



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ADELAR JOÃO PIZETTA

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A *TRAVESSIA* DE CERCAS
INVISÍVEIS DE ACESSO/PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS:
EXPERIÊNCIAS DO MST NAS *INTER-RELAÇÕES* COM
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**



Vitória
2014

ADELAR JOÃO PIZETTA

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A *TRAVESSIA* DE CERCAS
INVISÍVEIS DE ACESSO/PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS:
EXPERIÊNCIAS DO MST NAS *INTER-RELAÇÕES* COM
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janete Magalhães Carvalho.

Vitória
2014

Folha de Aprovação

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Pizetta, Adelar João, 1961-
P695f A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis
de acesso/produção de conhecimentos : experiências do MST
nas inter-relações com universidades brasileiras / Adelar João
Pizetta. – 2014.
260 f. : il.

Orientadora: Dra. Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2.
Educadores – Formação. 3. Ensino superior. 4. Reforma agrária.
I. Carvalho, Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

A VIDA VERDADEIRA

*Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.*

*Vida que não se guarda
nem se esquiva, assustada.
Vida sempre a serviço
da vida.*

*Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor.*

*Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolado de pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo:
está sempre acesa.*

*Vem da terra dos barrancos
o jeito doce e violento
da minha vida: esse gosto
da água negra transparente.*

*A vida vai no meu peito,
mas é quem vai me levando:
tição ardente velando,
girassol na escuridão.*

*Carrego um grito que cresce
Cada vez mais na minha garganta,
cravando seu cravo triste
na verdade do meu canto.*

[...]

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.*

*Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.*

Pois já não vou mais sozinho.

[...].

(Thiago de Melo).

Dedicatória

Aos meus pais Aluisio e Edilia, que com pouca, ou, quase nenhuma escolaridade, são profundamente sábios, éticos, exemplos de vida e de trabalho: com amor e admiração.

Aos meus irmãos: Irani, Ladi, Soeli, Sérgio, Ari, Ires, Joarez e Beatriz pela coerência e amizade: com ternura e reconhecimento.

À Ana Maria minha companheira e à Laiana Rosa, única e amada filha, pela companhia, colaboração e apoio nos momentos difíceis: com afeto.

Aos Sem Terra e aos Jovens do campo e da cidade que entendem que a luta por terra e conhecimento se entrecruzam o tempo todo na práxis que busca a emancipação humana, pela ousadia, pela coragem, pela organização e pelas batalhas: com compromisso e esperança!

A Egídio Brunetto, dirigente do MST, exemplo de vida e de luta, coerente e indignado com as injustiças, e a Derli Casali que na sua simplicidade e sabedoria contagiava os que com ele convivia e lutava. Ambos fizeram parte do meu ingresso e desenvolvimento no Movimento e, infelizmente, partiram jovens, durante o período do doutorado: com saudades, *in memoriam*.

Agradecimentos

Não se trata de formalidades, mas, de um profundo reconhecimento. Este trabalho jamais seria produzido individualmente, pois, as reflexões, travessias, apostas, sentimentos e elaboração contida/expresa nas linhas e entrelinhas só foram possíveis com a participação de muitas mãos.

Minha Orientadora Professora Janete Magalhães Carvalho, pela solidariedade, competência-rigor, postura exigente-amiga, com quem aprendi e sem a qual não teria alcançando os resultados a que chegamos.

As Professoras Regina Helena Silva Simões, Edna Castro de Oliveira, e o Professor Carlos Eduardo Ferraço, pelo companheirismo, respeito e pelas relevantes contribuições teórico-metodológicas proporcionadas durante o processo de construção deste trabalho e por fazerem parte da Banca.

A Professora Célia Linhares pelos re-encontros em Niterói, pela paciência e disposição ao diálogo e contribuição na produção do texto e da pesquisa, desde a sua fase inicial.

A Professora Regina Célia Gonçalves, que além das conversas/entrevista, disponibilizou documentos e informações fundamentais para a pesquisa acerca do Curso de História, na Paraíba e prontamente aceitou o convite para compor a Banca.

A Professora Maria Alayde, que prontamente aceitou o convite para compor a Banca, mesmo sendo o nosso primeiro contato, pelas sugestões que enriquecem o trabalho.

A Dulcineia Pavan pela amizade, solidariedade e competência com que desenvolveu a revisão e correção deste trabalho

O Professor Givaldo Hipólito que gentilmente me acompanhou e colocou à disposição documentos para a realização da pesquisa de campo acerca do Curso de Agronomia, em Sergipe.

Os professores e professoras do PPGE/UFES pelo aprendizado coletivo, pela amizade e oportunidade de ter acesso/produção de conhecimentos e novas experiências.

Os funcionários do PPGE, pela atenção e respeito que sempre me dispensaram em todos os momentos.

Os colegas de turma e de seminários, com os quais debatemos e construímos ideias, trocamos experiências e desafios, fortalecemos os sonhos e as possibilidades de uma nova educação e de um novo Brasil.

Aos Professores/as Coordenadores/as Pedagógicos/as e Egressos dos Cursos de Engenharia Agrônoma para Assentados e de História para Educadores dos Movimentos Sociais do Campo, que por intermédio de suas narrativas contribuíram sobremaneira para a sistematização dessas experiências de escolarização/formação.

Ao companheiro João Daniel e ao MST em Sergipe, bem como ao Adarlam e ao MST na Paraíba, pelo apoio e logística que me proporcionaram, fundamentais para a pesquisa.

O MST/ES por ter me abrigado em sua sede em Vitória e ao Leonir e Ires por terem me acolhido em sua casa em São Mateus, durante os dois primeiros anos do doutorado.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra, em várias partes deste Brasil, colaboraram para a feitura desse trabalho. Sintam-se todos e todas contemplados.

À CAPES, e ao PPGE/UFES pela concessão da bolsa que possibilitou esse tempo de dedicação aos estudos e à pesquisa, sem a qual não teria sido possível desenvolver este trabalho.

RESUMO

Este estudo *sistematiza* e aborda a temática da formação de educadores desenvolvida nas *inter-relações* entre universidades brasileiras e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, especificamente nos cursos de graduação em História na Universidade Federal da Paraíba e de Engenharia Agrônômica na Universidade Federal de Sergipe, no período de 2004 a 2008. Tal processo desenvolve-se em um contexto difícil e complexo da luta pela reforma agrária no Brasil, principalmente pelas transformações ocorridas nos últimos anos oriundas da ampliação das lógicas de produção do agronegócio. Esta condição leva o MST a discutir e propor uma nova concepção de reforma agrária que a designa de popular em substituição à proposta de reforma agrária clássica. Por outro lado, apresenta uma visão das universidades brasileiras e dos projetos que são construídos e implementados nos últimos anos, inclusive, observando coincidências com as políticas econômicas gerais para a sociedade. Apresenta uma concepção de formação que vem sendo construída no interior das práticas do MST que também procura as universidades para firmar convênios e desenvolver processos de escolarização/formação de seus *militantes educadores*. Dentre as dimensões desse processo educativo/formativo, destacam-se: vínculo permanente com os processos orgânicos; a formação como um processo ético, estético, místico que trata das atitudes/comportamentos e como um processo dialógico, crítico e articulado que contempla saberes, experiências, em uma interação que busca superar as monoculturas. Captura por intermédio da pesquisa de campo: *estranhamentos*, entraves, sentidos da *ocupação pedagógica* e coletiva, alternativas, legados que permanecem tanto no MST como na universidade e apresenta o resultado do envolvimento e atuação dos egressos de ambos os cursos na atualidade. Aponta também para desafios, possibilidades outras de enfrentar a difícil mas necessária tarefa de formar educadores, militantes capazes de coletivamente levar adiante a luta por um mundo mais justo, solidário e democrático, em que a terra e o conhecimento, juntamente com os demais bens econômicos e culturais sejam profundamente democratizados. Pretende ser uma contribuição para o debate acerca da relevância dessas *inter-relações* entre universidade e movimentos sociais, em que essas experiências demarcam novas possibilidades de abertura e avanços democráticos e menos elitista da universidade e novos patamares de escolarização/formação para integrantes do Movimento dos Sem Terra.

Palavras-chave: Formação de Educadores. Universidade. MST. Reforma Agrária. Agronegócio.

ABSTRACT

This study systematizes and addresses the theme of political training of educators developed in the inter-relations between Brazilian universities and Landless Rural Workers' Movement, specifically in the graduating course in History at the Federal University of Paraíba and Agriculture Engineering at the Federal University of Sergipe, from 2004 to 2008. This process is developed in a difficult and complex context of the struggle for Agrarian Reform in Brazil, mainly by the changes that took place in the last years derived from the logic of agribusiness production. This condition takes the MST to debate and propose a new conception of Agrarian Reform. That is designated as People's Agrarian Reform, replacing the Classic Agrarian Reform Proposal. On the other side, it presents a vision of the Brazilian universities and of the projects built and implemented in the last years, also observing the coincidences with the general economic policy for the society. It presents a conception of political training that has been built within the MST practices, that also looks for the universities to sign conventions and to develop schooling and political training processes for their educator activists. Among the dimensions of this educational and political process, stand out: permanent bond of the organic processes, political training as a ethical, aesthetic, mystical process that deals with attitudes and behaviours; as a dialogic, critical and articulated process that contemplates knowledges, experiences, in an interaction that seeks to overcome the monocultures. Capture through field research: estrangements, barriers, senses of the pedagogical and collective occupation, alternatives, legacies that remain not only in the MST but also at the universities, and that presents the result of the involvement and acting of the graduates from both courses nowadays. It also points to the challenges, other possibilities to confront the difficult but necessary task of training politically the educators, activists capable of carrying forward collectively the struggle for a fairer, more solidary and democratic world, in which the land and the knowledge together with the other economic and cultural goods be deeply democratized. It intends to be a contribution to the debate about the relevance of these inter-relations between the universities and social movements, in which these experiences demarcates new possibilities of access and democratic and less elitist progresses of the university and new baselines of schooling and political training for the members of the Landless Movement.

Key words: Political Training for Educators, University, MST, Agrarian Reform, Agribusiness.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Indicadores comparativos entre a agricultura camponesa e o agronegócio .
..... 51
- Gráfico 2:** Dados do número de famílias assentadas em cada primeiro ano de governo
de FHC, Lula e Dilma 60
- Gráfico 3:** Número de Famílias assentadas de 1995 a 2011 (em milhares) 60
- Gráfico 4:** Imóveis rurais desapropriados por decretos presidenciais 61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Brasil - Imóveis rurais: número e área (2003 - 2010) 49

Tabela 2: Brasil - Indicadores comparativos de área (2003 - 2010) em % 49

Tabela 3: Brasil – Vendas de agrotóxicos e produção de grãos - 2003 a 2012 52

Tabela 4: Brasil - Soja - Utilização de agrotóxicos (produto comercial) e produção ... 53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Avião despejando veneno em plantação de soja em terras do agronegócio	55
Figura 2: Painel do VI Congresso Nacional do MST, Brasília, fevereiro de 2014	66
Figura 3: Visão da Plenária do VI Congresso Nacional do MST, com aproximadamente 15 mil militantes de todo o país, no Ginásio Nilson Nelson em Brasília, fevereiro de 2014	67
Figura 4: Turma Nacional do Curso de História na UFPB – João Pessoa	150
Figura 5: Quadro afixado na entrada do espaço do Curso de História, na Universidade Federal da Paraíba - Primeira turma do Curso de História UFPB-MSU - 2008	151
Figura 6: Placa da Turma de Agronomia “Antonio Conselheiro”, Proquera - afixada na UFS e também no Cecac - 2008	152
Figura 7: Estudo de campo, com educandos do Curso de História	160
Figura 8: Educandos do curso de Agronomia no Centro de Capacitação Canudos, no Assentamento Quissamã em Sergipe. Momento de expectativa	169
Figura 9: Ato político em Sergipe com a presença do Ministro do Desenvolvimento Agrário (MDA), articulado pelo MST, em defesa da continuidade do curso de Agronomia para Assentados da Reforma Agrária	172
Figura 10: Ato no CECAC com autoridades da UFS e do MST em defesa do Curso de Agronomia para Assentados da Reforma Agrária	173
Figura 11: Educandos do Curso de Agronomia do MST em aula de Laboratório na UFS	179
Figura 12: Educandos do Curso de Agronomia do MST em aula na UFS	180
Figura 13: Turma do Curso de Agronomia, momento da Colação de Grau, no Auditório na Reitoria na UFS	181
Figura 14: Composição da mesa, momento da Colação de Grau da Turma do Curso de Agronomia, no Auditório da Reitoria da UFS	182
Figura 15: Turma do Curso de História, entrando em marcha na UFPB	185
Figura 16: Educandos do Curso de História, na UFPB	186
Figura 17: Turma do Curso de História em sala de aula	190
Figura 18: Educandos do Curso de História, em estudo no Núcleo de Base	209

LISTA DE SIGLAS

- ABEEF** - Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal
- AEASE** - Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe
- AGEITEC** - Agência Embrapa de Informação Tecnológica
- ANDES** - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANVISA** - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- CA** - Curso de Agronomia
- CECAC** - Centro de Capacitação Canudos
- CEUNES** - Centro Universitário Norte do Espírito Santo
- CH** - Curso de História
- CONAB** - Companhia Nacional de Abastecimento
- CONCRAB** - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
- CONSEPE** - Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
- CONSUNI** - Conselho Superior Universitário
- CONEP** - Conselho do Ensino e Pesquisa
- CPESP** - Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa
- CPP** - Coordenação Político-Pedagógica
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- DEA** - Departamento de Engenharia Agrônômica
- DH** - Departamento de História
- E^aA** - Egressa Curso de Agronomia
- E^aH** - Egressa Curso de História
- EaD** - Educação a Distância
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EMBRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENFF** - Escola Nacional Florestan Fernandes
- ESEF** - Escola Sindical Eloi Ferreira
- FAO** - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
- FAPESE** - Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe
- FEAB** - Federação dos Estudantes de Agronomia
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso

GATS - Grupo de Agroecologia Terra Sul

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Educação Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MPF - Ministério Público Federal

NARA - Núcleo de Apoio à Reforma Agrária

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMC - Organização Mundial do Comércio

PEC-MSC - Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo

PIB - Produto Interno Bruto

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRG - Pró-Reitoria de Graduação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROQUERA - Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior, vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária no Nordeste

SINDAG - Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para Defesa Agrícola

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. Transformações na Agricultura Brasileira: agronegócio, tensões, desafios e propostas na luta do MST por reforma agrária	44
1.1. Aspectos que caracterizam as lógicas do agro(negócio) na agricultura brasileira .	46
1.2. Agro(cultura) camponesa: propostas/possibilidades de <i>re-existência</i> e sementes a germinar nos <i>sulcos</i>	56
1.3. O MST e a construção de um Projeto de Reforma Agrária Popular: mudanças na concepção e na luta pela reforma agrária - outros desafios	57
2. A Universidade Brasileira e as proposições do MST para a realização de Cursos de Graduação	68
2.1. Elementos e projetos que permeiam/caracterizam as Universidades Brasileiras ...	68
2.2. O ANDES-SN – Pensando e propondo uma Universidade	76
2.3. Ocupando o <i>latifúndio do saber</i> : contágios pedagógicos nas <i>inter-relações</i> com Universidades	79
2.4. Concepções e processos de formação de educadores no/do MST em Universidades: um olhar em pesquisa/estudos recentes	86
3. Um olhar sobre a Formação de <i>Militantes Educadores</i>: o fazer-pensar da utopia – teoriza-ações	105
3.1. Refletindo na caminhada	105
3.2. Pensando em uma interação de saberes que supere as monoculturas	113
3.3. A formação e seu vínculo político-organizativo com o Movimento: pensamentos como organização que fazem e são alimentados para/nos Movimentos Sociais .	120
3.4. A formação como um processo ético, estético e místico: pensamento como atitude/comportamento	122
3.5. A formação como processo dialógico, crítico e articulado: pensamento como uma interação de práticas e saberes	128

4. O Processo de Construção e a Realização dos Cursos de História na UFPB e de Engenharia Agrônoma na UFS: “ocupação” de espaços do <i>latifúndio do saber</i>	135
.....	
4.1. Novos passos na caminhada: construindo a travessia no/do processo de criação dos cursos de História e de Agronomia – Primeiro <i>olhar-movimento</i>	136
4.2. O Projeto Político-Pedagógico dos Cursos: intencionalidades que se articulam na práxis formativa – Segundo <i>olhar-movimento</i>	153
4.3. Opa! Vem o “interdito proibitório” e tentativa de despejo: o curso é interrompido, mas, não a esperança em continuar a travessia – Terceiro <i>olhar-movimento</i>	165
4.4. A entrada coletiva na Universidade – “ocupação pedagógica” e seus desdobramentos – Quarto <i>olhar-movimento</i>	182
4.5. Interação de saberes (conhecimentos, afetos, atitudes, ações) e de experiências de vida na relação educador-educando – Quinto <i>olhar-movimento</i>	195
4.6. Aspectos do Legado que a Universidade proporciona ao MST e em que o MST contribuiu e deixa/lega para a Universidade: um caminho de mão dupla? – Sexto <i>olhar-movimento</i>	199
4.7. Função atual dos egressos: colhendo sementes – Sétimo <i>olhar-movimento</i>	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
ANEXOS	236
Anexo I - Roteiro de questões/temas para a entrevistas	237
Anexo II - Grade Curricular do Curso de Engenharia Agrônoma para Assentados - PROQUERA – Resolução Nº 16/2003/CONEP	240
Anexo III - Grade Curricular do Curso de Engenharia Agrônoma da UFS - Extensivo	243
Anexo IV - Grade Curricular do Curso de História para os Movimentos Sociais do Campo - UFPB	247
Anexo V - Relação dos Egressos dos Cursos de História e de Engenharia Agrônoma	256

Introdução

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens (Paulo Freire).

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Paulo Freire).

Escolhemos as duas epígrafes não ao acaso, mas, com o intuito de antecipar alguns elementos a serem abordados neste texto, em que a *esperança* não deixa de ter um lugar especial nos processos de educação/formação, de organização e de lutas dos trabalhadores Sem Terra. Inicialmente podem causar *estranheza*, mas são partes integrantes de uma *travessia*, de uma *passagem*, de um *caminho*, desde há muito tempo sendo aberto a muitas mãos, e, relacionam-se aos propósitos desta pesquisa.

Nesta tese buscamos investigar e sistematizar a experiência de formação de *militantes educadores* desenvolvida por intermédio da realização dos cursos de Licenciatura em História para integrantes de movimentos sociais do campo na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e no Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior, vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária no Nordeste (Proquera) na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Procuramos refletir sobre o processo de *formação* que se estabelece/desenvolve nas *inter-relações* entre a Universidade e o MST, observando *rupturas* (compreende ações de maior impacto e avanços pequenos, quase invisíveis, mas que vão abrindo passagem para algo diferente), *estranhamentos*, adaptações/enquadramentos, possibilidades e inovações teórico-metodológicas, bem como, o significado dessas tentativas de *ocupação pedagógica*, coletiva e organizada que podem ser caracterizadas como rompimento das cercas do *latifúndio do saber*.

Nesse sentido, é relevante acrescentar o que disse o Professor Ferraço (2014) referindo-se a esse postulado:

Trata-se de uma aposta ético-estético-política de uma pesquisa em defesa da vida. Penso que uma tese não vale apenas pelo produto e/ou pelo título e/ou pelo *status* que ela confere ao seu autor, mas, sobretudo, vale pela força do processo que ela é capaz de produzir enquanto é realizada.¹

Buscamos compreender o significado dessas experiências, observando seus resultados em termos de atuação e envolvimento dos egressos de ambos os cursos em processos organizativos, educativos, profissionais e de lutas dos movimentos no atual contexto histórico.

O estudo pretende ser uma contribuição para o debate acerca da importância dessa articulação – contraditória e complexa – entre universidade e MST. Por um lado, podemos pensar que elas não deixam de ser *experiências* que demarcam outras possibilidades de aberturas e avanços de caráter democrático e menos elitista da universidade brasileira, e, por outro lado e de forma equivalente, novos patamares de escolarização/formação dos/das militantes do MST, fortalecendo processos organizativos e de lutas num contexto em que a questão da reforma agrária perde espaço e força pela opção do governo e avanço do agronegócio no campo².

Os referidos cursos tiveram início no ano de 2004 e término em 2008 e não existem ainda estudos/pesquisas, nem em nível de mestrado nem de doutorado, tratando desta experiência, daí a relevância e a nossa opção por eles. Cada tese tem suas particularidades, expressa memórias, realidades, sonhos pelos quais também dedicamos nossas vidas, e, nesse caso, a pesquisa é desenvolvida por alguém que integra esses movimentos educativos e que, portanto, não deixa de ter nítida e explicitamente uma opção/aposta política, evidentemente, observando o cuidado com o rigor que um trabalho dessa envergadura requer.

O interesse pela temática da formação nos acompanha ao longo desses anos de atuação no MST e a opção por esses dois cursos, deve-se ao fato de que, em relação ao curso de História, criou-se não apenas uma turma, mas, um curso novo na universidade, por intermédio do Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MS), aprovado pelo Consepe/UEPB em 27 de maio de 2004, com abrangência

¹ Banca de Qualificação II, julho de 2014.

² Essa problemática será abordada no capítulo 1 deste trabalho.

nacional. Em relação ao curso de Agronomia deve-se ao fato de ter sido pioneiro³ na área, e, por ser o primeiro a ser questionado na justiça⁴, turma regional nordeste, aprovado pelo Consu/UFS no dia 24 de outubro de 2003.

Buscamos analisar, a partir dessas *experiências* de formação de *militantes educadores*: o que a *inter-relação* estabelecida entre a universidade e o MST (turmas específicas), produz em termos de estranhamentos, conflitos, rupturas, possibilidades de inovação? Qual o significado e repercussões da *ocupação pedagógica* que se realiza por intermédio da *entrada coletiva* e da convivência na universidade? Como se dá o processo de formação e a interação de saberes? Que tipo de contribuições ficam dessas experiências tanto no MST como na universidade? Como os egressos dos referidos cursos se encontram atualmente (atuação) em relação aos processos de formação dos quais participaram? São questões que no decorrer do trabalho, de uma forma ou de outra, tangenciamos com a práxis, buscando enfrentá-las.

Situamos o estudo/pesquisa nos marcos da *globalização capitalista neoliberal* e da ação do *neoconservadorismo*, que envolve um conjunto de transformações na/da agricultura, bem como, na esfera educacional, especificamente no/do ensino superior, e nas sociedades contemporâneas em geral, nas últimas décadas. De acordo com Linhares (2001, p. 154), “o *neoconservadorismo* parte da compreensão e recolhimento da intensidade de incertezas e inseguranças do momento atual, para propor uma estabilidade com a *volta a um passado* enrijecido e assegurado por dogmas moralistas”.

Decorrentes destas posições, segundo a mesma autora, “os neoconservadores desenvolvem combates não só contra as lutas sociais que propugnam transformações na organização da sociedade, mas, demonizam também alguns progressos das ciências, artes e tecnologias, temendo que a hierarquia seja, de alguma forma alterada” (p. 154). Por sua vez, a dinâmica do *neoliberalismo*, segundo Linhares (2001) é a do *apelo ao futuro*, “urgindo pela aquisição de informações, competências e um tipo de *conhecimento sem memória e sem história* [...]” (p. 155, Grifos nossos).

Compreender estas mudanças *quantitativas e qualitativas*, a partir da ótica histórica, da *memória* e da *resistência* ao sistema, é fundamental para o desenvolvimento de processos *organizativo-formativos* vinculados a movimentos

³ Em seguida, abriu-se uma turma de Agronomia em parceria com a Universidade Federal do Pará em Marabá e uma turma com a Universidade do Estado da Bahia, realizada no Assentamento Terra Vista, no município de Arataca, sul da Bahia.

⁴ Posteriormente, essa parceria via Pronera, enfrentou dificuldades no Curso de Direito da Terra na Universidade Federal de Goiás e no Curso de Veterinária na Universidade Federal de Santa Maria/RS. No capítulo IV deste trabalho daremos visibilidade a esse processo judicial que solicitava a extinção do Vestibular e do Curso de Agronomia para os Assentados.

sociais como o MST, que se articulam, se reinventam e se fortalecem no mundo todo, amalgamados por um projeto de emancipação humana.

Experiências de vida que se fez em/com os processos sociais coletivos

Nasci em 1961, numa pequena comunidade no interior do Distrito de Guaraciaba, município de São Miguel do Oeste, Estado de Santa Catarina. Sou o quinto de uma família de nove filhos, cinco homens e quatro mulheres. Meus pais, trabalhadores sem terra, compraram um pequeno lote de terra nessa comunidade, migrando do Rio Grande do Sul, em 1952.

Ingressei na escola aos sete anos de idade, no ano de 1969, em plena ditadura militar. A professora, muito exigente, cobrava disciplina, dedicação ao estudo e respeito às pessoas, idosos, pais e autoridades. Desde pequeno, além de estudar, precisei trabalhar na lavoura com meus pais e irmãos.

Em 1972, estava na quarta série, quando chegaram à comunidade, representantes da Igreja Católica, procurando meninos para estudar no seminário. Fui um dos indicados. Para mim, a possibilidade de continuar estudando no seminário interrompia o futuro que estava predestinado aos jovens da minha comunidade: constituir família e continuar no trabalho agrícola. Nesta época, para uma família do interior, ter um filho padre era uma bênção. A opção pelo seminário marca os rumos da minha vida, pois, do contrário, possivelmente eu teria abandonado os estudos.

Nos anos de 1973 e 1974, realizei dois pequenos estágios no Seminário de Chapecó, que foram muito importantes para a minha formação. No entanto, minha família não tinha condições de me manter estudando na cidade. Se não fosse chamado logo para o seminário, seria obrigado a voltar para casa e eu ficava angustiado com a perspectiva de terminar o sonho de continuar estudando. Felizmente, em novembro de 1974, chegou a notícia da minha classificação e, em março de 1975, ingresso no Seminário.

Da casa para o internato: os primeiros desafios de uma trajetória

Logo descobri que a vida no seminário era muito difícil e bem diferente do que eu imaginava. Os professores eram qualificados e muito exigentes; mantinham discussões muito acima do meu nível de entendimento. Muito tímido, eu sentia muita dificuldade de comunicação e, ademais, sofria saudades da família, tão distante. Mas desistir não estava nos meus planos.

No seminário, fiz o ensino fundamental e cursei o ensino médio no Colégio Bom Pastor, sendo classificado, em 1979, no vestibular para o Curso de Administração de Empresas, na Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste – Fundeste. No entanto, ao término do primeiro ano da faculdade, o orientador espiritual do seminário exigiu que eu mudasse para o curso de Pedagogia, que concluí em dezembro de 1982.

A primeira participação em movimentos políticos e sindicais ocorreu na greve do Magistério Público Estadual, deflagrada no ano de 1980, em que nos envolvemos no trabalho de mobilização dos professores em escolas da região de Chapecó, no estado de Santa Catarina. Era praticamente a primeira greve da categoria do magistério após a “contrarrevolução” (golpe cívico-militar) de 1964 e a abertura política no final dos anos 1970. No entanto, ainda pairava no ar a memória da truculência e terror da repressão contra as manifestações e seus participantes, experiência que deixa marcas do ponto de vista político, da participação efetiva nos processos de mobilização e de paralisação.

Cursava na época o primeiro ano da Faculdade e atuava como professor em Designação Temporária (DT) em uma Escola Básica vinculada à Secretaria de Estado da Educação (Sedu), não tendo ainda a dimensão do significado de tal processo que contribuiu na articulação e motivação em escolas da região, para que a categoria se mobilizasse e participasse efetivamente da greve. Essa primeira experiência se transformou em uma trajetória que segue seu curso na luta por direitos e contra as injustiças, tendo por base a minha origem-memória de família pobre e humilde do interior.

Nesse mesmo período, como resultado das contradições do próprio desenvolvimento do capitalismo na agricultura – que expulsou milhares de camponeses pobres de suas terras – e, fruto de um processo de conscientização desenvolvido, principalmente pela Pastoral da Terra da Igreja Católica e das oposições sindicais, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no ano de 1984⁵, cuja constituição é oficializada em 1985, com a realização do seu primeiro congresso nacional. Uma de suas mais importantes definições é a expansão da organização para outras regiões do Brasil, uma vez que o propósito era construir um movimento de amplitude nacional, sendo necessário também deslocar militantes do Sul, os quais já

⁵ O MST é resultado de um processo de articulação das lutas pela terra (acampamentos e ocupações) que se desencadeia a partir de 1979 no Sul do Brasil. Como resultado da articulação dessas experiências, organiza-se o Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra que é realizado em janeiro de 1984, em Cascavel no Paraná, acontecimento que marca a criação oficial do Movimento. Assim, nesse ano de 2014, completa-se 30 anos de história e, realiza-se o VI Congresso Nacional do MST em Brasília (ver cap. 1).

tinham alguma experiência de formação nesse tipo de luta e organização — principalmente em relação ao método de trabalho de base, a história da luta pela terra e do próprio MST, seus princípios organizativos, formas de mobilização e lutas.

A entrada no MST e a vivência de outras realidades

Nosso envolvimento com a organização do MST se dá a partir do ano de 1984, no estado de Santa Catarina, desenvolvendo trabalho de base, organizando grupos de Sem Terra em municípios do entorno de Florianópolis, à época, como estudantes de Teologia.

A partir dessa condição, em abril de 1986, deixo os estudos, o seminário e sou deslocado pela Coordenação Nacional do MST, para contribuir com as articulações iniciais da sua organização no Extremo Sul da Bahia, onde, junto com lideranças locais e a partir do processo histórico da região, constituímos grupos de Sem Terra que se mobilizam na primeira ocupação de latifúndio realizada em setembro de 1987, no município do Prado, marco que inaugura a criação do MST na Bahia.

Além de participar ativamente desse processo, assumimos a tarefa da formação de base, bem como formação dos militantes e dirigentes que participam dessas iniciativas e das lutas na região. É assim que, já no ano de 1987, o MST juntamente com alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais da região, criam a Escola Sindical Eloi Ferreira – ESEF, que passa a organizar cursos de formação nos estados do Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Sergipe. Minha atuação como educador na Esef se dá até final do ano de 1988, morando em Teixeira de Freitas, extremo Sul da Bahia. Esse processo foi muito importante porque, além de atuar na formação das lideranças e dirigentes, passamos a conhecer a região e contribuir de forma efetiva na organização dos Sem Terra e da base nos acampamentos e assentamentos que iam surgindo como resultado da luta concreta pela posse da terra.

No início do ano de 1989, nos transferimos para o norte do Espírito Santo, atendendo a um convite da direção do MST, a fim de contribuir na organização do mesmo, passando a residir no município de São Mateus. O MST aqui já havia consolidados vários assentamentos, com potencial para continuar realizando ocupações. Passamos a integrar a Direção Estadual do MST com atuação nos processos orgânicos e

na formação político-organizativa, ademais de contribuir na formação de educadores para atuarem nas escolas dos assentamentos⁶.

Como parte importante destes anos de atuação, em 1995, fomos oficialmente assentados no Assentamento Nova Conquista, município de Pinheiros, onde atuamos efetivamente até o presente momento.

Retorno à universidade

No ano de 1996 participamos do processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, dada a necessidade de maior qualificação teórica, e como possibilidade de reflexão mais abrangente da práxis desenvolvida nas escolas de assentamentos, tendo como eixos principais: a formação dos professores e os processos de organicidade das comunidades (assentamentos).

Como resultado desse processo de estudo e pesquisa, em março de 1999, apresentamos a dissertação de mestrado intitulada: *A formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no ES*⁷, sob orientação competente da Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho. Foram anos de desafios entre as aulas e os debates na academia, a experiência e a práxis educativa e a luta pela reforma agrária no campo, buscando manter de forma articulada o vínculo entre estudo e militância.

Outros desafios, novas experiências

Antes de concluído o mestrado, fomos indicados pela Direção Nacional para assumir a coordenação do Setor de Formação Nacional do MST e da Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, exigindo o deslocamento para São Paulo, passando a residir na cidade de Guararema (grande São Paulo), local onde o MST iniciou, em janeiro do ano de 2000, a construção da estrutura física da sua escola nacional de formação, intitulada: Escola Nacional Florestan Fernandes, em homenagem e resgate do legado deste que é o mestre e patrono da Sociologia brasileira, falecido em agosto de 1995. Considera o MST que esta seria uma bela homenagem àquele que dedicou sua vida à luta pela causa dos “deserdados da terra”, dos “de baixo”, lugar de onde procedeu

⁶ O Espírito Santo é um dos Estados pioneiros no trabalho com educação nas escolas de assentamentos, inclusive sediando, no ano de 1987 o Primeiro Encontro de educadores das escolas de assentamentos do Brasil, que vai dar origem ao Coletivo Nacional de Educação do MST.

⁷ Na Dissertação realizamos um estudo acerca da questão agrária no ES analisando os dados do Censo Agropecuário do IBGE de 1985 e de 1996, para em seguida sistematizar o surgimento e organização do MST no ES e, conseqüentemente, o processo de estruturação do Setor de Educação, da formação de educadores e da implementação dos princípios pedagógicos do MST nas escolas dos assentamentos.

e do qual jamais se desvinculou, ignorou ou traiu. Florestan lutou incansavelmente, contra todo o tipo de discriminação e opressão para construir uma sociedade de homens e mulheres livres, em que a educação pudesse cumprir um relevante papel de mediação. Infelizmente não pode participar dessa “colheita”, mas, deixou as sementes que hoje nascem, renascem e se multiplicam em movimentos sociais e políticos como o MST.

Em janeiro de 2005, a ENFF⁸ foi inaugurada, simbolizando um marco no desenvolvimento dos processos de formação no/do MST, e, para além dele, pois, enquanto em muitos lugares fechavam-se as escolas dos partidos de esquerda e do movimento sindical, o MST construía uma escola de formação de quadros, com trabalho voluntário e solidariedade, projetando ações de formação/educação com amplitude nacional e latino-americana.

Após sua inauguração, a ENFF estabelece um programa de cursos visando a formação de militantes, educadores, dirigentes do MST e de outros movimentos sociais e políticos do Brasil e da América Latina. Como parte desse programa, e, de sua estrutura de funcionamento, vinculam-se política e pedagogicamente, os cursos superiores desenvolvidos em parceria com universidades públicas brasileiras, já em funcionamento antes da ENFF, para os quais se potencializa o acompanhamento e o debate acerca da construção do currículo complementar da ENFF. Para o MST, os cursos superiores são espaços contraditórios de escolarização e formação de *militantes educadores* e de dirigentes para o conjunto do Movimento, que merecem reflexão e acompanhamento permanentes, transpondo a lógica de serem apenas espaços de escolarização e titulação.

O MST entende também, e por isso luta, para que seus membros ou militantes ampliem cada vez mais os níveis de escolaridade e de conhecimento, pois não basta o

⁸ A estrutura física da ENFF foi construída com o trabalho voluntário de mais de mil camponeses assentados e acampados de 20 estados, dos 23 onde o MST estava organizado naquele momento, no período de março de 2000 até janeiro de 2005. Os trabalhadores vinham organizados em brigadas de construção por estado, com aproximadamente 40 integrantes e permaneciam na obra durante o período de dois meses, quando eram substituídos por outra brigada. Para o MST, a ENFF não se restringe ao prédio, mas, tem a ver com a política e as estratégias de formação cultural/política e técnica desenvolvida em diferentes *espaços-tempos* da vida dos *militantes*, podendo abarcar distintos lugares com a mesma finalidade e metodologia. Um exemplo dessa orientação são os cursos de graduação com universidades brasileiras e, em diferentes áreas do conhecimento, em que a ENFF discute e planeja com a turma e a universidade, mecanismos de ampliação dessa formação política pretendida pelo MST. Envolve a forma de organicidade e funcionamento do curso, as disciplinas optativas e inclusão de novas, a organicidade da convivência coletiva, a mística, o tempo comunidade, dentre outros aspectos.

acesso à educação básica, lugar ao qual historicamente os camponeses foram relegados, mas avançar em busca de acesso ao ensino superior e de pós-graduação. Nesse sentido, a *ocupação pedagógica* da universidade passa a ser fundamental para galgar esses níveis e para que, inclusive, essa instituição possa cumprir com sua função social de estar aberta a toda a sociedade. Apesar de ser um espaço em que se manifestam as contradições e a correlação de forças existentes na sociedade, a universidade pode se converter em um espaço que contribua com a formação da consciência crítica e com a formação de militantes que estejam *pari passu* com os desafios e propósitos dos movimentos sociais. Essa não deixa de ser uma aposta do MST, apesar dos riscos que ela encarna.

A prática política e pedagógica junto ao Setor de Formação Nacional e à Escola Nacional Florestan Fernandes propiciaram avanços significativos tanto do ponto de vista prático, conhecendo mais profundamente a realidade do MST nos estados – uma visão nacional –, como também do ponto de vista teórico, através de estudos, participação em eventos educativos, proximidade com intelectuais e professores de diversas universidades brasileiras e latino-americanas que, por outro lado, trouxeram desafios que agora precisam ser encarados do ponto de vista teórico, do conhecimento científico.

Refazendo trilhas, retornos para a o doutorado

Mais do que em meu próprio nome, coloco-me a tarefa de ampliar a contribuição a partir das exigências da práxis educativa, num contexto socioeconômico e cultural, cada vez mais complexo e desafiador para aqueles sujeitos – individuais e coletivos – que acreditam nas possibilidades de *rupturas* com a ordem vigente e, por isso, se organizam e lutam, também em trincheiras da educação superior.

Propomo-nos a desenvolver uma *reflexão* cujo olhar volta-se ao passado⁹ recente não para retroceder, mas, para com ele, potencializar um presente que, apesar de tênue, possa autorizar a acreditar em alternativas possíveis, articuladas em torno de um novo projeto societário. Somos parte de um contingente de homens e mulheres que, na *escuridão da noite*, em meio a relâmpagos e trovões e também luas e raiar de novos dias, continuam perseverantes no propósito de seguir adentrando caminhos em direção a

⁹ Como disse Walter Benjamin: "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo [...] Também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer" (1994, p. 224).

uma nova racionalidade humana, em que a *terra e o conhecimento*, dentre outros elementos, sejam democratizados e compartilhados.

O contexto no qual estamos inseridos e nos toca viver é resultante das condições objetivas e subjetivas herdadas das gerações anteriores e daquelas construídas na atualidade, que, em certa medida, resgatam e reeditam intenções, projetos, sonhos! Fomos e estamos sendo *forjados/gestados* num pedaço da *história* construída a *duras penas*, cujas *feridas não curadas*, remontam a um passado colonial e escravocrata, repleto de genocídios e repressão que se apresenta no agora como um *fardo* que nos *incomoda*, nos responsabiliza e impulsiona a andar.

Por outro lado, os *signos* da resistência heroica – dos povos indígenas¹⁰ no grito de Sepé Tiarajú; dos negros (escravizados) cujo espaço de liberdade foi conquistado nos quilombos¹¹ a exemplo de Palmares; dos camponeses pobres que organizaram as ocupações da terra para investir e continuar a vida em Canudos que *não se rendeu*; das conquistas das Ligas Camponesas destruídas pelo regime militar¹² – são *marcos* à beira da estrada a indicar que o *caminho é para lá* em direção à superação dos *perigos*. E, como advertiu Benjamim (1994, p. 224): “O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento”.

Essa história – que é a história dos *vencidos*, mas, não dos *derrotados* – se apresenta no agora como um *monumento* a ser levado adiante, seguindo os *lampejos* de esperança que se prolongam para um horizonte de utopia e sonhos, que mesmo incerto, é necessário quando concebemos a história como *possibilidade*. E, assim sendo, podemos reconhecer a educação também como possível de ser reinventada, de ser ressignificada e capaz de incorporar sentidos e funções outras, contemplando anseios e

¹⁰ No mês de outubro de 2013, ao retornar de ônibus da pesquisa de campo realizada em Sergipe, ao chegar próximo à cidade de Itabela, no Extremo Sul da Bahia, nos deparamos com uma mobilização de trancamento da BR 101, organizada pelos povos indígenas que resistem e lutam para que suas terras sejam demarcadas e devolvidas para continuar vivendo e produzindo/preservando sua cultura. Ficamos parados por mais de 10 horas. Somente assim, e articulada com outras ações, inclusive em Brasília, a voz desses verdadeiros habitantes destas terras pode ser ouvida.

¹¹ Disputas, construções de grandes empreendimentos e especulação imobiliária ameaçam a herança ancestral mantida viva pelas comunidades quilombolas. Das 2.408 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), apenas 207 têm o título da terra e, em uma parte delas, os ocupantes não quilombolas ainda não foram retirados ou indenizados (São Paulo, *Jornal Brasil de Fato*, 22 de novembro de 2013).

