangelista. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R.S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

STÉDILE, João Pedro; et al. **Subsídios para debater a questão agrária brasileira**. Coletânea de textos da ENFF Nº 3. Uso interno Coleção Curso Realidade brasileira. Jacob Gorender Peter; Eisenberg Ciro Cardodo; Odacir Corandini; Antoinette Fredericq; João Pedro Stedile; Marco Mitidiero; Carlos Alberto Dória; Marcelo Corrêa Bastos, São Paulo, agosto 2015, Atualizada, abril 2019.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. In: CALDART, R.; FERREIRA, I.B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (ORGS). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 631-639.

_____, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. /- Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. Disponível em: <http://educacaodocampob.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf> Acesso em 07 de set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

TIRIBA, L; FISCHER, M. C. B. Produção associada e autogestão. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. **A resistência à colonialidade: definições e fronteiras**. Rev. Psicol. UNESP, Assis, v. 16, n. 1, p. 18-26, jun. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198490442017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 04 fev. 2024.

TRIVÑOS, Augusto Nivaldo S. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESP (2023). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe -Territorial. Disponível em: <https://www.ippri.unesp.br/#!/territorial> Acesso em: 22 de abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZART, Laudemir Luiz. **Educação Ambiental Crítica: O encontro dialético da realidade vivida e da utopia imaginada**. Cáceres-MT: UNEMAT, 2004.130 p.

_____, Laudemir Luiz. **Desencanto na Nova Terra:** Assentamento no município de Lucas do Rio Verde-MT na década de 80. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: 1998.

_____, Laudemir Luiz. **Encantos, Caminhos e Desencontros:** migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005. 220 p.

_____, **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC):** interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo. 2012. 397 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

_____; BITENCOURT, Lóriége Pessoa. Metodologias Pedagógicas Compartilhadas: dinâmicas de produção de conhecimentos no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo. In. ZART, Laudemir Luiz; VAILANT, Clóvis (Org.). [Educação e Socioeconomia Solidária: Configurações do Campo e Experiências Educacionais] Cáceres-MT, Editora Unemat, 2015. 147p.

_____, “Processo de Educação Popular na Metodologia de Incubação Solidária”. In: **Culturas e práticas sociais:** leituras freireanas / Laudemir Luiz Zart e Lóriége Pessoa Bitencourt (orgs.). – Cáceres: Unemat Editora, vol. 9. 2020. 250 p.

APÊNDICE A- Questionário de caracterização a ser aplicado aos Egressos/as do PRONERA, dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC. Pesquisa de Mestrado, intitulada, **Processo Formativo no PRONERA: Um Olhar de Egressos/as dos Cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo na Unemat**. No qual tem como objetivo primário, compreender o processo formativo do PRONERA na concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, na Unemat, Cáceres-MT, para apreender o significado das práticas sociais na educação e organização em conformidade dimensão técnica e política.

Entrevistador/a: _____

Entrevistado/a: _____

Data da Entrevista: ____/____/____

a) Idade:

entre 24 a 35 anos; entre 36 a 45 anos; entre 46 a 55 anos;

entre 56 a 65 anos; mais que 66 anos.

b) Sexo/Orientação sexual:

Feminino; Masculino; Outros; Prefiro não responder.

c) Qual é o teu grupo étnico?

Amarela; Branco; Indígena; Pardo; Preto.

d) Local de residência antes do curso:

Acampamento; Assentamento

Comunidade Tradicional, qual? _____

Cidade

e) Município: _____

f) Estado: _____

g) Curso realizado em conformidade com o PRONERA:

Agronomia dos movimentos sociais; Pedagogia da Terra

h) Você, atualmente, mora:

no assentamento; na cidade;

se em outro local, onde ?

i) Antes de iniciar o curso, você participava de algum movimento social? Se, sim, qual?

j) Você, atualmente, faz parte de algum movimento social? Qual? E como atua nele?

k) O que o motivou a fazer o curso do PRONERA?

l) Descreva a trajetória percorrida por você e sua família para chegar no curso _____:

m) () Agronomia dos movimentos sociais do campo;

2) () Pedagogia da Terra.

n) Após esta graduação, você deu continuidade em seus estudos?

() sim, () Especialização; () Mestrado; () Doutorado; () Outros;

Quais? _____

() não

o) Como que a questão agrária se entrelaçou com a educação do campo no seu espaço de vida na época da luta pela terra?

APÊNDICE B- Roteiro de Entrevista Semiestruturadas com os Egressos PRONERA, dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC. Pesquisa de Mestrado, intitulada, **Análise da dimensão formativa de egressos/as do PRONERA nos cursos Pedagogia da Terra e do curso de Agronomia dos movimentos sociais do campo-CAMOSC da Unemat/Campus Cáceres-MT**. No qual tem como objetivo primário, compreender a dimensão formativa do PRONERA na concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, na Unemat, Cáceres-MT, para apreender o significado das práticas sociais e da organização.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Qual é o significado que você atribui a formação superior em:

- a) Pedagogia da Terra em conformidade com o PRONERA?
- b) Agronomia dos Movimentos Sociais do campo, em conformidade com o PRONERA?