¹² Ao rememorarmos os 50 (cinquenta) anos do golpe cívico-militar, da "contrarrevolução" como bem explicou Florestan Fernandes, queremos prestar uma homenagem a todos e todas que, de uma alguma forma, foram vítimas da tortura e dos arbítrios, pagando inclusive com a própria vida, pelo fato de sonharem e estarem lutando por liberdade, justiça, soberania: resistentes à morte, continuam vivos em nossas lutas, em nossas memórias, em nossos sonhos!

demandas das camadas populares que se organizam e lutam para alterar os rumos da história.

Conforme nos explicou o Patrono da Sociologia brasileira: “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (FERNANDES, 2010, p. 31).

Essa parece ter sido a dinâmica histórica do nosso país em que, por diversas vezes e contextos, os *vencidos* ousaram construir novos caminhos, mas, condições adversas impediram a continuidade do andar, “fechando o circuito da história”. No entanto, o ato desafiador do *marchar*, é o que os mantém vivos em nossa memória, em nossos projetos e continuam *atormentando* as classes dominantes que temem a rebeldia dos que não aceitam *ad eternum* a exploração e insistem na “abertura de novos circuitos”. Daí a decisão das elites em utilizar permanentemente diferentes e sutis mecanismos para tentar apagar esses *feitos* históricos, essa memória intransigente dos trabalhadores, com o intuito de transformar nosso *passado em cinzas*.

Mas, o sentimento de herança e continuidade na histórica luta dos camponeses, está expresso também na afirmação de Paulo Freire quando, referindo-se ao MST, disse:

O Movimento dos Sem Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso [...] Se os Sem Terra tivessem acreditado na ‘morte da história’, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um ‘neobobismo’ que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é ‘pouca conversa, menos política e só resultados’ se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada (MST, 2001, p. 48-9).

Dessa maneira, – como outrora os *deserdados da terra* – nós continuamos resgatando *sonhos/projetos* na perspectiva de colaborar com a construção de um mundo mais justo e solidário. Diz Paulo Freire (apud MST, 2001, p. 43): “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”. E, o educador continua em outra passagem na *Pedagogia da Esperança*:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...] o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1992.a, p. 99).

São dele também, as palavras que seguem: “Não é possível sonhar sem boniteza, sem moralidade e sem opção política. Qual é o sujeito beneficiário do teu sonho: é a burguesia que explora ou é a massa deserdada que sofre?”¹³

Sonhos, projetos, história, rebeldia, luta dos “deserdados” em que nos *sulcos* abertos na retomada da luta pela terra no final dos anos 1970, germinam *sementes* de uma prática educativa (política), reivindicando a ocupação de *espaços negados* para além dos limites dos *arames farpados* que cercam a terra. Renasce o desejo coletivo do direito a uma educação de qualidade não apenas para as séries iniciais – como historicamente tem sido legada para as comunidades camponesas – mas o *alargamento* da escolarização a níveis mais avançados. Dessa maneira, ocupar os latifúndios da *terra* e *do saber* passam a ser dois movimentos de uma dada estratégia de lutas do MST na/com a qual estamos enredados, também com a advertência do sociólogo e professor que mesmo pronunciada em outra época, nos parece muito atual:

Vivemos uma época difícil, de grandes conflitos e contradições e de grandes esperanças e realizações. Toda época de *crise de civilização* possui as duas dimensões. Uma, de 'destruição do que é estabelecido'; outra, de 'construção do que é novo'. Essas duas fases não são sucessivas. Elas se entrecruzam no tempo e no espaço histórico-sociais, na atuação dos homens e dos grupos humanos, no funcionamento, na desorganização e na reintegração da economia, da sociedade e da cultura (FERNANDES, 2009, p. 121).

Essa dinâmica permanente entre “criação-destruição” não se dá de forma dicotômica, e, na própria luta dos Sem Terra, há uma busca constante de criação social diferente, que enfrenta padrões de comportamento hierarquizados, que foram instituídos e reinstituídos por inúmeras configurações e reconfigurações históricas. Há uma intenção de superar comportamentos excludentes buscando construir uma vida cuja dimensão maior de entrelaçamento ou encadeamento das memórias da luta pela terra, por educação e por uma sociedade mais justa e solidária se entrecruzam. Tal magnitude é também evidenciada por Linhares (2002, p. 105), quando diz:

Vale a pena um destaque para o *MST*, porque emblematicamente ele concretiza essa urgência de realização de justiça, com um *projeto de*

¹³ Fala de Paulo Freire no vídeo-documentário: “Educar para transformar”, sob direção de Tânia Quaresma, Projeto Memória, 2005.

Brasil que se afirma através das memórias de nossas lutas, em busca de uma democracia, em que a terra, trabalho e educação se entrelacem intrinsecamente (Grifos nossos).

Reafirma-se a práxis de que tão importante como conquistar um latifúndio de terra é edificar uma escola para os filhos e filhas dos Sem Terra e para eles e elas próprios/as, mesmo que em condições muito precárias limitando o seu funcionamento à sombra de um pé de manga ou, embaixo de uma barraca de lona preta. Ali, a palavra é a vida, é a esperança, é a própria luta pela ampliação de espaços de liberdade dos seres humanos, da terra e da natureza. Ações que vão conferindo à educação um sentido inovador,

[,,] como uma *ponte* por onde trafegam as *cargas do passado* – com seus tesouros e entulhos – que vão sendo *reapropriados* pelos trabalhos do *presente*, movidos por necessidades, sonhos e esperanças, para *reencaminhá-los ao futuro*. É graças a este trabalho de *afirmação dos desejos* que a história caminha, com suas contradições (LINHARES, 1999.a, p. 33, Grifos nossos).

Ponte, passagem, travessia, sonhos, esperanças, desejos, histórias, contradições, que no particular desse estudo, buscamos estudar a partir da experiência desenvolvida no/pelo MST em suas inter-relações no interior da sociedade e que se entrelaçam no ato político-pedagógico da *entrada coletiva* na Universidade, com o intuito de formar *militantes educadores*.

Evidentemente, trata-se de um processo permeado por negociações, não isento de contradições e barreiras, que vai *esculpindo* a feição do “direito a conhecer, a conhecer o que já se conhece e o direito a conhecer o que ainda não se conhece” (FREIRE, 2011), como nas práticas-teóricas estabelecidas com/em universidades, que passam a ser *acolhidas* e assumidas como demandas postuladas pelos movimentos sociais exercendo o *direito* de conhecer-transformar e, transformando, conhecer mais profundamente.

Caminhos da pesquisa: um jeito de enfrentar/sistematizar a *travessia*!

Ao ingressar no curso e com a participação nas aulas, nos questionamos: qual o *caminho* mais apropriado para levar adiante os propósitos desta pesquisa? Pensamos ser necessário assumir determinados procedimentos que, em grande medida, dependem da posição que tomamos diante da realidade e da intencionalidade/objetivos que almejamos na investigação. Acreditamos não existir *um único, nem o melhor caminho*, inclusive, o escolhido pode sofrer *alterações no percurso*, pois, mesmo sendo trilhado há mais

tempo, podemos mudar o jeito de *caminhar* numa realidade dinâmica e em movimento permanente. Passamos, então, a delinear alguns aspectos que assumimos no percurso/processo investigativo.

Garcia (2011, p. 107) ao discutir a temática da pesquisa, no sentido de que “quem pesquisa o outro a si pesquisa”, nos diz:

Ferraço confirma, ou quem sabe terá antecipado nossa descoberta, que em nossos estudos com os cotidianos há sempre uma busca por nós mesmos. E continuamos com Ferraço, que tem a coragem de admitir que, em seus estudos e pesquisas com o cotidiano, não busca apenas conhecer, compreender, e explicar @s outr@s, mas também *melhor compreender a si mesmo*. Essa é a dialética da relação entre eu e o outro e o outro em mim, que põe, mais uma vez por terra, a defesa da neutralidade tão defendida pelos pesquisadores ainda positivistas (Grifos nossos).

Concordamos que, ao pesquisar o que nos propomos, passamos a nos conhecer melhor, com a clarividência de que não existe neutralidade no processo de investigação e na produção do conhecimento. Essa condição nos exige opções teórico-metodológicas, que também são políticas. Passos e Barros (2010, p. 20) afirmam:

Não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso cioso de evidências. No processo de produção de conhecimento há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um ‘campo’ de pesquisa.

Por conseguinte, o *conhecer* e o *fazer* tornam-se inseparáveis, se retroalimentam, se instigam num processo permanente pelo qual o “conhecer a realidade” requer o acompanhamento da “maneira como ela se constituiu” e, esse percurso não se dá fora dela e sem consequências políticas, não se dá fora da *práxis*. Há, portanto, uma indissociabilidade entre o *ato de conhecer* e o *ato de transformar* tanto a realidade como o próprio pesquisador.

Para Linhares (2000, p. 33) o conhecimento está permeado pela estrutura de poder materializada na organização da sociedade capitalista e sendo assim, não concebe e nem entende o conhecimento como sendo “neutro e desligado das questões tanto de ordem subjetiva quanto política, como se pudesse haver um dique separando o familiar, o individual daquilo que se define como profissional, político e acadêmico”.

A motivação para essa pesquisa, como já dito, advém da própria *práxis* no MST e, por isso, *encharcada de política*, de incertezas, e também de esperança de que é possível ir forjando novas alternativas para continuar avançando na luta por um mundo melhor. Assim, assumimos como um processo *desejante* de investigação nesta realidade, que exige um esforço sistemático e rigoroso para tentar capturar e entender

com mais profundidade a temática que estabelecemos como objeto da pesquisa: a *formação de militantes educadores*.

Novamente, pensando com Freire (1978, p. 54), somos desafiados a articular de forma dinâmica elementos teórico-práticos capazes de auxiliar no processo de pesquisa e de produção de conhecimento, pois:

O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento. Mas o ato de conhecer que, se autêntico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, prática e teoria.

Na feitura deste trabalho, torna-se evidente o vínculo estreito com a prática que desenvolvemos há vários anos (já explicitada anteriormente) e, por intermédio da investigação engajada, buscamos qualificar a ação teórico-prática numa realidade atravessada pela complexidade de relações de forças, de projetos, de ideias e de ideais. Tal procedimento pode contribuir com o enfrentamento constante e permanente dos desafios postos por essa *prática-teórica*, vinculada a processos de formação de educadores articulada e protagonizada pelos movimentos sociais.

No que tange à produção do conhecimento, (CARVALHO, 2005, p. 9), dialogando com Machado (2000), nos diz:

O conhecimento se constrói por meio de múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre vários elementos considerados e não considerados e as fontes de relações não se situam no interior de uma disciplina, de um saber especializado ou mesmo no interior da escola/universidade.

Concordamos com as concepções de que o conhecimento é *prático, histórico, dinâmico, provisório e, construído socialmente* a partir de múltiplas relações; que ele emerge da realidade concreta; que é movimento permanente e se *entrelaça/articula* com a teoria objetivando a formulação de sínteses possíveis, num processo de *superação/transformação* permanente. Assim, o conhecimento está sendo *tecido*, assimilado e socializado historicamente por intermédio das relações e interesses sociais e, dado o seu caráter aberto, inventivo, reflexivo e histórico, ele não admite dogmas e nem verdades absolutas. Por isso:

A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes [...]. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo (BARROS E KASTRUP, 2010, 72-73).

Retomando a questão da pesquisa em si, de acordo com Carvalho (2005, p. 11), ela:

Se constrói no movimento coletivo e deverá ser nesse movimento que o pesquisador irá buscar os sinais, os indícios. Para tanto, o processo de pesquisa não pode ocorrer à margem dos processos interpretativos. Inclui os conhecimentos que os sujeitos já possuem e a negociação dos sentidos e/ou da compreensão negociada entre as diversas perspectivas existentes.

Segundo a reflexão da autora, existe a necessidade de buscar na e para a pesquisa caminhos teórico-metodológicos que incorporem conhecimentos científicos derivados da dimensão técnica, política e valorativa que os associe a uma perspectiva epistemológica da complexidade, do singular, do coletivo, da interpretação e negociação em aberto baseada na exploração de indícios. Diz a autora: “... falar em pesquisa científica hoje é antes de tudo assumir o desafio dos múltiplos olhares possíveis sobre os múltiplos saberes que configuram a natureza, o homem e a sociedade” (CARVALHO, 2005, p. 12). Nessa direção, atuando numa realidade altamente complexificada para os movimentos sociais, em que forças econômicas, políticas e ideológicas se enfrentam cotidianamente, o processo de articulação de saberes-experiências e produção de conhecimentos, pretende ser dialógico, participativo, crítico e coletivo buscando contribuir na construção de projetos que aspiram a emancipação.

E continua a autora:

É preciso experimentar a prática de pesquisa como um processo de construção de conhecimento coletivo, portanto, como uma relação interpessoal e dialógica, sendo o diálogo constituído por uma pluralidade de vozes imersas no contexto histórico-social (CARVALHO, 2005, p. 11).

Procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa: longas viagens – diálogos encontros e reencontros

A investigação foi realizada em dois momentos distintos, mas, complementares, no período de outubro de 2012 a março de 2014. No primeiro, desenvolvemos uma pesquisa histórico-documental acerca da experiência de realização dos dois cursos. No tocante ao curso de História, dirigimo-nos à Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa para dialogar com a coordenadora do curso, fomos à Secretaria Estadual do MST, também em João Pessoa e, à Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, localizada em Guararema, estado de São Paulo com o intuito de ter acesso a documentos acerca da realização do curso. Nessa incursão, localizamos e passamos a trabalhar com os seguintes: Atas de reuniões do Departamento de História; Projeto

Político-Pedagógico do Curso contendo a Grade Curricular com as disciplinas e ementário; Pareceres de Conselheiros e Resoluções da Pró-Reitoria de Graduação – PRG, do Conselho Superior Universitário – Consuni e do Conselho de Ensino e Pesquisa – Consepe; Relação dos classificados no Processo de Vestibular; Orientações Metodológicas e Organizativas para o curso preparado pelo MST; Atas de reuniões do Colegiado do Curso de História para os movimentos sociais do campo; Avaliação do Curso desenvolvida pela turma ao final do curso; Parecer da avaliação do curso realizado pelo INEP/MEC; Caderno (diário/memória) dos educandos; Documentário intitulado: *Bandeiras Vermelhas*; Convite oficial para formatura e colação de grau da turma, bem como a relação dos formandos. Na Secretaria do MST em João Pessoa não localizamos nenhum documento, possivelmente pelo fato de o curso ser em âmbito nacional e estar vinculado à ENFF.

Em relação à experiência da realização do Curso de Agronomia, nos dirigimos à UFS em Aracaju e nos encontramos com o professor coordenador do curso; mantivemos contatos com dirigentes do MST em sua sede local e, estivemos nas dependências do Incra em Aracaju dialogando sobre a pesquisa a que nos propomos e obtendo os seguintes documentos, com os quais passamos a trabalhar: Ofício do MST solicitando a abertura do Curso; Ata da reunião do Departamento de Engenharia Agrônômica que aprova a demanda do MST; Pareceres, Resoluções e Anexos do Conselho do Ensino e da Pesquisa – Conep e do Conselho Universitário – Consu; Projeto Político Pedagógico do Curso, Grade Curricular e Ementário das disciplinas; Orientações Metodológicas do MST para o Curso; Edital para o Vestibular Especial; Resultado do Vestibular com a relação dos aprovados; Ação Civil Pública impetrada pela Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe – Aease; Liminar da Juíza da 3ª Vara Federal de Sergipe deferindo a Ação da Aease que pede o cancelamento do vestibular e do curso; Agravo de Instrumento interposto pela UFS/Fapese/Incra para suspender a liminar da Juíza; Decisão liminar do Desembargador Federal do Tribunal Regional Federal da 5ª Região, localizado em Recife, estado de Pernambuco que determina o prosseguimento do curso; Sentença final favorável à UFS proferida pelo Juiz da 3ª Vara Federal de Sergipe; pequeno audiovisual sobre o ato de formatura realizado na UFS.

De posse desses documentos e por intermédio da sua leitura e organização (temática e cronológica), logramos, em certa medida, sistematizar o processo de construção e realização dos cursos, trabalho que ainda não havia sido realizado e que serviu de base para o passo seguinte: as entrevistas.

O segundo momento da investigação consistiu na realização de viagens para as entrevistas (coletivas e individuais), a partir de um roteiro de questões (em anexo), que se articulam com os elementos da pesquisa documental, ampliando as possibilidades da reflexão e sistematização do processo. Tivemos a oportunidade de dialogar com professores, coordenadores dos cursos pela universidade e pelo MST, bem como egressos de ambos os cursos, localizados em vários estados da Federação.

Essas *memórias vivas*, protagonistas e edificadores, nos permitiram recuperar, sistematizar e refletir as experiências formativas ali desenvolvidas, uma vez que o cotidiano da realização dos cursos é portador de um cabedal razoável de significados envolvendo os educandos, os professores e a comunidade acadêmica, o que os documentos, por vezes, não registram e nem manifestam a riqueza do vivido.

Concretamente, foram entrevistados os seguintes sujeitos que, de uma forma ou de outra, vivenciaram a experiência da realização dos cursos:

a) Curso de História: O professor coordenador e a professora coordenadora da primeira turma do curso e mais seis professores do curso na UFPB; três coordenadores do curso pelo MST e 31 egressos (de um total de 58) atuando em 14 Estados.

b) Curso de Agronomia: o professor coordenador do curso e mais nove professores do curso na UFS; dois coordenadores do curso pelo MST e 23 egressos (de um total de 54) residentes em quatro Estados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e trabalhadas, de forma articulada com a pesquisa documental, na elaboração deste texto.

Mas, qual a relevância em sistematizar práticas/experiências? O que isso significa no âmbito da pesquisa sobre a qual nos debruçamos? Trata-se apenas de um registro do pensado-realizado, daquilo que já foi produzido, ou pode-se ir além e conceber/assumir a sistematização enquanto e como uma metodologia, uma forma de desenvolver pesquisas, desafiando modos distintos de se aproximar do real? Encontramos uma concepção da Educação Popular na América Latina, assumida por um grupo de educadores colombianos coordenados por Marco Raúl Mejía, que concebe a *sistematização de experiências* não como algo menor, de menor importância, mas, como um mecanismo de produzir conhecimento coletivamente. Uma metodologia de construção do conhecimento a partir da prática, teorizando, problematizando, refletindo essa prática que se refaz a cada novo momento de forma dinâmica e criadora. Dessa maneira, com trabalhos já desenvolvidos utilizando essa metodologia de pesquisa, afirmam:

Uma vez tomada a decisão de sistematizar as experiências, se retoma o debate conceitual e metodológico sobre o tema e se assume, então, *a sistematização como uma modalidade de investigação qualitativa* que busca reconstruir e interpretar as experiências, privilegiando os saberes e o ponto de vista dos participantes (CENDALES, 2004, p. 93, Grifos nossos).

Nessa perspectiva, a sistematização procura potencializar espaços de participação, reconhecimento e interlocução com os diferentes sujeitos dos processos formativos, ao mesmo tempo que busca aprofundar a leitura da realidade, aprimorando as habilidades de investigação (conceitual, pedagógica, metodológica etc.) das pessoas, e das instituições envolvidas nas experiências realizadas introduzindo uma releitura.

O educador Alfredo Ghiso (2004), ao tratar das bases epistemológicas e das estratégias metodológicas “Entre o fazer o que se sabe e o saber o que se faz”, assim expõe:

[...]. Isso motiva a pensar na necessidade de propostas alternativas, por meio das quais a sistematização como modalidade de investigação social, fertilize o deserto da ciência e ‘faça que os homens voltem a sentir o mundo como sendo seu, que não supere o intelectualismo mediante a irracionalidade, senão, refletindo sobre ele até as últimas consequências e que, mediante um pensar com mais conteúdo real, ou seja, mais próximo da vida o volte a introduzir no âmbito da experiência humana’ (p. 9).

Na continuidade de sua argumentação, destaca a necessidade de encontrar e construir metodologias alternativas nas quais:

O processo de sistematização, ao não ser entendido como costume ou rotina, mas, como construção e geração, recria, re-informa e reorganiza os elementos que o compõem. [...] É um processo em que o investigador e as pessoas envolvidas reconhecem, integram, reordenam e expressam os elementos que compõem um sistema compreensivo/explicativo (GHISO, 2004, p. 11).

Tal construção, segundo o mesmo autor, possui um caráter dialógico e interativo que possibilita o encontro entre sujeitos que se reconhecem no processo, uma vez que,

Participação e comunicação são elementos constitutivos de uma proposta de sistematização alternativa, onde a *autopoiesis*, a autoecoorganização, o diálogo crítico com o diverso e a recursividade geradora e fundada em atitudes humanas essenciais como: indignação, autonomia, apropriação, e esperança, ressignificam os componentes epistemológicos e metodológicos das propostas de sistematização e investigação social (p. 12).

Dentre as finalidades dos processos investigativos, nesse caso também a sistematização está na construção de *textos* capazes de serem problematizados, discutidos e isso só se torna possível se eles são *contextualizados* no âmbito situacional e teórico pelos sujeitos que a desenvolvem. O autor adverte, ainda, que tais *textos*, além

de serem *contextualizados*, necessitam ser *cotextualizados*, isto é, “deverá ser posto em relação de “comparação constante” com os relatos, discursos e projetos da alteridade, ou seja, com aqueles que estão em capacidade de confrontar, validar e legitimar a construção de conhecimentos gerados no processo de investigação” (p. 14). Dessa maneira, *textualizar*, *contextualizar* e *cotextualizar* são espaços-tempos essencialmente interativos e dialógicos, nos quais a *conversação*, o encontro, o debate são a condição para a produção do conhecimento e o alcance dos objetivos a que se propõe a sistematização.

A implementação desses procedimentos, de *caminhos alternativos* em processos investigativos, de acordo com Ghiso (2004), requer algumas passagens de caráter teórico, operacional e de percepção. A primeira passagem *dos marcos teóricos para as ecologias investigativas*, requer: “Passar das plataformas teóricas como ponto de partida e de chegada, a ecologias nas quais se constroem conhecimentos em uma dinâmica sistêmica, relacional, interdependente e interativa” (p. 15). A segunda passagem *do recolhimento à produção da informação* consiste em,

[...] passar da concepção objetivista e reificadora, para uma construtiva e comunicativa, onde a informação e o dado são construídos e produzidos pelos sujeitos. O dado não se encontra, não se extrai, nem se recolhe. Os dados e a informação se criam, se elaboram, se produzem em ações comunicativas caracterizadas pela intenção, pela pergunta [...] (p. 15).

Do interrogatório para a conversação é a terceira passagem, em que a entrevista se realiza por intermédio do encontro *cara a cara*, não com o simples intuito de extrair informações, mas, para *conversar* sobre as experiências, as práticas que conformam determinados processos sociais, formativos. Por último, o autor destaca a passagem *dos instrumentos para as estratégias*, uma vez que o investigador social não é um administrador de procedimentos e fórmulas, mas sim, um sujeito capaz de “integrar metodologias e técnicas” elaborando planos, eixos, temas, perguntas, momentos possíveis e pertinentes de indagação e articulação em função dos objetivos a que se propõe. Com isso, se “apropria” desse conhecimento produzido histórica e socialmente de maneira reflexiva, ou seja, crítica e necessariamente coletiva.

Essa perspectiva metodológica requer também algumas atitudes que possam desafiar práticas e comportamentos tradicionais que se autoproclamam “portadores da verdade histórica, homogênea e controladora de todos”. Dentre essas atitudes, Ghiso (2004) destaca quatro aspectos que se interconectam do ponto de vista teórico-prático.

Primeiro, a *indignação*:

A indignação como atitude epistêmica é um espaço no qual se produzem perguntas, se alteram rotinas que levam à entropia; abrindo a novas buscas e projetando o sujeito a inéditos viáveis; sabendo que ao imaginar, se começa a mudar. A indignação é então, um motor epistêmico que move o conhecimento alternativo (p. 17).

Dessa maneira, a indignação pode transformar os indivíduos em atores sociais dotados de capacidade de reflexão, com curiosidade e dispostos a formular propostas por intermédio de ações conjuntas, dialógicas e transformadoras de práticas e vivências. A indignação não convive com a naturalidade, pois, a atenção permanente nos movimentos da realidade a colam numa inquietude permanente na busca dos “por quês”?

O segundo aspecto, é a *autonomia*:

Romper com lógicas e modelos que formatem o pensar; o enfrentar discursos sociais propondo o apagamento dos sujeitos em suas singularidades (sentidos de vida) e particularidades (construções culturais) é fundar, desde a autonomia, uma episteme que assume o reconhecimento e o autonear-se como ponto elementar e imprescindível de todo o processo cognitivo cotidiano ou científico que pretende compreender ou explicar a construção sociocultural da realidade (GHISO, 2004, p. 18).

Na concepção do autor, é difícil construir conhecimento, de qualquer ordem, desconhecendo os sujeitos e práticas sociais autônomas, pois, o conhecer, o perguntar o fazer consciente, o investigar não se realiza com a dependência e com a imposição. Dessa maneira, a autonomia como atitude, requer processos e dinâmicas de autorreflexão, reinvenção, reconhecimento, nos quais os movimentos se explicam, fornecem os sentidos, as interações dos quais são portadores.

Terceiro aspecto, a *apropriação* que, nas palavras do autor:

Apropriar é identificar, reconhecer e decidir o que fazer com os bens culturais. [...]. A apropriação do conhecimento como bem simbólico e material da humanidade leva os sujeitos que produzem e praticam o conhecimento a localizar-se no contexto histórico mediante atos de reconhecimento, problematização e compreensão (GHISO, 2004, p. 19).

Não é de hoje que amplas camadas da população e distintos setores sociais estão perdendo a capacidade de narrar, argumentar, explicar, contar, interrogar. Já Benjamin falava na “pobreza da experiência”. E, ao entendermos a experiência como, enlace que nos vincula ao passado e a tudo o que a ele pertence, se estamos em falta dessa experiência que nos foi “subtraída”, se estamos expropriados de experiência, nos resta segundo ele, assumir esta pobreza que não é mais privada, mas de toda a humanidade

(1994, p. 115). Percebe-se aí, dentre outros aspectos, que vamos perdendo inclusive as palavras, aquelas que permitem que nos apropriemos do mundo, da história, da realidade e de toda a riqueza cultural produzida pela humanidade, que vai empobrecendo as concepções e compreensões da realidade na qual estamos inseridos.

O quarto aspecto é a *esperança*:

Recuperar a esperança é para todos os seres humanos e em especial para aqueles que sofrem opressão, exclusão, discriminação, um imperativo existencial e histórico necessário, porém, insuficiente. A esperança sozinha não transforma o mundo, mas, não é possível prescindir dela se se quer transformá-lo. [...]. A esperança é um componente-chave das práticas sociais alternativas e dos processos de construção de conhecimento que as alimentam (GHISO, 2004, p. 20-21).

Bem nos advertiu Paulo Freire (1997), quando disse que a esperança é um tempero que não pode faltar à experiência histórica, pois, sem a esperança não “haveria História”, haveria sim um determinismo que excluiria dela a capacidade que os homens e mulheres possuem de, por intermédio de suas práxis serem fazedores da História ao mesmo tempo que, também são construídos por ela. Dessa maneira, a esperança necessita, requer a prática social e coletiva do conhecer indignado; dos espaços de apropriação que possam decidir e dizer, de maneira que os sonhos não sejam meros desejos, mas, compromissos de atitude e comportamento que se materializam nas ações cotidianas.

Com o andar do processo investigativo, no diálogo com professores, egressos, coordenadores, apesar das contradições e dos limites, íamos tangenciando com os objetivos e inquietações, articulando uma série de elementos que será melhor explicitada no decorrer do trabalho, pois, como afirma Linhares (1996, p. 25), mesmo se referindo a algo mais amplo:

[...] sem a sua possibilidade histórica, não teremos como explicar o empenho de tantos alunos e professores em reinventar a escola, de tanto esforço para responder ao desafio de construir com dignidade uma nova convivência social, de tanta generosidade dos que nos antecederam e que não vacilaram, como Rui, e de tantos outros em resistir a ditadura, confirmando um projeto de emancipação do povo brasileiro.

Assim, organizamos os resultados dos estudos a que chegamos, da seguinte forma:

No capítulo 1: “Transformações na Agricultura Brasileira: agronegócio, tensões, desafios e propostas na luta do MST por Reforma Agrária”, por intermédio de uma leitura crítica, propomo-nos compreender aspectos da *questão agrária* e sua

complexidade para além do/no âmbito agrícola nos últimos anos. Enfatizamos a lógica de funcionamento e características do modelo do agronegócio e como o seu avanço interfere no andamento da reforma agrária. Buscamos trazer à reflexão proposições dos movimentos que atuam no campo e mais especificamente as do MST no que tange a análise do esgotamento da reforma agrária clássica e a necessidade de construir uma outra concepção e prática que designa de reforma agrária popular. Consequentemente, esse contexto recoloca outras tarefas teóricas-práticas que o MST terá que enfrentar para seguir a luta por seus objetivos, incluindo a escolarização em nível superior por intermédio de convênios com universidades.

No capítulo 2: “A Universidade Brasileira e as proposições do MST para a realização de cursos de graduação”, buscamos focar transformações que ocorreram no âmbito do ensino superior (universidade), com o intuito de compreender processos mais amplos gestados nas políticas de cunho neoliberal a partir dos anos 1990, e que, de uma ou de outra maneira, se prolongam na primeira década do século XXI. Em seguida, tratamos das tentativas de *ocupação pedagógica do latifúndio do saber*, nas quais o MST procura construir *inter-relações* com universidades para viabilizar espaços e mecanismos de acesso, produção e socialização de conhecimentos e saberes relevantes na e para a luta político-ideológica, também econômica e seus desdobramentos. Questão de certa maneira paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que essa universidade é questionada pelos movimentos do campo, ela é também chamada por eles para desenvolver processos educativos/formativos de seus integrantes. Ainda neste capítulo, buscamos teses de doutorado que tratam da formação de educadores na relação universidade-movimentos sociais/MST para, inclusive, situar a nossa problemática de pesquisa, dando *passagem* para a reflexão seguinte acerca da temática da formação.

No capítulo 3: “Um olhar sobre a Formação de *Militantes Educadores*: o fazer-pensar da utopia – teoriza-ações”, procuramos focar a temática da formação engendrada na/com a práxis do MST situado no contexto evidenciado nos capítulos anteriores. Apresenta a formação como um processo que articula vários elementos de caráter amplo, dinâmico, aberto, dialógico, ético, político, estético, complexo, planejado e permanente, envolvendo experiência prática (política e organizativa) e estudo teórico. Um processo em que se destaca a relevância da interação de saberes numa perspectiva respeitosa e enriquecedora de ambos. Discute também o significado da concepção de formação e de *militantes educadores*, buscando uma visão mais abrangente do termo *educador*, que transcenda os limites de atuação em sala de aula.

No capítulo 4: “O processo de construção e realização dos cursos de História na UFPB e do Curso de Engenharia Agrônômica na UFS: 'ocupação' de espaços do *latifúndio do saber*”, sistematizamos, a partir da pesquisa documental e de campo (entrevistas), o processo histórico da articulação e realização dos referidos cursos, bem como, apresentamos resultados que evidenciam o vínculo e atuação dos egressos junto aos movimentos. Procuramos mostrar, que apesar das tensões e conflitos vivenciados na *inter-relação* universidade-MST, as experiências foram salutares e superaram certos tabus e preconceitos com os quais os educandos Sem Terra eram imaginados, vistos e tratados. Dar visibilidade às experiências, que normalmente permanecem no anonimato, torna-se uma necessidade também política e pedagógica que fortalece iniciativas e potencializa as ações para além dos espaços-tempos em que se realizaram.

Nas Considerações Finais: “A *travessia* prossegue: evidências, indícios, riscos/limites e desafios que se recolocam”, procuramos refletir sobre o que se passou e o que fica dessas experiências, retomando evidência que complementam o processo em curso, destacando inovações, rupturas, riscos e legados que provisoriamente permanecem. Relacionamos os objetivos dessa pesquisa e reafirmamos o significado, a importância das *inter-relações* universidade-MST no sentido de transpor cercas, barreiras, democratizando o acesso/produção de conhecimentos e fortalecendo os processos de formação de *militantes educadores* que atuam em movimentos sociais, como caminho de mão dupla em que ambos crescem, se fortalecem e re-criam outras/novas possibilidades.

Dessa maneira, imbuídos e na companhia do autor do *Pedagogia da Esperança*, (parafraseando) assumimos ideias/práticas que são suas: alimentamos a esperança, pois, se a perdermos não teremos a possibilidade de constituir-nos como sujeitos capazes de transformar o mundo. Pois, a educação crítica é portadora da esperança ao afirmar que os seres humanos são seres que se superam, que caminham adiante, com possibilidades de olhar para o futuro; seres para os quais a imobilidade, a passividade, o estar quietos, representam uma ameaça fatal; seres que, ao verem o passado, vêem um meio para se reconhecer profundamente, como possibilidade de construir o futuro com mais sabedoria e boniteza.

Apostamos e acreditamos, ainda, que esse processo de pesquisa e estudo é uma oportunidade para enfrentar limites e desafios dos/nos processos formativos; é estímulo para *caminhar* adiante buscando, nas memórias históricas e na esperança no futuro, as justificativas e a *mística* para a militância atual; é um *espaço-tempo* coletivo de fortalecimento de processos que *partejam* uma vida melhor, vislumbrando

possibilidades mais democráticas e solidárias de emancipação humana; é acreditar que os múltiplos saberes e conhecimentos *forjados* na dinâmica da luta social e na articulação com as universidades são relevantes para os *educadores* que se formam assumindo responsabilidades, unindo *pensamento-ação prática*; é saber que precisamos *conhecer melhor* aquilo que já *fazemos/conhecemos* e *conhecer/fazer* aquilo que ainda não sabemos; é apostar que novas alternativas são passíveis e possíveis de serem abertas em instituições como a universitária, que historicamente mantêm-se como espaço limitado para o acesso das camadas populares; é *alimentar o sonho* de que mudar a educação e a sociedade é difícil, mas, não impossível! Assim também convoca Fernandes: “Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão” (1989, p. 19).

Esse estudo desenvolveu-se com o *saber* e o *sabor* da conquista da *terra* e do *conhecimento* que se processa/viabiliza através da solidariedade e das ações *encharcadas* de esperança em irrupções no *instituído-instituente* da formação de *educadores*. Fazemos uma relação com o prazer da conquista, e, através das palavras do poeta Mario Benedetti, continuamos acreditando em novas possibilidades, em novas travessias. Por que cantamos? Por que lutamos? A poesia é inerente à própria história, é componente das motivações dos que lutam. Por isso, deixemos que o belo poema nos toque:

Se cada hora vem com sua morte
se o tempo é um covil de ladrões
os ares já não são tão bons ares
e a vida é nada mais que um alvo móvel

você perguntará por que cantamos

se nossos bravos ficam sem abraço
a pátria está morrendo de tristeza
e o coração do homem se fez cacões
antes mesmo de explodir a vergonha

você perguntará por que cantamos

se estamos longe como um horizonte
se lá ficaram as árvores e céu
se cada noite é sempre alguma ausência
e cada despertar um desencontro

você perguntará por que cantamos

cantamos porque o rio esta soando
e quando soa o rio/soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome seu destino

cantamos pela infância e porque tudo
e porque algum futuro e porque o povo
cantamos porque os sobreviventes
e nossos mortos querem que cantemos

cantamos porque o grito só não basta
e já não basta o pranto nem a raiva
cantamos porque cremos nessa gente
e porque venceremos a derrota

cantamos porque o sol nos reconhece
e porque o campo cheira a primavera
e porque nesse talo e lá no fruto
cada pergunta tem a sua resposta

cantamos porque chove sobre o sulco
e somos militantes desta vida
e porque não podemos nem queremos
deixar que a canção se torne cinzas.

Oxalá, essas *pegadas* coletivas possam corroborar com a *travessia*, tentando transformar em sementes que, lançadas à terra socioeducativa, germinem e produzam novos frutos, constituindo-se em possibilidades de formação para a juventude do campo. Assim, seguimos, porque como disse o poeta: “já não vou mais sozinho”!

CAPÍTULO 1

Transformações na Agricultura Brasileira: agronegócio, tensões, desafios e propostas na luta do MST por reforma agrária

Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas (Paulo Freire).

É preciso se unir ao povo e enfrentar os problemas comuns dentro de uma ética que não seja elitista, que seja a imersão dentro dos problemas mais graves do homem comum (Florestan Fernandes).

Este capítulo apresenta uma leitura da *questão* agrária, que se desdobra em temáticas interconectadas, tanto do ponto de vista teórico-prático como dos fundamentos do contexto em que a pesquisa acerca da formação de educadores nas *inter-relações* entre Universidade e MST se insere. Aparentemente dá a impressão de estar um tanto deslocado do foco, mas, ao adentrar nas reflexões observar-se-á que faz-se necessário para a pesquisa essa temática inicial.

A relevância dessa abordagem está em pensar sobre a complexidade do atual momento histórico relacionando-o com processos formativos e de lutas sociais no campo, observando desafios e possibilidades, uma vez que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode virar blá-blá-blá e a prática ativismo” (FREIRE, 2004, p. 30). Trata-se, portanto, de *uma leitura* interpretativa/crítica, e isso não quer dizer que seja *a única leitura* possível desse contexto no qual estamos desenvolvendo nossa atuação político-pedagógica, mas uma leitura assumida de forma comprometida.

Optamos por iniciar com esse enfoque principalmente por estar diretamente vinculados aos propósitos que nos remetem aos estudos e à própria pesquisa, em que os processos formativos/educativos desempenham um papel importante no âmbito dos movimentos sociais, em particular para o MST. Movimentos que alimentam a necessidade de avançar na construção do processo histórico-democrático, mantendo como horizonte uma sociedade baseada nos pilares da justiça e da solidariedade humana. Como disse Freire (2001, p. 68): “a sociedade nova é partejada, não aparece por decreto ou automaticamente. E o parto, que é processo, é sempre mais difícil e

complexo do que simples e fácil”. Para ele, a sociedade nova seria de fato uma sociedade sem exploradores e sem explorados, propósito que o MST também adotou quando definiu os objetivos pelos quais se organiza e luta. Por isso, também almeja formar novos valores, novos seres sociais, pois dificilmente se construirá essa sociedade nova com a *velha roupagem*. Assim, estamos desafiados a fazer hoje o passado de um novo amanhã!

Dessa maneira, no que tange à *questão agrária*¹⁴, buscamos refletir a fase mais recente do desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, observando sua lógica de estruturação e funcionamento. Essa nova etapa em que a agricultura é submetida à égide do grande capital e, vinculada ao próprio contexto político e econômico internacional, conforma um modelo de produção agrícola denominado de *agronegócio*¹⁵.

Em seguida, procuramos evidenciar as proposições de movimentos camponeses para a agricultura, em particular as que concernem à proposta de reforma agrária em construção pelo MST em um contexto extremamente complexo da luta, nos quais,

¹⁴ De acordo com o Dicionário da Educação do Campo (2012), o termo *questão agrária* é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra [...]. Hoje há um entendimento generalizado de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico que procura estudar de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o *uso, a posse e a propriedade da terra*. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares. Segundo Fernandes (2013) a *questão agrária* pode ser considerada um “movimento de destruição e recriação de relações sociais: de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do capital e do campesinato” (p. 177).

¹⁵ Para Stédile (2013), sinteticamente o agronegócio apresenta as seguintes características: a) organização da produção agrícola na forma de monocultivo em escala de áreas cada vez maiores; b) uso intensivo de máquinas agrícolas, também em escala cada vez mais ampla, expulsando a mão de obra do campo; c) a prática de uma agricultura sem agricultores; d) uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas dos lençóis freáticos e inclusive a atmosfera, ao adotarem desfolhantes e secantes que evaporam e regressam com as chuvas e, sobretudo, contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população; e) uso cada vez maior de sementes transgênicas, padronizadas, e agressão ao meio ambiente com técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro em menor tempo (p. 33).

Fernandes (2013) assim argumenta: “O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo; agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. A fundação do agronegócio expandiu a conflitualidade, ampliando o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais” (p. 217).

Segundo Delgado (2013), “O agronegócio, na acepção brasileira do termo, é uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro perseguindo o lucro e a renda da terra sob o patrocínio de políticas de Estado” (p. 64).

iniciativas/projetos buscam se contrapor ao do *agronegócio*, enquanto outra lógica de produção agrícola.

Esses *movimentos* teórico-práticos nos permitem caracterizar – para melhor compreender – a lógica atual de funcionamento do modelo de desenvolvimento agrícola que, na sua contradição, fundamenta/justifica e estimula a necessidade da continuidade da organização e da luta por reforma agrária e por escolarização/conhecimentos numa perspectiva emancipatória. De certa maneira, a dinâmica propositiva do MST em relação à reforma agrária de *novo tipo* e na articulação/conquista de *espaços-tempos* para ampliação da escolarização e formação de *militantes educadores*, também por intermédio de parcerias com universidades, passam a ser duas esferas de atuação política e pedagógica que pretendem corroborar para o avanço da luta que se prolonga desde há muitos anos.

1.1. Aspectos que caracterizam as lógicas do agro(negócio) na agricultura brasileira

Discutir e procurar compreender a *questão agrária* no Brasil é um grande desafio e também não deixa de ser uma necessidade para educadores e militantes que atuam no âmbito da formação e organização de trabalhadores que vivem e trabalham no campo, como é o caso dos Sem Terra. Contudo, apesar da sua complexidade, tal problemática não é um enigma que não possa ser decifrado. Ela pode ser analisada, pois nasce e se desenvolve a partir das contradições do próprio modo de produção capitalista que concentra riqueza e terra conjuntamente, por um lado e, por outro expande a pobreza, a miséria e a violência com índices cada vez mais alarmantes.

Procurando enfrentar essa temática, observamos que é praticamente consenso – em distintas e inúmeras análises socioeconômicas – que o modo de produção capitalista, nas últimas décadas, entrou em uma nova fase de seu desenvolvimento. Segundo Stédile (2013, p. 20), a principal característica desse novo patamar “é que a acumulação do capital, das riquezas, se concentra basicamente na esfera do capital financeiro”, trazendo consequências que afetam profundamente os trabalhadores e a agricultura em todo o mundo.

Tais estudos/análises buscam demonstrar evidências que comprovam essa afirmativa a partir do movimento e das contradições do capital na realidade. Uma primeira evidência, segundo Stédile e Carvalho (2012, p. 8), é que a expansão do capital financeiro (sem lastro material), nos últimos anos, tem crescido vertiginosamente, pois,

[...] em 1980 dados estatísticos revelam que o *PIB* mundial estava em torno de 15 *trilhões* de dólares e havia em *circulação* ao redor de 16 *trilhões* de dólares em equivalente moeda. Agora, em 2010, o *PIB* mundial passou para 55 *trilhões* de dólares e o volume de moeda em circulação ascendeu a 150 *trilhões* (Grifos nossos).

Vejamos que em trinta anos, o PIB mundial passou de 15 para 55 trilhões de dólares, enquanto o equivalente em moeda saltou de 16 para 150 trilhões de dólares, um volume assustador que tem e terá consequências para as economias de todo o mundo.

De acordo com os autores, uma segunda evidência está nas estratégias para que o montante de capital financeiro possa ir encontrando mecanismos de se materializar, principalmente no campo, que consiste em construir

uma aliança de classe entre as empresas transnacionais, o capital financeiro (bancos), as empresas de comunicação de massa (mídia burguesa) e os grandes proprietários de terra, para controlarem a produção das *commodities* (mercadorias agrícolas padronizáveis) e, daí controlarem também o mercado e os preços agrícolas (STÉDILE e CARVALHO, 2012, p. 8-9).

Para Stédile (2013), uma terceira evidência está no fato de que o capital financeiro internacionalizado passou a controlar a agricultura através de vários mecanismos articulados entre si, sendo possível destacar os seguintes:

- como primeiro mecanismo, o autor diz que, os bancos passaram a comprar ações de centenas de médias e grandes empresas que atuavam em diferentes setores relacionados com a agricultura. Em poucos anos, essas empresas tiveram um crescimento de capital fantástico e passaram a controlar os mais diferentes setores relacionados com a agricultura, tais como o “comércio, produção de insumos em geral, máquinas agrícolas, agroindústrias, medicamentos, agrotóxicos, ferramentas ...” (p. 21);

- o segundo mecanismo se deu através do processo de dolarização da economia mundial, permitindo que as empresas se beneficiem de taxas de câmbio favoráveis e, entrem nas economias nacionais, comprando facilmente empresas do ramo;

- as regras do livre-comércio impostas pelos organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e acordos multilaterais que normatizam o comércio de produtos agrícolas de acordo com os interesses das grandes empresas, se constituem como o terceiro mecanismo. De acordo com Stédile (2013, p. 22), através desses subterfúgios, “as empresas transnacionais puderam entrar em diversos países e controlar o mercado nacional dos produtos e insumos agrícolas em praticamente todo mundo”;

- o quarto mecanismo diz respeito ao crédito bancário, pois, em praticamente todos os países, o desenvolvimento da produção agrícola está cada vez mais dependente de insumos industriais e ficou à mercê da utilização de crédito para financiar a produção agrícola;

- por último, ainda segundo Stédile (2013), os governos, na maioria dos países, abandonaram “as políticas públicas de proteção do mercado agrícola nacional e da economia camponesa”, e aplicaram as políticas neoliberais liberalizando os mercados e subsídios para a grande produção capitalista, resultando que nas últimas décadas “aproximadamente 50 maiores empresas transnacionais controlam a maior parte da produção e do comércio agrícola mundial” (p. 22).

Nos estudos que realizamos sobre a temática em questão, percebemos ainda que há uma “hegemonia das empresas sobre o conhecimento científico, sobre a pesquisa e sobre as tecnologias aplicadas à agricultura”, que impõem um modelo tecnológico da chamada *agricultura industrial*, dependente de insumos produzidos fora da agricultura. O agravante, desde o ponto de vista que assumimos com base nesses autores, é que esse modelo é apresentado como se fosse a única, a melhor e mais barata forma de produzir na agricultura, ignorando as técnicas milenares do saber popular e da agroecologia.

Há também uma imposição da propriedade privada das empresas sobre os bens da natureza, em especial sobre as sementes modificadas geneticamente (*transgênicos*), e agora mais recentemente sobre as fontes de água potável para a população e reservatórios para energia ou irrigação.

Tais estudos demonstram que há uma exagerada concentração da produção dos produtos agrícolas, em especial os destinados ao mercado externo, por um número cada vez menor de grandes proprietários de terras aliados às empresas. “O caso do Brasil é ilustrativo, cerca de 10% de todos os estabelecimentos agrícolas do país, controlam 80% do valor da produção” e, conseqüentemente, “já existem mais de 70 países, que não conseguem mais produzir o que seus povos precisam para se alimentar” (STÉDILE, 2011.a, p. 56-57), gerando um contingente de *famélicos* que beira à cifra de um bilhão de seres humanos em todo o mundo e, no Brasil a cifra chega à casa dos 30 milhões de pessoas.

Em relação à concentração da terra, conforme os dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006), constata-se que:

Nos últimos dez anos, houve um processo acelerado da concentração da propriedade da terra. O índice que mede a concentração da

propriedade da terra continua crescendo. O índice *gini*¹⁶ em 2006 estava em 0,854, que é maior inclusive do que em 1920, quando recém havíamos saído da escravidão [...]. Vê-se que entre 2003 e 2010, as grandes propriedades passaram de 95 mil unidades para 127 mil unidades. E a área controlada por elas passou de 182 milhões de hectares para 265 milhões de hectares em apenas oito anos (STÉDILE, 2011.a, p. 3).

Com o intuito de ilustrar essa realidade, buscamos em Teixeira (2013, p. 96) duas tabelas que demonstram a continuidade do processo de concentração da terra:

Tabela 1: Brasil - Imóveis rurais: número e área (2003 - 2010)

Categoria	2003		2010	
	Nº de imóveis registrados	Área (ha)	Nº de imóveis registrados	Área (ha)
Minifúndio (menos de 10 ha)	2.736.052	38.973.371	3.318.077	46.684.657
Pequena propriedade (10 a 200 ha)	1.142.924	74.194.228	1.338.300	88.789.805
Média propriedade (200 a menos de 2.000 ha)	297.220	88.100.418	380.584	113.879.540
Grande propriedade (acima de 2.000 ha)	112.463	214.843.868	130.515	318.904.739
Grande improdutivo*	58.331	133.774.803	69.233	228.508.741
Total	4.288.672	416.112.784	5.167.476	568.258.741

(*) Refere-se à participação nas respectivas áreas totais das grandes propriedades

Tabela 2: Brasil - Indicadores comparativos de área (2003 - 2010) em %

Categoria	Participação área - 2003	Participação área - 2010
Minifúndio	9,40%	8,20%
Pequena propriedade	17,80%	15,60%
Média propriedade	21,20%	20,0%
Grande propriedade	51,60%	56,10%
Grande improdutivo*	62,3%	71,7%

(*) Refere-se à participação nas respectivas áreas totais das grandes propriedades

Ao analisar alguns indicadores das tabelas acima, percebemos que houve um crescimento no número de imóveis rurais, passando de 4.288.672 em 2003, para

¹⁶ De acordo com o índice *gini*, quanto mais próximo de 1 (um), maior é a concentração de terra e, quanto mais próximo de zero, menos concentrada é a terra em um país.

5.167.476 em 2010 e, conseqüentemente, o crescimento das respectivas áreas cadastradas, passando de 416.112.784 ha para 568.258.741 ha no total.

Por outro lado, nota-se um crescimento de áreas em todas as categorias, sendo as grandes propriedades as que apresentaram o maior incremento de área. Com isso, em 2010 as grandes propriedades passaram a controlar 56,1% da área total dos imóveis, o que representa um incremento de 104 milhões de hectares. Em contrapartida, apesar do aumento das outras categorias, no computo geral houve uma redução na participação das áreas nas respectivas áreas totais: a) minifúndio passou de 9,4% para 8,2%; b) pequena propriedade passou de 17,8% para 15,6%; c) média propriedade passou de 21,2% para 20,0%.

A distribuição da terra no Brasil, nos leva a refletir também sobre a sua utilização e, em particular daquela destinada à produção de alimentos. De acordo com o censo rural do IBGE (2010), a maior parte da produção de alimentos, ou seja, 70% da produção total está vinculada à pequena propriedade. Destaca-se ainda a quantidade de trabalhadores envolvidos nessas propriedades, isto é, 74% da mão de obra ocupada está vinculada à pequena propriedade. No entanto, é beneficiada com apenas 14% do crédito destinado à agricultura. Por sua vez, o *agronegócio*, como vimos, concentra não só a terra, mas também se utiliza de 86% dos créditos, emprega apenas 26% da mão de obra ocupada, e, em termos de produção de alimentos fica na faixa dos 30%. Sua lógica é a produção de *commodities* (principalmente soja, milho e cana).

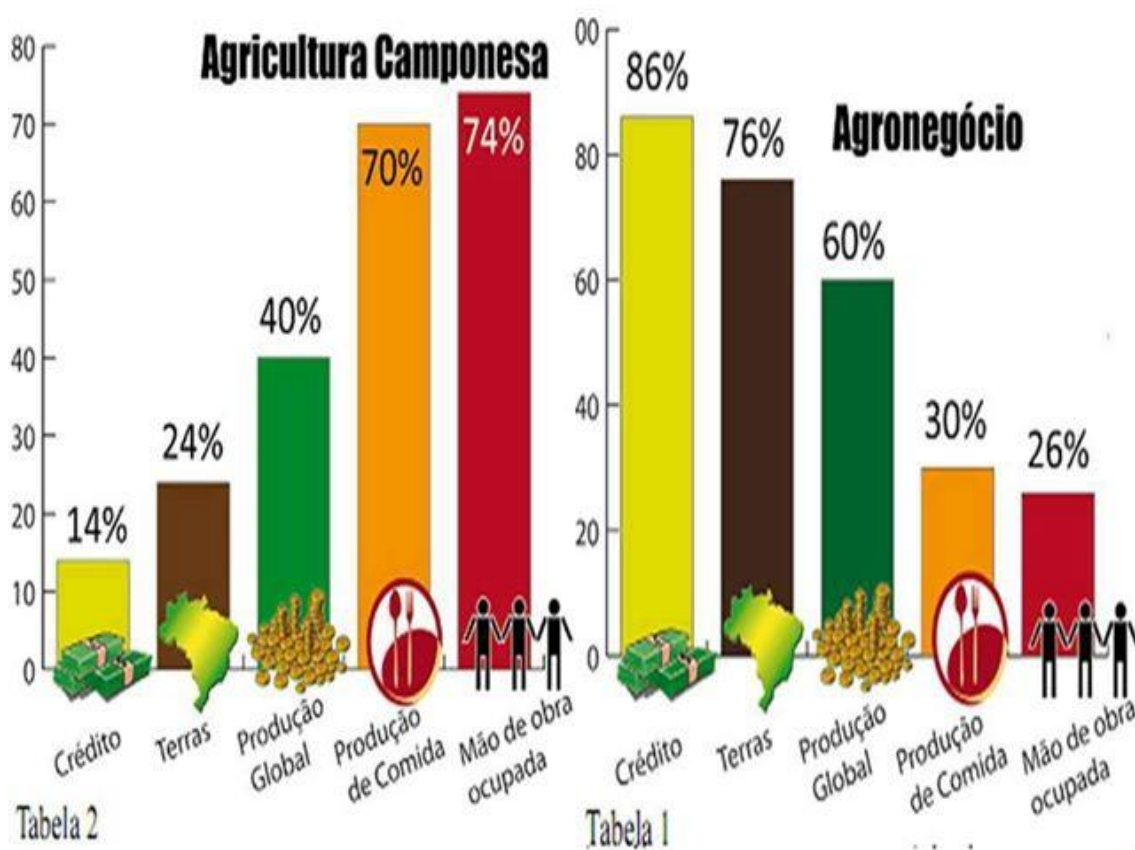
Em estudo recente, pesquisadores¹⁷ da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) analisam a concentração do valor da produção e a conseqüente renda líquida, mostrando que a concentração da produção é muito alta e que está diretamente vinculada à modernização da agricultura.

Demonstram que há um processo de oligopolização da produção ao observar “que 66,01% dos estabelecimentos (pequenos) produziram 3,27% do valor da produção; por outro lado 0,62% dos estabelecimentos (grandes) produziram 51,19% do valor da produção”. Também afirmam: “Daí decorre que o Brasil enfrenta problema grave de difusão de tecnologia, qual seja de fazer a tecnologia chegar a milhões de estabelecimentos que contribuiriam muito pouco para a produção”.

O gráfico abaixo ajuda na visualização comparativa entre as duas lógicas de produção na agricultura:

¹⁷ ALVES, Eliseu de; ROCHA, Daniela de Paula e SILVA, Geraldo da. *Lucratividade da agricultura*. Brasília: Embrapa, 2012. Disponível em: <www.cecat.embrapa.br/estudos>.

Gráfico 1: Indicadores comparativos entre a agricultura camponesa e o agronegócio



Fonte: Censo Agropecuário do IBGE, 2010.

Existem outros indicadores que explicitam e que ajudam a compreender o atual modelo hegemônico na agricultura como é o caso da exploração da força de trabalho, incluindo a escrava e semiescrava; o desequilíbrio e devastação ambiental; a expulsão de camponeses de suas terras; as disputas pelas terras indígenas e remanescentes de quilombos; os índices e graus de violência¹⁸, dentre outros.

Mas, pela gravidade e agressividade do fenômeno, chamam a atenção, por último, os indicadores relacionados à utilização indiscriminada dos agrotóxicos. Estudos recentes revelam que o Brasil conquistou o *status* de maior consumidor mundial de

¹⁸ Levantamento sobre mortes ocorridas no campo em consequência de conflitos agrários aponta que 34 pessoas foram assassinadas em 2013, sendo 15 delas indígenas. O número de índios mortos nessa circunstância é o maior já registrado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), que desde 1985 divulga esse tipo de estatística. O documento diz ainda que, das 15 tentativas de assassinato no campo, 10 foram com indígenas; das 241 ameaças de morte registradas pelos agentes, 34 foram direcionadas a índios e, das 143 prisões efetuadas em decorrência das disputas por terra, 36 ocorreram com indígenas. Fonte: CPT, Goiânia, 2014.

agrotóxicos¹⁹, ultrapassando inclusive o consumo dos Estados Unidos. De acordo com a Agência Embrapa de Informação Tecnológica (Ageitec), anualmente são consumidos no mundo aproximadamente 2,5 milhões de toneladas de agrotóxicos. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), órgão vinculado ao Ministério da Saúde e responsável pela liberação do uso comercial de agrotóxicos, na safra 2010/2011 o consumo somado de herbicidas, inseticidas e fungicidas, entre outros, atingiu 936 mil toneladas e movimentou 8,5 bilhões de dólares no país.

Em 2012, segundo dados do Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para Defesa Agrícola (Sindag), a distribuição do mercado de agrotóxicos, por produto, em termos de valor, é retrata assim: A soja responde por 47% do mercado e, se somarmos quatro produtos do agronegócio (soja, cana, milho e algodão), o consumo é exponencial, exatamente 78,5% do montante dos agrotóxicos.

Soja = 47,00%
 Cana = 12,80%
 Milho = 9,40%
 Algodão = 9,30%
 Café = 3,50%
 Feijão = 2,80%
 Citros = 2,30%
 Demais = 12,90%

A título de ilustração da referida problemática, a tabela abaixo apresenta dados de 2003 a 2012, relativos às vendas de agrotóxicos e da produção brasileira de grãos.

Tabela 3 – Brasil – Vendas de agrotóxicos e produção de grãos - 2003 a 2012

Ano	Agrotóxicos - Kg	Produção Grãos - T
2003	558.523.000	119.114.200
2004	678.329.000	114.695.000
2005	718.201.000	122.530.783
2006	718.836.000	131.750.600
2007	903.865.000	144.137.300
2008	911.159.000	135.134.500
2009	971.439.000	149.254.900
2010	1.036.095.000	162.803.000

¹⁹ O Brasil, um dos países mais desiguais e com uma das maiores concentrações de terras do mundo, ganhou o posto de maior consumidor de agrotóxicos do planeta. Lugar conquistado pelo segundo ano consecutivo, superando os Estados Unidos, segundo dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) divulgados recentemente (Consea - MG, BH, 2013).

2011	1.076.154.000	166.172.100
2012	1.169.809.000	186.837.508

Fontes: Agrotóxicos - Sindiveg – Produção: Conab

Conclui-se da tabela acima que, de 2003 a 2012, as vendas de agrotóxicos cresceram, em média (taxa geométrica) 7,7% ao ano enquanto a produção brasileira de grãos teve crescimento de 3% ao ano. Consistente com essas taxas nota-se que o uso de agrotóxicos em 2012 foi 109,4% maior que em 2003. Já a produção de grãos foi 35% maior. Portanto, no cotejo com a produção de grãos, tem-se que, na média, a cada ano se aplica mais veneno por unidade do produto.

E se nos fixarmos no cultivo de soja, percebemos que somente esse produto, recebeu a aplicação de 59% das vendas totais de venenos; constata-se que de 2003 a 2012 o uso destes produtos na cultura cresceu 10,4% ao ano, na média. Já a produção de soja evoluiu à taxa anual média de 2,4% ao ano.

Com esse ritmo, em 2012 o uso de venenos na cultura aumentou 170% relativamente ao verificado em 2003. Já o incremento da produção foi da ordem de 27%.

Tabela 4 – Brasil - Soja - Utilização de Agrotóxicos (produto comercial) e Produção - 2003 a 2012

Ano	Agrotóxicos - Kg	Produção - T
2003	152.960.000	51.919.440
2004	208.381.000	49.549.941
2005	215.935.000	51.182.074
2006	198.296.000	52.464.640
2007	259.908.000	57.857.172
2008	308.819.000	59.833.105
2009	314.450.000	57.345.382
2010	322.987.000	68.756.343
2011	341.468.000	74.815.447
2012	412.620.000	65.848.857

Fontes: Agrotóxicos - Sindiveg; Produção: IBGE.

E, quais seriam os efeitos desse uso indiscriminado de venenos? De acordo com o médico e professor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Wanderlei Antonio Pignati,

os impactos negativos são no trabalhador, que aplica diretamente; na sua família, que mora dentro das plantações de soja; na periferia da cidade, porque a pulverização é quase em cima das casas. Tem também o impacto no ambiente, com a contaminação por agrotóxicos das águas. Ficam resíduos dos agrotóxicos nos poços artesianos de água potável, nos córregos, nos rios, na água de chuva e no ar. Isso faz com que a população absorva esses agrotóxicos. Consequentemente, do ponto de vista da saúde, são agravos agudos e crônicos. Intoxicações agudas e crônicas, má formação fetal de mulheres gestantes, neoplasia (que causa câncer), distúrbios endócrinos (na tireóide, suprarrenal e alguns mimetizam diabetes), distúrbios neurológicos, distúrbios respiratórios (vários são irritantes pulmonares). Nos lagos e lagoas, acontece a extinção de várias espécies de animais, como peixes, anfíbios e répteis, por conta das modificações do ambiente por essas substâncias químicas²⁰.

Além disso, os trabalhadores e moradores dos entornos das fábricas produtoras de agrotóxicos, bem como os consumidores urbanos diariamente ingerem parte desses venenos contidos nos alimentos, muitas vezes, sem conhecimento, como constatam pesquisadoras da Fiocruz: “tendo em vista a amplitude da população exposta nas fábricas de agrotóxicos e em seu entorno, na agricultura, no combate às endemias e outros setores, nas proximidades de áreas agrícolas, além de todos nós, consumidores dos alimentos contaminados”²¹.

²⁰ Agrotóxico é problema de saúde pública. Entrevista com o Professor Wanderlei Antonio Pignati, publicada na Revista Terra de Direitos, em 25 de outubro de 2010. Curitiba.

²¹ Artigo “Uso de agrotóxicos no Brasil e problemas para a saúde pública”, publicado nos Cadernos de Saúde Pública da Fiocruz, setembro de 2014, pelas pesquisadoras Raquel Maria Rigotto, Dayse Paixão e Vasconcelos e Mayara Melo Rocha.



Figura 1: Avião despejando veneno em plantação de soja do agronegócio.

Fonte: Google (Internet).

Contudo, esse modelo de organização e desenvolvimento da produção agrícola traz em seu bojo contradições que emergem da realidade na qual se insere. Dentre elas estão entidades de consumidores, milhões de pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e extrativistas, dos quais alguns milhares se articulam em movimentos de *resistência propositiva*, vivem e trabalham no campo a partir de outra lógica. Segundo Carvalho (2013, p. 52):

A resistência social dos camponeses e povos indígenas à exclusão social exigirá um processo prolongado de resgate de sua identidade social e étnica através da redescoberta de seus saberes, habilidades e práticas de produzir, se alimentar e de cuidar da saúde, experiências de vida que rejeitaram porque lhes disseram que se tratava de saberes e fazeres ultrapassados.

Fica evidente, portanto, que do ponto de vista da continuidade da luta pela terra, os desafios não são pequenos, pois, praticamente fecham-se as possibilidades de destinação de áreas para assentamentos, uma vez que a expansão do agronegócio exige cada vez mais terras. Como ficariam então os movimentos camponeses que emergem nos anos 1980 e se territorializam a partir da conquista da terra? Como se posicionam agora frente a esse atual contexto em que a reforma agrária não cabe nos programas do governo? Como tem sido e qual a tendência da reação dos camponeses pobres e Sem Terra? Tais questionamentos e os elementos evidenciados até aqui, nos remetem à próxima temática.

1.2. Agro(cultura) camponesa: propostas/possibilidades de *re-existência* e sementes a germinar nos *sulcos*

A partir da leitura da problemática evidente na abordagem anterior, distintos movimentos camponeses se desafiam a construir alternativas de resistência e de enfrentamento a essa lógica do capital, com o intuito de permanecer vivendo e trabalhando no campo. Documentos da Via Campesina²² argumentam sobre a incompatibilidade desse modelo (*agronegócio*) com as demandas dos camponeses e, por isso, continuam articulando processos de *lutas, enquanto práxis política e histórica* (FREIRE, 1997), de organização e de criação de projetos alternativos de produção agrícola.

De acordo com Fernandes (2012, p. 176):

Para a Via Campesina, o agronegócio representa as corporações capitalistas que constituíram um conjunto de sistemas para a produção de *commodities*, por meio do monocultivo em grande escala, principalmente para a exportação, enquanto os *camponeses organizam sistemas baseados na diversidade, pequena escala e mercado local, formando, portanto, outra lógica* (Grifos nossos).

Com o intuito de dar visibilidade a essa *outra lógica*, destacamos alguns elementos que perpassam as propostas (inclusive de formação) dos movimentos camponeses, manifestos nas análises, plataformas e documentos elaborados ao longo dos últimos anos pelo (MST: 2003, 2004, 2005, 2009, 2012); (Via Campesina, 2004 e 2005); (Concrab²³, 2004) que, resumidamente, consistem:

a) no esforço para desenvolver um programa de produção agrícola que priorize a *soberania alimentar*; b) na árdua e decidida luta para impedir a continuidade da concentração da propriedade privada da terra, das florestas e das águas; c) em adotar sistemas de produção diversificada de alimentos na agricultura; d) em preservar, difundir e multiplicar as sementes nativas *crioulas* e melhoradas, de acordo com o clima

²² A Via Campesina é uma articulação de organizações do campo em âmbito dos países e das grandes regiões mundiais, conformando uma rede mundial de camponeses que lutam por soberania alimentar, pela produção agroecológica, pela preservação dos recursos minerais e naturais, e, contra o modelo do *agronegócio*, contra as transnacionais que exploram de forma desordenada os recursos, o meio ambiente e o próprio trabalho humano. No Brasil integram a Via Campesina: o MST; o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC; a Comissão Pastoral da Terra – CPT; a Federação dos Estudantes de Agronomia – Feab; a Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal – Abeef.

²³ Confederação Nacional das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil, sistema de cooperativas vinculadas aos assentamentos de reforma agrária, fundada em 1992, com sede atualmente em Brasília.

e biomas, impedindo a difusão das sementes transgênicas; e) na organização de *agroindústrias* de pequena e média escala, na forma cooperativada; f) na necessidade do debate, da elaboração e da implementação de um projeto *energético* para o país, que garanta o controle da energia e de suas fontes a serviço do povo, desenvolvendo a produção e distribuição da energia a partir de fontes renováveis; g) em buscar garantir a implementação de políticas de *segurança social* para toda a população que reside no campo, de caráter público, universal, solidário para que todos os trabalhadores tenham acesso a serviços de saúde pública, previdência social e aposentadoria com dignidade; h) por último, e não menos importante, está a luta pela *educação*, para todas as pessoas que vivem e trabalham no campo, assegurando a implementação de um amplo programa de alfabetização/escolarização, adequado à realidade de cada região, elevando o nível cultural dos camponeses, universalizando o acesso dos jovens a todos os níveis do ensino, em especial, ao médio e superior.

1.3. O MST e a construção de um Projeto de Reforma Agrária Popular: mudanças na concepção e na luta pela reforma agrária - outros desafios

Não será necessário recuperar aqui a trajetória histórica do MST, uma vez que está sistematizada em inúmeras pesquisas e livros já publicados. Vamos apenas lembrar que ele vai se constituindo como um movimento social de luta pela terra no final dos anos 70, do século XX, no Sul do Brasil, a partir da experiência de movimentos que o antecederam e, das experiências concretas de ocupações de terras de forma massiva. Logo é entendida a importância de se articular e consolidar enquanto um movimento de amplitude nacional, que luta não apenas por terra, mas, por reforma agrária e mudanças profundas (rupturas) na sociedade brasileira.

Territorializa-se nas décadas de 1980 e 1990 numa lógica/contexto que admitia possibilidades de uma reforma agrária distributiva, com o intuito de resolver conflitos que envolviam os pobres no/do campo, expandindo-se nacionalmente. Para tanto, conta com o apoio de inúmeras entidades políticas, educacionais, sindicais e religiosas que colaboram na abertura de novas frentes de lutas e organização nos Estados, principalmente no Norte e Nordeste do país. De maneira geral logra conquistar a simpatia e apoio de artistas, intelectuais, professores e de setores da sociedade, em torno das demandas de terra para trabalhar e viver. O meio urbano, as cidades passam a ser parte desta contradição pois, como alguém já afirmou: “A luta pela terra se trava no campo mas, se conquista na cidade”, fazendo alusão ao poder dos órgãos

governamentais que se localizam nas cidades e por isso, as bandeiras do MST (marchas, ocupações de órgãos públicos, acampamentos em praças públicas etc.) penetram nas cidades, mantêm contatos com a população que nelas vive e, uma grande parcela toma conhecimento da necessidade e da importância da reforma agrária.

Os setores que compreendem essa luta e conseguem relacioná-la com a situação no meio urbano, passam a apoiar e a defender tal causa. Para ilustrar essa leitura, recordamos alguns acontecimentos como a Marcha Nacional por Reforma Agrária²⁴ realizada pelo MST, a Brasília e que, na sua chegada em abril de 1997, reúne mais de 100 mil pessoas. Ou, o projeto “Exposição Terra” do fotógrafo brasileiro radicado na França, Sebastião Salgado, composta de uma coletânea de fotos, um CD contendo quatro músicas de Chico Buarque e o Livro “Terra” com dedicatória de José Saramago, realizado em 1996 e nos anos seguintes. Projeto este que percorreu quase uma centena de países e milhares de municípios brasileiros, divulgando a dura realidade dos trabalhadores do campo, em especial os Sem Terra e na busca de solidariedade internacional, fundamental para superar os processos de repressão e criminalização deflagrados contra o MST no início dos anos 1990, incluindo o massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, quando 19 Sem Terra foram barbaramente assassinados pela Polícia Militar do Estado do Pará.

Percebe-se a partir de sua trajetória, que o MST simboliza um momento de reação dos Sem Terra, traduzido em luta, solidariedade, conquistas, esperança, em possibilidades de vida digna. Foi assim que aproximadamente 1,5 milhão de trabalhadores deixaram a condição miserável de existência e, estão construindo vida diferente nas áreas conquistadas²⁵, inclusive com possibilidades de estudar e, seus filhos seguirem se escolarizando e buscando a graduação e pós-graduação. Sobre esse tema, o renomado linguista norte-americano assim disse:

O MST é o mais importante movimento de massa do mundo e tem registros de importantes conquistas. Se conseguir levar adiante os programas educacionais em que está atualmente engajado, uma das maiores barreiras para o desenvolvimento perderá força, quem sabe pode até ser ultrapassada (CHOMSKY, 2007)²⁶.

²⁴ Essa marcha teve duração de aproximadamente 30 dias, organizada em três colunas: uma saiu de São Paulo, outra de Mato Grosso e a terceira do Nordeste e se encontraram no mesmo dia na capital federal.

²⁵ Uma pesquisa da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação) aponta que a média de renda nos assentamentos é de até 3,7 salários mínimos mensais por família, e onde as agroindústrias estão implantadas essa média sobe para 5,6 salários mensais por família.

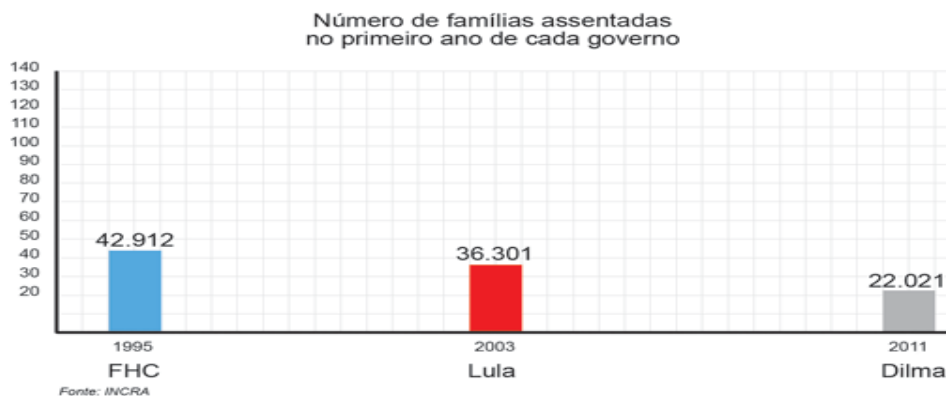
²⁶ Depoimento de Noam Chomsky acerca da campanha de arrecadação de livros para as escolas em assentamentos e acampamentos, organizada pelo MST em 2007.

No entanto, com o advento e fortalecimento do projeto do agronegócio (abordado anteriormente) essa perspectiva de reforma agrária (clássica) passa a ser afetada profundamente e, em consequência, o próprio MST, em suas propostas e táticas de lutas, principalmente, como veremos mais adiante, devido às poucas conquistas de terra para os acampados.

A mudança de contexto – resultante do próprio desenvolvimento das forças produtivas e do avanço do capital na agricultura, caracterizado na primeira temática deste capítulo – exige novas análises e novos posicionamentos do Movimento. De acordo com o próprio MST, a lógica das desapropriações de terra para a realização de assentamentos como fruto das ocupações que forçavam o governo a agir, vai perdendo fôlego. O governo, nítida e abertamente, opta pela lógica do agronegócio, “engaveta” a proposta da reforma agrária e busca, pressionado pelo capital que patrocina a grande mídia, convencer a sociedade das benesses do agronegócio, remetendo os pobres do campo a se sujeitarem às políticas de compensação social nas quais a própria reforma agrária, na visão deles, é concebida.

Dados oficiais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) revelam que o governo Dilma obteve, em 2011, os piores indicadores em números de famílias assentadas dos últimos 17 anos, contrariando a expectativa dos movimentos sociais do campo. Em consequência, esse governo está bem atrás do que Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva realizaram no primeiro ano de seus respectivos governos. Em 2011, 22.021 famílias conquistaram lotes em assentamentos, o que representa 51% da marca de FHC em 1995, quando 42.912 foram assentadas. Já em relação ao governo de seu antecessor, Dilma atingiu 61% do resultado de Lula, que, em 2003, assentou outras 36.301 famílias. A título de ilustração, vejamos os indicadores abaixo demonstrados:

Gráfico 2: Dados do número de famílias assentadas em cada primeiro ano de governo de FHC, Lula e Dilma



Dessa maneira, Stédile (2013) em entrevista afirma:

A reforma agrária, entendida como medida de desapropriação de latifúndios para democratizar a terra, está completamente paralisada. O governo Dilma desapropriou menos do que o último governo da ditadura militar, o general Figueiredo. E mais de cem mil famílias esperam, mofando, acampados/as nas beiras de estradas!

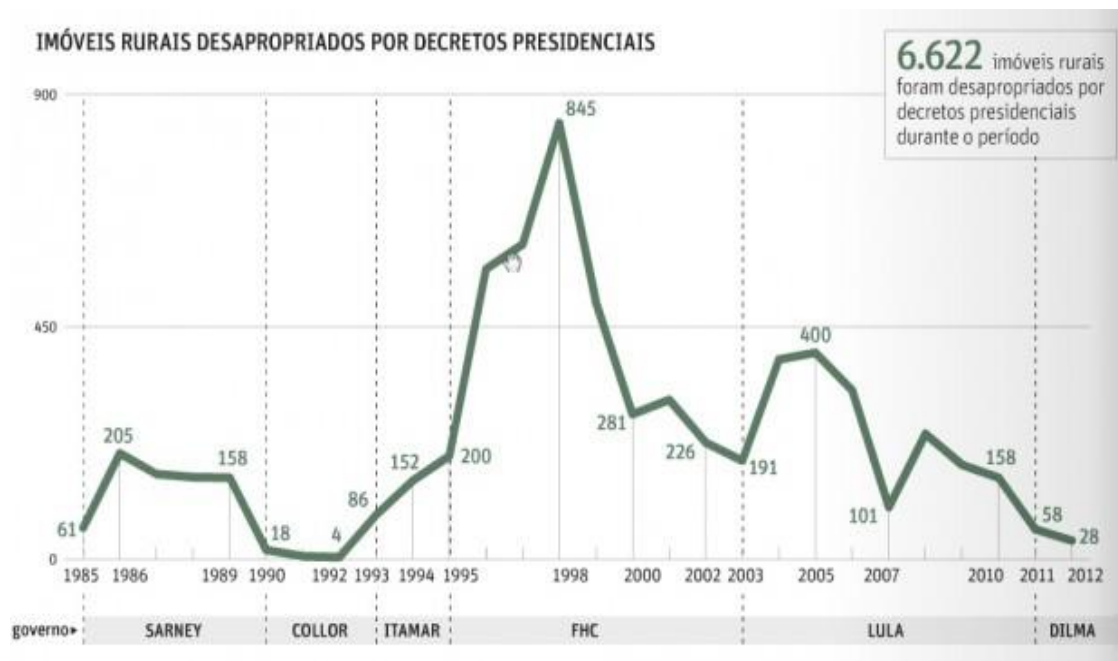
E, para se ter uma visão mais geral da decadência nas conquistas da terra, o gráfico abaixo também é ilustrativo, ao demonstrar os ínfimos patamares a que se chegou em 2011, quadro que não se alterou até 2013.

Gráfico 3: Número de famílias assentadas de 1995 a 2011 (em milhares)



Esse gráfico, também possui relação com o que segue, na medida em que, não havendo desapropriações de terra, não há famílias assentadas. Essa constatação real aparece ao observarmos que, nos últimos anos, o número de decretos de desapropriações decresceu vertiginosamente:

Gráfico 4: Imóveis rurais desapropriados por decretos presidenciais



Fonte: Incra.

Como essa situação atinge os movimentos sociais do campo, em particular o MST? Em que medida as políticas de Estado e governamentais para a agricultura, de fato, bloqueiam a reforma agrária e o avanço da conquista de novos assentamentos? Encontram-se aí dificuldades para ampliar o potencial de mobilização e pressão dos Sem Terra?

Gohn (2010, p. 21-22) ao analisar alterações do papel do Estado em suas relações com o conjunto da sociedade, adverte que esse papel é realizado de forma contraditória pois:

Captura-se o sujeito político e cultural da sociedade civil, antes organizado em movimentos e ações coletivas de protestos, agora parcialmente mobilizados por políticas sociais institucionalizadas [...] se deslocam os eixos de coordenação das ações coletivas – da sociedade civil para a sociedade política, dos bairros e organizações populares para os gabinetes e secretarias do poder estatal, principalmente no plano federal [...] O sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em múltiplos campos isolados. Sozinhos esses múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado. A intervenção do Estado por meio da ação de seus

governos se faz mediante uma retórica que retira dos movimentos a ação propriamente dita.

Estaria o MST sendo *enquadrado* pelo Governo nessa lógica institucional e assistencial, cedendo lugar ao seu ímpeto combativo e transgressor da ordem? Como explicitar essas dificuldades, esse declínio ou invisibilidade intencional da grande mídia que criminaliza, que silencia, que tenta apagar e/ou construir no imaginário social o *atraso* do MST e a *novidade* do agronegócio? São questões que movem nossos pensamentos, nos remetem ao aprofundamento também teórico que a própria luta exige e que deverá ser enfrentado não apenas pelos Sem Terra, mas, por um conjunto mais amplo de forças populares na sociedade contemporânea, que seja capaz de romper a complexidade que aí está.

Antes, porém, seguimos novamente com Gohn (2010, p. 24) quando observa que devido às mudanças na atuação do Estado, muitos movimentos sociais “tiveram que alterar suas práticas e reivindicações para não ficar à margem da história, atuando segundo certas condicionalidades pautadas pela nova institucionalidade criada pelas políticas públicas”.

É evidente que essa nova configuração das ações do Estado, aliada aos elementos anteriormente já delineados (avanço do agronegócio), afetaram (afetam) o MST na última década, ocasionando uma série de dificuldades relacionadas à capacidade de mobilização e à falta de conquistas de novos assentamentos para as famílias acampadas.

São situações que de certa maneira, remetem a pensar e adotar novas táticas de luta dentre as quais, segundo o MST, está a demanda por uma *reforma agrária popular*. Talvez essa seja a novidade desse momento histórico em que, apesar do pouco tempo de estudo e debates, já se tornam visíveis possibilidades e deficiências engendradas na dinâmica de funcionamento do MST.

Observa-se que o conceito de *reforma agrária popular*, está sendo uma criação/construção do próprio MST, contrapondo-se à decisão política da classe dominante (incluindo o atual governo) que não *quer* e não *precisa* distribuir terra, para se desenvolver e continuar acumulando o capital. Essa condição explica o não andamento daquilo que se designou chamar de *reforma agrária clássica*, em que a própria classe dominante distribuía a terra para dinamizar o mercado sob a lógica capitalista. Dessa maneira, o MST chega à conclusão de que esse modelo de reforma

agrária está totalmente inviabilizado, ou melhor, foi derrotado pela lógica do *agronegócio*.