2- Quais foram melhores experiências vivenciadas durante o curso? E quais as implicações destas nos limites e nas possibilidades no que tange a:

- a) Educação formal e não formal?
- b) Organização do trabalho associado?
- c) E no engajamento político?

3- Como você percebe hoje a construção coletiva do currículo dos cursos:

- a) Pedagogia da Terra?
- b) Agronomia dos Movimentos Sociais do campo?

4- Como egresso/a da política pública PRONERA, na sua concepção, qual foi a maior “pegada” deste programa?

APÊNDICE C-Roteiro para entrevista com os/as coordenadores/as dos cursos via PRONERA.

1-O que significou a experiência do curso:

a) Pedagogia da Terra na Unemat?

b) Agronomia dos movimentos sociais do campo?

2-Como o currículo deste curso foi pensado e constituído?

3-Quais os principais embates nas concepções ideológicas de currículo, no que tange, aos cursos em conformidade com o PRONERA?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processo Formativo no PRONERA: Um Olhar de Egressos/as dos Cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo na Unemat

Pesquisador: JENILSON DE AGUIAR BIANO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69342723.9.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.079.012

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será de abordagem qualitativa-dialética histórica, subsidiadas pelos instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista e roda de conversa com os/as participantes da pesquisa, onde procuraremos compreender e discutir os cursos do PRONERA, no que tange ao processo formativo do PRONERA na concepção de egressos dos cursos Pedagogia da Terra e CAMOSC. Procurando assim, entender o contexto sócio-histórico da questão agrária, as lutas sociopolíticas na conquista da terra, das políticas públicas e da educação do campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo formativo do PRONERA na concepção de egressos/as dos cursos Pedagogia da Terra e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, na Unemat, Cáceres-MT, para apreender o significado das práticas sociais na educação e na organização em conformidade com a dimensão técnica e política. Objetivo

Secundário:

a) Entender o contexto sócio-histórico da questão agrária, as lutas sociopolíticas na conquista da terra, das políticas públicas e da educação do campo. b) Analisar o significado da formação superior para os/as sujeitos/as camponeses/as realizada nos cursos da Pedagogia da Terra e Agronomia na Unemat em conformidade com o PRONERA. c) Interpretar as implicações do

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

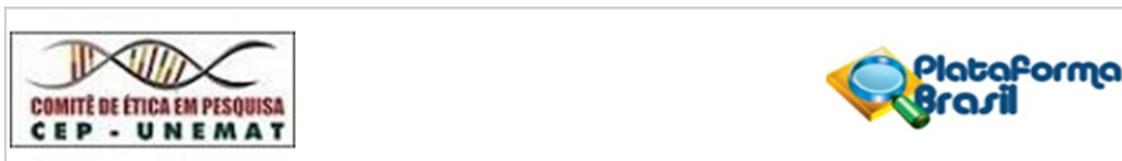
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.079.012

PRONERA na atuação técnica e política de egressos/as dos cursos de Educação Superior, na organização social e na educação formal e não formal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT **Município:** CACERES

Telefone: (65)3221-0067

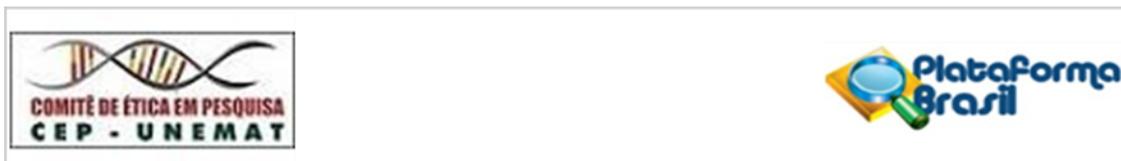
E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.079.012

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2128193.pdf	28/04/2023 08:11:00		Aceito
Outros	14_lattes_Jenilson.pdf	28/04/2023 08:06:37	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Outros	14_Curriculo_Lattes_Laudemir_L_Zart.pdf	28/04/2023 08:05:14	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	17_Autorizacao_parauso_image_m_som_de_voz.pdf	28/04/2023 07:50:08	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1_Oficiodeencaminhamento_a_coordeacao_do_CEP_UNEMAT.pdf	28/04/2023 07:44:17	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	28/04/2023 07:40:44	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Declaração de concordância	8_Declaracao_individual_pesquisador_participante_assinada.pdf	28/04/2023 07:37:48	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Declaração do Patrocinador	7_Declaracao_de_financiamento proprio.pdf	28/04/2023 07:35:33	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_declaracao_de_infraestrutura_assinado_atual.pdf	28/04/2023 07:35:05	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_Declaracao_de_responsabilidade_de_pesquisadores_466_12_ou_510_2016_Jenilson_Laudemir.pdf	28/04/2023 07:33:15	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	4_Declaracao_do_pesquisadorresponsavel_de_que_a_coletaneaofoi_iniciada.pdf	28/04/2023 07:31:45	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_Projeto_de_Pesquisa_Novo_CEP_Coordenado.pdf	28/04/2023 07:29:32	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito
Folha de Rosto	2_Folha_de_rosto_CEP2023_29_2023.pdf	28/04/2023 07:24:44	JENILSON DE AGUIAR BIANO	Aceito



Continuação do Parecer: 6.079.012

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CÁCERES, 25 de Maio de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavanhada II

UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br