Analisando desse ponto de vista, o MST está numa situação complexa e difícil: como avançar se os caminhos até aqui trilhados vão se fechando a cada novo ano? Como levar adiante a luta pela reforma agrária, se, por decisão política dos governos, ela está bloqueada? Como manter viva a esperança construída em torno dessa causa durante os anos 1980 e 1990 e retomar, se *levantar* tendo a terra como uma potência motivadora e construtora de sentidos para a humanidade? Que alternativas o MST estaria tentando construir, juntamente com outros setores da sociedade, para seguir *surpreendendo* com suas ações e inovações?

Sempre é salutar recorrer à história para aprender com ela, pois, existem distintas experiências que, de uma forma ou de outra, tiveram bloqueios semelhantes, inclusive em relação à reforma agrária. De certa maneira, nos países em que houve um processo de ruptura com a ordem do capital, observam-se algumas experiências de reforma agrária de caráter socialista, em que o Estado implementa um amplo processo de democratização do acesso à terra, inclusive acabando com o latifúndio privado. Nesses contextos, o fundamental foi a articulação da demanda dos camponeses com um Estado de caráter socialista. Não se trata de discutir aqui o mérito ou as consequências dessas reformas agrárias. Apenas, mencionar que houve aí a quebra do latifúndio privado e o acesso de camponeses sem terra à terra.

Por outro lado, a história registra processos de reforma agrária em que o próprio Estado burguês levou adiante a distribuição da terra, principalmente como mecanismo para aquecimento do mercado interno, vinculando-a ao dinamismo do desenvolvimento industrial. Em praticamente todos os países desenvolvidos a *questão agrária* foi enfrentada e os camponeses tiveram o acesso à terra por intermédio do que se designou de *reforma agrária clássica*.

No entanto, percebemos ao analisar as posições recentes do MST, que nem a clássica/distributiva, nem a reforma agrária de caráter socialista são possíveis com a atual correlação de forças na sociedade brasileira. Levando em consideração as reflexões e conclusões acima, do ponto de vista da formulação, o MST caminha e se desafia a pensar ou construir e propor um novo conceito: *reforma agrária popular*, posicionamento que também terá consequências teóricas e práticas para os processos de formação de *militantes e educadores* a ele vinculados.

Ou seja, não se trata apenas de mudança de nomenclatura, semântica, mas, de mudança de postura política, de construção de novas alianças, de ações concretas nas

áreas já conquistadas envolvendo aspectos econômicos (produção em novas bases tecnológicas), políticos (incentivando e desenvolvendo a participação de todos os sujeitos envolvidos, construindo e/ou fortalecendo a organização de base), sociais (melhorando e avançando mais nas condições de vida nos assentamentos, principalmente motivando a juventude a se envolver de forma criativa, criando novas oportunidades e possibilidades de atuação concretas, onde os espaços de escolarização e formação também sejam atendidas) e não menos importante, a necessidade do envolvimento das comunidades e municípios que se relacionam, se articulam com os assentamentos nos territórios. Ou seja, a necessidade de um amplo processo de alianças com outros setores e movimentos tanto do meio rural como urbano.

Mas, a partir dessas formulações, em que consistiria ou como poderíamos conceituar uma *reforma agrária popular*? Que implicações ela terá para os processos de formação? Resumidamente, a partir de sistematizações do próprio MST (2009, p. 18), encontramos aspectos/elementos que a caracterizam como:

Aquela que é feita principalmente pela organização e a luta popular. Ou seja, a força da mobilização e a capacidade de organização dos Sem Terra, apoiados pelas populações locais, permitirão não somente conquistar a terra, mas também buscar condições para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural.

Compreende-se, portanto, ou fica evidente, que a *reforma agrária popular* será parte de um amplo movimento de mudanças na sociedade brasileira, que necessita alterar a estrutura de organização da produção e da relação do ser humano com a natureza, no sentido da superação da exploração, da dominação política, da alienação cultural e da destruição dos recursos naturais e minerais.

Continuando com a proposição, segundo o MST (2006, p. 20-21), os principais objetivos da *reforma agrária popular* são:

a) eliminar a pobreza no campo; b) combater a desigualdade social; c) garantir trabalho e *educação* para todos; d) garantir a soberania alimentar; e) garantir a participação igualitária de mulheres e homens; f) preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural; g) garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas (Grifo nosso).

Articulados entre si, esses objetivos reivindicam e propõem uma série de medidas que possam significar avanços, não apenas na concepção, mas, principalmente na prática concreta, com ações que aos poucos vitalizem/materializem tais objetivos, ou seja:

a) a propriedade, posse e uso da terra e dos bens da natureza devem estar subordinados aos interesses gerais do povo brasileiro; b) a água é um bem da natureza

que não pode ser privatizado, nem a posse nem sua utilização; c) a prioridade e organização da produção no campo deve ser a produção de alimentos saudáveis para todo o povo brasileiro, incentivando a cooperação agrícola; d) desenvolvimento de um novo modelo tecnológico; e) política agrícola pública; f) a *educação* do campo que vai além da escola, vincula-se a um novo projeto de desenvolvimento econômico, social e ecológico, tendo como sujeitos as pessoas que vivem nas comunidades; g) a industrialização que gere empregos e crie oportunidades de trabalho e renda para a juventude e mulheres no interior; h) o desenvolvimento da infraestrutura social, (MST, 2012, Grifo nosso).

Ainda, de acordo com os documentos do MST, para que essas medidas sejam levadas adiante e passem a ser vivenciadas, ao menos duas *condições* simultâneas são necessárias: primeiro, a necessidade da construção de uma ampla mobilização popular que se apresente como uma força instituinte diante dessa complexa realidade. Isso requer uma articulação com os demais movimentos camponeses, mas, principalmente um estreitamento dos vínculos com entidades, movimentos, redes, grupos que vivem nas cidades, inclusive porque mais de 80% da população brasileira já está deslocada para o meio urbano, provocando inchaços especialmente nas periferias das cidades; e, segundo, a necessidade de obter conquistas democráticas junto ao Estado, promovendo alterações na forma de funcionamento das instituições públicas e ministérios que atuam na agricultura e nos serviços públicos de maneira em geral. A questão é como, no atual contexto histórico, articular as lutas corporativas dos trabalhadores, com as lutas pela democratização do Estado, no sentido de atender as demandas populares?

Essa condição apresenta diferentes desafios para o trabalho político e também para a formação, pois, essa proposição de *reforma agrária* requer uma ampla organização popular e política que seja capaz de aglutinar, de articular, ademais dos trabalhadores do campo, as imensas camadas das populações pobres e médias que se interessam ou almejam mudanças e que vivem nas cidades.

O MST, durante praticamente dois anos desenvolveu um trabalho de preparação para o VI Congresso Nacional²⁷ e todos esses temas foram debatidos com os seus integrantes e com setores da sociedade, que de uma forma ou de outra, participam desse processo, nos Estados e nas bases (assentamentos e acampamentos) com o intuito de, ao analisar e compreender essa realidade, discutir e implementar ações que possam superar certos desafios. Buscando dar visibilidade a essas novas expectativas, o MST aprova

²⁷ O VI Congresso foi realizado em Brasília, com a participação de cerca de 15 mil militantes de todo o país, no período de 10 a 14 de fevereiro de 2014.

como lema: “Lutar! Construir reforma agrária popular”, que de uma maneira geral representa para o conjunto do Movimento a busca de uma resposta contundente às dificuldades políticas e organizativas impostas pelo atual estágio de desenvolvimento do Estado, do Governo e do agronegócio. Por outro lado, sinaliza para os amigos e aliados, a estratégia que adota para superar as dificuldades atuais e aponta caminhos na perspectiva de acumular forças para a construção da reforma agrária popular e do Projeto Popular para o Brasil. Estaria aqui a *surpresa* motivadora e articuladora de forças populares para o desbloqueio e avanço da reforma agrária no Brasil?

O painel abaixo, construído coletivamente por militantes do MST como uma obra de arte, expressa essas intenções:



Figura 2: Painel do VI Congresso Nacional do MST, Brasília, fevereiro de 2014²⁸.

Fonte: Setor de Cultura do MST.

²⁸ Ciente de que obra de arte não necessita explicação, nesse caso deixo aqui a compreensão do processo que produziu o painel com os dados técnicos: “Realizamos um pequeno seminário com os militantes do Setor de Cultura para a criação coletiva da arte do painel, a partir do tema do congresso ‘Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!’ No debate entendemos que o foco do painel estaria centrado no ‘Lutar’, por isso as três figuras centrais em posição de enfrentamento – O Índio, a Sem Terra e o Quilombola – que são hoje os que lutam por terra e disputam os territórios com o agronegócio. As figuras ao entorno representam na parte direita do painel contra o que lutamos e segue todo o processo de luta e disputa nas partes de cima e da esquerda do painel e, finaliza com a parte de baixo elementos da construção da reforma agrária popular. O desenho final foi realizado pelo Anderson (Movimento dos Artistas da Caminhada). A produção do painel foi realizada em um galpão da Secretaria de Agricultura do GDF (Governo do Distrito Federal). Foram utilizados 120 m de tecidos, 60 litros de tinta, 5 quilos de cola branca e muita disposição durante os 15 dias de trabalho, com a participação de 13 militantes do MST” (Fonte: Coordenadora do Setor de Cultura e da produção desse trabalho).



Figura 3: Visão da Plenária do VI Congresso Nacional do MST, com aproximadamente 15 mil militantes de todo o país, no Ginásio Nilson Nelson em Brasília, fevereiro de 2014.
Fonte: Acervo do MST.

É nesse âmbito que também se somam as iniciativas e convênios com universidades ao apresentar as demandas da formação de *militantes educadores*, colocando a própria instituição mais próxima dos problemas históricos e fundamentais da sociedade brasileira, como é o caso da *questão agrária*. Essas reflexões cotejadas com a temática da pesquisa nos remetem ao segundo capítulo.

CAPÍTULO 2

A universidade brasileira e as proposições do MST para a realização de cursos de graduação

É claro que há um monopólio do conhecimento numa sociedade de classes. Sem quebrar esse monopólio é difícil tornar a participação dos conhecimentos produzidos acessíveis a todas as classes em confronto (Florestan Fernandes).

Falar da universidade brasileira não é algo simples, haja vista a própria história e a heterogeneidade da sua constituição. No entanto, buscamos alguns elementos comuns que podem caracterizar a construção e o papel dessa instituição presente na sociedade, observando seu vínculo com os interesses das classes dominantes e seus projetos econômicos, políticos e culturais. O que, de certa maneira, justifica a luta de camadas exploradas e organizadas para terem acesso a ela e, no particular deste trabalho, a necessidade da articulação em vista da *ocupação pedagógica* desse espaço privilegiado de *sistematização do conhecimento*, concomitantemente com a ocupação do latifúndio da terra.

2.1. Elementos e projetos que caracterizam/permeiam as universidades brasileiras

A universidade é instituída tardiamente no Brasil em condições e contexto particulares, acompanhando o próprio processo de desenvolvimento da sociedade, mesmo porque, ela não é algo à parte, mas sim, resultado e reflexo do jogo de forças e de um certo modelo de desenvolvimento fundado em bases coloniais e escravocratas. Segundo Florestan Fernandes (1975, p. 93):

Em termos genéticos, a nossa ‘universidade’ lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às ‘exigências educacionais da situação’, como elas podiam ser definidas socialmente. A razão da transcendência não era intrínseca. Devia-se à própria natureza da situação. Na época que se dá a instalação da Corte e a elevação do Brasil a Reino Unido, a estrutura da sociedade brasileira revelava ao máximo as limitações do regime colonial português. Mesmo os estamentos senhoriais não possuíam condições e motivações, especificamente intelectuais e educacionais, para imprimir densidade e intensidade à experiência.

O desenvolvimento da universidade no Brasil, portanto, se dá sob uma ótica que não leva em consideração as condições reais do nosso país, e, muito menos a preocupação com o desenvolvimento e a emancipação cultural e intelectual do povo, das camadas populares.

Em resumo aligeirado, pode-se dizer que o ensino superior brasileiro se metamorfoseou de acordo com os interesses das classes dirigentes, na defesa da estratificação social; se ajustou aos requisitos do poder de uma estrutura social oligárquica e burguesa. Em certa medida, a Aliança para o Progresso, os acordos MEC-Usaid, a OEA, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a União Pan-Americana, e principalmente os Estados Unidos da América, influenciaram, com êxito na consolidação de padrões do ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva, na qual a educação esteve/está a serviço da reprodução da força de trabalho para satisfazer interesses do capital.

Chauí (2001, p. 35), ao pensar ou caracterizar a universidade como uma *instituição social*, diz que “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e, sim, uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Ou seja, a universidade não se constitui em uma instituição isolada, observando-se, no entanto, que o seu grau de dependência dos condicionantes sociais é sempre relativo, pois, se absoluto fosse, ela perderia a sua capacidade e potencial de exercer um papel crítico relevante.

Noutra análise, a professora Marilena Chauí (2001) busca demonstrar como a universidade continua “acoplada” aos interesses do capital, demonstrando que em uma primeira etapa tornou-se *universidade funcional* que corresponde ao ‘milagre econômico’ dos anos 1970; em uma segunda etapa, torna-se a *universidade de resultados* que corresponde ao processo conservador de abertura política dos anos 1980; e em uma terceira etapa, torna-se a *universidade operacional* que corresponde ao neoliberalismo dos anos 1990 e subsequentes. Evidencia as reformas de ensino que pretendem adequá-la aos interesses e demandas do mercado, mostrando que, apesar do seu desenvolvimento, existem diferentes modos de manifestação do pensamento neoliberal, desde sua origem.

Buscando, preliminarmente, identificar alguns projetos que afetam as universidades e a educação superior, observamos que houve um crescimento maior do setor privado em detrimento do público no período pós-LDB (1996), de acordo com Chaves, Lima & Medeiros (2006, p. 7) que apontam:

Das 922 Instituições de Educação Superior (IES) existentes no Brasil em 1996, 211 eram públicas (22,9%) e 711 eram privadas (77,15). No ano de 2005, eram 2.165 IES no país, sendo 231 (10,7%) públicas e 1.934 (89,3%) privadas. O crescimento das IES no período foi de 134,8%, sendo que as públicas cresceram 9,5% e as privadas 172%.

Por outro lado, dados do Censo do Ensino Superior (2009, p. 10) demonstram que a tendência observada em 2009 continua inalterada, uma vez que das 2.314 IES, apenas 10,6% das instituições são públicas (245), enquanto 89,4% das instituições são privadas (2.069). Já o Censo da Educação Superior (2013), apresenta um total de 2.391 IES em todo o País, sendo apenas 301 instituições públicas e 2.090 instituições privadas. Por sua vez, destas 2.301 Instituições de Ensino Superior, 195 (8,2%) são universidades, 140 (5,9%) são centros universitários e 2016 (84,3%) são faculdades.

Outro aspecto relevante a destacar a partir do Censo (2009, p. 12) refere-se aos *curtos de graduação* evidenciando o crescimento significativo dos Cursos de Educação a Distância (EaD). Enquanto os cursos presenciais tiveram um crescimento de 12,5% os de EaD tiveram um aumento de 30,4%, de 2008 para 2009. Essa evolução também é acompanhada pelo aumento no número de matrículas nos cursos de EaD, que, em 2009, atingiram a cifra de 14,1% do total das matrículas na graduação²⁹. E o Censo da Educação Superior (2013) diz que os “cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação”.

De acordo com Araujo (2011), baseada em dados do IBGE, em outubro de 2009, somente 3% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade ingressam nas universidades públicas. Se somados às matrículas em instituições privadas, o percentual sobe para apenas 13,9% da população, o que não significa que concluirão os cursos. Ou seja, mais de 85% dos jovens não ingressam nos cursos superiores, o que coloca o Brasil, neste aspecto, em último lugar dentre as 30 maiores economias do mundo. Mesmo observando que o Censo de 2013 apresenta um incremento de 16,8% no ingresso em cursos superiores, 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada, mais que o dobro, fazendo com que a rede privada tenha uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação³⁰.

²⁹ Ministério da Educação. Censo da Educação Superior de 2009: resumo técnico. Brasília, 2010.

³⁰ Ministério da Educação. Censo da Educação Superior de 2013. Brasília, 2014.

Projetos como o Programa Universidade para Todos (ProUni) – uma espécie de subsídio público para a mercantilização da educação³¹; o programa de criação de novas vagas nas universidades públicas (Reuni) e a nova Lei de Inovação Tecnológica – estabelecem parcerias público-privadas – tentam redimensionar as universidades, mas só conseguem reconfirmar a histórica orientação burguesa, elitista, privatista e conservadora de nosso ensino superior, assim exposta pelo Professor Leher (2010, p. 380):

Também na educação superior a aliança com os representantes do capital se verifica como axial. Não apenas a chamada burguesia de serviços se beneficia dessa aliança, situação evidente no caso do ProUni e do Fies, mas outras frações relacionadas com as indústrias e com as *commodities* igualmente têm relevante influência na definição do modelo de ciência e tecnologia do país, como é possível depreender da análise da Lei de Inovação Tecnológica e legislação afim.

No caso do Reuni, as metas são fixadas com base em duas condicionalidades: a) atingir a meta de 90% de formados em relação ao ingresso, um índice considerado alto aos padrões internacionais, que segundo Leher (2010, p. 397) só se viabiliza com a implementação, também na educação superior, da aprovação automática e uma agressiva política de assistência estudantil que atualmente inexistente; b) aumentar para 18 alunos por docente (agora está em 12), em um prazo de cinco anos, duplicando o número de graduandos sem a ampliação proporcional do número de docentes. Do ponto de vista do financiamento, é enorme a desproporção entre metas e recursos disponíveis. “Ou seja, *grosso modo*, o mesmo orçamento de 2007 (12 bilhões), mas agora (2011) com um novo aumento, de 90% no número de ingressantes e de 150% de matriculados” (LEHER, 2010, p. 400).

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), para o professor Leher, é mais um mecanismo de subsidiar o setor privado que, “embora independente, está cada vez mais articulado ao ProUni, já que o mesmo vem sendo utilizado para financiar, com juros subsidiados, as bolsas parciais” (LEHER, 2010, p. 387). Em resumo, o professor tece duras críticas tanto ao ProUni como ao FIES:

Em primeiro lugar porque sustentam que a educação dos jovens trabalhadores é um serviço e, como tal, além de ser muito lucrativo, contém os germes do projeto de sociabilidade desejado pelo capital.

³¹ Segundo Leher (2010, p. 382) é um programa de compra de vagas nas instituições privadas por meio da pior forma de uso das verbas públicas, as isenções tributárias, justo a mais opaca ao controle social.

Em segundo lugar, pressupõem que para os ‘pobres’ basta uma ‘educação de pobre’ [...] Em terceiro lugar, o ProUni e o Fies foram transformados nas principais estratégias do governo para a massificação da educação superior e, por isso, legitimam o sucateamento planejado e sistemático das universidades públicas (LEHER, 2010, p. 388).

Esses indicadores e projetos estão articulados e vinculados a um contexto maior, no âmbito de uma perspectiva hegemonizada pela lógica do capital que se expressa no conjunto de políticas de cunho neoliberal. Por sua vez, Paula (2003, p. 4) ao analisar a influência da política neoliberal sobre a universidade, argumenta que:

[...] Há uma tentativa de transformação das universidades em máquinas prestadoras de serviços ao setor produtivo, através das parcerias com as empresas [...]. Acentuam-se o aligeiramento e a diluição do processo de formação, via cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de educação a distância, mestrados profissionais.

Destaca o processo de privatização crescente do ensino, da pesquisa e da extensão, o que em última instância, significa a apropriação de um conhecimento produzido socialmente dentro e a partir de instituições públicas, por setores produtivos privados.

A professora Marilena Chauí (2001, p. 183) argumenta que a universidade pública ao ser transformada numa organização administrada,

perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato.

No bojo da luta pela autonomia, ainda no regime militar, segundo a professora, pretendia-se que as universidades não apenas fossem regidas por suas próprias normas, mas buscava-se ainda assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica, tendo autonomia para definir sua relação com o Estado e com a sociedade. Assim, a autonomia possuía um sentido sociopolítico e, tinha nas demandas sociais seu princípio de ação e regulação. No entanto, ainda segundo Chauí (2001, p. 204-205),

seu sentido institucional, sociopolítico, foi devorado pelo sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado [...] passou a significar uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado.

Outro aspecto correlato ao da “autonomia” é o da “flexibilização”, que para o Ministério da Educação, na visão de Chauí (2001, p. 183-184), significa:

1. eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por ‘contratos flexíveis’, isto é, temporários e precários; 2. simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas [...]; 3. adaptar currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país [...]; 4. separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa.

Chauí (2001) também tece críticas no sentido de que “qualidade” é definida como *competência e excelência*. Por isso, é orientada tendo em vista a *produtividade*: “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz [...]”. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária” (p. 184).

Essa constatação (lógica produtivista) se torna evidente na fala de professores e educandos que participaram dos cursos que estamos investigando. Lemos em seus próprios depoimentos:

Há, ainda, uma busca desmedida por resultados de curto prazo, em uma conjuntura de dominação e produtivismo acadêmico. O trabalho docente universitário foi reconfigurado, intensificado e precarizado. Dentro da lógica produtivista, os(as) professores(as) se vêem obrigados a produzir e publicar, privilegiando-se a quantidade de publicações em detrimento da qualidade destas, pois o que se valoriza é o aspecto quantitativo e não o qualitativo. Isso gera uma competitividade desmedida (Prof^a. Dr^a Rita - CH³²).

A pontuação das publicações indexadas leva o conhecimento em produção a ser orientado para um diálogo com as preocupações de revistas nacionais e principalmente estrangeiras comprometidas com aspectos que estão longe de nossa realidade e dizem respeito muito mais aos interesses das grandes corporações (Prof. Dr. Heleno - CH).

A universidade entrou numa lógica produtivista e que a coisa que eu acho mais importante é que a universidade tem que produzir e a gente tem que cobrar isso dela. Só que tem que perguntar: o que produzir? para que? e para quem produzir? A universidade não está preocupada em produzir para os que mais precisam dela, do conhecimento, da ciência neste país, não está nem um pouco preocupada em atender às demandas da sociedade; hoje o que se mede como produtividade da sociedade é uma produção acadêmica, baixada em artigos ou livros, para dar satisfação quantitativa aos sistemas de medições internacionais [...]. A lógica produtivista tem perdido de fazer o debate acontecer; não se consegue reunir os professores para debater temas porque eles têm que produzir artigos para publicar em revistas (Prof. Dr. Jonas - CH).

³² CH = Refere-se aos professores/as do Curso de História.

A cultura do produtivismo intelectual tem colocado os professores/intelectuais na esteira da produção em série, muitas vezes produzindo teoria vazia, estéril e sem utilidade nenhuma, apenas para satisfazer egos, vaidades intelectuais, aumentando o quilate do Currículo Lattes e nada mais que isso (Selma - CPP/MST - H).

Internamente a estrutura é muito calcificada, e tem as políticas nacionais, federais, as políticas de avaliação do MEC, que são políticas produtivistas, o controle da qualidade não é feito por uma avaliação qualitativa, mas por uma quantitativa, porque o governo federal tem acordos internacionais, bilaterais, multilaterais com a Unesco, Banco Mundial, tem que prestar contas, para continuar recebendo dinheiro, de dados estatísticos em todos os níveis de ensino e isso acaba exigindo que a gente se torne máquina de produzir coisas que nem sempre são significativas (Profª. Drª Regina Célia - CH).

Outro problema é o do produtivismo que foi instaurado na universidade. Por outro lado, o movimento estudantil também foi perdendo a combatividade e isso influi internamente, diminui a pressão. A despolitização do movimento docente, hoje praticamente você não tem disputa por cargos internamente, não há quase mobilização. Hoje em alguns lugares, ocupar um cargo de chefe de departamento, ou coordenação de curso não é mais importante. Para muitos, o mais importante é a carreira, publicação de artigo, participação em eventos, sem muito compromisso com a instituição com o curso em si (Prof. Dr. Paulo Giovanni - CH).

Florestan Fernandes já havia tecido duras críticas a essa forma de ser da universidade. Diz ele: "Muitos acham que desprezo a universidade e o trabalho acadêmico. Que inversão! O que desprezo é a universidade voltada sobre si mesma e o trabalho acadêmico que não tem outro fim que o da 'carreira', do 'êxito profissional' e da 'produção' para o currículo" (FERNANDES, 1996, p. 169).

Já em relação à pesquisa, argumenta a professora Chauí (2001, p. 193): se por "pesquisa" entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que há deficiências e limites da pesquisa na universidade operacional.

A greve nas universidades federais em 2012: vozes que se levantam!

Apenas para ilustrar a dramaticidade em que se encontra o ensino superior e as condições de trabalho nele vigentes, que afetam não só os professores, mas, os trabalhadores da instituição, praticamente todas as universidades públicas federais

pararam, em função da justa greve³³ dos professores e servidores. No entanto, os órgãos governamentais tentaram ignorar ou, não trataram com a atenção devida, pois, as preocupações e prioridades do atual governo continuam sendo outras, que não a educação de fato.

O professor Roberto Leher (2013, p. 12) ao comentar a greve destaca: “Ela rompe uma falsa tranquilidade, desmentindo que as políticas implementadas desde 2003, na gestão de Lula, incorporaram anseios progressistas. Em sua natureza mais profunda não há mudanças em relação ao governo Cardoso”. Destaca também, que a greve foi capaz de ampliar o diálogo com outros setores do serviço público e movimentos sociais, indo além das lutas corporativas, isoladas e meramente econômicas.

Por sua vez a professora Marinalva Silva Oliveira³⁴, enfatiza:

Fizemos a maior greve da categoria nos últimos 20 anos, mas a extensão, apesar de ser um marco, não é o mais importante. Com essa greve conseguimos mostrar para a sociedade como as IFES estão sucateadas, sem condições de oferecer educação de qualidade e com professores desvalorizados. Também deixamos claro que há dois projetos para a educação superior do Brasil. O do governo, preocupado em reproduzir mão de obra para o mercado de trabalho cada vez mais globalizado e injusto, e o do Andes-SN, defensor de um ensino superior público gratuito, de qualidade e referenciado, que atenda os interesses dos trabalhadores e que seja um mecanismo na construção da autonomia e independência dos indivíduos (2013, p. 48).

O Professor Mauro Iasi (2013, p. 42) afirma: “O grande produto deste movimento foi o encontro de gerações [...] a experiência e a memória de outras lutas se encontram com o sangue novo dos professores que acabam de chegar à universidade”.

Nessa mesma direção, a professora Marinalva Silva Oliveira diz:

Foi extraordinária a adesão de professores novos que nunca tinham participado de greve e ainda alimentavam a esperança que a prioridade desse governo fosse a educação. Tivemos também os professores antigos, que estavam afastados da luta, e retornaram ao movimento com a greve (2013, p. 49).

³³ A greve teve indicação nacional do Andes-SN no dia 17 de maio de 2012 e seu término na semana de 17 a 24 de setembro de 2012. Por tudo o que ela significa para o movimento docente e para a sociedade em geral, ela merece um destaque neste trabalho.

³⁴ Presidente do Andes-SN.

2.2. O Andes-SN – Pensando e propondo uma universidade

A universidade brasileira, tão amplamente discutida e disputada, inclusive nas práticas que este trabalho de pesquisa tenta refletir, recheada de contradições, limites e possibilidades é, no fundo, um patrimônio, uma herança da sociedade brasileira. As palavras do Andes (2013, p. 17), assim expressam:

A universidade é um importante patrimônio social e se caracteriza pela universalidade na produção de conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, constituindo-se em uma instituição de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida.

Dessa maneira, compreende o Andes, que o seu caráter público se realiza de forma simultânea, por intermédio de sua capacidade de “representação social, cultural, artística e científica”. No entanto, essa dimensão somente se realiza, se ela tiver capacidade para “assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que respeite a diversidade do pluralismo, contribuindo para a transformação da sociedade” (ANDES, 2013, p. 17).

Pensamos que aqui reside uma questão fundamental relacionada ao contexto histórico atual: como produzir um conhecimento crítico e inovador, na perspectiva da transformação social, quando os limites teóricos e práticos de supremacia do projeto neoliberal, estão afetando profundamente a universidade, limitando a sua capacidade de crítica efetiva?

Por outro lado, no momento que escrevemos este texto, afloram pelo país a fora as mobilizações de massa do povo brasileiro, exigindo mudanças e melhorias das condições de vida. Evidentemente, uma pauta muito ampla, mas que manifesta os anseios populares, a insatisfação com os rumos da política no Brasil. Essa condição, que não apresenta com clareza os passos seguintes, remete ao que o Andes também defende ao afirmar:

A universidade pública deve estar atenta aos anseios e às necessidades da maioria da população, contribuindo para a reparação da injustiça social à qual a sociedade brasileira tem sido submetida. Deve orientar-se por um plano periódico de prioridades que contemplem os problemas nacionais e regionais de relevância social (ANDES, 2013, p. 17).

Esse alerta ressoa de forma contundente no atual contexto. Do ponto de vista da nossa pesquisa, observa-se que essa postura da universidade se concretiza na medida em que há pressão “de baixo”, em que os movimentos e demandas sociais, de forma organizada conseguem pautar a instituição exigindo ações concretas acerca de suas demandas e anseios.

No que tange às funções inerentes à universidade: *ensino, pesquisa e extensão*, o Andes assim expõe:

O ensino deve ter um caráter formador e crítico, ser presencial, para construir na interação com a pesquisa e a extensão, a autonomia do pensar e do fazer no exercício profissional e na ação social [...]. Os cursos de licenciatura e seus currículos devem ser valorizados, enriquecendo-os de forma a proporcionar formação ampla e crítica de educadores e profissionais (ANDES, 2013, p. 20).

Parece-nos pertinente essa postura, pois vai ao encontro de interesses e demandas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, que se materializa nas experiências de formação de *militantes educadores* nas parcerias entre as universidades e os movimentos. Pois, nessa dinâmica, é possível discutir e ampliar o currículo na perspectiva do avanço da construção do pensamento crítico, bem como ser protagonista de pesquisas diretamente vinculadas aos grandes dilemas e problemas vividos pelos povos do campo.

Dado ao caráter elitista da universidade, o nível de acesso e permanência está muito aquém das demandas que apresenta a população jovem no Brasil. Atento a essa situação, que inclusive historicamente se mantém, o Andes assim alerta e propõe: “É fundamental democratizar o acesso e ampliar as vagas – na perspectiva de sua universalização – nas instituições de ensino superior públicas, com a correspondente ampliação de recursos orçamentários [...]” (ANDES, 2013, p. 20).

Por isso, mesmo que tímidas, as investidas dos movimentos no sentido de *ocupar* esse latifúndio do saber por intermédio da entrada coletiva na universidade são extremamente importantes e devem ser ampliadas. Assim, no que tange à temática da extensão como uma política institucional, o Andes diz: “É indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar troca de experiência e saberes entre a universidade e a sociedade” (ANDES, 2013, p. 20).

Nessa mesma dimensão, temos visto na sociedade atual vínculos cada vez mais estreitos entre empresas do capital com certos projetos da universidade, atendendo interesses e demandas daquelas. O Andes (2013, p. 21) por sua vez, se manifesta de forma contundente:

Os projetos de trabalho acadêmico oriundos de propostas de extensão devem estar associados ao avanço da pesquisa social, cultural, artística, científica e tecnológica, sem submeter-se a interesses de mercado ou envolver trabalho de adaptação tecnológica para a indústria, que deve investir nesse tipo de atividade.

Decorre daí também a importância de fortalecer o caráter público da universidade, principalmente em tempos de investidas do capital privado e dos interesses privatistas das empresas. Por isso:

A construção de uma universidade pública, na acepção plena da expressão, exige como pré-condição a garantia de recursos públicos para o seu financiamento [...]. Entende-se por recursos públicos aqueles que são arrecadados pelo Estado [...] que estejam transparentemente previstos e explicitados nos orçamentos públicos [...]. Quaisquer tentativas de encontrar formas paralelas de garantir essa sustentação representam, em última instância, esquemas disfarçados de privatização (ANDES, 2013, p. 28).

Por último, é importante perceber a proposição em relação à avaliação institucional, uma vez que a maioria dos sistemas de avaliação estão na linha da produtividade acadêmica. Assim a entidade dos docentes da universidade propõe que:

Seja mantido um sistema de avaliação institucional do tripé ensino, pesquisa e extensão, entendido como retrospectiva crítica, contextualizado nas demandas sociais e nas condições reais em que se dá o trabalho acadêmico. Tal sistema tem por objetivo a melhora da qualidade, sendo referenciado em processos e não apenas em produtos, garantindo a participação de professores, estudantes e técnico-administrativos em sua elaboração e implementação (ANDES, 2013, p. 18).

Fica evidente a crítica aos formatos de avaliação por produtivismo e a discussão de novos instrumentos mais participativos e eficientes de avaliação dos processos. Assim, nem tudo está perdido quando observamos nitidamente a continuidade de uma luta por construir uma universidade pública de fato, em que os trabalhadores tenham condições dignas de exercer a sua profissão, que se abra à população (sociedade) por meio de uma educação de qualidade, buscando se articular com demandas sociais e populares mais amplas.

Nessa perspectiva, setores das classes trabalhadoras resistem e procuram construir mecanismos de acesso e permanência, adentrando (apesar da condição da universidade acima abordada) em espaços de luta em que possam participar ativamente, inclusive os universitários. São várias iniciativas que simbolizam a resistência propositiva de camadas da população pobre e trabalhadora. Não por acaso, uma das lutas prioritárias de Florestan Fernandes, era para que os trabalhadores, os explorados, os *deserdados da terra*, os *desenraizados – os incultos ou semicultos* – entrassem nas *malhas da rede escolar*, não como objetivo último, para satisfazer necessidades e demandas individuais, mas como uma possibilidade de se afirmarem, autoperceberem em processos e relações na história dos quais são partícipes.

É nesse âmbito-espço acadêmico como uma das trincheiras onde também se desenvolve a *batalha das ideias* – que o MST busca alternativas concretas para escolarizar/formar os seus integrantes, avançando no nível superior, o que não deixa de ser um grande desafio e também uma aposta na formação política e cultural, ademais da formação técnica e profissional. Essa será nossa segunda temática decorrente da segunda questão.

2.3. Ocupando o latifúndio do saber: contágios pedagógicos nas inter-relações com universidades

Vivam por mim, já que eu não posso viver a alegria de trabalhar com crianças e adultos, que com sua luta e com sua esperança estão conseguindo ser eles mesmos e elas mesmas (Paulo Freire)³⁵.

Mencionamos inicialmente que a luta por terra e por conhecimento seguem a mesma trilha, se interpenetram como táticas imbricadas num mesmo processo. A demanda por educação/escolarização por parte do Movimento Sem Terra remonta à sua própria origem e constituição. Lemos em documentos do MST (2010, p. 21):

A democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. Além dos acampamentos à beira de estradas, das ocupações de terra e de marchas contra o latifúndio, o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis.

A professora Gohn (2012, p. 13) assim afirma: “O MST se destacou, desde sua criação, por ter em sua pauta de reivindicações a educação, tanto no campo da educação formal [...] como na educação não formal, em relação à formação de suas lideranças” e, noutra passagem a autora, reforçando a importância da educação para os movimentos sociais, afirma que,

devido ao potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade e constituição e ampliação de uma cultura política, (a educação) passou a ser uma área estratégica também para os movimentos populares, a exemplo do MST (GOHN, 2010, p. 20).

A autora diz, ainda, que o MST se destaca em âmbito nacional e internacional por um eficiente trabalho de articulação, mística e propaganda acerca das bandeiras de lutas pela reforma agrária. Mas, se destaca também “por incluir a educação na sua

³⁵ Parte final de uma mensagem gravada em vídeo, por Paulo Freire, para os educadores e educadoras do MST em novembro de 1996.

agenda de trabalho e ter um modelo de educação próprio, para ser desenvolvido nas escolas dos assentamentos e nas escolas de formação de lideranças” (GOHN, 2010, p. 144).

As referências acima ficam evidentes quando, por intermédio das ações articuladas, o MST (segundo dados de 2010³⁶), conquistou 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos, das quais 400 possuem o Ensino Fundamental e 50 trabalham com o Ensino Médio. Com o intuito de ampliar a formação dos seus militantes/educadores, busca construir *parcerias* (convênios) para a realização de cursos de graduação e pós-graduação com diferentes universidades e, em diferentes áreas do conhecimento.

Esses convênios não deixam de ser uma das táticas do MST que podem ser problematizadas haja vista a estrutura, funções e limites da universidade brasileira. Ou seja, se o próprio MST a critica por não estar de acordo com os interesses e demandas das camadas populares, por que então o MST busca a universidade para formar *educadores*? Seria de fato uma contradição, e/ou um paradoxo do/no qual se pode também propor a luta pelo acesso/produção de conhecimentos? Qual é a universidade real que temos? Como se materializam os distintos projetos (Estado - Andes) de fato? Evidentemente, na leitura de uma instituição como anteriormente feita, percebemos que a universidade não está desprovida e muito menos alheia a projetos culturais, políticos e de sociedade e que, os embates (campo de conflito) que nela afloram não se limitam ao seu mundo interior, mas ultrapassam seus muros e se apresentam vivos no conjunto das relações sociais.

Elementos de disputa aparecem nas narrativas de professores e educandos dos cursos e, julgamos relevante a sua transcrição nesse momento:

Mas a Universidade por outro lado é um campo em disputa [...]. Sem dúvida a gente tem, nos últimos quinze anos, avanços, as próprias políticas de inclusão, me parece, que são avanços que vieram pra ficar na sociedade brasileira, a não ser que a gente viva um retrocesso muito grande.[...]. Acho que a entrada dos projetos do Pronera, das cotas, tudo isso contribui para que a gente democratize a universidade, são novos sujeitos, que não ingressariam de forma alguma e que a partir dessas políticas de inclusão, estão aqui dentro [...]. Eu acho que é um debate que a sociedade brasileira tem que enfrentar, inclusive os movimentos sociais; é preciso ocupar a universidade sim, mas não ocupar simplesmente com número de pessoas, é preciso ocupar para construir outra, com outra perspectiva (Prof^a. Dr^a Regina Célia - CH).

A universidade no Brasil historicamente sempre privou a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento, tornando-o privilégio de um

³⁶ MST - lutas e conquistas. 2 ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

pequeno grupo social. Mas, nas últimas décadas essa história tem mudado, sobretudo, devido à pressão política exercida por alguns setores da sociedade (Joyce - E^aH)³⁷.

Eu acho que a universidade no geral, em especial a universidade brasileira está tendo que encarar de frente as suas dívidas sociais e históricas, então, de alguma forma isso está acontecendo, acho que isso é um saldo positivo desse governo que a gente nunca teve, enfim, tem que discutir a questão, tem que pensar, tem que fazer, querendo ou não, os cotistas estão aí. A gente tem que aceitar, tem que lidar, tem que fazer com que essas pessoas permaneçam e, neste sentido, não sei se isso estruturalmente mudou muito a universidade, acho que no caso da Paraíba, especificamente, ainda é uma universidade muito conservadora, uma elite letrada, econômica e muito conservadora. Tudo bem, esse curso existe, a gente vai ter que encarar, mas vocês façam aí e a gente faz aqui, vamos separar os mundos e vamos em frente [...]. Acho que a gente tem no Brasil uma academia conservadora, elitizada, já melhorou, forçando a barra, ela está mais aberta, para as pessoas entrarem, mas não sei se ela está aberta no seu comprometimento com as pessoas, acho que ainda falta muito (Prof^a. Dr^a. Cláudia - CH).

Acho que a Universidade deve se preparar melhor, estar aberta para receber esse público (trabalhadores, camponeses... povo) cheio de conhecimento vivenciado e muita sabedoria popular, em vez de excluir, conhecer! Processar essa informação tão ampla, pouco conhecida e estudada. A universidade não pode ter medo do desconhecido, socializar o conhecimento científico já produzido só vai fortalecê-la (Elis - E^aH).

Acho que a universidade brasileira segue a mesma de sempre, a favor de poucos. Formar profissionais apenas para atender uma demanda do mercado. A universidade segue com o pensamento majoritariamente conservador. Apesar de que, existem setores progressistas dentro das universidades que fazem um trabalho de tentar aproximá-la da classe trabalhadora, dos movimentos sociais. E as parcerias que hoje o MST tem com algumas delas, são frutos do trabalho desses companheiros e da luta histórica do MST pelo o acesso à educação (Messilene - E^aH).

Eu vejo brechas nesta fortificação. E acho que vivemos um momento de debate muito interessante na sociedade e que não está resolvido: acho que a sociedade está exigindo mais das universidades, não apenas que produzam conhecimento, mas se perguntando para quem serve este conhecimento. E estão exigindo cada vez mais que os muros se abram para a população (Miguel - EH).

A universidade brasileira continua servindo à classe burguesa; as conquistas dos trabalhadores são muito pequenas, penso que é uma instituição voltada aos interesses do capital, revestida é claro, de contradições impulsionadas pela luta dos trabalhadores (Wagner - EH).

Não podemos ter a ilusão de que ela por si só forma nossos quadros. Essa formação nos cabe [...]. Ela é um meio para nos ajudar no processo de escolarização. Se compararmos o nível de conhecimentos

³⁷ E^aH = Egressa do Curso de História.

que a turma tinha antes de chegar ao curso e o nível de conhecimentos que a turma demonstrou no processo de elaboração dos trabalhos finais, não dá para negar que a universidade cumpriu com papel importante (Selma - CPP/MST - CH).

Eu acho que a universidade, de alguma forma, não por vontade própria foi obrigada a pensar questões, demandas, eu sempre penso, que esse curso só existiu, não porque a universidade tomou essa decisão maravilhosa; foi uma demanda externa dos próprios movimentos que fez com que ela fosse obrigada a pensar, porque eu acho que mobilizou a universidade como um todo (Profª. Drª. Cláudia - CH).

Felizmente, existem muitos grupos comprometidos com a classe trabalhadora, que têm clareza de seu papel na luta de classes, que se articulam entre si e com movimentos sociais, e vão promovendo novas práticas (Janaina - EªH).

A universidade pública de nosso país vem sofrendo mudanças substanciais, há um processo de inclusão embora ainda lento em relação à demanda, mas já altera a leitura social de seu papel hoje, acho que os diversos instrumentos (Pronera, Prouni, cotas etc.) construídos pelas lutas sociais colaboram para a democratização real do conhecimento e elaboração de novos saberes em nossa sociedade (Rosa - EªH).

Cabe à organização e aos indivíduos se apropriarem das contradições que estão dentro dela para potencializar esse saber e canalizar na contribuição das mudanças estruturais de nossa sociedade. Nela encontramos muitos intelectuais comprometidos com a luta de classes; são eles que são nossos escudos na busca do saber científico, o qual está concentrado em poucas mãos. Precisamos ter a sabedoria de avaliar o que nos serve para potencializar nossa luta na batalha das ideias (Dilei - EªH).

A universidade brasileira ainda é muito conservacionista. Apesar das facilidades existentes, atualmente é um espaço de disputa contínua” (Ângela - EªA³⁸).

Se acharmos que não existe conservadorismo dentro da universidade, estaríamos nos enganando, mas houve essa compreensão da universidade; as portas ficaram abertas no sentido da aproximação, no sentido de desenvolver aquilo que realmente é de interesse para quem precisa; a universidade abriu os olhos para uma realidade; passaram a ter uma relação, uma vivência, a partir deste curso (Cielson - EA).

O que eu vejo, é que a demanda social não tira a universidade desta trilha conservadora, desta trilha de falta de compromisso com os mais pobres entre os pobres [...]. Essa é a minha visão não muito otimista com relação a ela, mas acredito que as pressões da sociedade devem continuar e colocá-la no trilho para que ela possa responder, mas eu não vejo em curto prazo que ela vai mergulhar mais ainda nesse fosso [...]. Só a pressão externa pode fazê-la trilhar um novo caminho (Prof. Dr. Gregório - CA).

³⁸ EªA = Egressa Curso de Agronomia.

Assim, a *inter-relação* universidade-movimentos sociais (MST), em nosso entender, apesar do caráter elitista daquela instituição, não deixa de ser um espaço de disputa, um campo em que se torna possível e viável o debate de ideias, de práticas, de posições e de projetos que estão presentes na sociedade. Os educandos dos Movimentos ao ingressarem nessa universidade se formam e podem até serem *contaminados* por uma certa lógica academicista, mas também, por outro lado, podem ir reeditando a universidade. Como pensava Florestan Fernandes, as universidades são disputadas por diferentes projetos que se constroem na sociedade a partir de determinadas correlações de forças, que no caso dos movimentos sociais, se apresentam com debilidades, mas sempre em processos de construção e fortalecimento. Tornaremos mais evidentes esses aspectos quando retomarmos o diálogo estabelecido com professores universitários que participaram e participam dessas parcerias ampliando a própria visão da universidade e seu papel no contexto das lutas atuais, desafios e possibilidades.

Do ponto de vista histórico, daria para dizer que, a primeira conquista de um curso de graduação, ou seja, a *entrada coletiva do MST na universidade* remonta o ano de 1998 quando teve início o primeiro curso nacional de Pedagogia para uma turma específica do MST. Essa turma foi constituída por 60 militantes/educadores em nível nacional, em parceria com a Unijuí, no Rio Grande do Sul e, financiada pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera).³⁹

É dessa experiência que vai sendo construída a denominação ‘Pedagogia da Terra’, como identidade dessas turmas.

Com essa iniciativa em andamento a partir de 1999, e com um caráter regional, iniciam-se mais duas turmas de Pedagogia da Terra: uma no Mato Grosso, em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso – Unemat e a outra no Espírito Santo, em

³⁹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado oficialmente pelo Governo Federal em abril de 1998, como resultado de uma forte articulação entre lideranças de movimentos sociais do campo e docentes universitários, com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política de garantia de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade. O programa foi alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), subordinando-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Tendo por objetivos reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados, o Pronera inova em duas direções: construir e inovar em metodologias de ensino para a realidade sociocultural dos assentamentos e exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidades, movimentos sociais e governo federal.

parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes⁴⁰, com funcionamento no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), em São Mateus.

Passada mais de uma década dessas primeiras experiências, atualmente, segundo dados da ENFF (2013), estão em andamento 36 turmas de cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento⁴¹, 28 turmas de Especialização⁴² e quatro turmas em nível de Mestrado⁴³, como uma demonstração de que o processo de relações com as instituições continua a avançar apesar das dificuldades e das limitações, tanto no que se refere ao financiamento (Pronea) como às acadêmicas, presentes no interior da universidade.

Essa trajetória nos permite pensar, refletir sobre a formação do *educador/a* que participa do processo institucional nos cursos de graduação em parceria com as universidades brasileiras, e que desenvolvem atividades pedagógicas (formais ou não) em áreas de acampamentos/assentamentos; e/ou participam de instâncias de direção e espaços organizativos do MST. Com isso, estamos reforçando a amplitude do termo – *formação de educadores* –, uma vez que não se restringe ao educador/professor das escolas, mas, à ampla gama de militantes que desenvolvem atividades pedagógicas-educativas, que assumem funções organizativas de direção, de formação político-ideológica no âmbito da luta e da organização dos trabalhadores Sem Terra e que passaram pela experiência universitária/acadêmica.

Para esses *educandos/res*, estar na universidade passou a ser uma responsabilidade, uma tarefa da organização que valoriza e investe em educação, pois, não estavam simplesmente em seus nomes, mas conscientes que representavam um

⁴⁰ Ver tese de doutorado de Damián Sánchez Sánchez, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, sob orientação da Professora Janete Magalhães Carvalho, em dezembro de 2011, com o título: *Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da terra da Ufes*.

⁴¹ Cursos de Graduação em andamento: Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Direito Agrário, Agronomia, Licenciatura em História, Serviço Social, Letras, Arte Educação, Ciências Sociais, Comunicação Social, Veterinária, Geografia.

⁴² Cursos de Especialização em andamento: a) Estudos latino-americanos (UFJF); b) Economia e Desenvolvimento Agrário (Ufes); c) Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (Fiocruz); d) Linguagens nas Escolas do Campo (UNB); Educação do Campo (UFSC); e) Educação do Campo (UFC e UFPE); f) Educação da Infância do Campo (Unicamp); g) Agroecologia e Educação do Campo (Ufpa), h) Produção de Leite Agroecológico (UFFS) e, i) Educação do Campo com ênfase no Semiárido (Uespi); j) Residência Agrária (aproximadamente 18 turmas em parceria com o MST). (Fonte: ENFF, 2013).

⁴³ Turmas de Mestrado: a) Geografia (Unesp – Presidente Prudente - SP); b) Agroecossistema (UFSC – Florianópolis) e c) Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, vinculado à Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais - IPPRI (Unesp - São Paulo); d) Trabalho, Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais (Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz - RJ). (Fonte: ENFF, 2014).

coletivo, um grupo, uma comunidade, um assentamento, um movimento e, sabiam (ou, entendiam) do *privilégio* e do compromisso prático-teórico que é ocupar uma cadeira nesse nível de escolarização numa sociedade profundamente excludente e discriminatória. Observa-se, portanto, um *sentido* no ato de estudar, de estar na universidade, pois, contraditoriamente, há aspectos também instituintes no seu interior.

Trata-se, portanto, de trabalhar esse processo de formação de *educadores* no MST, na sua relação dinâmica e *conflitiva* com as universidades, a partir da ocupação democrática de direito dos espaços públicos constitucionais, tendo como *pano de fundo* a influência da classe dominante no seu processo de produção de *novas-velhas* formas históricas de conformação e manutenção do poder, inclusive ideológico.

A partir da dimensão político-pedagógico das lutas protagonizadas pelo MST, estas *inter-relações* entram na intencionalidade concreta de rupturas com o modelo dominante e deixam de ser vistas como algo conjuntural, passando a compor o plano da disputa na ação concreta da luta. Com a consolidação desta intencionalidade, *ocupar o latifúndio do saber*, torna-se um processo explícito de luta por direitos que historicamente, por distintos motivos e fatores (políticos), não foram atendidos.

Esta articulação com as universidades constrói-se a partir de uma necessidade de acesso à teoria, ao conhecimento científico, que pode, segundo a análise do próprio MST, garantir um movimento dinâmico entre prática/teoria/prática que possibilite compreender, orientar, questionar, corrigir e reorientar os princípios e as iniciativas da organização no que tange aos processos educativos e de lutas pela reforma agrária no Brasil, em um contexto complexo e difícil como o apresentado anteriormente.

A demanda por acesso às teorias apropriadas para o desenvolvimento das lutas, também é apontada por Santos (2006, p. 169) quando diz: “Os líderes e os ativistas de movimentos sociais e organizações sentem falta de teorias que lhes permitam refletir analiticamente sobre a sua prática e esclarecer os seus métodos e objetivos”. Em que espaços-tempos essa teoria poderia ser produzida? Em que medida essas parcerias podem contribuir nesse processo? Como bem adverte Leher (2007, p. 27): “Para produzir conhecimento novo, a teoria não será construída a partir de um ponto zero e, tampouco está pronta. A teoria, igualmente, não pode ser produzida em ambientes assépticos, alheios às lutas de classes e ao calor das batalhas sociais”.

Dessa maneira, veremos no capítulo quatro deste trabalho, como essas iniciativas são portadoras de um potencial importante na produção teórica e na qualificação da prática dos educadores, uma vez que, como nos ensina Paulo Freire, não

pode haver separação entre conhecimento emancipatório e práxis emancipatória, entre ação e estudo.

2.4. Concepções e processos de formação de educadores no/do MST em universidades: um olhar em pesquisas/estudos recentes

Acessando ao banco de teses da Capes, fomos buscar pesquisas que tratassem da seguinte temática: formação de educadores e movimentos sociais, com o foco na universidade e sua relação com processos de formação vinculados aos Movimentos e, em particular ao MST, no período de 2004 a 2011. Encontramos 37 teses de doutorado, de diferentes vertentes teóricas, áreas de conhecimento, linhas de pesquisa e distintas universidades espalhadas pelo país. Observamos, ao ler os resumos, que numa boa parte delas o enfoque maior tratava da “Educação do Campo” e da análise da proposta educativa do MST em si.

Haja vista que a temática da nossa pesquisa busca abordar a formação de *militantes educadores*, que se desenvolve nas *inter-relações* entre universidade-MST, trabalhamos com as cinco teses cuja abordagem se volta para a formação de educadores, movimentos sociais do campo (MST) e sua relação com as universidades, mantendo proximidades com nosso tema de investigação e, ao mesmo tempo, se diferenciando.

A formação de educadores, na verdade, é uma práxis amplamente estudada/pesquisada tanto em nível de mestrado como de doutorado. No entanto, ela não deixa de permanecer atual, apresentando novas configurações, novas facetas e direcionamentos que emergem das práticas pedagógicas e sociais, nas quais também estamos inseridos. Essa relação nos interessa abordar, uma vez que há poucos estudos na área com o intuito de analisar processos de formação de *militantes educadores* na acepção que estamos propondo (veremos no capítulo 3), e, aqui residem os diferenciais básicos com as pesquisas agora mencionadas.

Os processos de formação na educação de jovens e adultos/experiência do Pronera MST/ES

Oliveira (2005) desenvolve uma importante pesquisa acerca dos processos de formação na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo, problematizando a concepção e prática de formação desenvolvida pelo MST. Segundo a autora:

Mesmo tendo encontrado na teorização do MST elementos que configuram uma concepção de formação voltada para fins predeterminados, eu percebia que esta não se restringia às ênfases das concepções já vistas [...]. Valia a pena persistir na busca de pensar a formação numa perspectiva ampla no MST? (p. 63).

Importante observar que a autora, ao trilhar caminhos desafiadores para ela e na relação com o MST, vai em direção ao que chama de “formação poética”, ou, uma ênfase “poética da formação”. O que significa conceber, pensar e desenvolver a formação nessa perspectiva?

No próprio movimento da pesquisa e das leituras, a autora se depara com distintas situações em que a sensibilidade e o sentido da criação, a habilidade para agir e propor em contextos complexos e difíceis como o das lutas do MST, percebe a possibilidade da construção de uma *poética da formação*. Assim afirma: “Pela observância de aspectos que passam despercebidos, tidos talvez como insignificantes, marcados pela fragilidade, ou mesmo, não dantes considerados, no cotidiano das práticas, pelas políticas de formação e pela tradição pedagógica” (OLIVEIRA, 2005, p. 65).

No entanto, a autora, baseada em Larrossa (2000), lança outra questão que problematiza a experiência de formação no MST, ao interrogar: “Se deslocamos a ênfase da formação, centrada nos conteúdos e metodologias e na finalidade de transformação do sujeito e na transformação da realidade, não estaríamos da mesma forma lançando mão de uma teleologia?” (OLIVEIRA, 2005, p. 71).

Na continuidade de sua reflexão, observa que essa teleologia, no caso do MST, assume um caráter um tanto provisório, dando lugar a um *devoir*, ao afirmar:

O que posso ver até então é que o Movimento parece abrir e não abrir mão, na sua conformação, de uma teleologia provisória, como algo que se vislumbra como horizonte que move as pessoas como uma utopia, no sentido da possibilidade e da abertura para o novo e para o diferente (OLIVEIRA, 2005, p. 72).

Outra temática relevante tratada por Oliveira (2005) refere-se ao “tempo e o espaço da formação”. Novamente apoiada em Larrosa (2000), mostra que o tempo da formação não é *linear*, nem *cumulativo* e os espaços podem ser os mais diversos possíveis (marchas, ocupações, encontros, cursos, dentre outros), assim problematiza: “Se os educadores de EJA do MST fazem-se muito mais pelo trânsito que realizam entre diferentes *espaços/tempos* das ações educativas do Movimento, como tratar a especificidade da formação?” (OLIVEIRA, 2005, p. 78).

Seguindo a lógica que adotamos ao lidar com a tese de Oliveira (2005), no sentido de capturar as questões que remetem o pensar sobre a práxis formativa no MST, nos defrontamos com a questão do *educador militante*, e, que na nossa pesquisa utilizaremos o termo *militante educador*. Trata-se da mesma pessoa, de uma mera troca de termos, ou, tem um sentido/significado diferente? No capítulo seguinte retomamos essa temática com o intuito de argumentar sobre uma diferença e concepção teórico-prática do sujeito educador. Agora, voltemos ao pensamento reflexivo de Oliveira (2005, p. 93):

Seria suficiente para o educador militante assumir a prática da educação libertadora, como possibilidade de desenvolver com seus alunos uma alfabetização crítica como caminho de emancipação ou ‘empoderamento’, – de dar a voz a – seus alunos, segundo a perspectiva do pensamento crítico [...]. Seria suficiente para a emancipação política ensinar os analfabetos a dizerem a sua palavra para se emanciparem e poder emancipar os outros?

Essas questões nos remetem, como afirma a autora, a pensar a problemática da *emancipação*, qual seu sentido no atual contexto sócio-histórico? A que demandas tal proposta nos leva? Qual seu verdadeiro significado?

Outra temática cara à autora e ao próprio MST é a questão da *experiência* como elemento e conteúdo da formação. Aqui a autora articula de forma aberta, diferentes concepções, olhares de *experiência*, buscando uma interconexão com teorizações do MST e a própria *experiência* vivida pelos educadores nos seus percursos de formação. A partir desse esforço, ela menciona algumas lições de aprendizado – a meu ver, incômodas ao próprio MST – que resumidamente transcrevemos:

a) a experiência, como um dos elementos da formação, compõe e reafirma a possibilidade de se pensar a formação na sua ênfase poética, numa perspectiva ampla, “sem que se tenha um ponto de partida e uma definição prévia do que se pretende alcançar”. Esse aspecto requer do educador, da educadora, a disposição de permanente abertura para buscar e viver a experiência de formação como algo singular e intransferível;

b) os *espaços/tempos* das experiências vividas, nessa perspectiva, são únicos, múltiplos, originais e guardam peculiaridades, talvez impensadas pela lógica da racionalidade moderna. Rompem com a tradição dualista do discurso pedagógico, que encarna a lógica capitalista da divisão do trabalho manual/trabalho intelectual, para enunciar um exercício de pensamento que flui da inserção e da paixão do educador pela terra [...];

c) essa e outras experiências de formação, vividas pelos educadores no envolvimento com seus alunos indicam formulações de práticas centradas em valores que materializam, de certa forma, alguns princípios pedagógicos do MST como a solidariedade e a participação, mas que, também os ressignificam através do compartilhamento de ideias, da escuta do outro, do exercício da sensibilidade para os gestos simples do cotidiano que fazem emergir novas relações entre as pessoas (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

Nessa trajetória complexa, instigante e desafiadora de compreender os processos de formação, a autora aborda outro tema importante: o *saber de experiência*, quando de imediato formula a questão: “É possível pensar sobre o saber de experiência, sem ter em conta uma concepção de saber?” (OLIVEIRA, 2005, p. 128). E, fundamentada em Freire (1992 e 1996), *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*, respectivamente, afirma que “o saber de experiência em Freire é um saber que não escapa à caracterização do senso comum, quando visto pelo paradigma da ciência moderna, tal como expresso na ‘ruptura epistemológica’ de Bachelard” (OLIVEIRA, 2005, p. 131). E, mais adiante a autora, ao refletir sobre a posição de Freire no que tange à superação do senso comum pelo conhecimento científico, assim problematiza: “Não estaria Freire sendo atravessado pelo viés elitista da ciência moderna?” (OLIVEIRA, 2005, p. 132). Mais uma questão para pensar!

Nesse percurso tortuoso, complexo, desafiador, instigante, problematizador de *experiências de formação e saberes de experiências*, “encharcados” de vida, a autora conclui:

Não somente é possível pensar uma concepção ampla de formação no MST, mas essa concepção ampla já vem sendo produzida e exercitada pelos seus educadores. Essa concepção ampla vem se construindo na multiplicidade de espaços de formação que ocupam e que escapam, talvez, ao controle e à determinação das diretrizes gerais da educação do Movimento (OLIVEIRA, 2005, p. 173).

Com isso, Oliveira (2005) nos remete a novas pesquisas, olhares, experiências rumo ao desconhecido partindo dos saberes e práticas coletivas, em movimento. No caso específico de nossa pesquisa nos remete a uma reflexão aberta, também questionadora, de nossa “experiência feita”.

Resistência e formação na produção do comum: o curso de Pedagogia da Terra da UFES

Sánchez (2011) desenvolve sua tese de doutorado buscando compreender os processos de formação de educadores/as vinculados à reforma agrária que participaram do curso Pedagogia da Terra, turmas I e II realizado em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse sentido, apresenta o curso a partir de uma perspectiva ampla de aquisição e socialização de conhecimentos como “forma de resistência e de cooperação dos movimentos sociais junto à comunidade acadêmica universitária” (SÁNCHEZ, 2011, p. 14).

O autor, após uma análise da Educação do/no Campo, conceituando e percebendo-a como um processo gestado desde a atuação dos camponeses em suas trajetórias de lutas e, utilizando das narrativas, conversações e *ações complexas*, vai seguindo os “fluxos na busca dos encontros, desencontros, estranhamentos, produzidos no curso de Pedagogia da Terra”. Deixa claro em seu trabalho, toda a luta desenvolvida pelo Movimento e pelos educandos no sentido de pressionar a universidade a iniciar o curso. Tratou-se, literalmente, de uma *ocupação* na Ceunes em São Mateus, em que a turma efetivou o acampamento (residência), para que o curso iniciasse, em condições precárias, mas com todo o afínco para os estudos e desafios que essa nova realidade pudesse manifestar. O espírito coletivo, de solidariedade, de confiança no Outro, de inventividade, de ousadia foram fundamentais para que a semente germinasse e produzisse os frutos que hoje todos observamos.

E, no particular do estudo a que nos propomos, nos interessa capturar nessa pesquisa, esses encontros-desencontros, estabelecidos pela *parceria entre UFES e os movimentos sociais do campo*, apontados por Sánchez. *Estranhamentos* que se verificam tanto entre os integrantes da turma (1ª turma), haja vista a sua conformação com educadores/educandos procedentes de vários estados do Sudeste, Norte e Nordeste, bem como, estranhamentos na relação Movimento/curso com a Universidade/Centro de Educação.

Assim, Sánchez (2011, p. 99) a partir das narrativas dos integrantes da turma, expõe: “Um impasse destacável reside na questão da língua. Pedir ‘abrigo’, em uma língua estrangeira, já coloca o demandante em situação de desvantagem, como também o será no momento de acatar, respeitar, transgredir as leis e ser julgado na língua do Outro”. No fundo, como também manifesto nas narrativas, há um *estranhamento entre culturas*, envolvendo o jeito de falar, o jeito de vestir, a alimentação etc., que ao mesmo

tempo em que se estranhava, ao longo do processo também enriquecia o conjunto da turma.

Há também evidências desde o início do curso de que estavam postas duas propostas acerca do funcionamento do curso “O movimento tinha uma proposta e a universidade apresentava outra proposta” (SÁNCHEZ, 2011, p. 99) o que leva o educando a questionar-se: “E aí a gente fica como? Com o Movimento ou com a Universidade?”

Também o autor destaca um estranhamento entre os educandos/as da Pedagogia da Terra e os alunos/as dos cursos regulares da Ceunes em São Mateus. Uma professora da Ufes, assim relata:

[...] era muito triste o que os nossos alunos de Pedagogia da Terra ouviram; as coisas que os alunos da Ceunes dos cursos regulares falavam para eles. Coisas absurdas. Um dia quando o pessoal da primeira turma foi chegando [...] algumas alunas dos cursos presenciais correram e tiraram a roupa do varal porque achavam que o pessoal do Movimento Sem Terra ia roubar os pertences delas. Então o nível de discriminação, de entendimento do que é um movimento desses, das pessoas que compõem esse movimento é muito distante da realidade da universidade (SÁNCHEZ, 2011, p. 99).

Fica evidente também uma tensão, quase que permanente durante a realização do curso e elaboração das monografias, relacionada à *perspectiva teórica*, nos referenciais que os integrantes do Movimento se baseiam, com certas dificuldades para a abertura mais plural do pensamento. Isso se manifesta nos autores citados, quase sempre restritos ao próprio leque de elaboradores do/ou vinculados mais diretamente ao MST.

Uma educanda também destaca um estranhamento a partir da condição da realização do curso ao afirmar:

Quem vinha na Ceunes falava: o que vocês estão fazendo aí em baixo da lona preta? Que qualidade de ensino é esse? Todo mundo estava acostumado com uma universidade regular, então era um estranhamento, causava certo tipo de impacto tanto com os outros estudantes, como com os professores (SÁNCHEZ, 2011, p. 113).

Outro elemento de estranhamento, tanto nos aspectos positivos de inovação, como de incompreensão por parte de alguns professores, foi a *mística* que os educandos organizavam e desenvolviam cotidianamente durante as etapas do curso. Assim, um professor expressa: “Eu, por ter uma origem afro, religiosa, então essas místicas que eles fazem, aquilo me impressionava demais. Aquelas entradas, aqueles rituais, tudo bem dentro do que eles mencionavam e eu respeitava bastante e gostava demais de tudo ali” (SÁNCHEZ, 2011, p. 115). E, outro professor assim observa:

Aquelas místicas de parar uma aula, começar a tocar violão, num primeiro momento é assustador. Que que é isso? O que está acontecendo aqui? Aí você para: opa! Eu estou [...] isto é um universo paralelo que não existe em nenhum lugar do mundo e eu vim aqui aprender [...] (SÁNCHEZ, 2011, p. 104).

Relevante também destacar o aspecto da *militância*, ou seja, o curso como espaços e tempos para *formação de militantes educadores* para os movimentos do campo. Nesse sentido, uma educanda, em conversa com o autor, assim se expressa:

[...] Sou filha de assentado da primeira ocupação do MST. Eu cresci vendo falar do MST, vivenciando os momentos históricos do Movimento, o II Congresso, o III Congresso, momentos históricos que marcaram a minha vida, tanto que me tornei uma militante do MST [...]. Tudo o que eu tenho hoje antes do Pedagogia da Terra e depois do Pedagogia da Terra é graças a esse Movimento [...]. Então, a Pedagogia da Terra me deu a teoria. Estudar. Não era educadora, só era militante [...] (SÁNCHEZ, 2011, p.118).

Fica implícito aqui, o processo de formação de *militante educadora*, ou seja, agora conjuga em sua práxis o ser *militante* e também educador melhor preparado a partir da realização do curso.

Por outro lado, os aprendizados (encontros) também foram potentes e visíveis. Assim se manifesta um professor: “Então acho que o grupo de certa forma, ele ensinou muito à gente, mas a gente também teve essa troca, contribuiu com alguma coisa na formação [...]. A gente acha que conhece tudo, mas chega lá na hora, é um pouco diferente” (SÁNCHEZ, 2011, p. 104).

Por último, a pesquisa de Sánchez (2011, p. 121) destaca a importância das relações de afeto, de solidariedade, de empatia, construídas no processo do curso. E, o autor destaca algumas falas de professores: “Eu queria falar... primeiro tenho uma carga afetiva enorme que eu sempre tive pelo Pedagogia da Terra. Tenho até um pouco de vergonha porque eu acho que não é muito científico, mas é um amor ... um afeto ...”.

E, outro professor assim se expressa:

[...] quando a gente discutia pedagogia com a turma regular eu não sentia aquela motivação, aquela vibração. E quando a gente discutia com o Movimento... tinha alguns encontros de Educação do Campo, aquelas coisas ricas, vivas e criativas. Então, acho que foi uma das coisas mais ricas que eu vivi (SÁNCHEZ, 2011, p. 122).

São elementos com os quais a experiência do Pedagogia da Terra pode auxiliar nossa reflexão acerca da realização dos cursos que vamos analisar, e que retomaremos no capítulo 4, deste estudo.

Diálogos e aprendizagens na formação em Agronomia para assentados

A pesquisa em âmbito de doutorado, desenvolvida por Scalabrin (2011) analisa a experiência do Curso Superior em Agronomia para Assentados, na parceria estabelecida entre movimentos sociais e Universidade Federal do Pará, buscando compreender:

A relação dialógica e as aprendizagens entre a universidade e os movimentos sociais na produção do conhecimento [...] como se realiza o diálogo, as trocas afetivas, as relações de confiabilidades no outro, as aprendizagens e as mudanças provocadas na interação entre conhecimentos, sujeitos e instituições (p. 14).

Após resgate histórico dos processos de migração na região, mais especificamente no Sudeste do Pará – destacando os altos índices de expropriação e violência no campo – a autora discute os processos de “colonização dos povos e do conhecimento e o papel contra-hegemônico dos movimentos sociais” que se dá através das lutas e dos movimentos que se articulam na região como forma de reação, de resistências e de iniciativas contra-hegemônicas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo e sua relação com a universidade.

Em relação à criação da universidade brasileira a autora afirma que ela:

Traz em seu modelo de educação a influência das concepções francesa (com enfoque no ensino, não na pesquisa), alemã (com enfoque na formação geral, científica e humanística, tendo a pesquisa como uma das finalidades) e a norte-americana (com enfoque na produtividade e a formação para o mercado de trabalho). Esse modelo de universidade tem sido questionado e o desafio atual encontra-se no âmbito da superação da crise em que a universidade se encontra (SCALABRIN, 2011, p. 80).

Nesse âmbito, a autora destaca as três modalidades de crise da universidade do século XX, identificadas por Santos (2004): crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise de institucionalidade, para em seguida trazer a análise crítica de Chauí (2003) acerca da universidade operacional. E, destaca que as experiências contra-hegemônicas:

Que vem sendo desenvolvidas no interior das universidades brasileiras pela Educação do Campo podem ser fundamentais para impedir que esta visão produtivista se consolide e perpetue na universidade, com a emergência do mercado universitário, principalmente, se levarmos em consideração que a universidade brasileira não está em crise, porque ela nasceu e se solidificou para atender a uma classe hegemônica (SCALABRIN, 2011, p. 84).

Qual a origem, os papéis e funções da universidade brasileira diante das demandas dos movimentos sociais e da própria sociedade em pleno século XXI? São questões que perpassarão nosso trabalho de pesquisa que mais adiantes retomaremos.

Em relação ao processo de construção do curso de Agronomia para assentados, a autora destaca:

O acúmulo das experiências educacionais desenvolvidas pela Universidade em conjunto com os movimentos sociais envolvendo a pesquisa e a formação com foco na agricultura familiar camponesa, de um lado, e a demanda pela formação de agrônomos, de outro, propiciou a construção do primeiro projeto de ensino superior da UFPA Marabá, voltado para assentados, o 'Curso de Agronomia: formação de recursos humanos em Ciências Agrárias', financiado pelo Pronex (SCALABRIN, 2011, p.119).

A autora também descreve um relato do coordenador do curso de agronomia em que ele diz:

Trabalhar com uma turma de assentados nos pareceu enriquecedor e essa discussão fez com que o grupo de professores do núcleo de Educação do Campo visualizasse na proposta demandada pelo MST uma possibilidade capaz de reforçar um perfil mais rural do conjunto de estudantes do curso, já que a turma seria composta totalmente por pessoas com forte experiência de vida no campo (SCALABRIN, 2001, p. 120).

Como em outros processos de formação/escolarização em nível superior, normalmente cabe, à universidade, a coordenação do curso e, ao MST, a coordenação do processo de acompanhamento pedagógico, tanto no tempo escola como no tempo comunidade. Processos que se desenvolvem permeados pela conflitualidade, complementaridade em que lógicas, tempos e ideias ao se defrontarem podem evoluir e potencializar novos projetos conjuntamente.

Um aspecto que nos chama atenção diz respeito ao "preconceito" que ainda permanece no interior e fora da universidade em relação aos camponeses e Sem Terra. Ou seja, no primeiro ano de funcionamento do referido curso, os alunos do curso de agronomia (extensivo⁴⁴) da Faculdade de Agronomia impetraram um recurso junto ao Ministério Público em que acusavam a Universidade de "agir com infringência ao princípio da isonomia" (SCALABRIN, 2011, p. 136). Nesse sentido, a autora incorpora um depoimento de um dirigente do MST que diz:

Os preconceitos enfrentados na Universidade pelos assentados foram desafiadores. No curso de Agronomia tivemos uma denúncia, por parte dos estudantes do *campus*, no Ministério Público [...] buscando negar o direito de um curso especial que visava reparar um erro histórico. Com isso a gente vê que é admissível que para reparar um erro histórico da sociedade brasileira, a Pedagogia ou Arte vale, vai lá pra roça para dar aula, agora ir para o campo da Engenharia, do Direito, da Agronomia é ameaçador porque esses cursos sempre foram

⁴⁴ Utilizaremos o termo "extensivo" para designar o curso normal que existe na Universidade e, "intensivo" o curso em convênio com o movimento social.

elitizados, para dar conta do projeto da burguesia, é um pouco demais permitir o acesso a ele pelos assentados (SCALABRIN, 2011, p. 137-38).

Com a mobilização das entidades e da própria Universidade, o processo jurídico foi deferido em favor dela.

Outro aspecto relevante da pesquisa de Scalabrin (2011) relaciona-se à questão do *diálogo de conhecimentos* nos processos de formação, principalmente o estabelecido entre a academia e agricultores, entre pessoas e instituições, entre universidade de movimentos sociais, entre professor e alunos.

De acordo com a autora, na visão dos professores, o diálogo se estruturou em quatro dimensões:

Entre os conhecimentos da academia e os conhecimentos dos agricultores; entre as diferentes áreas do conhecimento; entre sujeitos (professores da academia e deles com os educandos e, também, entre os educandos, entre eles e os assentados); e, entre as instituições envolvidas no processo formativo (academia e movimentos sociais) (SCALABRIN, 2011, p. 159).

A autora argumenta que nesse processo o *diálogo* se apresenta como uma dimensão social e educativa, efetivado pela *troca* entre os diferentes atores envolvidos, retroalimentando as ações dos sujeitos e instituições, propiciando, inclusive o encontro de subjetividades que envolveram “um processo contínuo de estudo-pesquisa-reflexão-ação possibilitadora da construção coletiva do conhecimento” (SCALABRIN, 2011, p. 160). O acesso e apropriação dos conhecimentos da academia, segundo Scalabrin (2011, p. 164):

Possibilitou uma relação de complementaridade entre o conhecimento científico e o conhecimento dos agricultores, propiciando a compreensão da agricultura familiar camponesa como estratégica em uma mesorregião que somente a mineração e a pecuária extensiva obtiveram lugar no projeto de desenvolvimento econômico implementado pelo poder público local, estadual e nacional.

Assim, desenvolveu-se a compreensão de que a práxis dos egressos (agora como agrônomos), sozinha não será capaz de forjar respostas aos *dilemas da realidade*, mas, as alternativas só poderão ser, ao menos satisfatórias, se forem construídas em conjunto com os trabalhadores assentados. Temática que certamente continua sendo um desafio permanente na prática em que o novo e o velho convivem e se debatem, se enfrentam em luta para manter/superar o atual modelo de conhecimento e de agricultura.

Por outro lado, também na universidade há aprendizados. Assim, segundo a autora, um professor se manifesta:

A formação desenvolvida no curso de Agronomia e nos demais cursos de Educação do Campo não gera só um movimento no interior da Universidade, não só um produto acadêmico e aprendizados acadêmicos, mas, gerou também um movimento na comunidade e nas escolas do campo [...]. Isso para nós é importante, porque quando aquilo que a Universidade faz como formação consegue gerar coisas desse tipo é prova de que a gente tem feito algo que está muito além daquilo que tradicionalmente a gente faz na Universidade e isso é reaprender (SCALABRIN, 2011, p. 206).

Eis aí outro desafio permanente no sentido de ir rompendo com o instituído, no qual o instituinte vai sendo criado, forjado, inventado convivendo e lutando para conquistar espaço e materialidade na vida das pessoas e das instituições, sempre de uma forma dinâmica, aberta e problematizadora.

Cursos superiores universitários e a formação de educadores do campo

A pesquisa de Zancanella (2011), por intermédio de um estudo de caso do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, realizado na Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão e *campus* de Cascavel, Estado do Paraná, destaca que a relevância está em analisar:

[...] a troca de diálogos entre a universidade e os movimentos sociais organizados [...] e contribuir para articular esses projetos entre si, criando também um espaço para descobrir quais são as demandas atuais que os movimentos sociais do campo colocam para a universidade (ZANCANELLA, 2011, p. 14).

Propõe como objetivo central/geral: “compreender que significado tem para os movimentos sociais do campo a formação superior universitária de seus integrantes para educadores do campo” (ZANCANELLA, 2011, p. 26). E analisa a relação dos movimentos sociais e a universidade e o modo como os alunos advindos de movimentos sociais se relacionam com a produção do conhecimento na universidade.

No que tange ao ensino superior no Brasil e às lutas dos movimentos sociais do campo para ter acesso a ele, a autora recupera uma trajetória percorrida pela educação superior no Brasil, observando que ela se dá em três períodos distintos: a) projeto de reforma universitária do presidente João Goulart; b) a ditadura militar que iniciou um novo projeto implementado a partir de 1968; c) atualmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais (Reuni).

Segundo a autora, apesar dos avanços nos campos econômicos e sociais, inclusive de projetos de expansão do ensino superior e das lutas das entidades de classe, “não há mudanças significativas no cenário da educação superior brasileira, mantendo-

se em evidência exatamente os critérios que buscam atender às necessidades do mercado e a prevalência dos valores econômicos” (ZANCANELLA, 2011, p. 142).

Mesmo assim os movimentos sociais do campo, em particular o MST, continuam ampliando seus espaços/tempos de formação sendo que “num primeiro momento a demanda consistia na formação de professores, e no oferecimento de cursos técnicos, hoje já se assiste a uma diversificação dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, que respondem às novas demandas apresentadas pelos movimentos”, inclusive avançando na perspectiva da formação que auxilie na “formatação da luta pela conquista de seus objetivos mais amplos” (p. 144-45).

Segundo a autora, essa luta do MST pelo acesso à escolarização em nível superior, possui dois desdobramentos: “um deles reflete a conquista para os integrantes do MST que foram beneficiados com a reforma agrária; o outro confirma o papel das universidades brasileiras, no cumprimento de sua função social” (ZANCANELLA, 2011, p. 148). Por outro lado, enfatiza as possibilidades das trocas de experiências e saberes entre ambos: movimento social-universidade, no sentido de que todos os envolvidos possam obter ganhos reais. Assim argumenta:

A universidade pública, face aos novos conhecimentos trazidos pelos movimentos sociais, se depara com a possibilidade de transformações na instituição e no papel do conhecimento científico [...]. Considerando a sociologia disposta por Santos (2006), verificamos que ocorre uma transformação dessas ausências em presenças quando a universidade pública e os movimentos sociais realizam uma troca interativa entre a cultura e o conhecimento da população do campo e entre o conhecimento científico e o não-científico (ZANCANELLA, 2011, p. 153).

Na verdade está posta a necessidade de não apenas *trocar* saberes e conhecimentos, mas, acima de tudo de possibilitar a *produção* de novos conhecimentos vinculados aos desafios e dilemas que a sociedade em geral e os movimentos no particular enfrentam. Para tanto, a universidade está desafiada a se aproximar cada vez mais da comunidade, deve estar inserida na dinâmica das contradições da sociedade, buscando cumprir seu relevante papel de contribuir com os processos de formação de sujeitos com capacidade crítica e projetiva de emancipação.

De acordo com Gohn (2010) citada por Zancanella (2011, p. 254-255):

A emancipação só é possível a partir da formação em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no *status quo* vigente, que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente, que se reproduz cotidianamente [...]. A emancipação depende dos níveis de consciência do indivíduo, da sensibilidade aos problemas, da capacidade de construir utopias reais e da dimensão do sentido interior que mobiliza e impulsiona as pessoas

[...]. E um dos valores importantes que a emancipação necessita é o da resistência, visto como capacidade de força de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.

A pesquisadora, ao voltar o olhar para o MST – baseada em Caldart (2004), que concebe o “Movimento como princípio educativo” –, apresenta a organização como um espaço/tempo propício de resistência propositiva para a formação dos integrantes dos movimentos. E afirma:

Ao inserir novas práticas de formação, são sugeridos também novos valores, consequentes das vivências e das experiências dos seus integrantes, realizando mudanças no comportamento em suas relações, especialmente quando às ações se referem à participação [...] (ZANCANELLA, 2011, p. 237).

Esses processos de mudança de comportamento e, daria para dizer, de postura perante a vida, se revertem em fortalecimento de espaços coletivos tanto de organização como de socialização das esperanças, dos sonhos, da própria vida. Passam a entender que apenas a conquista da terra não basta e há outros e novos direitos a serem postos na luta para avançar, dentre eles a elevação do nível de escolarização. Por isso, a autora diz que o acesso ao “curso superior universitário se caracteriza como um instrumento para o crescimento coletivo e a reprodução do movimento no sentido de atuação (militante) na base” (ZANCANELLA, 2011, p. 244).

Ou seja, o curso superior não se apresenta para a maioria dos integrantes dos movimentos apenas como uma possibilidade de ascensão social e realização de interesses também particulares, mas como uma oportunidade de contribuir, retribuir essa oportunidade, qualificando seu trabalho de base, organizativo e de lutas junto às bases do Movimento (acampamentos e assentamentos). Assim afirma a autora:

Se os movimentos sociais voltam as suas reivindicações para a formação de seus integrantes no ensino superior universitário, é porque compreendem a contribuição significativa que esta instituição pode proporcionar aos seus educandos, ampliando-lhes as oportunidades de agir na realidade na qual vivem e modificá-la segundo as necessidades [...] (ZANCANELLA, 2011, p. 275).

Importante observar na pesquisa da autora que, ao entrevistar 10 egressos do curso de Pedagogia para educadores do campo, apenas dois estão em sala de aula e os demais (oito) assumem outras funções de caráter educativo/formativo no Movimento. Diante disso, ela se questiona: não parece contraditório o MST “formar educadores do campo” e apenas 20% dos formados atuarem em escolas? Daria para dizer que essa

contradição é aparente, pois, o sentido da educação transcende a sala de aula e os próprios egressos

[...] percebem a importância da formação do integrante do MST na busca de que ele se torne instrumento de mudanças pontuais e coletivas no mesmo tempo; as diretrizes apontam sempre para o trabalho de base, de formação de integrantes para continuar a luta pelos direitos (ZANCANELLA, 2011, p. 276).

No entanto, é sempre razoável ter presente que as contradições inerentes aos espaços como os do ensino superior e também os da luta concreta na própria organização, não deixam imune os processos de formação. Pelo contrário, elas podem e devem ser partes do processo formativo, pois, é a partir desse movimento que novas perspectivas se abrem, novos caminhos podem ser trilhados. A autora, já nas considerações finais, afirma:

O relacionamento entre a universidade com os movimentos sociais durante o desenvolvimento do curso foi marcado por turbulências. O embate em torno de como o curso deveria ser, era frequente; a universidade tinha uma forma de pensar o curso e os movimentos sociais apontavam outra (ZANCANELLA, 2011, p. 295).

Mas, normalmente sobressai a capacidade de diálogo, de busca de entendimento no sentido de que o processo se desenvolva de forma humanizada, evitando hostilidades de ambas as partes. Essa relação sempre será difícil, mas não impossível de ser construída e potencializada quando ambos assumem com humildade e respeito as suas funções e responsabilidades.

A relação universidade-movimentos sociais na América Latina

Com o intuito de refletir sobre a história recente das universidades latino-americanas, observando a atuação de seus grupos contra-hegemônicos, Novaes (2010), desenvolve uma pesquisa em nível de doutorado, focalizando a relação estabelecida por pesquisadores das “ciências duras” com alguns movimentos sociais, dentre eles o MST.

Faz uma breve periodização do “Complexo Público de Ensino Superior e Pesquisa (CPESP)” abarcando o final do século XIX e o século XX, identificando quatro períodos.

O primeiro período caracteriza-se pela criação do ensino superior na segunda metade do século XIX, sendo que na América Latina, mais especificamente no Brasil, esse processo se dará mais tardiamente.

O segundo período está vinculado à mudança de modelo de desenvolvimento que passa a ter como eixo central a dinâmica da industrialização por substituição de importações. No Brasil, o marco passa a ser a Revolução de 1930.

O terceiro período ocorre no bojo do Estado autoritário, que caracteriza a maioria dos países latino-americanos num período que vai dos anos 60 aos 80 do século XX.

O quarto período é caracterizado pelo debilitamento do CPESP e pelo abandono (perda) de muitas das características públicas que lhes restavam, que corresponde ao processo de implantação das políticas neoliberais e do avanço do capital privado e dos interesses empresariais sobre a educação superior.

A tese de Novaes (2010) busca refletir, a partir desse quarto período, a história recente das universidades latino-americanas, bem como das possibilidades de gestação de um novo período, “mais coerente com as necessidades e vontades que vêm expressando os movimentos sociais” (NOVAES, 2010, p. 7).

Nessa perspectiva e a partir das experiências de *parcerias* entre universidades e movimentos sociais, o autor propõe a atuação em duas direções:

- a) através da criação de Universidades Populares totalmente novas, engajadas na emancipação dos trabalhadores; b) introjetando e contaminando, por ‘dentro’ e por ‘fora’, as Universidades Públicas no sentido de promover uma mudança qualitativa no seu projeto de transformação social (NOVAES, 2010, p. 12).

Destaca que algumas iniciativas já estão em marcha no Brasil, e menciona as práticas de celebração de convênios para a realização de cursos de graduação, mas também de extensão envolvendo várias universidades e vários movimentos sociais. Menciona também a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes (MST) como um gérmen daquilo que poderia vir a ser uma universidade popular.

Por outro lado, enfatiza o *ataque* sofrido pelas universidades públicas por projetos, ações e iniciativas que atendem às demandas e interesses tecnológicos e políticos das empresas e do grande capital. Evidentemente, com resistências e embates no seu interior também, pois, as universidades são parte das lutas que se travam na sociedade de maneira geral.

O autor desenvolve na temática da pesquisa *a relação universidade-movimentos sociais* analisando três experiências: a) movimentos sociais pela habitação popular – o

caso da Usina⁴⁵; b) a relação com os assentamentos rurais: o caso da agroecologia e c) a relação com as Fábricas Recuperadas do Brasil e da Argentina.

No particular do nosso estudo, vamos nos ater à relação com os assentamentos rurais, isto é, com as experiências do MST. Segundo o autor, os professores-pesquisadores que mais diretamente se vinculam à agroecologia e aos assentamentos, assumem algumas características:

a) fazem uma crítica implacável à revolução verde⁴⁶ e à propriedade intelectual; b) analisam o papel da agroecologia como ‘saída’ para a crise da agricultura, do ponto de vista dos movimentos sociais; c) observam a necessidade do aumento do número de técnicos do Estado (Emater etc.) e de um novo enfoque metodológico e projeto político para a extensão rural qualitativamente distinto do padrão que ainda vigora; d) o papel imprescindível dos movimentos sociais do campo para a conquista da terra e das políticas públicas necessárias para o ‘desenvolvimento do campo’ (NOVAES, 2010, p. 105).

Salienta o autor, que a agroecologia passou a fazer parte do vocabulário dos movimentos sociais tanto pelo desejo de produzir alimentos saudáveis, como pelos enormes custos que a agricultura convencional vem acarretando através dos inúmeros insumos necessários à produção. Citando Guterres (2006) diz: “cresce dia a dia, entre os pequenos agricultores, a vontade de sair da agricultura química, produzir sem venenos e sem adubos químicos, adotar um modelo tecnológico de base ecológica” (NOVAES, 2010, p. 137).

Há um amplo debate acerca da agroecologia, inclusive com diferentes concepções e matizes teóricas e práticas. De maneira geral pode-se, segundo o autor, estabelecer os seguintes objetivos: a) melhorar a produção de alimentos básicos no nível das unidades produtivas; b) resgatar e reavaliar o conhecimento e as tecnologias camponesas; c) promover o uso eficiente dos recursos locais; d) aumentar a diversidade vegetal e animal de modo a diminuir os riscos; e) melhorar a base de recursos naturais através da conservação e regeneração da água e do solo; f) reduzir o uso de insumos externos (NOVAES, 2010, p. 141).

⁴⁵ Um conjunto de arquitetos e cientistas sociais que se articulam, há mais de 20 anos, para assessorar os movimentos sociais, tem como um dos seus idealizadores o pesquisador e professor de arquitetura Sérgio Ferro. Especificamente, o Coletivo Usina é criado em 1989, quando há uma leve abertura nas políticas públicas da Prefeita Erundina em São Paulo que demandou esforços de arquitetos para a criação de uma política habitacional gerida pelos movimentos populares.

⁴⁶ A “revolução verde” foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura (Dicionário da Educação do Campo, p. 685).

O autor também aborda a problemática relacionada às dificuldades na formação de profissionais (agrônomos e técnicos) para atuarem nessa perspectiva agroecológica e na sua relação com os agricultores, principalmente no que se refere aos conhecimentos e saberes de que ambos são portadores. Como articular o conhecimento científico dos agrônomos com os saberes populares que os camponeses produziram e incorporaram durante anos de observação e vivência na agricultura?

É na Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Agronomia que vai nascer a primeira experiência de relação entre estudantes e agricultores assentados. Nos anos 1980 estruturam o Grupo de Apoio ao Movimento Sem Terra. E, em 1998, após um estágio de vivência, criam o Núcleo de Apoio à Reforma Agrária – Nara. É um grupo de caráter interdisciplinar, vinculado ao movimento estudantil e criado a partir de relações concretas construídas coletivamente com os movimentos sociais do campo – hoje agrupados na Via Campesina – que promove um conjunto de ações no interior da Universidade e organiza os estágios de vivência em assentamentos.

Dentre os objetivos do Nara, o autor destaca: a) a difusão do debate acerca da universidade e seu papel social, a organização da sociedade, movimentos sociais populares e da questão agrária; b) a aproximação das instituições de ensino superior aos assentamentos de reforma agrária, através de suas cooperativas e associações, a fim de atender as demandas apresentadas pelos agricultores, disponibilizando aos mesmos os conhecimentos produzidos pela universidade; c) a promoção da formação humanista dos estudantes universitários acerca de valores como ética, solidariedade, participação, justiça etc.; d) A formação de uma visão crítica da realidade por parte dos estudantes, identificando profissionais que possam vir a atuar futuramente nos assentamentos (NOVAES, 2010, p. 153-154).

O autor destaca também a experiência do Grupo de Agroecologia Terra Sul (Gats), também interdisciplinar, constituído na UFSM, envolvendo as Ciências Agrárias (Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal e Zootecnia), com o objetivo de fomentar e divulgar os debates e práticas agroecológicas, bem como aproximar cada vez mais a Universidade aos movimentos sociais do campo.

Já como resultado de todas essas experiências de ações práticas e teóricas o autor diz que elas:

Além de desempenharem um importante papel social e político na comunidade acadêmica, têm se constituído em um espaço de referência na formação técnica dos estudantes em áreas e temas para os quais a Universidade historicamente não tem se dedicado com tanto afinco (NOVAES, 2010, p. 156).

Tomando em conta a temática mais geral da relação universidade-movimentos sociais, o autor remonta ao processo da reforma universitária de Córdoba (Argentina) de 1918, para demonstrar que já ali estava posta a contradição entre demandas dos movimentos sociais, populares, estudantis e uma universidade representante e formadora de interesses corporativos, elitista. As bandeiras ali levantadas terão influência em distintas partes da América Latina, inclusive no Brasil, no início dos anos 1960 por intermédio do movimento estudantil.

Hoje, muitas transformações vêm ocorrendo envolvendo a criação de novas universidades, ampliação do ingresso e criação de novos cursos como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo. Será que podem significar “brotos novos”? pergunta o autor. Muitos militantes independentes e de movimentos sociais, segundo o autor, estão ingressando nas universidades públicas. Numa visão crítica e otimista o autor constata:

Ao mesmo tempo em que a universidade pode estar cooptando as lideranças ou deixando esses alunos mais conservadores, ela está sendo transformada por essas novas demandas dos movimentos sociais, ao exigir uma universidade qualitativamente distinta (NOVAES, 2010, p. 238).

Porém, adverte, em seguida, dizendo que é difícil afirmar que a universidade pública no atual contexto, seja um espaço para o florescimento de um pensamento crítico, pois, os professores que tentam desencadear esse processo são poucos e estão na defensiva, resistindo.

Por último, o autor destaca alguns pontos de convergência entre as experiências analisadas na pesquisa e, cita: a) a crítica à propriedade dos meios de produção; b) na participação do trabalhador nos movimentos sociais; c) a necessidade de desmercantilizar a sociedade, ou, produzir bens e serviços voltados para a satisfação das necessidades humanas; d) o papel do povo ou da luta de classes como motor da transformação social; e) a crítica à tecnologia convencional e a necessidade de uma tecnologia alternativa e de uma “nova assistência técnica” (NOVAES, 2010, p. 239).

Após esse percurso, parece-nos evidente que novos desafios se apresentam na/para a práxis dos movimentos sociais e, em específico ao MST, no qual a teoria, o conhecimento, continua cumprindo um papel de ajudar nos rumos a serem tomados. Refletir sobre o processo de formação, que também se desenvolve nas parcerias com universidades passa a ser uma tarefa importante na luta com o intuito de avançar a cada nova etapa, superando limites e inovando nas proposições.

Recordamos aqui a categoria do “inédito-viável” de Paulo Freire, em que diante da problemática e dos obstáculos que a realidade nos impõe, está a “futuridade a ser construída” e, essa concretização somente se viabiliza através da *práxis*. A partir da complexidade dessa realidade e, dos estudos já realizados nessa dimensão aqui abordada, passamos ao capítulo três, com uma reflexão acerca dos processos de formação em construção, a partir e nesse contexto, no qual estamos envolvidos e que move à pesquisa.

CAPÍTULO 3

Um olhar sobre a formação de *militantes educadores*: o fazer-pensar da utopia – teoriza-ções

Se todos os que acreditam no futuro e investem para que ele aconteça, instituindo outras formas de cultura mais solidárias e justas, impregnarem suas ações com expressões de respeito aos outros, mesmo sob fortes discordâncias, alguns passos decisivos estarão sendo dados (Célia Linhares).

Aos jovens não basta sair da faculdade como um ótimo arquiteto, mas como um homem que leu, que conhece as misérias do mundo e contra elas vai se manifestar (Oscar Niemeyer).

3.1. Refletindo na caminhada

As epígrafes que abrem este capítulo dão um pouco a dimensão que perpassa nossas preocupações. A digressão que realizamos fez-se necessária, pois ela nos coloca diante da necessidade de refletir sobre processos de formação que estejam em conexão com essas transformações objetivas, e possam contribuir com/para o fortalecimento das iniciativas/projetos dos movimentos sociais, em particular do MST. Nos últimos anos, esses processos passaram a engendrar questões teóricas e práticas que necessitam aprofundamento e sistematização para ir avançando na formação dos continuadores das lutas e da organização coletiva.

Decorrente das análises, buscamos nesta parte do trabalho, abordar a temática da formação de *educadores* desenvolvida no âmbito de cursos superiores, em diálogo com intercessores teóricos, e elaborações do próprio Movimento. Nos perguntamos: Que fundamentos teóricos permitem aprofundar a reflexão sobre processos formativos desenvolvidos nos convênios com universidades? Qual o alcance das experiências da formação construídas nessa *inter-relação*? Concordamos com Freire (2000, p. 93-94) quando disse que as principais filosofias que podem contribuir para enfrentar os dilemas desse novo século:

Nem serão as que, fatalistas, nos procuram convencer de que ‘não vale a pena agir, a realidade é assim e assim será’ ou as que superestimam a vontade do sujeito histórico, individual ou coletivo, os indivíduos ou as classes sociais ou as que negam o papel dos sentimentos, o valor dos valores éticos, o mérito da solidariedade

social e individual. *As filosofias que melhor nos ajudarão serão as que, sem as desconhecer ou minimizar o peso da materialidade, não se inibirão, tímidas, na análise da História e na compreensão da mudança da realidade*, em face do papel do espiritual, não necessariamente da dimensão religiosa do termo, dos sentimentos, dos sonhos e das utopias. [...] Refiro-me à constatação de que *mudar é difícil, mas é possível*. [...] É exatamente porque sei que mudar é difícil, mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores (Grifos nossos).

Sabemos, inclusive por experiência própria, que todo e qualquer tipo de mudança sempre é complexo e *difícil*, exige esforços, disposição, projetos pelos quais as possibilidades do novo vão se materializando por intermédio das ações coletivas de homens e mulheres com suas razões e emoções, com suas vidas, por inteiro! Insistimos que não chegamos ao “fim da história”, e como afirma Linhares (1999) também “sabemos que a sua continuidade – como capacidade de intervenção nos rumos da convivência humana – só será assegurada por empenhos que se inscrevem muito além dos discursos e declarações tão enfáticas quanto inócuas (p. 27). Mas, como formar *militantes educadores*, agora também em nível de graduação, num contexto em que tanto a educação superior (apesar da sua expansão) como a terra, continuam sendo propriedade e privilégio de uns poucos e as mudanças nos parecem cada vez mais difíceis?

São questões com as quais também se defronta o Movimento ao buscar universidades para, em certa medida, democratizar parte desses conhecimentos ali sistematizados, uma vez que são produzidos socialmente, com o intuito de qualificar sua intervenção na realidade. E, no caso da educação, como bem disse Fernandes (1991, p. 42): “Sem quebrar esse monopólio é difícil tornar a participação dos conhecimentos produzidos, acessível a todas as classes em confronto”.

Essa intervenção, agora pautada por um programa de *reforma agrária popular*, apresenta novas tarefas, funções e lutas para as quais a formação também deve estar voltada. Assim, ao adentrar coletivamente à universidade – com seus desafios, dilemas e projetos – busca estabelecer uma interação de saberes, daqueles provindos da luta social (popular) com os sistematizados (científicos) da academia, ampliando os espaços democráticos em uma sociedade altamente e historicamente discriminatória e autoritária.

Interação de saberes que nos dá a condição de pensarmos em uma *polifonia* capaz de absorver a contribuição de muitos *saberes/fazeres*, tanto do passado como de agora, para que se possa produzir novos conhecimentos numa perspectiva de

complementaridade conflitiva, aberta e inovadora. É mister salientar, que na história dos movimentos sociais do campo não se encontram experiências de processos de formação de *militantes* em que a escolarização é assumida, e por isso, implementada, para o seu fortalecimento e ampliação. Dessa maneira, investigar experiências de formação na inter-relação MST-universidades passa a ser relevante para o desenvolvimento de práticas educativas em *espaços-tempos* não específicos e “controlados” pelo movimento social. Queremos destacar que os processos de formação no MST são mais amplos e abrangentes do que os aqui analisados e, por isso, este organiza, cria e implementa escolas e centros de formação para preparar militantes e dirigentes com autonomia. Contudo, ao buscar as universidades, obviamente, o faz com o intuito de construir espaços de interação, de diálogo, de construção coletiva, apesar das tensões, não largando mão de princípios políticos e pedagógicos, historicamente construídos, entendendo que “o conhecimento é a chave para a democracia, para o desenvolvimento econômico, para a felicidade de todos e de cada um” (LINHARES, 1999.b, p. 17).

Uma concepção geral de formação e de princípios da educação no MST

As temáticas da formação/educação no MST, como já demonstrado, têm sido assunto de inúmeras pesquisas, sob diferentes enfoques e objetivos mas, apesar disso, não deixam de ser atuais e instigantes ao debate. No particular do estudo aqui proposto, pensamos ser importante trazer para a reflexão, elementos elaborados pelo MST acerca de uma *concepção* (um conjunto de ideias e práticas) de formação elaborada ao longo de sua trajetória, para inclusive, observar como, e em que medida, esses postulados se relacionam com as estruturas dos cursos acadêmicos.

Resumidamente em tópicos, a formação no MST é entendida como: a) um processo permanente, sistemático e integral que por intermédio de atividades concretas e de estudo, eleva o nível de consciência e cultural dos seus integrantes; b) práticas que estejam profundamente vinculadas e sejam partes integrantes da organicidade do Movimento; c) a compreensão de que o caráter da organização define o caráter da formação; d) um processo que contribua para que a organização alcance seus objetivos imediatos e estratégicos; e) ações que estejam vinculadas a um projeto político de ruptura e transformação social, pois, são essas tarefas que qualificam os participantes; f) processo que se desenvolve na e para a luta de classes; g) necessidade de vincular-se à elaboração teórica, como guia para a ação; h) o desenvolvimento de uma lógica de pensar e agir dialeticamente na realidade, buscando a sua transformação; i) um processo que estimule a vivência de uma nova ética, de uma nova moral, baseada em novos

valores, novos comportamentos; j) vivências que cultivem a mística, a motivação acerca dos processos de transformação social; l) mecanismos que produzam linguagens e metodologias adequadas para trabalhar com a juventude; m) práticas que primem pela autonomia política e ideológica, pois, sem um conhecimento profundo da realidade, da história, das contradições e das perspectivas, do horizonte se torna mais difícil desenvolver as lutas por sua transformação (MST, 2010⁴⁷).

Fica implícito nesses elementos, a intenção de construir uma práxis, que, bebendo em outras experiências históricas, consiga transpor a fase dos manuais, das receitas, das posturas dogmáticas e pragmáticas, teleológicas, da mera transmissão dos conhecimentos, da superioridade de saberes, dentre outros aspectos, apesar dos limites que sempre irão aparecer, uma vez que não existe nada tão puro e tão isento de concepções e práticas que necessitam ser superadas.

Concomitantemente, por intermédio de sua práxis e com o apoio de inúmeros professores, intelectuais e mesmo instituições acadêmicas, o MST foi delineando uma *concepção* de educação, sistematizada nos princípios filosóficos que orientam os processos educativos nas escolas dos assentamentos e acampamentos em todo o país. Assim encontramos no Caderno de Educação n. 8 (MST, 1996), os seguintes princípios filosóficos: a) “Educação para a transformação social”: este princípio aponta para a possibilidade das ações educativas estarem vinculadas aos processos sociais, políticos e de lutas que buscam a transformação e, contraditoriamente, contribuam para a construção de uma sociedade em que a justiça, a democracia, e os valores humanistas sejam alguns dos seus pilares; b) “Educação para o trabalho e a cooperação”: pressupõe a necessária relação entre os processos de educação escolar e, as tarefas e desafios de uma proposta de reforma agrária, entre as quais estão novas relações sociais, novas formas de produzir em relação com a natureza, nas quais a cooperação passa a desempenhar um papel educativo central; c) “Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”: isto é, uma educação *omnilateral* em contraposição a uma educação *unilateral*, pois, nessa prática sempre ficam de fora elementos da formação humana em detrimento e privilégio de outras dimensões; d) “Educação com/para valores humanistas e socialistas”: no sentido de que a educação no MST possa contribuir na construção de novos sujeitos sócio-históricos que incorporem e vivenciem os novos valores como a solidariedade, o companheirismo, o respeito, a igualdade, a justiça, dentre outros; e) “Educação como um processo permanente de formação e

⁴⁷ Síntese das "Linhas Políticas" da Formação no MST, sistematizadas em 2010, pelo Setor de Formação Nacional do MST.

transformação humana”): destaca a profunda crença no ser humano e na sua capacidade de mudanças, por isso, sempre um “ser inacabado”.

Nesses postulados, observam-se várias dimensões que conformam uma práxis, capaz de articular uma série de elementos, evidenciando que a formação é um processo amplo e abrangente e pode se realizar em diferentes *espaços-tempos* da vida de cada integrante na sua atuação e participação coletiva. Envolve distintos momentos e estratégias e se constroem no cotidiano das lutas empreendidas pela organização, que pretende ir produzindo uma nova cultura, que já, no agora, materialize a vivência de novas relações sociais e com a natureza, e que supere aquelas estabelecidas pela lógica de produção do capital. Elementos que transcendem a esfera escolar, não a ignoram, mas, necessariamente articulam aspectos da organicidade, das lutas, da mística, da cultura, do trabalho, da pesquisa, da crítica, dos valores, da ética, no e para além do espaço acadêmico.

Nota-se ainda, uma ênfase na participação sócio-organizativa, das lutas do MST, como *locus* privilegiado de formação, mas, segundo o próprio Movimento, eles são insuficientes e necessitam que outros *espaços-tempos* sejam reivindicados e conquistados, neste caso, incluem-se os acadêmicos. Em grande medida, compete à universidade a tarefa da formação como sendo um *espaço-tempo* de aprofundamento, de análise, de diálogo formativo na/com a prática e o debate de novas ideias buscando a auto-superarção. Daí a importância da luta dos movimentos no sentido de construir os convênios viabilizando a “ocupação” da universidade, não simplesmente para se adaptar a ela, mas para, com ela, buscar iniciativas nos campos do currículo, da metodologia, da organicidade e dinâmicas de funcionamento, para questioná-la, democratizá-la, em certa medida, inová-la. No fundo, a entrada coletiva na universidade só tem sido possível pela pressão dos movimentos, por isso, é preciso estar atento à advertência de Linhares (2004, p.1), quando afirma:

Estou plenamente convencida de que a universidade brasileira urge por ser reinventada, tornando-se mais próxima dos problemas vitais que nos afligem para poder ajudar a sociedade brasileira a pensá-los, a problematizá-los e a contribuir para a formação de uma nacionalidade mais aprendente e atuante [...]. O Brasil urge por boas universidades capazes de pensar e não somente reproduzir.

Estariam, portanto, essas parcerias de formação à altura dos desafios postos pela realidade atual? Não seria teleológico pensar em processos de formação com esse conjunto de intenções pré-estabelecidas? Como de fato potencializar novas iniciativas

capazes de articular de forma dinâmica e consequente as dimensões: movimento social – universidade – escolarização – formação?

Ao refletir sobre a educação/formação, estamos na direção proposta por Freire (2000, p. 100 e 2001, p. 71), quando afirma: “A educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos [...], mas os desafie a pensar certo”, e, pensar certo é “pensar criticamente” é “pensar a prática”, significa “procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos”.

Pensamos em uma práxis educativa que atente para o fato de que: “a aprendizagem precisa ser liberada, as mentes precisam ser criativas” (FERNANDES, 1989, p. 240), superando qualquer tipo de coerção e autocracia em sala de aula, pois, “a escola [universidade] tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, apresentando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade” (1989, p. 149). Em outra passagem, o autor complementa: “O objetivo último da educação escolarizada não está em 'fazer a cabeça do estudante'. Mas em inventar e reinventar a civilização sem barbárie” (FERNANDES, 1989, p. 264).

Na concepção política de educação, trabalhada por esses e outros autores, ela se apresenta como caminhos que podem levar a sociedades mais democráticas e cada vez mais livres e também a uma prática educativa diferente. Segundo Linhares e Trindade (2003) ela deve ser:

Uma educação com muitas faces e corpos que insurge nos movimentos populares e alternativos, mas também em sistemas públicos de escolas [universidades], espalhados no Brasil, que vão se entrelaçando com tendências teóricas para revigorar formas de inteligibilidade e de política, marcadas pela inclusão de diferentes ordens de realidade, com múltiplas lógicas e linguagens (p. 15).

Estariam na realização dos cursos de graduação em convênio com universidades, possibilidades da concretização desses propósitos educacionais? Em que medida a inter-relação MST-universidade consegue fomentar e potencializar a vivência desses princípios na formação de *militantes educadores* e materializar essa perspectiva educacional?

Educadores: delineando algumas características

Avançando em nossa reflexão, podemos também matizar acerca do entendimento de *educadores* postulado nesse trabalho enquanto processo vivido na e para além da instituição escolar, e que não se restringe aos professores que atuam nas escolas em assentamentos e acampamentos e/ou comunidades rurais. São também eles, mas nos referimos àqueles jovens que, participando dos cursos de graduação aos quais já aludimos, vão aprofundando o desenvolvimento de tarefas pedagógicas de socialização de conhecimentos, mesmo não atuando em sala de aula.

Assim, em maior ou menor intensidade, estão envolvidos em espaços de formação nas comunidades, participam nas dinâmicas das lutas, o que permite uma relação dinâmica entre a formação teórica (acadêmica) e as contradições e desafios postos pela realidade econômica-política-social-cultural na qual estão inseridos. Essa não dicotomia entre estudo e inserção prática na organização passa a ser fundamental para a qualificação teórico-prática desses sujeitos que, ao participarem de processos de formação, contribuem para a socialização de conhecimentos em seus espaços de atuação.

Potencializam a formação ao participarem de instâncias de coordenação em diferentes níveis e funções de direção (coletiva) do Movimento; ao assumirem responsabilidades de coordenação de setores⁴⁸ de atividades em áreas específicas – produção, formação, educação, comunicação, juventude, gênero, dentre outras –; ao contribuírem com a organização e o fortalecimento do MST a partir de sua área de atuação profissional (acompanhamento técnico à produção, coordenação de escolas de formação, educadores e coordenadores de escolas em assentamentos, por exemplo).

Continuamos no leito também apontado por Freire (1977, p. 138) quando disse: “que o educador pode ser também um líder de um movimento, um militante de um movimento que, como educador, deve e tem que ser um militante”. Vamos delineando uma visão de *educador* que alarga as possibilidades de atuação, a partir da própria experiência desenvolvida no interior do MST, nos atentando para uma advertência de Freire (1987, p. 36) quando afirmou que não existem *iluminadores* (missionários), mas, que, no entanto, a realidade deve ser *iluminada* através de uma *educação libertadora*. E, na ocasião, argumentou:

⁴⁸ Na estrutura organizativa do MST, os setores são coletivos encarregados de aprofundar, sistematizar, organizar e desenvolver ações que implementam as linhas políticas da organização, tanto em nível nacional como nos Estados e nas áreas (base). Essa prática permite o envolvimento de muitos *militantes educadores* com planejamento e divisão de tarefas o que se traduz em espaços privilegiados de formação.

Estou convencido de que os *educadores* libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de tornar-se cada vez mais, *militantes*! Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um ‘ativista’. Um militante é um ativista crítico.

Nessa perspectiva, na companhia de Freire, a exigência é tornar-se, permanentemente, um *militante da esperança e da liberdade*, não como “profetas ou missionários”, mas como seres de relação, de ação e visão crítica, de construção de novas racionalidades humanas e sociais, como sujeitos de processos emancipatórios. Projetamos a formação de educadores como um esforço permanente de crescimento teórico-prático, de superação individual-coletiva, de espírito de luta-engajamento para transpor limites e avançar na conquista de espaços de maior liberdade humana. Evidentemente, não é a educação/escolarização por si só, capaz de forjar *educadores* com essas habilidades, pois, primeiramente a luta é que dá início ao processo de formação, mas, existe a convicção de que a escolarização (*espaço-tempo* acadêmico) cumpre um papel importante na produção do conhecimento, bem como na capacitação técnica e profissional para ultrapassar os limites dos saberes oriundos da experiência política, organizativa e de lutas.

Portanto, pensar a formação de *educadores* na acepção aqui proposta, é refletir a partir de um lugar, ou melhor, do lugar historicamente *negado*, pois “a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração” (FERNANDES, 1987, p. 15), espaços dos quais, apesar disso, as camadas populares sempre estiveram alijadas.

Retomando o foco da pesquisa, ingressar na universidade de forma coletiva pode significar uma conquista, uma das formas de superação do *espaço negado* o que, obviamente, não se dá também sem conflitos, sem tensões; é fortalecer experiências e movimentos instituintes⁴⁹ na formação, na universidade e na sociedade, potencializando as iniciativas, as singularidades de movimentos e processos que buscam romper barreiras *do latifúndio do saber*. São espaços de produção e socialização da cultura, a

⁴⁹ “As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Um e outras estão ora juntas, ora em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo em confronto. Assim, se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos escolares e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar, o que ainda está se processando, ou seja, o instituinte” (LINHARES, Políticas de formação de professores e experiências instituintes - ALEPH).

exemplo do protagonizado por movimentos sociais, conforme destaca Linhares (2002, p. 105):

Entre os movimentos políticos e sociais que nutrem nossas expectativas nessa construção, exemplificamos com o movimento das mulheres, dos negros, dos indígenas, das minorias sexuais, dos velhos, dos jovens, dos grupos de defesa dos Direitos Humanos, dos povos da floresta e de tantos dos que se definem pelo que lhes é negado: os Sem Teto, os Sem Trabalho (Desempregados) e, *principalmente os Sem Terra* (Grifos nossos).

Assim, o fazer histórico engendra a realização do possível de hoje que pode e deve alimentar para amanhã aquilo que agora parece ser impossível. É preciso acreditar e trabalhar para isso, com um pé no presente e o outro tateando o solo do futuro, empurrados por nosso passado, para que os *sonhos* de *ontem-hoje* não cansem, nem adormeçam, nem desapareçam, mesmo que “rasgados”, jamais “desfeitos”.

3.2. Pensando em uma interação de saberes que supere monoculturas

Ao falar em *interação de saberes* pensamos em uma perspectiva de complementaridade e não simplesmente na ideia da *troca de saberes*, ou ainda, na lógica de que os educandos frequentam os cursos de formação apenas para adquirirem conhecimentos que alguém detém. Seguindo a reflexão anterior, alertamos ao cuidado com um certo risco de desejar incluir tudo em uma *totalidade*, pois, ao pensar e agir como se toda a realidade estivesse ali, pode-se deixar ignorar aspectos, experiências, “desperdiçando muita realidade” que, segundo Santos (2006 e 2007), consideramos irrelevantes. Santos, ao utilizar a figura de linguagem *metonímica*, critica essa prática de tomar a parte pelo todo e diz:

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem [...]. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação vertical (SANTOS, 2006, p. 97).

Segundo o autor, essa forma dicotômica de entender a realidade, o presente, acarreta ao menos duas consequências: A primeira,

como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa [...]. Não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. [E a segunda consequência], para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade (SANTOS, 2006, p. 98).

O autor critica essa forma de ver a realidade, porque ela “contraí, diminuí, subtraí” o presente, deixando de fora, ignorando, “desperdiçando” experiências, processos que mesmo sendo periféricos também são relevantes e precisam ser incluídos, considerados.

Ao questionar tal tipo de análise, alerta para o fato de existirem *totalidades* que devem conviver, que há uma heterogeneidade nessas totalidades, inclusive a possibilidade de “as partes que a compõem terem uma vida própria fora dela” (SANTOS, 2006, p. 101), e propõe, portanto, a ampliação do presente, por intermédio de um procedimento designado de “sociologia das ausências”. Nas suas palavras:

O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças, [pois], há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível (SANTOS, 2006, p. 102).

E, como se produzem essas ausências, essa não existência? Segundo o autor, não existe uma única forma, mas, pelo menos cinco modos, lógicas de produção da não existência que derivam da mesma *monocultura racional ocidental*.

O primeiro modo deriva da *monocultura do saber e do rigor*, é um modo de produção de não existência poderoso, pois “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (SANTOS, 2006, p. 102). Essa lógica concebe que o único saber rigoroso é o científico, de maneira que outros conhecimentos e saberes não alcançam a importância e validade, muito menos rigor. Nesse âmbito, os saberes dos indígenas, dos camponeses, da diversidade urbana, que são resultados de práticas sociais milenares, não possuem relevância, inexistem. Santos (2007, p. 29) chama de “*epistemicídio*: a morte de conhecimentos alternativos”. E, a não existência nessa lógica da monocultura do saber, assume a forma de “ignorância ou de incultura”.

A segunda lógica é a *monocultura do tempo linear*, “a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos” (SANTOS, 2006, p. 103). Prevalece a noção de que o tempo é linear sendo que à frente do tempo estão os países centrais e, com eles também os conhecimentos. Aqui, a não existência é *residual*, e também pode ser designada de “o primitivo ou selvagem; o tradicional; o pré-moderno; o simples; o obsoleto; o subdesenvolvido” (SANTOS, 2006, p. 103).

O terceiro modo é o da *classificação social, que assenta na monocultura da naturalização das diferenças*. “Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam as hierarquias” (SANTOS, 2006, p. 103). Nessa lógica, a inferioridade

de quem assim é considerado, é natural e, portanto, não pode ser superada pois, essa inferioridade passa a ser o modo da não existência, da ausência. Assim se os pobres sem terra são considerados inferiores do ponto de vista das condições de acesso à universidade, eles não existem e, se adentram a ela, a sua presença pode ser incômoda.

A quarta lógica de produção da não existência é a *monocultura da escala dominante*. Segundo o autor,

a globalização é a escala que nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes nos mais diversos campos sociais. Trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais (2006, p. 104).

Nesse sentido, o global e o universal passam a ser hegemônicos e, o local e o particular não contam, se tornam praticamente invisíveis, apesar de existirem.

A quinta e última lógica de produção de ausência, segundo o autor, é a *monocultura do produtivismo capitalista*. “Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade quem mais bem serve a esse objetivo” (SANTOS, 2006, p. 104). Daí decorre a voracidade do capital em busca de maiores lucros, com os bens naturais, minerais, cada vez mais cobiçados, não importando as consequências que esse processo acarrete para a vida das pessoas e da natureza, como de certa maneira ficou evidente no capítulo anterior no que se refere à agricultura. Nesta lógica, a não existência “é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (SANTOS, 2006, p. 104).

A partir dessas análises o autor propõe uma *sociologia insurgente*, capaz de trazer presente o que está ausente, tornar visível o que existe e é invisibilizado pela lógica hegemônica das *monoculturas*. E, para superá-las apresenta *cinco ecologias*, pelas quais seria possível inverter essa situação e desenvolver possibilidades de tornar presente aquilo que está ausente. Esse mecanismo seria a substituição das *monoculturas*, pelas *ecologias*.

A primeira é a *ecologia dos saberes*. Essa *ecologia* se confrontaria com a *monocultura do saber e do rigor científico*. Segundo o autor, e, de certa maneira, retomando concepções de Freire⁵⁰ (1977, 2001), “a ideia central da sociologia das ausências nesse domínio é que não há ignorância em geral e nem saber em geral. Toda a

⁵⁰ Diz Freire: "Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo". "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa".

ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2006, p. 106). Nesse sentido, a *ecologia de saberes* busca construir novas formas de relações e interação entre o saber científico e outras formas de saber, superando as hierarquias que discriminam os saberes populares e, por outro lado, criar mecanismos para que esse conhecimento possa intervir na realidade a ser transformada. Diz: “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (SANTOS, 2007, p. 33).

A segunda é a *ecologia das temporalidades*. Tem como ponto de partida a compreensão de que é necessário relativizar o tempo linear, valorizando outras temporalidades, pois diferentes culturas produzem diferentes *comunidades temporais*. “Com isto, pretende libertar as práticas sociais do estatuto residual que lhes é atribuído pelo cânone temporal hegemônico, devolvendo-lhes a sua temporalidade específica, possibilitando assim o seu desenvolvimento autônomo” (SANTOS, 2006, p. 110).

A terceira é a *ecologia dos reconhecimentos*. É a luta contra as hierarquias para somente depois de eliminá-las, trabalhar as diferenças e, jamais confundir diferença com desigualdade. Afirma o autor: “A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais” (SANTOS, 2006, p. 110). Isso seria possível por intermédio de uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos.

A quarta é a *ecologia das trans-escalas*. Refere-se à ampliação da diversidade das práticas sociais como se colocam como alternativas à globalização hegemônica. Daí, “a existência de aspirações universais alternativas de justiça social, dignidade, respeito mútuo, solidariedade, comunidade, harmonia cósmica da natureza e sociedade, espiritualidade etc.” (SANTOS, 2006, p. 112), por um lado, e por outro, “a verificação de que não há globalização sem localização e de que, tal como há globalizações alternativas, também há localizações alternativas” (SANTOS, 2006, p. 112). Nessa perspectiva está a possibilidade e necessidade de articular projetos, lutas, ações em escalas locais, nacionais e globais.

A quinta é a *ecologia das produtividades*. Esse domínio consiste na “recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2006, p. 113). O autor menciona aqui a atuação dos

movimentos camponeses que lutam pela terra e ao mesmo tempo, contra megaprojetos de transnacionais; os movimentos urbanos que lutam pela moradia, os movimentos econômicos de cunho popular, como associação de consumidores, uma infinidade de movimentos e iniciativas que baseiam suas lutas e pretensões na *ecologia das produtividades*. “Neste domínio, a sociologia das ausências amplia o espectro da realidade social através da experimentação e da reflexão sobre alternativas econômicas realistas para a construção de uma sociedade mais justa” (SANTOS, 2006, p. 114).

Esse procedimento está no âmbito da *crítica da razão proléptica*, por intermédio da *Sociologia das Emergências*, que busca *contrair o futuro*, por intermédio de um “ainda-não”, que nas palavras de Ernest Bloch seria “o que não existe, mas está emergindo, um sinal de futuro” (SANTOS, 2007, p. 37). Assim, a sociologia das emergências “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (SANTOS, 2006, p. 116). Nessa reflexão, o NÃO, é diferente de NADA, não significa NADA. Segundo o autor:

O Não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta [...]. O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas (SANTOS, 2006, p. 116).

É por isso que se não existissem as possibilidades tudo já estaria determinado e, onde ficariam as habilidades, as capacidades, os sonhos, os ideais, as lutas por um mundo melhor? Ou seja, as probabilidades de um futuro diferente estão postas, não como algo pré-determinado, teleológico, mas, como algo possível. Observamos o encontro com o pensamento de Freire, quando propõe a história como *possibilidade*, em que passado e presente se conjugam na vida vivida com olhar, pés e movimentos na estrada do futuro, e não como algo *inexorável*, inabalável. Diz o educador: “O amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir” (FREIRE, 2000, p. 92). São também suas as palavras que seguem:

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não

arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* por que lutamos (FREIRE, 1992.a. p. 102).

Com isso almejamos pensar que os processos de formação não podem apresentar o amanhã como *inexorável*, nem tampouco propagar um *não amanhã*. No entanto, podem oferecer o *amanhã* como possibilidade histórica, como processo no qual os homens e as mulheres em luta transformam o hoje e vão se transformando concomitantemente, construindo um *amanhã menos feio, menos malvado, mais humanizado*. Esse processo jamais é final, completo nunca, sempre contraditório entre o velho que não morreu ainda, e o novo que custa a germinar.

Possibilidades que se materializam nas exigências das *ações* por mudança em que os conhecimentos e saberes construídos ao longo da história se atualizam de forma inovadora. Por isso, concordando com Linhares (2010, p. 807-808), estamos desafiados a:

[...] escovar a ‘história a contrapelo’ para que assim ela vitalize a história dos que foram abatidos, mas não despojados de seus sonhos políticos, que nos foram legados e pelos quais somos responsáveis pelas suas reedições. Para isto, Benjamin redimensiona a noção fugidia de presente, como uma transição veloz entre o passado e o futuro, potencializando-o com o conceito de ‘tempo de agora’, como uma oportunidade de recriarmos politicamente a vida e a história.

Ao *intervir* na realidade de forma organizada e coletiva, afirma-se também a *esperança* de um amanhã melhor, menos injusto, mais solidário, sem barbárie. Assim argumenta Freire (1995, p. 30):

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação, da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal.

Requer, incondicionalmente, a *crença* na capacidade humana o que não acontece *sem memória, sem sonho, sem utopia e, sem generosidade*. Como disse Linhares: “Bem sabemos que as memórias incluem sonhos que não puderam concretizar-se e que, do fundo de suas negações, continuam impulsionando meios para suas realizações” (2012, p. 6). Dessa maneira, entendemos que os processos de formação de *militantes educadores*, demandam,

[...] o nosso assenhramento das tradições que envolveram a busca insistente pela organização e apropriação dos saberes e poderes que se realizaram criadora e emancipatoriamente em tempos pretéritos. É

neste tipo de *memória que cintilam projetos em que o futuro está colocado* [...]. Afinal, visitar a ‘história a contrapelo’ é reverter a narrativa hegemônica para deixar os vencidos falarem [...] *nessa produção do saber, participamos todos. Vivos e mortos* (LINHARES, 1996, p. 29 - 31, Grifos nossos).

Vivos e mortos buscando um caminho diferente daquele trilhado pelos que construíram nossas memórias no Brasil e em outras partes do mundo, também podemos não concretizar a *utopia* da nova sociedade. Ainda assim, fazendo a nossa parte, confiamos que poderemos legar às futuras gerações, não só novos problemas, mas, também, novos valores, novos comportamentos, novos conhecimentos, e novos patamares de enfrentamento, inclusive na educação.

De acordo com Santos (2006), quanto mais ampla, abrangente for a realidade considerada (história), mais vasto poderá ser o campo dos sinais futuros a serem construídos. A diversidade (variedade/heterogeneidade) e multiplicidade (abundância/pluralidade) de experiências, de iniciativas, de processos, tanto do ponto de vista dos conhecimentos produzidos como dos seus agentes (movimentos), permite expandir o presente e contrair o futuro. Essa dinâmica de multiplicidade e diversidade, em que pode haver possibilidades de *diálogos e conflitos*, segundo o autor, será revelada através dos seguintes campos: primeiro, *experiências de conhecimentos*; segundo, *experiências de desenvolvimento, trabalho e produção*; terceiro, *experiências de reconhecimento*; quarto, *experiências de democracia*; quinto, *experiências de comunicação e de informação*.

Na continuidade da reflexão, Santos (2006) apresenta a seguinte questão: “Como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? [...] Qual a alternativa à teoria geral?” (p. 123). E, segundo ele, a alternativa é o *trabalho de tradução*, enquanto “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências” (SANTOS, 2006, p. 123).

Diferentemente da tradução linguística, aqui trata-se de traduzir saberes e práticas em outros saberes e novas práticas. Busca compreender e relacionar o que há de comum entre movimentos similares e destes com outros, quais as semelhanças, as diferenças, criando diálogos e inteligibilidade sem destruir a diversidade que os conformam. Mais adiante o autor diz: “O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles” (SANTOS, 2006, p. 127).

Essas práticas colocam a possibilidade de construir várias e novas formas, concepções de *emancipação social* que superem as visões pragmáticas, autômatos de emancipação. E, nessa construção o conhecimento cumpre um papel relevante, não aquele da *regulação*, mas, o conhecimento-*emancipação* produzido na inter-relação de saberes, práticas, afetos, sonhos, sem os quais, os processos apresentam maiores dificuldades para avançar.

3.3. A formação e seu vínculo político-organizativo com o Movimento: pensamentos como organização que fazem e são alimentados para/nos movimentos sociais

Evidenciamos, no transcurso deste trabalho, a importância de os processos de formação estarem articulados/vinculados com as dinâmicas de organização, de trabalho e de lutas, nas quais o pensamento como organização se faz e se alimenta nos/dos movimentos sociais. Há, portanto, intencionalidades que devem ser consideradas nos processos *formativos e educativos*, que sejam capazes de envolver de forma ativa os sujeitos, em sua estrutura organizativa.

Formas orgânicas que possam evitar, tanto a dispersão das pessoas como das ideias, corroborando para o desenvolvimento das tarefas que os educandos assumem na dinâmica do Movimento e da própria formação. De acordo com o MST, desenvolver processos de formação sem estar, de uma forma ou de outra, vinculados à organicidade (estrutura orgânica) é como “um ovo nascer sem casca: perde-se na origem”. Ou seja, a organicidade⁵¹ é fundamental para o exercício e desenvolvimento político, uma vez que através dela todos podem participar de espaços coletivos, em que se reflete, se discute e se tomam decisões que os comprometem na sua implementação.

Observamos que desde os primórdios, o MST tem se defrontado com a necessidade de garantir um amplo processo de formação política e cultural para o conjunto de seus militantes/dirigentes e *educadores*. Segundo documentos do MST, no início, essas atividades eram realizadas em parceria com o movimento sindical e com outras organizações voltadas para o trabalho de *educação popular*. Entretanto, com o crescimento e o redirecionamento das ações do Movimento, foi se evidenciando a necessidade de investir em um processo e espaço próprios de formação, que potencializassem a articulação com outros parceiros (incluindo universidades) nos

⁵¹ A organicidade está relacionada à forma, estrutura de funcionamento do Movimento: instâncias de direção, setores, núcleos de base em que todos os membros devem estar, de uma forma ou de outra, vinculados. Mas, diz respeito também aos comportamentos, valores, princípios políticos e organizativos que orientam a práxis dos seus integrantes.

âmbitos nacional, latino-americano e internacional, tendo como pano de fundo a prática social dos Sem Terra, com suas contradições, desafios e possibilidades.

No que tange aos cursos superiores, compete à Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), preparar, negociar, acompanhar e desenvolver uma espécie de complemento na formação dos *educandos*, zelando pelo vínculo entre o estudo teórico e o engajamento na dinamicidade organizativa e de lutas do MST. Ganha evidência o Tempo Comunidade no qual os participantes dos cursos assumem tarefas organizativas, além das tarefas de estudo oriundas do Tempo Escola⁵². Freire já afirmava que: “Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso povo não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento” (2001, p. 87).

Para a ENFF (2007), as atividades de formação decorrem de um processo infinito e constante de reflexões sobre/na prática, buscando apropriar-se dos conhecimentos já produzidos socialmente; envolve a permanente construção e socialização dos novos conhecimentos que vão sendo gestados graças à vivência da/na realidade concreta; derivam do debate de ideias, do confronto destas com a problemática vivida numa relação de superação coletiva do estágio anterior. Articulam-se com/no processo de formação, aspectos relacionados às práticas ético-morais, de solidariedade, da *com-vivência*, da rebeldia assumidos pelo MST.

Esses comportamentos referem-se a um conjunto de valores humanistas que buscam transcender a lógica dos *desejos* impostos pela sociedade capitalista, na qual impera o individualismo e a discriminação. Dentre essas virtudes postuladas pelo MST⁵³, pode-se destacar a solidariedade; a defesa do estudo e do trabalho; a importância da beleza e da vida; o companheirismo e a capacidade de indignação ante as injustiças; a ternura; a coerência, dentre outros.

Trata-se de um ideário que pertence à nova sociedade, cujo desafio para a formação, está no sentido de ir *experienciando*, na prática, movidos por uma afetividade-ética capaz de fortalecer a sensibilidade e defesa da vida em todas as circunstâncias, e que vai conformando um caráter do ser humano comprometido com as

⁵² Na dinâmica dos cursos de graduação está contemplada uma complementaridade que articula momentos intensivos de estudo na universidade – Tempo Escola, com momentos de vivências práticas, organizativas, de lutas e de aprendizados nas áreas de reforma agrária – Tempo Comunidade. Dessa maneira não são dois *espaços-tempos* separados, eles formam uma unidade no processo educativo.

⁵³ Ver Caderno de Formação n. 6, da ENFF: Valores de uma prática Militante. São Paulo, 2009.

intencionalidades desse projeto de emancipação. Nessa direção, Fernandes (1980, p. 143-147) nos motiva com um belo legado, quando diz:

O caráter humano chegou-me por essas frestas, pelas quais descobri que o ‘grande homem’ não é o que se impõe aos outros de cima para baixo ou através da história; é o homem que estende a mão aos semelhantes e engole a própria amargura para compartilhar a sua condição humana com os outros [...] descobri que a *medida do homem* não é dada pela ocupação, pela riqueza e pelo saber, mas pelo ‘seu caráter’.

Fazemos uma deferência a esse pensamento e nos perguntamos: num mundo conturbado como o que vivemos, em que a violência, a barbárie e o descaso com a vida humana enchem páginas de jornais e espaços televisivos cotidianamente, como os processos de *formação* podem fortalecer relações de solidariedade, de simplicidade, de caráter, de amor à vida, de sensibilidade e indignação?

Sabemos que quando as turmas que ingressam na universidade, implementam na metodologia de funcionamento do curso uma organicidade (coordenação, núcleos, equipes, divisão de tarefas e responsabilidades, disciplina, normas de convivência coletiva etc.) existe a intencionalidade pedagógica de ir cultivando esse *pertencimento* à organização e à convivência coletiva baseada nesses novos valores, que dignificam a vida com a qual se projeta um futuro diferente. Essa mudança não acontece automaticamente e, tampouco, de um dia para o outro. Ela requer tempo e mecanismos de incentivo e vigilância na sua implementação (prática) cotidiana.

3.4. A formação como um processo ético, estético e místico: pensamento como atitude/comportamento

Articulada com os aspectos anteriores, a formação de *militantes educadores* “reclama” a presença da ética, da estética, da mística da/na vida e na luta. *Não sois máquinas! homens é que sois!*⁵⁴ Esse alerta do poeta ressoa, hoje mais que nunca, em um processo de formação que, como já observado, seja capaz de trabalhar as diferentes dimensões que constituem o humano: as condições materiais de sobrevivência, a cultura, as relações humanas, sociais, políticas e afetivas. Subsume a este postulado a capacidade ética-política radical de:

Forjarmos outras formas de conviver, produzir, pensar e compartilhar a vida, mais solidariamente, que não se encontram num além, sobreposto ao nosso cotidiano de mulheres e homens, esperando

⁵⁴ “... Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas duas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido”. Trecho de O Último Discurso, do filme: O Grande Ditador, de Charles Chaplin.

apenas que os sagazes e geniais os ‘descubram’ para usá-los e aplicá-los, mas, está entre nós, como relações integrantes de nossas vidas, que cobram sempre outras elaborações, capazes de ressignificar práticas sociais de forma criadoramente ética (LINHARES, 2004, p. 16).

A ética instiga e fortalece a capacidade de *juízo*, estabelecendo outras/novas formas/patamares de vida que não relevam/escondem a acomodação, a indiferença, o individualismo exacerbado, a *traição*, a cooptação, os pactos obscuros para manter/aumentar privilégios/*status* de qualquer ordem. Paulo Freire fala de uma ética do *mercado* e de uma ética *universal do ser humano* e do predomínio da primeira sobre a segunda sendo que não há compatibilidade entre ambas. Diz Freire: “A miséria na opulência é a expressão da malvadez de uma economia construída de acordo com a ética do mercado, do vale-tudo, do salve-se quem puder, do cada um por si” (2001.a., p. 130), essa contradição somente será superada por intermédio do desenvolvimento de uma ética verdadeiramente universal do ser humano, o que requer em última instância, segundo o educador, “a superação da economia do mercado”. Assim ele se posiciona:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano [...]. Procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca. Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro (FREIRE, 1996, p. 144).

Nota-se clarividência e esperança, em algo que contraditoriamente se agrava em vez de avançar para uma nova perspectiva. De certa maneira essa situação reforça nossa posição até aqui defendida e, continuamos assumindo com ele, quando enfaticamente afirma:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória da raça, de gênero, de classe. É por esta ética, inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1997, p. 17).

Outra questão importante refere-se à coerência (política, ideológica, econômica, moral) entre o discurso e a prática dos militantes/educadores. Manter a coerência entre o que se diz e o que se faz não deixa de ser um desafio, tendo sempre claro que a coerência “entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores

críticos (militantes) se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas, a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 2001, p. 25).

Os processos de formação podem auxiliar nessa função da *vigilância* contra os *desvios* de qualquer ordem, motivando o exercício da coerência, pois, por sermos:

seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Somos porque estamos sendo. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 1977, p. 36).

Estar sendo significa viver em permanente processo de mudança, “seres inacabados”, que por sua vez, exige tomada de decisões que envolvem *interesses* políticos, pois qualquer mudança em qualquer sociedade, é sempre um processo político. Dessa maneira o educador movido por critérios éticos:

Precisa se colocar [...] e reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1987, p. 31).

Conexões perpassadas pela ética, pela estética, pela mística, pela política que aparecem para recolocar as possibilidades da construção do novo e, como disse Freire: “Minha responsabilidade ética e política não me permite vacilar ante o cinismo de quem diz ‘*as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira*’” (1995, p. 83). Normalmente os que fazem tal afirmação são os que de uma forma ou de outra, tentam *abortar* a resistência dos que buscam libertar-se das amarras da exploração; tentam impedir a ocupação de latifúndios, inclusive o do saber por camadas historicamente excluídas. Nesse re-encaminhamento a passagem/mudança para o novo, que é uma opção, a prática pedagógica e formativa que visa mudanças, terá que ampliar os conhecimentos, pois:

Se o educador pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança (FERNANDES, 1989, p. 167).

Articulada com a prática ética e política está a questão da *estética/poesia*, pois a luta pela transformação da escola e do mundo, sem poesia, fica *fria*! Paulo Freire apresenta a necessidade da *curiosidade (abertura) estética*, ao afirmar que “ela me faz parar e admirar o pôr do sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu...” (FREIRE, 1995, p. 77).

Essa postura perante a natureza, ante as pessoas, a vida e o mundo, nos remete ao tema da *mística* que na dinâmica formativa do MST assume uma dimensão importante. Sem ela a luta vai perdendo o ímpeto combativo e geralmente não se mantém com o mesmo vigor. Mas, o que vem a ser a mística? Etimologicamente ela tem relação com a palavra *mistério* e, de acordo com Bogo (2002, p. 73):

Embora a palavra *Mysteriôn* seja oriunda da língua grega, que descende de outra palavra *múien*, '*quer dizer a busca de entender o que está escondido nas coisas*', a mística é a procura de explicações e ao mesmo tempo o incentivo para viver o inexplicável.

Podemos entender a mística como manifestações nas atitudes de energia-força, persistência, entusiasmo, autoestima, memórias e reações positivas inexplicáveis do ponto de vista analítico. Ou seja, são reações e posturas que acontecem, muitas vezes, sem sabermos de onde se originam e nem porque se manifestam com maior intensidade em uns e menos em outros. Esse aspecto precisa ser cultivado e desenvolvido para que se torne um *jeito de ser e estar*, em que, apesar das agruras, das dificuldades da vida e da luta, as pessoas se mantêm firmes, alegres, dispostas, ativas, acreditando que a mudança pode ser construída. Ela se nutre da *memória* e da *utopia*. A primeira se atualiza e alimenta o agora, a segunda aponta o horizonte a ser seguido puxando para frente.

Diariamente nos cursos os núcleos de base vivenciam a mística. O caráter formativo está desde a sua preparação, como momento de pesquisa, criação coletiva, até o momento da apresentação que exige a participação do grupo e a pertença por parte da coletividade.

No entanto, a mística é mais que um momento, ela é a motivação que nos faz viver a causa de forma comprometida e permanente, apesar das durezas da luta. Ela se transforma em energia que ilumina, aquece e mantém viva a disponibilidade tanto para o estudo, como para o trabalho e todas as tarefas que exigem a “prontidão”. Sem mística na vida cotidiana, perde-se a alegria, a vibração, a *ânim*a, o interesse e a motivação em torno do projeto de vida; perde-se a vontade, a combatividade, a criatividade e a paixão pela causa.

Neste sentido, a mística é parte integrante do processo formativo, pois no momento da sua preparação, os educandos, de forma coletiva, se dedicam a criar, pesquisar, imaginar para, posteriormente, transmitir ao coletivo esse sentimento de pertença ao Movimento e ao projeto de sociedade pelo qual se luta. Esse momento de preparação da mística é um tempo de pesquisa histórica, sociológica; um espaço de

criação, de antecipação do futuro em conexão com o passado que no presente ganha nova ressignificação. É, no fundo, um momento de afetividade que se dá por intermédio da poesia, da encenação, do gesto, do símbolo, da canção, do hino, de um movimento, do olhar, do som, da frase, do grito, do silêncio, do acontecimento, da pessoa, da luta, da conquista, do revés, da esperança, do sonho, da “viagem” que busca antecipar o sentimento e vivência da sociedade de homens e mulheres livres, no cotidiano do curso e da comunidade.

Podemos dizer ainda, que a *mística*, mais do que um discurso é uma prática; mais do que uma receita, é uma troca; mais que uma representação, é uma maneira de ser; mais que uma “profissão” de fé, de uma animação, é uma vivência (individual e coletiva) que emerge e contamina a toda hora e momento os membros de uma organização.

Dessa maneira, no ato de movimentar, abrir, poetizar, contemplar, lutar e viver ética e esteticamente, criando novas formas de sociabilidade, assumimos a posição de Linhares (2004, p. 69), quando diz:

Concordamos com os que entendem como possível e necessário conjugar poesia e ética visando a afirmação de uma p(r)oética, procuramos contribuir para uma expansão deste vértice que representa um espaço de resistência às padronizações, uma abertura para as surpresas da vida, uma brecha para a intervenção na história, um terreno para as insurgências de acontecimentos e singularizações, enfim, um lugar para pronunciar ‘inéditos possíveis’.

Construção de espaços, experiências, ações que também superem a lógica de que só conseguem fazer jus à linguagem poética, os que tiveram acesso à cultura letrada, que acaba sendo propriedade e privilégio das elites. Observa-se que a poética é parte de uma elaboração que só se torna possível com a apropriação histórica das experiências vividas, pois, é na *têmpera* da vida que adquirimos a *substância* para sua *gestação* e feitura. Daí a importância:

De que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantém com sua sociedade e com a história da humanidade (LINHARES, 2004, p. 63-64).

Dessa maneira, a formação se transforma, necessariamente, num processo *ético-político-estético-filosófico* que se nutre das experiências *teórico-práticas* que ousaram

criar algo diferente, que desafiam os limites do seu tempo e recolocam a vida humana no centro do desenvolvimento das relações sociais de produção.

Novamente recorremos a Freire (2000, p. 53), para com ele reafirmar:

É certo que mulheres e homens podem transformar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo *sem sonho, sem utopia ou sem projeto*. (Grifos nossos).

Bem sabemos que transformar o mundo não é nada fácil, isso como já dito, não significa pensar na sua impossibilidade. Daí, a relevância do sonho, da utopia que nos mantém com os pés no chão e a mirada no horizonte, cuidando com “o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista” (FREIRE, 2000, p. 133). Acreditamos que os processos de formação podem trabalhar esse dilema de que o sonho de um futuro diferente surge nas entranhas daquele que vivemos.

Nesse sentido, o poema de Eduardo Galeano nos acalenta: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. [...]. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Nessa caminhada complexa, que por vezes o horizonte quase que é escondido pelas forças que praticamente não o suportam, Linhares (2012, p. 6) assim interroga:

Como podemos alimentar o tecido solidário da humanidade, num mundo em que as diferenças e singularidades vão sendo ameaçadas a acomodar-se em esquemas fragmentados? Como pode a escola [universidade] preservar seu sonho universalizante, sem naufragar, nem nas ondas homogeneizadoras da globalização – impondo um conhecimento igual para todos –, nem tampouco, deslizar nos particularismos, que pelo próprio fechamento não conseguem dialogar com os outros?

Questões que remetem a pensar, esboçar e fortalecer elementos de *projetos* que estão sendo forjados no interior dos movimentos sociais e da própria sociedade, também na escola/universidade, no sentido de contribuir com a construção de uma vida com novos valores para todos.

Consideramos ainda, que a formação é sempre um processo político, pois, ajuda a *preparar forças* que se movem vinculadas a uma determinada visão de homem/mulher, de projetos, de sociedade, de futuro. Afinal, “as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, que demanda uma lucidez

indispensável no momento da escolha das melhores táticas a serem usadas” (FREIRE, 1992.a, p. 93). A formação pretende e pode contribuir para a articulação de forças, na utilização de táticas que buscam a compreensão e a mudança nas formas de *com-viver* (viver com) e produzir na agricultura e também na sociedade. Assim,

é necessário ampliarmos o espaço da política para nele nos adentrarmos com análises objetivadoras, desnaturalizando esse mundo de imagens, silenciadas num *a priori*, onde supostamente não interessam as discussões (LINHARES, 1995, p. 83).

Parafraseando Linhares (1995), num período em que tendências antagônicas se degladiam e disputam espaços com o intuito de expandir a pluralização e a busca da justiça ou para homogeneizar a sociedade e a educação com o aprofundamento das desigualdades, o campo da formação de educadores também é perpassado por embates quase sempre sutis, mas acirrados. Esse processo coloca-nos diante de desafios cujas tarefas educativas demandam novos patamares de articulação ético-política a partir da/na História. Assim adverte a autora:

Bem sabemos que em toda essa tessitura de problemas há prenúncios de outros mundos que pulsam entre expectativas de desastres irreversíveis, decorrentes de uma culminância civilizatória, em que misérias e espetáculos não só multiplicam formas de barbárie e fascismos, mas convivem e se embaralham com e contra os movimentos incessantemente criadores de uma cultura mais incluyente, amorosa e aprendente, que não renuncia às conjugações entre políticas, estéticas e éticas (LINHARES, 2011, p. 53).

Na dramaticidade em que estamos vivendo, de uma forma ou de outra, ameaçados, urge a necessidade de articular estética e eticamente uma política (também uma educação/formação) capaz de orientar a práxis humana a um novo patamar civilizatório no qual a condição humana possa ser verdadeiramente humana.

3.5. A formação como processo dialógico, crítico e articulado: pensamento como uma interação de práticas e saberes

Vimos defendendo a necessidade de processos formativos/educativos que, na sua relação com os sujeitos que deles participam, consigam ser dialógicos, críticos e articulados, uma vez que tratamos de:

Seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada [...]. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é neste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

O inacabamento é fundamental para se pensar a formação como processo permanente de *despertar, de criar/inventando*, para se refazer fazendo-se ininterruptamente em condições e situações complexas, sempre desafiadoras como vimos observando em nosso percurso. No entanto, por vezes percebe-se que:

O trabalho dos educadores, está recebendo um tratamento semelhante ao de instrutores ou tarefeiros, com medidas direcionadas para uma formação *acomodadora*, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas, com os desafios de um pensamento capaz de fortalecer a autonomia para intervir nos *impasses* da educação brasileira (LINHARES, 2001, p. 155, Grifos nossos).

Como pensar em processos de formação de *educadores* que rompam com esse espírito individualista e inconsequente? As grandes questões do nosso tempo podem ser capazes de mover o pensamento e a ação com o intuito de forjar novos processos que simbolizem a *superação dialética* do até agora *feito-pensado*. Entretanto, não basta formular/identificar as questões problemáticas. Trata-se de um processo que requer ação planejada, uma nova postura ético-profissional diante dos impasses. Uma postura consequente ante os desafios e exigências do trabalho coletivo e de superação das mesmices.

Enfaticamente a autora adverte:

Tememos todo *pensamento e ação sem críticas*, porque sem cabedal para imaginar outros mundos, sempre capazes de *asfixiar-nos* numa escravidão ao que existe [...] entendemos que o mais enriquecedor de cada realidade são os *sonhos e lutas éticas* que carregamos como herança dos que nos precederam, nos fazendo valorar as *memórias épicas*, que o mais das vezes, sob uma avaliação estrita, arrogante e calcada numa lógica triunfalista, são lançadas às margens, na conta dos supostamente derrotados e vencidos da história (LINHARES, 2004, p. 70, Grifos nossos).

A posição assumida diante da pergunta e da crítica é fundamental. Por vezes não suportamos/aceitamos ouvir um questionamento sobre nossa prática, sobre nosso discurso e, saímos na defensiva e encontramos/armamos uma justificativa, não dando oportunidade para o diálogo, para a reflexão, para a *autorreflexão*. Rapidamente nos *blindamos* diante das possibilidades das inovações e de novos desafios e nos protegemos na *zona de conforto* já demarcada (esse é o meu pedaço!). Reafirmamos a postura assumida por Freire (2001, p. 31) quando sugere que:

É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não nos agrada, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior.

Consideramos fundamental essa abertura ao diálogo, à crítica que busca contribuir com a superação das deficiências que porventura se apresentam na prática, como também na teoria que buscamos desenvolver. No processo de formação, ademais da crítica, outro aspecto é fundamental enquanto postura. Referimo-nos à abertura para novas questões, novas perguntas e, Paulo Freire é taxativo ao tratar da temática da *indagação* no processo do conhecimento, envolvendo educador-educando simultaneamente. A afirmativa abaixo é dele:

Não há conhecimento fora da indagação. Fora do espanto. Quem pergunta, por outro lado, deve comprometer-se ou já estar comprometido com o processo da resposta tanto quanto espera que aquele ou aquela a quem pergunta se comprometa. Quer dizer, quem pergunta não pode satisfazer-se com esperar a resposta (FREIRE, 1994, p. 215).

Desencadeia-se um movimento no pensamento que exige de quem pergunta e de quem responde, uma reflexão, um aprofundamento, como aspectos significativos para a busca, a produção e a socialização de saberes. É plausível alimentar a possibilidade da mudança na trajetória como um ato de criação e recriação permanente e coletiva? Afirmamos que a coletividade é uma práxis extremamente necessária para impulsionar, dinamizar, potencializar novos e amplos processos formativos, pois “não podemos esquecer que, isolados, perdemos a memória, por ser esta uma construção sempre histórica, coletiva” (LINHARES, 2001, p. 163). E, sem memória perdemos as raízes, o vigor e a capacidade de legar para as novas gerações um conjunto de valores e de ideias, também educacionais, que buscam a humanização do próprio homem.

Carecemos no mundo atual, de tempo para *diálogo*, para narrar as experiências, para manter viva a memória. Tudo gira em torno da produtividade máxima em menos tempo. Já não temos mais tempo para dar conta de tudo o que nos toca fazer. Por isso, no processo de formação aqui *desenhado*, o diálogo é uma característica processual e uma categoria fundante, “uma necessidade existencial” como explicita Freire (1981, p. 93):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o *encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado*, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Grifos nossos).

Pensar em uma formação *dialógica* no âmbito do estudo aqui proposto, nos remete a refletir a dinâmica que se estabelece quando os sujeitos dos movimentos sociais encontram-se com professores da universidade e, estabelecem uma interação de saberes e experiências, de que ambos são portadores. Como superar a relação professor-aluno (eu-tu), que normalmente se realiza para o *consumo* e repasse de ideias?

No capítulo seguinte vamos abordar essa relação a partir dos depoimentos de educandos, bem como de professores que atuaram nos referidos cursos aqui estudados, com intuito de aprofundar na experiência da interação de saberes e fazeres de que todos/as envolvidos são portadores. Da mesma forma, nos possibilita refletir sobre a relação universidade-MST, que significados essa relação apresenta, inclusive como desafios e possibilidades, aprendizados, uma vez que segundo Freire “se os que dialogam não esperam nada dos seus esforços, o seu encontro é vazio, estéril, burocrático, aborrecedor” (1971, p. 99). Dessa maneira, a pesquisa nos permite pensar em processo, isto é, o que fica, o que permanece, qual o legado/contribuição da universidade para com os movimentos e, o inverso também: o que a dinâmica do MST lega para a universidade, para os cursos?

Agora, podemos adiantar que é relevante apostar nas possibilidades inventivas nas quais o conhecimento científico, articulado com outras espécies de saberes (“saberes de experiência, feitos”), postos na dialogicidade e interação em diferentes *espaços-tempo*s se tornam importantes para os *sujeitos coletivos* que desejam uma atuação abrangente/consequente na realidade. Novamente buscamos em Freire (1992.b, p. 55) um indicativo de como esse trabalho de formação de *educadores críticos* requer o *diálogo* permanente, pois:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Nessa perspectiva a articulação dos saberes, das experiências instituintes, das práticas inovadoras e dialógicas nos advertem de que:

Não adianta formar educadores mantendo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçada às lógicas capitalistas de acumulação, controle e consumo. Precisamos de educadores que se formem continuamente no exercício de interligar os saberes da escola com os saberes da vida, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se

descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens (LINHARES e HECKERT, 2009, p. 10).

Reforçamos o aspecto *ativo* da formação que requer mudanças de atitude perante a vida e a sociedade atual, que possibilite motivar, fortalecer e preparar para os embates teóricos e práticos, na perspectiva de superarmos certas *mazelas* e desigualdades que herdamos da história. Nessa direção, formar *educadores* cultivando e desenvolvendo a capacidade de se *reinventar* todos os dias é outro grande desafio proposto, pois, essa *reinvenção* individual-coletiva mantém vivas e atuais as *apostas políticas*, as possibilidades que a vida/sociedade permite projetar, para transformá-las, nos transformando. Daí, a necessidade de:

Formar educadores que possam não só imaginar e elaborar saídas para atuais impasses pedagógicos e políticos, mas, sobretudo, que *atuem criativa e eticamente*, fundindo novos conceitos de aprendizagens e ensino nas escolas e fora delas (LINHARES, 2001, p. 171, Grifos nossos).

O desafio é também a possibilidade de na/com a dramaticidade da vida, construir alternativas educacionais e políticas que apontam para um futuro, que não seja mero prolongamento dos impasses do presente, mas como um que/fazer histórico de valorização e emancipação humana, construídas desde/no presente, sem receitas e sem fórmulas mágicas. Tendo o futuro como um desafio, *damos as mãos* com o desejo de construir elos de unidade que também passam pela educação e, com Linhares (1995, p. 87), também assumimos, “Vejo nele, transfiguradas, como na poesia de Drummond nossas melhores esperanças: *vamos de mãos dadas, não nos dispersemos*”.

Dessa maneira, o compromisso histórico com a construção de uma nova racionalidade humana – que também passa pela educação, pelos currículos escolares, pela formação e trabalho dos educadores, pelas universidades, – continua extremamente atual e nos motiva, de forma persistente, engajada e coletiva à invenção de *novos caminhos*, dando *passagem ao novo* que germina, com dinamismo e vigor, num contexto de tamanha complexidade, perplexidade e interrogações como o que nos toca viver. Um tempo, como disse Linhares (2001) de “armar, mas também de amar”, imbuídos do alerta do poeta: “Mesmo que não possamos adivinhar o tempo que virá, temos ao menos o direito de imaginar o que queremos que seja”⁵⁵!

⁵⁵ Retirado do texto de Eduardo Galeano: “O direito ao delírio”.

Ressaltamos ainda, que a experiência histórica, os esforços já dedicados a esse relevante trabalho de formação, as lições e aprendizados, bem como a produção teórica já alcançada não podem ficar à margem daquilo que fazemos-pensamos no atual contexto sócio-histórico. Walter Benjamin perguntava: “Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” Para escutá-las necessitamos de posturas como as que aponta novamente Linhares (1995, p. 32), quando afirma:

No tempo do consumo e dos simulacros, não podemos nos conformar em comprar nas liquidações espelhos que apaguem os rastros comuns de tantas lutas de educadores e estudantes. É preciso continuar inventando uma escola [universidade] que contribua para alimentar a dignidade humana e social.

Portanto, beber em distintas *fontes*, de diferentes experiências históricas, dos *ecos das vozes* que foram emudecidas, mas não apagadas, nos *despindo* de certas vaidades, de disputas puramente ideológicas e, assumindo um trabalho coletivo que *potencializa* as iniciativas e capacidades, que se articulam com um projeto amplo de educação e de sociedade mais solidárias e democráticas, redimensionam novas possibilidades.

Com Linhares (2011, p. 36), também nos perguntamos:

Em um momento histórico marcado por crises, como formar educadores com capacidade de formular questões, de quebrar os dogmas, de desnaturalizar os caminhos e extraviados, com paixão e reflexão? Os problemas vividos pelos trabalhadores – alunos e professores – podem ser separados desta máscara de sofrimento passivo que lança para si próprio ou para o outro a culpa do martírio, construindo uma utopia ativa, alimentada pela articulação entre teoria e prática de sujeitos que não abdicaram de suas dimensões ética e estética?

Nessa altura da reflexão, podemos minimamente afirmar que nossa *aposta* – manifestada nos questionamentos, ideias, na experiência da ação reflexiva, teórica e prática acerca da realização de processos formativos e de lutas – está em alimentar a *esperança* apesar do tempo de desesperança; em fortalecer processos coletivos num tempo de extremo individualismo; em tecer novos conhecimentos teóricos num tempo em que a teoria cede lugar ao pragmatismo; em estabelecer novas relações éticas, estéticas num tempo de naturalização da barbárie; em enfrentar a apatia e os sectarismos conjugando *ação* e *reflexão*; em superar a mesmice e o *mimetismo* com a capacidade inovadora/criativa; em enfrentar consensos *mediócras* com a capacidade da *crítica* fraterna; em acreditar, se preparar e lutar por um “outro mundo possível”.

Concordamos com Linhares e Trindade (2003, p. 20) quando dizem:

Embora acreditando que a história sempre pode nos surpreender, esta expectativa não pode liberar-nos de nosso dever de nos prepararmos a cada dia para realizar nossos velhos sonhos de liberdade e justiça, tantas vezes postergados nessa história oficial da humanidade. Afinal concordamos com Modigliani quando afirma que nenhum dever pode ser considerado maior do que o de alimentar nossos sonhos. Ao projetar outros mundos e formas de construí-los já nos despregamos da tirania do presente.

Enfim: pode-se pensar e fazer de outro jeito? Acreditamos que sim desde e quando esse novo *jeito* considere a força das *memórias* e dos *sonhos*; seja encarado como um desafio, como um “inédito viável” sendo uma permanente invenção coletiva, reflexiva, prática e criadora, pois,

O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, Ana Maria, apud FREIRE, 1992, p. 206).

Assim, o *inédito-viável* se materializa historicamente quando os sonhos coletivos almeçados, vão sendo alcançados por intermédio da práxis, tendo em mente a advertência de Fernandes (1989, p. 18): “Os educadores não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas, que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva”.

Vimos no capítulo anterior a complexidade do contexto histórico, com suas contradições e conflitos de vários matizes. Deixamos claro também, que trata-se de um momento em que alimentamos a *esperança* e acreditamos nas possibilidades das realizações de antigos/novos projetos, sonhos. Esses períodos difíceis (de crises) são portadores dessas duas dimensões: uma que busca *destruir* o que está estabelecido pela ordem atual e a outra, que busca *construir* o novo, inventar novas alternativas, nesse caso, uma nova proposta de reforma agrária e de educação/formação. Essas duas dimensões não são sucessivas, mas se entrelaçam o tempo todo, por intermédio das ações, projetos, iniciativas dos diferentes grupos e atores sociais, com os quais também estamos imbricados.

Na continuidade, acompanhado dessas “leituras” até aqui realizadas, passamos ao capítulo 4, sistematizando as experiências e desdobramentos da construção e realização dos cursos de História e de Agronomia, já identificados.

CAPÍTULO 4

O processo de construção e realização dos cursos de História na UFPB e de Engenharia Agrônômica na UFS: “ocupação” de espaços do *latifúndio do saber*

Hoje, o que se quer é que a Universidade contribua para a libertação dos oprimidos e que promova, entre os de baixo, uma forte aspiração de combater o embrutecimento, de promover a desalienação e desvendar o seu talento para si, para a sua classe e para a coletividade (Florestan Fernandes).

Nesse capítulo, buscamos *sistematizar* o processo histórico da criação e realização dos referidos cursos, suas proposições, contradições, a presença das turmas nas universidades, rupturas, interação de saberes, contribuições (legado) que ficam para ambos, bem como, resultados que evidenciam o vínculo e atuação dos egressos junto aos movimentos sociais. Para cada tópico/temática designamos um *olhar-movimento*, dando a ideia de que caminhamos conforme o desenrolar do processo vivido, colocando-nos o mais próximo possível do real social, a fim de que essa história não se perca e possa servir, inclusive, para outros estudos e reflexões.

Levando em consideração limites e particularidades desse processo de investigação, trabalhamos com documentos⁵⁶ produzidos no período de 2003 a 2008, e entrevistas (roteiro no Anexo I), observando aspectos relevantes no que tange ao processo de formação e da *inter-relação* estabelecida entre o MST e a universidade, manifestos em narrativas escritas e orais de sujeitos que vivenciaram estas experiências.

⁵⁶ Os documentos encontrados e trabalhados encontram-se relacionados na introdução desta tese.

4.1. Novos passos na caminhada: construindo a travessia no/do processo de criação dos cursos de História⁵⁷ e de Agronomia – primeiro olhar-movimento

Com um caráter mais descritivo, procuramos reconstituir os passos dados para a criação do curso de História e da turma de Agronomia, seguindo os trâmites legais que nos embates/tensões políticos e pedagógicos perpassaram as negociações e possibilitaram a abertura de brechas para que os cursos funcionassem.

As primeiras articulações do MST com a UFPB, no que tange aos processos de formação (escolarização), remontam aos anos de 1997/1998 quando se realiza, no *campus* de Bananeiras (interior do Estado), um curso de Magistério para formar educadores, atendendo demandas do MST dos Estados no Nordeste. De acordo com a narrativa de uma dirigente e coordenadora do MST: “Esta primeira experiência foi marcada por uma relação conflituosa com a universidade. Muitos preconceitos por parte de alguns professores e muito mais por parte de educandos (alunos) do *campus*” (Vanderlúcia – CPP/MST).

No entanto, ainda em 2000/2001 o MST, por intermédio do Setor de Produção⁵⁸, apresenta à Universidade a demanda por um curso Técnico em Agropecuária, uma vez que esse é um dos cursos que funcionam no *campus* de Bananeiras. De certa maneira, um curso de Magistério⁵⁹ lá, era algo estranho (não havia esse curso no *campus*), assim, o Curso Técnico passa a ser a aposta e, segundo informações formaram-se várias turmas específicas dos movimentos do campo, contribuindo com a formação de técnicos agrícolas para atuarem nos assentamentos e comunidades do Nordeste e Norte do Brasil.

Com esses processos já em funcionamento no *campus* de Bananeiras, bem como, algumas experiências de assessoria e Cursos de Extensão já em andamento também no *campus* de João Pessoa e, somados com as experiências na realização de cursos de

⁵⁷ A intenção/demanda do MST em ampliar os cursos superiores para outras áreas do conhecimento já aparece no início do ano 2000. Assim, em 2001 houve uma série de articulações para a abertura de um curso de História com a Universidade Federal de Ouro Preto em Mariana/ MG, das quais tivemos a oportunidade de participar algumas vezes, mas que não se efetivou. Assim, a demanda se direciona para a UnB no ano de 2002. Da mesma forma, apesar das reuniões, contatos estabelecidos o processo não se efetivou. No ano de 2003 essa demanda se direciona para a UFPB já como parte de outras articulações e processos de formação que vinham sendo construídos com a Universidade em João Pessoa, a exemplo do Curso de Extensão sobre Realidade Brasileira a partir de Grandes Pensadores Brasileiros, para lideranças e formadores dos movimentos do Nordeste do Brasil.

⁵⁸ O Setor de Produção é o coletivo interno no MST cuja principal função é a organização da produção e dos assentamentos, sendo a formação técnica uma das áreas de atuação.

⁵⁹ O MST formou apenas uma turma no curso de Magistério no *campus* da UFPB em Bananeiras.

“Pedagogia da Terra⁶⁰”, após tentativas em outras universidades (sem êxito), é que o MST apresenta formalmente a demanda à UFPB para a criação de uma turma (nacional) de História, com o propósito de contribuir no processo de formação de *militantes educadores*.

A demanda do curso de História na UFPB

Após o MST ter encaminhado formalmente a solicitação à UFPB, no dia 27 de novembro de 2003, o Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, em reunião ordinária aprova por unanimidade, a criação do curso diurno de Licenciatura Plena em História para Educadores de Assentamentos do Brasil. Nessa mesma reunião, é formada uma comissão para a elaboração do projeto final do referido curso.

Assim relata a professora, que também foi coordenadora da primeira turma:

Eu fiz parte dessa comissão e, fizemos várias reuniões, escrevemos o projeto a partir da proposta do MST e a gente percebeu que a tarefa não era simples porque havia resistências na implantação desse curso no interior do próprio departamento de história, tinha toda uma discussão, alguns colegas foram contrários, enfim, acabamos, no dia 9 de fevereiro de 2004, por aprovar por maioria o projeto no Departamento de História (Profª. Drª. Cláudia – UFPB).

Esse primeiro momento não se dá sem tensões e dificuldades e a fala da coordenadora do MST destaca: “O mais difícil era o entendimento sobre a metodologia em alternância, os professores não conseguiam compreender como funcionaria o curso” (Vanderlúcia – CPP/MST). Dificuldade que também se manifesta no relato da professora:

Havia uma modalidade especial neste curso, que era a pedagogia da alternância, totalmente nova para a gente, a gente nunca tinha trabalhado com ela e não sabíamos como ia ser o funcionamento: como seria a distribuição da carga horária? Como viabilizar a etapa que não era realizada na Universidade? Enfim, foi bem difícil (Profª. Drª. Cláudia – UFPB).

A Pedagogia da Alternância, não pode ser identificada com aquela produzida e utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas, com suas dimensões e princípios. Aqui, basicamente consiste em articular dois momentos (*espaços-tempos*) de formação como partes articuladas de um mesmo processo educativo. Na experiência do MST, essa alternância se dá entre o que chama de Tempo Escola (Universidade) e o Tempo

⁶⁰ A primeira experiência de um curso de graduação (Pedagogia) em convênio com universidades, data de 1998 com a Unijuí, em Ijuí no RS, como já visto anteriormente.

Comunidade. Esses dois *espaços-tempos* se entrecruzam, se complementam, se instigam, se influenciam, de maneira que os períodos intensivos de estudos na universidade mantêm relação com o período em que os educandos desenvolvem atividades de estudo orientado, pesquisas de campo e trabalho produtivo junto às suas comunidades, assentamentos, e ao MST. No fundo, é um mesmo tempo no processo de formação. Dentre outros aspectos, essa dinâmica é fundamental para que os jovens consigam estudar na universidade sem se desvincular do seu meio, além de manter uma relação permanente entre teoria-prática-teoria-prática, em um movimento em que a prática e a teoria se cruzam o tempo todo. No fundo, uma questão central aqui é manter o vínculo do educando com o processo organizativo e de lutas, dando conta dos princípios da formação no MST⁶¹. Aparentemente parece simples, no entanto se torna complexo articular, programar dentro da intencionalidade da formação principalmente o Tempo Comunidade que requer além do planejamento na universidade, o acompanhamento para parte da organização nos Estados e espaços de atuação dos militantes.

Por outro lado, continuando com narrativas de professores, observamos outros tipos de embates, de dificuldades que emergem da proposta do MST:

Embora houvesse falas que colocavam em questão a legitimidade da criação do curso, com base na apreciação meritocrática, né, tipo: ‘nós estamos preocupados, nós temos que garantir a qualidade do curso, será que essas pessoas que vão vir, têm formação básica necessária para que o curso seja de qualidade, que a universidade tenha que garantir que o conhecimento produzido por ela seja conhecimento de ponta’, os historiadores tinham que ser bons e, por trás desse discurso, existia uma posição política contrária que não se manifestou na hora da votação (Prof^{ra}. Dr^a. Regina Célia – UFPB).

Por sua vez, um membro da coordenação político-pedagógica do MST, que esteve no processo de articulação para a realização do curso, assim relata:

Havia uma discriminação velada por parte de setores conservadores da UFPB. Era demais para esses segmentos tolerar a presença de uma graduação composta por movimentos sociais do campo, embora se fizesse a defesa da política de cotas. [...]. Para avançar nesse processo tivemos de conversar, construir pontes junto aos professores buscando aclarar questões e, mais que tudo, ampliar as alianças do MST dentro da universidade (Severino – CPP/MST).

⁶¹ Ver concepção de formação no capítulo anterior.

Quando o projeto foi para apreciação e votação no departamento, fez-se necessário uma articulação e presença dos movimentos para, de certa maneira, demonstrar alguma forma de pressão nessa tentativa de *ocupação*. Diz a coordenadora do MST: “Assim nos organizamos enquanto MST/PB para participar com um bom número de pessoas na reunião [...] e saímos com a vitória” (Vanderlúcia – CPP/MST). Na mesma direção a professora também faz referência a esse procedimento: “Nessa reunião do departamento em que foi discutida a proposta, o Movimento esteve presente com militantes, então havia também uma pressão por parte do MST na reunião” (Prof^a. Dr^a. Regina Célia – UFPB).

Novos passos, outras barreiras, também novas possibilidades!

Superada essa primeira fase, o chefe do DH, encaminha o processo contendo a proposta/projeto da criação de uma Turma Especial do Curso de Graduação em História – Licenciatura Plena, para análise e parecer da Pró-Reitoria de Graduação (PRG).

A Coordenadora de Currículos e Programas da PRG/UFPB, ao analisar a proposição, assim se manifesta:

Inicialmente destacamos a relevância social do Projeto, bem como o seu *caráter diferenciado* dos demais cursos de graduação existentes na UFPB, tanto no seu *modelo acadêmico-organizacional quanto na sua forma de gestão*. Entretanto, chama a atenção a indefinição da proposta no que se refere a sua operacionalização por meio da criação de ‘*Turma Especial*’ ou de ‘*Curso*’, haja vista que o próprio texto da proposta ora apresenta um ou outro termo, deixando dúvidas sobre esse aspecto (PRG, 2004, p. 74, Grifos nossos).

A práxis até então desenvolvida nesses convênios, consistia em solicitar/demandar a abertura de uma turma especial, principalmente a exemplo dos cursos de Pedagogia da Terra. No entanto, dadas as condições de proximidade encontradas no Departamento de História (DH), a elaboração do projeto permitiu a inclusão de novas disciplinas, bem como propôs o funcionamento em alternância (para a UFPB era uma proposta inovadora), a dinâmica de funcionamento, a clientela específica, a grade curricular, dentre outros aspectos, e abriu possibilidades para, em vez de ser uma Turma Especial de História, direcionar-se para a criação de um novo curso de Licenciatura em História na UFPB, o que inicialmente não constava na demanda do MST.

A interpretação da Coordenadora de Currículos e Programas da PRG é de que há aspectos que diferenciam do curso normal e, direciona seu parecer indicando a criação de um novo curso de História:

[...] O projeto, conforme apresentado, caracteriza-se como um novo curso de História a ser criado na UFPB, em razão de suas peculiaridades e propostas, as quais diferem substancialmente do atual currículo do Curso de Graduação em História desta Universidade, haja vista a inclusão de novas disciplinas complementares; regime acadêmico presencial e semipresencial, desenvolvido em etapas; além de calendário de execução diferenciado [...] processo seletivo que é direcionado para uma clientela específica, o cadastramento e a matrícula dos futuros alunos. Trata-se, ainda, do primeiro curso de graduação da UFPB desenvolvido em parceria com outros órgãos no que se refere ao seu financiamento, manutenção e proposta pedagógica [...]. Constata-se que a proposta em análise surge de forma independente do novo projeto político-pedagógico do atual Curso de Graduação em História, o qual se encontra em fase de conclusão, fato este que também configura a proposta apresentada como sendo um novo curso (PRG, 2004, p. 76, Grifos nossos).

A partir dessa análise e proposição, a coordenadora conclui o referido parecer dizendo:

Em se tratando de uma proposta que se caracteriza como a criação de um novo curso de graduação, esta Pró-Reitoria de Graduação recomenda que o mesmo cumpra todos os procedimentos normativos, de natureza acadêmico-administrativos, definidos no Estatuto e no Regimento da UFPB, para essa finalidade, bem como as normas complementares que tratam da matéria (PRG, 2004, p. 76).

No entanto, esse reencaminhamento, segundo o que nos relata o professor chefe do DH à época, tinha outros objetivos:

A equipe da PRG colocou isso como um obstáculo e aí o reitor, junto com o seu chefe de gabinete, entrou na jogada e ele disse: ‘se for necessário criar outro curso, nós criamos, porque nós queremos colocar os movimentos sociais do campo na universidade’. O que a PRG colocava como obstáculo acabou se transformando em outra coisa. E o reitor disse também: ‘nós queremos dialogar com os movimentos sociais do campo na graduação’ e deu essa diretriz (Prof. Dr. José Jonas – UFPB).

Nesse momento, portanto, foi posta a condição de ir além da criação de uma Turma Especial, avançando para algo inovador nas demandas do MST e na sua relação com as universidades. O trabalho da comissão agora é no sentido de criar um curso de Licenciatura Plena em História para os educadores dos movimentos sociais do campo e, por conseguinte, adaptar o projeto do curso às exigências legais para seguir os trâmites

nas instâncias e demais esferas acadêmicas. Em certa medida, tratava-se de transformar o que poderia ser um empecilho, em uma oportunidade de inovação e conquista dos/para os movimentos sociais do campo.

Em 14 de maio de 2004 o presidente do Conselho Universitário (Consuni) da UFPB designa a conselheira Anedite Almeida de Freitas, para relatar e emitir parecer acerca do processo do referido curso. A conselheira busca, junto à PRG, novas informações certificando-se de que os demais departamentos envolvidos (Departamento de Fundamentação Pedagógica (DFE) – Centro de Educação; Departamento de Metodologia da Educação (DME) – Centro de Educação; e, Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) – Centro de Educação) também haviam discutido e aprovado a proposta do curso de História.

Lemos em seu parecer:

Trata-se de um curso regular e permanente, com formatos especiais no âmbito da UFPB, para atender aos educadores/professores com nível médio, que atuam em assentamentos do Incra, em 23 estados do Brasil [...]. O curso será oferecido em parceria com o Incra da Paraíba e os movimentos sociais do campo e supõe processo seletivo diferenciado e específico, a exemplo do Programa Estudante Convênio-Rede Pública (PEC-RP), implantado na UFPB desde 1997. [...]. Considerando que o Projeto de criação do Curso Diurno de Licenciatura em História para Educadores de Assentamentos do Brasil percorreu todos os caminhos legítimos para sua aprovação, sou de *parecer favorável à criação do mesmo* (Relatora do Parecer para o Consuni, 2004, p. 77, Grifos nossos).

No dia 21 de maio de 2004, em reunião ordinária, o Conselho Universitário da UFPB, “aprovou por 17 (dezessete) votos favoráveis e duas abstenções, o parecer da relatora sendo favorável à criação do curso”. Considera-se que a demanda da criação do Curso de História – Licenciatura se dá em razão da necessidade por qualificação profissional na área da reforma agrária. Dessa maneira, a Resolução 09/2004, resolve em seu artigo 1º: “Autorizar a criação do Curso de História – Licenciatura para educadores dos movimentos sociais do campo” e, continua no artigo 2º: “O Projeto Político Pedagógico do Curso será objeto de resolução específica do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão” (CONSUNI, 2004, p. 78).

Passado pelo Consuni, o projeto foi desta vez encaminhado ao Consepe (última instância da Universidade) para apreciação e votação. De acordo com o chefe do DH à época, foi também necessário organizar determinadas táticas de articulação e pressão: “fazer a articulação aí foi mais difícil, porque são os diretores de centro e professores eleitos pelos centros, um professor e um servidor. Soubemos quem era o relator e fomos

lá esclarecer os detalhes do projeto” (Prof. Dr. José Jonas – UFPB). O conselheiro do Consepe que retoma todos os passos e aspectos pertinentes aos trâmites para a criação de um novo curso, conclui o parecer dizendo:

Somos de parecer favorável à criação do Curso Diurno de Licenciatura Plena em História para Educadores de Assentamentos do Brasil em parceria com o Incra da Paraíba e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST [...] (CONSELHEIRO DO CONSEPE, 2004).

Na reunião ordinária do Consepe, realizada nos dias 27 e 28 de maio de 2004, o parecer do conselheiro é aprovado por 11 (onze) votos favoráveis e três contrários e cinco abstenções. Nota-se nesse momento que tal projeto não tem unanimidade, ou melhor, é aprovado na verdade, por onze a oito votos, considerando as abstenções. Chama-nos atenção o fato de que no Consuni o projeto foi aprovado por 17 votos (a favor) e duas (abstenções), uma diferença de 15 votos e, aqui no Consepe a diferença foi de apenas três votos, o que evidencia as resistências internas em relação à criação do curso por um lado e, por outro, a posição do reitor sempre favorável à criação do curso, inclusive, como relata o professor, “pressionando a pró-reitora de graduação que fez todo o processo, mas a gente sentia que ela não estava de acordo com o curso, ela vacilava sempre e se não fosse o reitor, ela tinha votado contra” (Prof. Dr. José Jonas – UFPB).

Essa situação é também evidenciada no relato da coordenadora do curso à época, quando nos disse:

De fato o reitor foi uma pessoa decisiva para a aprovação deste curso, tanto no Consuni como no Consepe, porque nós tínhamos pessoas contrárias ao curso, o diretor do Centro de Educação, por exemplo, dizia que ‘nós faríamos um curso de segunda linha para os movimentos sociais do campo’. Mas, enfim, a posição do reitor foi decisiva, foi uma batalha grande nesses conselhos e conseguimos aprovar (Prof^a. Dr^a. Cláudia – UFPB).

Em outro depoimento do professor Jonas, ficam evidentes resistências internas na instituição, com ares de discriminação e certo preconceito com os Sem Terra, principalmente de algumas áreas do conhecimento. Assim ele relata:

O pessoal de Ciências Biológicas da Saúde, Medicina se levantou batendo no curso, disseram: ‘nós vamos ter estudantes de nível superior falando nós vai, nós vem, nós é. Esse pessoal não tem condição de entrar na universidade, isso é uma aberração contra a tradição da universidade brasileira e contra o que se propõe a universidade que é formar excelência no país’ (Prof. Dr. José Jonas – UFPB).

Destacando novamente a posição política do reitor, a coordenadora do MST/PB e, egressa do curso de História, afirma: “Ele foi muito audacioso, mesmo havendo resistências nos conselhos, convenceu a aprovar o curso. Usou mais de autoridade do que de convencimento, pelo seu compromisso com os movimentos sociais” (Dilei – MST).

Nesse contexto de disputas e embates, a resolução n. 16/2004 do Consepe, considerando o parecer e a demanda que impõe a criação do curso, resolve: “Art. 1º Criar o Curso de História – Licenciatura para educadores dos movimentos sociais” e na Resolução n. 17/2004, resolve em seu Art. 1º “Aprovar o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História – Licenciatura para educadores dos movimentos sociais do campo vinculados ao Incra no Brasil” (Consepe, 2004). Estava, portanto, criado o Curso de Licenciatura em História, como resultado da mobilização e demanda dos movimentos sociais (MST) articulado com setores internos na UFPB, principalmente, no Departamento de História.

Na continuidade, a Resolução n. 17/2004, contemplando as deliberações anteriores, em seu Art. 2º diz que o curso “tem como finalidade conferir o grau de Licenciado em História aos alunos que cumprirem as determinações constantes da presente Resolução”. Em seu Art. 3º também define a maneira como o curso funcionará:

O Curso de História – Licenciatura funcionará no turno diurno integral e será desenvolvido em um total de 2.805 horas-aula distribuídas da seguinte forma: Conteúdos Básicos com 132 créditos de componentes específicos, correspondentes a 1.680 horas-aula, mais 55 créditos correspondentes a 825 horas-aula da Prática Curricular e Estágio Supervisionado e Conteúdos Optativos/Flexíveis com 20 créditos correspondentes a 300 horas-aula (Resolução n. 17/2004 – CONSEPE/UFPB).

Já o Art. 4º diz que:

O curso adotará o regime acadêmico seriado semestral em tempo integral e será desenvolvido em sistema de alternância do tempo escola e tempo comunidade, a ser regulamentado pelo colegiado do curso e, no Art. 5º estabelece que o processo de seleção dos candidatos para as 60 vagas do curso será executado pela Coperve de acordo com as normas regulamentadas em Resolução aprovada pelo Consepe (Resolução n. 17/2004 – CONSEPE/UFPB).

Anexo a essa Resolução do Consepe, encontra-se o Projeto Político-Pedagógico do Curso que abordaremos mais adiante. Passamos agora a recuperar o processo de articulação realizado pelo MST junto à Universidade Federal de Sergipe, tendo em vista a construção do Curso de Agronomia.

Relação do MST com a UFS: contatos de longa data e várias iniciativas no percurso até chegar ao Curso de Agronomia

Na visão de um dos coordenadores do MST em Sergipe, o início da relação da Universidade Federal de Sergipe como o Movimento Sem Terra, remonta à própria origem do MST quando da primeira ocupação de latifúndio, no ano de 1985, no município da Barra da Onça. Nesse momento se cria na UFS um comitê de apoio à reforma agrária, espaço em que alguns professores se articulam e acompanham as lutas do Movimento que estava nascendo. No entanto, afirma o Coordenador: “é em meados dos anos 1990, que teve início uma relação mais institucional, enquanto universidade mesmo, momento em que se articula um projeto de extensão para a alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamentos”. Assim lembra a coordenadora do Setor de Educação do MST em Sergipe:

Quando a gente dá início a essa parceria com a universidade, foi para trabalhar a questão da alfabetização, com um Núcleo de Pesquisa em Educação, que era o mesmo grupo que já fazia um trabalho no em torno da universidade e com os servidores que eram analfabetos. Então, com essa experiência que eles tinham nós convidamos que eles trabalhassem conosco (Acácia – CPP/MST).

Esse trabalho prosperou e, em seguida o MST estabelece também uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação e, quando surge o Pronera, em 1998, avança-se para a escolarização, primeiro na conclusão do ensino fundamental e em seguida, através de um curso de Magistério, preparando os professores que dariam aulas nos assentamentos. A coordenadora do MST em Sergipe destaca também que essa experiência contribuiu para a formatação do Pronera em nível nacional e, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em Brasília no ano de 1997, Sergipe participou ativamente, inclusive com a presença de professores da Universidade.

Ainda, segundo a coordenadora do MST em Sergipe, havia na época o encaminhamento para um curso de Pedagogia, mas, as forças contrárias na universidade o impediram de ser aberto. No caso do curso de Agronomia, o processo foi mais rápido e, a reação contrária aparece com muita força quando o curso já havia sido aprovado, como veremos adiante. Assim, ela nos disse: “Agronomia passou tranquilo, depois na Pedagogia houve uma reação muito forte dentro da UFS, de maneira que o curso de Agronomia enfrentou uma reação mais fora e a Pedagogia passou a ter uma reação

dentro do corpo de professores” (Acácia – CPP/MST). Por sua vez, o coordenador do MST e integrante da CPP do curso de Agronomia, destaca que:

O curso de Agronomia (Departamento de Agronomia) sempre foi muito bem relacionado com a reitoria [...]. Se a gente for avaliar os professores do departamento, é um dos mais bem servidos em termos de infraestrutura com relação sempre muito próxima com a reitoria, ou seja, o reitor também assumiu politicamente a criação do curso de agronomia, mesmo porque ele tinha uma boa relação com o MST (Esmeraldo – CPP/MST).

Trâmites para a criação do Curso de Agronomia na UFS: uma travessia inédita

Data de 27 de fevereiro de 2003, o ofício do MST/SE encaminhado ao reitor da Universidade Federal de Sergipe – UFS, solicitando a abertura de um curso superior de Agronomia. Esse documento oficializa a demanda do MST e formaliza a articulação com o departamento e com a reitoria⁶².

Localizamos o ofício que possui o seguinte teor:

Prezado Reitor Dr. José Fernandes Lima,
Já é do conhecimento de V^a EX^a as diversas parcerias entre o MST e esta instituição de ensino. Dentro dessa proposta estamos em discussão com o Departamento de Agronomia para a realização de um importante curso de nível superior, dirigido à questão agrária, que contemplará os diversos Estados do Nordeste [...]. Já tivemos reunião com o chefe do Departamento de Agronomia, no qual foi demonstrado o interesse na realização do curso. Inclusive, vários passos já estão sendo encaminhados. Nesse sentido, solicitamos que sejam tomadas as devidas providências para a concretização do curso por meio desta instituição (MST, 2003).

Em 30 de abril deste mesmo ano, na 135^a reunião extraordinária do Conselho do Departamento de Engenharia Agrônômica (DEA), com a participação de representantes do MST/SE, o projeto do curso de graduação em Engenharia Agrônômica foi aprovado por unanimidade dos conselheiros e passa a ser encaminhado para as instâncias superiores.

Seguindo os trâmites internos, ao analisarmos o parecer da relatora do processo no Conselho do Ensino e da Pesquisa (Conep), constantes de seu relatório datado de 8

⁶² Nesse período é realizada uma reunião com o reitor da UFS na qual participaram membros do MST de Sergipe e nacional, chefe do departamento de Engenharia Agrônômica e alguns professores do Departamento que apoiavam a iniciativa e demanda do MST. O objetivo era justamente colocar o reitor a par do andamento e conseguir o seu apoio, o que de fato se conseguiu, contribuindo com o andamento do processo do curso em todas as instâncias internas na universidade.

de outubro de 2003, observamos que após uma breve análise da situação e problemática agrária em nosso país, assim ela expõe:

O MST tem trazido à discussão, os caminhos para a concretização deste ideal possível, faltando-lhe, em certa especificidade, todavia, o instrumental necessário para a sua exiguidade. É, portanto, responsabilidade da nossa instituição acadêmica proporcionar a partir do princípio da indissociabilidade no seu tripé Ensino, Pesquisa e Extensão que favorece a aproximação Universidade e Sociedade, a concretização que a referencia no seu perfil institucional (2003, p. 222).

Na continuidade a relatora elenca todos os trâmites e decisões já tomadas para que esse processo chegasse a este estágio. Tece uma série de considerações e conclui o parecer com o seguinte teor:

Considerando que, o processo em questão atendeu a todos os pré-requisitos exigidos na sua tramitação; Considerando que, a Proposta do Proquera atende aos requisitos necessários para a sua exiguidade, não ferindo as normas do sistema acadêmico, em vigor na UFS, e em conformidade com as disposições específicas; [...]; Considerando que o papel da Universidade é o de atender a sociedade, no que pese sobretudo os setores desprivilegiados. Somos de parecer favorável a aprovação da Proposta Pedagógica do Curso de Engenharia Agrônoma para o MST, em caráter especial e único (Relatora do Conep, 2003, p. 224).

A Resolução n. 16/03 do Conselho do Ensino e da Pesquisa – Conep da UFS, de 10 de outubro de 2003, Resolve: Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso 610 – Engenharia Agrônoma e, em seu Art. 2º diz que o Curso conferirá o grau de Engenheiro Agrônomo e terá como objetivos:

I. Contribuir para a produção do conhecimento científico no campo das ciências agrárias; II. Promover a formação de profissionais com aprofundamento sobre a problemática da realidade nacional, regional e local, com vistas a intervenções efetivas nos processos produtivos e no desenvolvimento global da sociedade rural (2003, p. 45).

Já no Art. 3º, a Resolução estabelece que o curso, deverá desenvolver o domínio dos conhecimentos numa perspectiva técnico-científica e humanista que capacite o graduado a:

I. Atuar no ensino acadêmico, na pesquisa, na extensão e assistência técnica [...]. II. Compreender a problemática agrícola dentro de uma visão globalizante do homem nas suas relações com a natureza. III. Enfrentar os desafios provocados por mudanças sociotecnológicas na agricultura, inserida no complexo agroindustrial. IV. Compreender a problemática agrária e fundiária brasileira, com domínio dos diferentes agroecossistemas prevaletentes no Nordeste e, em particular, em Sergipe. V. Atuar junto às diferentes categorias da estratificação sociorrural, de modo a utilizar conteúdo técnico-

científico embasado em enfoque metodológico capaz de apoiar processos de produção mediados pela organização rural. VI. Identificar os diferentes sistemas agro-produtivos, com o domínio e conhecimento nas áreas de fitotecnia, zootecnia, solos, engenharia agrícola, desenvolvimento rural, tecnologia e outros (Resolução N° 16/03 do CONEP, 2003, p. 45).

Em seu Art. 4° a Resolução estabelece o prazo de duração de quatro anos e meio, com uma carga horária de 3.960 (três mil novecentos e sessenta) horas, correspondendo a 264 (duzentos e sessenta e quatro) créditos, sendo 244 (duzentos e quarenta e quatro) créditos obrigatórios e 20 (vinte) optativos.

No Art. 5° a Resolução diz que “O currículo pleno do curso será constituído por um Currículo Padrão, que corresponde ao conjunto de disciplinas obrigatórias e por um Currículo Complementar que corresponde às disciplinas optativas” (Ver no Anexo II a grade curricular do Proquera e no Anexo III a grade curricular do Curso Extensivo de Agronomia na UFS).

Passado pelo Conep o processo segue para o Conselho Universitário (Consu), a última instância na Universidade, e, como de praxe, antes da votação há um parecer de um conselheiro acerca da proposição. Assim lemos no parecer emitido pelo Conselheiro do Consu, em 17 de outubro de 2003:

Considerando que a Universidade Federal de Sergipe tem como um de seus objetivos estender à comunidade com a qual deverá manter permanente intercâmbio, o exercício das funções de ensino; Considerando que a proposta apresentada está em consonância com o compromisso social da UFS; [...]; somos de parecer favorável à aprovação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior vinculados a Assentamentos da Reforma Agrária no Nordeste/Proquera [...] (Relator do CONSU, 2003, p. 275).

Dessa maneira, no dia 24 de outubro do mesmo ano, a Resolução n. 09/2003 do Consu/UFS, resolve em seu Art. 1° “Aprovar a implementação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos não graduados em nível superior, vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária no Nordeste – Proquera”. Em seu Art. 2° a Resolução expõe que o “Proquera tem como objetivo preparar recursos humanos que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos”.

Para alcançar esse objetivo estabelece que o curso oferte 60 (sessenta) vagas a serem preenchidas através de Concurso Vestibular Especial. Estabelece ainda que o curso poderá ser desenvolvido no *campus* universitário da UFS, no *campus* rural da

UFS, ou no Centro de Capacitação Canudos – Cecac, localizado no Assentamento Moacir Wanderley⁶³.

O Art. 3º apresenta quem são os destinatários do curso, uma vez que um dos documentos exigidos é a

declaração da Superintendência do Incra em Sergipe informando que o candidato é beneficiário ou filho de beneficiário da reforma agrária em assentamentos do Nordeste, ou ainda, que tenha vínculo com o MST do Nordeste ou em outros movimentos sociais do campo engajados na reforma agrária no Nordeste.

Destacamos também o conteúdo do Art. 4º da referida Resolução quando diz: “Ao ingressar nesse Projeto o aluno deverá assinar um termo de compromisso sobre sua vinculação a assentamentos de reforma agrária do Nordeste até, no mínimo, 4,5 (quatro anos e meio) após a conclusão do referido projeto”.

Observa-se nos documentos até aqui visitados, que não há, explicitamente, contradições, resistências internas na universidade em relação ao processo para a criação do curso de Agronomia, sendo aprovado em todas as instâncias. No entanto, como relatou o professor coordenador do curso, haviam resistências “veladas”:

Na tramitação interna sempre houve questionamentos, um curso com um público historicamente escolhido ... então, houve resistências internas, mas, tudo foi esclarecido nas instâncias, em reuniões, de tal maneira que o projeto foi aprovado com tranquilidade, mas, começado o curso vem a surpresa nossa (Prof. Dr. Givaldo – UFS).

Normas para ingresso e processo seletivo (Vestibular) para ingressar nos cursos

a) Curso de História

A Resolução n. 25/2004, de junho de 2004, estabelece normas para o ingresso de educadores, pertencentes aos movimentos sociais do campo, nos Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura, Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC). Nas *considerações*, a Resolução expressa o compromisso da UFPB em contribuir para a formação, em nível superior, dos educadores vinculados aos movimentos sociais do campo bem como, destaca a necessidade de ampliar as ações da universidade às demandas sociais.

⁶³ Esse assentamento está localizado próximo de Aracaju e, nele está o Centro de Formação com espaço físico para alojamento, alimentação e aulas. Além disso, dispõe de área para o trabalho produtivo na agricultura, bem como espaços para experiências e práticas agrônômicas, contribuindo com a relação teoria-prática durante o Tempo-Escola do curso.

A partir disso, o Consepe/UFPB resolve: “-Art. 1º Criar, em caráter experimental, o Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC), que se regerá pelas normas estabelecidas na presente Resolução.”

Já no Art. 2º esclarece que “o PEC-MSC destinar-se-á ao ingresso de educandos que hajam concluído o ensino médio, *pertencentes aos movimentos sociais do campo*, para realização de Cursos de Licenciatura, mediante celebração de convênios ou de termos aditivos aos convênios firmados entre a UFPB e os Programas para a Educação na Reforma Agrária e similares”. O Art. 3º estabelece que “a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (Coperve) é o órgão responsável pela execução do processo seletivo do PEC-MSC, em todas as suas fases”. O Art. 4º diz que “a inscrição será aberta por Edital que definirá as condições para inscrição e realização das provas”. O Art. 5º observa as condições de quem poderá se inscrever, pois no processo seletivo destinado ao preenchimento das vagas do PEC-MSC o candidato deve “*pertencer a um movimento social do campo*, vinculado ao Incra, que além de ter concluído o Ensino Médio, *apresente uma declaração de um movimento social do campo*, conveniado com a UFPB/Incra, que comprove seu vínculo a Programa de Educação junto a um Assentamento da Reforma Agrária, no Brasil”. Os Art. 6º, 7º e 8º relacionam os demais documentos que deverão ser entregues no local da inscrição; a necessidade de no ato de inscrição escolher apenas 1 (um) curso; além de assinar uma declaração de que concorda com as condições estabelecidas no Edital.

Na continuidade, os Artigos 9º, 10º e 11º tratam das *provas* para o processo seletivo de ingresso nos Cursos de Graduação, Habilitação em Licenciatura. Tal processo constará de provas de Língua Portuguesa e Matemática, *comuns e idênticas para todos os cursos ofertados*, e de uma prova específica. Estabelece que a prova da matéria Língua Portuguesa envolva uma redação com peso 4 (quatro) e questões de múltipla escolha com peso 6 (seis). A prova de Matemática também será com questões de múltipla escolha. Já a prova específica será: Física para o curso de Física; Química para o curso de Química; Matemática para o curso de Matemática; Biologia para os cursos de Ciências Agrárias e de Ciências Biológicas; Conhecimentos Gerais (História e Geografia) para os demais cursos. Para o Curso de História, portanto, a prova específica será de Conhecimentos Gerais – História e Geografia.

Por último, no que se refere à classificação dos inscritos, a Resolução estabelece que sejam classificados os candidatos, em ordem decrescente das médias ponderadas

das notas obtidas nas provas de Língua Portuguesa (peso quatro), Matemática (peso dois), e prova específica (peso quatro), até o limite das vagas ofertadas.

O Vestibular foi realizado no dia 26 de setembro de 2004, no *campus* da UFPB em João Pessoa. Inscreveram-se aproximadamente 80 (oitenta) candidatos, dos quais 60 (sessenta) foram classificados, matriculados, e, destes, 58 (cinquenta e oito) concluíram o curso em 2008⁶⁴. A turma foi composta por educandos de 19 (dezenove) estados da Federação, sendo 28 (vinte e oito) do sexo masculino e 32 (trinta e dois) do sexo feminino, ou seja, uma participação expressiva de mulheres.



Figura 4: Turma Nacional “Apolônio de Carvalho” do Curso de História para os Movimentos Sociais na UFPB – João Pessoa.

⁶⁴ É importante destacar que o Curso de História para os Movimentos Sociais da UFPB passou pela Avaliação do Inep/MEC para Reconhecimento e Regulação do Curso no ano de 2011 e, obteve Conceito Final 5. Ver o Relatório de Avaliação completo, no Anexo V.



Figura 5: Placa de Formatura afixada na entrada do espaço do Curso de História, na Universidade Federal da Paraíba - Primeira turma do Curso de História UFPB-MS - 2008.

b) Curso de Agronomia

No Anexo I, da Resolução n. 09/2003 do Consu/UFS, o Edital de Concurso Vestibular Especial/2003, que no tocante às provas, estabelece:

a) Prova Subjetiva correspondendo à elaboração de uma redação sobre um tema relacionado com a agricultura e meio ambiente com peso três e valendo dez pontos. Esse texto argumentativo será avaliado a partir de três critérios: coerência (três pontos), coesão (três pontos) e expressão (três pontos);

b) Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais com peso sete. Será composta de 20 (vinte) questões, cada uma com cinco alternativas, das quais somente uma estará correta, e versará sobre o histórico da questão agrária e dos movimentos sociais no campo. Cada questão valerá um ponto. Um dos documentos exigidos no ato da inscrição, ademais dos documentos pessoais, é uma Declaração da Superintendência do Inca informando que o candidato é beneficiário ou filho de beneficiário da reforma agrária em assentamentos da reforma agrária.

As provas para ingresso no curso de Agronomia foram realizadas no dia 25 de janeiro de 2004, nas dependências do Departamento de Engenharia Agrônômica no *campus* da UFS. Inscreveram-se 87 (oitenta e sete) candidatos sendo que 73 (setenta e três) foram aprovados, 11 (onze) reprovados e três não compareceram no dia das provas. Dos 73 (setenta e três) aprovados, 60 (sessenta) iniciaram o curso e, 54

(cinquenta e quatro) concluíram o curso de Agronomia em 2008. A turma foi composta por educandos de sete estados do Nordeste, majoritariamente homens, sendo 42 (quarenta e dois) do sexo masculino e apenas 12 (doze) do sexo feminino.



Figura 6: Placa da Turma de Agronomia “Antonio Conselheiro”, Proquera - afixada na UFS e também no CECAC.

Na referida placa de formatura lemos a seguinte mensagem:

Nessa caminhada enfrentamos diversos obstáculos e dificuldades e, com esforço, firmeza e determinação conseguimos avançar. Aprendemos que a ciência agrônoma é importante para o desenvolvimento sustentável, mas é necessário ir mais além, devemos saber explicá-la para os camponeses e trabalhadores, pois o modelo agrícola dominante estabeleceu um novo padrão tecnológico, portanto, uma ideologia modernizante com forte exclusão social, principalmente para os que vivem no campo. Daí, a necessidade do verdadeiro compromisso profissional que é sempre uma decisão lúcida, um ato corajoso que exige engajamento concreto, um ato solidário carregado de humanismo e fundado na ciência como nos ensinou o mestre Paulo Freire (2008).

Na mesma placa, chamou-nos a atenção a homenagem que dedicam aos pais: “A semente germinou graças aos cuidados afetivos, culturais e educacionais dispensados. O vosso sonho se realizou” (2008), como uma espécie de reconhecimento por terem concluído esse curso.

4.2. O Projeto Político-Pedagógico dos cursos: intencionalidades que se articulam na práxis formativa – segundo *olhar-movimento*

Direcionamos nosso *olhar* para o Projeto Político-Pedagógico dos cursos com o intuito de capturar elementos relevantes, principalmente no que se refere à justificativa, objetivos, grade curricular, perfil esperado dos egressos, dentre outros aspectos.

Justificativas

Lemos no Projeto do Curso de História aprovada na Resolução n. 17/2004 do Consepe/UFPB, a justificativa que segue:

Trata-se do primeiro curso desses moldes, na área de História, no país [...]. Para a Universidade, representa um desafio porque cobra reflexões e criatividade no sentido de novos formatos curriculares, organização peculiar de conteúdos, novas práticas de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação também dotado de especificidades [...]. As características do alunado, oriundo do movimento social mais expressivo na recente conjuntura brasileira, coloca para a instituição uma problemática nova, da construção do saber para segmentos sociais mais abrangentes [...]. A Universidade Federal da Paraíba pode acumular experiência, com potencial de socialização muito forte quer para outras áreas do conhecimento, em seu âmbito, quer para outras instituições. Para o Departamento de História, abre-se a oportunidade de poder vivenciar mais de perto o processo histórico em uma História presente, instigando importantes questões teóricas e metodológicas sobre a atuação dos historiadores em seu próprio tempo histórico (PPP/UFPB, 2004).

Observam-se inicialmente, os desafios colocados para a universidade, a partir da demanda do movimento social. Por outro lado, evidenciam-se também as possibilidades de a universidade dar passos, avançar, acumular experiência para si e para ser compartilhada com/em outros espaços.

Da ótica do movimento social do campo (MST) o documento assim apresenta:

[...]. O desafio inverso se coloca. Movimento de enorme dinâmica, de um ativismo evidente e problematizador de uma das maiores questões irresolutas do país – a reforma agrária, o seu relacionamento mais direto com a Universidade abre possibilidades para uma dimensão essencial aos movimentos sociais: a reflexão sobre as próprias ações que empreendem, a compreensão de sua historicidade, o debate sobre suas virtualidades (PPP/UFPB, 2004).

Ou seja, ficam demarcados aí, desafios para ambas as partes, que possivelmente só através do diálogo respeitoso se poderia enfrentar, construindo novas alternativas em um novo patamar de relações.

Num sentido mais imediato, mas articulado com a esfera reflexiva, o documento diz que “a proposta visa a formação de recursos humanos mais qualificados e sensíveis para o enfrentamento da problemática agrária no país, através de um processo educativo em que tal problemática seja examinada a fundo” (PPP/UFPB, 2004).

O documento destaca ainda que a potencialidade do processo da realização do curso consiste em abrir um canal de comunicação entre universos sociais distintos, mas complementares, que vai em direção à construção de novas alternativas tanto para a problemática agrária quanto para a problemática universitária, “mediante uma interação de saberes na qual cada parte pode se fortalecer mutuamente” (PPP/UFPB, 2004).

Por sua vez, o Projeto do Curso de Agronomia apresenta a justificativa: “Os técnicos envolvidos com a produção agrícola da reforma agrária devem ter atribuições além dos aspectos econômicos. Necessitam contribuir, também, em outros aspectos ligados ao desenvolvimento integral das comunidades rurais, educação, saneamento básico do campo, saúde, dentre outros. O MST vem incorporando com dificuldade essa problemática, em virtude da formação, em especial ao nível superior [...]. A UFS reúne potencialidades tanto estrutural como operacional, várias linhas de ação, que lhes credenciam junto ao MST, para contribuir na formação de recursos humanos dentro de uma categoria social considerada excluída” (PPP/UFS, 2003).

Objetivos

O PPP/UFPB apresenta como objetivo geral: “Formar em nível de graduação, 60 (sessenta)⁶⁵ profissionais em História – Licenciatura para atuarem, em especial, nas áreas dos assentamentos da reforma agrária do Incra⁶⁶ no Brasil”. Já o PPP/UFS apresenta: “Habilitar, ao nível superior em Engenharia Agrônômica, jovens e adultos ligados à reforma agrária da região Nordeste, com enfoque direcionado para os problemas agrários do país” (PPP/UFS, 2003).

Dentre os objetivos específicos o PPP/UFPB propõe:

- a) Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional dos cidadãos;

⁶⁵ Apesar de se tratar de um curso, neste documento se manteve a redação original em que apresentava a demanda de ingresso de uma turma especial.

⁶⁶ Os assentamentos estão vinculados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), porque a terra onde estão localizados pertence ao Governo Federal. As famílias beneficiárias (assentadas) não são proprietárias desses lotes, as utilizam para trabalhar, produzir, estudar e viver. Os recursos que subsidiam esses cursos estão alocados nessa pasta que abarca ações nas áreas de assentamentos, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

- b) Propiciar aos futuros profissionais de História uma formação abrangente, em suas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolver estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
- c) Qualificar a atuação profissional dos educadores do campo, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos camponeses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais;
- d) Possibilitar uma melhor e maior integração entre movimentos sociais rurais e urbanos e a Universidade, promovendo uma troca de experiências entre profissionais da área acadêmica com educadores/as dos movimentos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as suas diferentes práticas (PPP/UFPB, 2004).

Por sua vez, o PPP/UFS (2003) apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) Promover conteúdos científicos na área da produção agrícola, associados a processos políticos, culturais e sociais;
- b) Buscar alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos;
- c) Incentivar pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambiente.

Perfil dos Egressos pretendido no processo de formação de ambos os cursos

Decorrente desses objetivos – transcreve-se apesar de um tanto longo – o PPP/UFPB diz que se espera que o egresso:

- a) Domine as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b) Esteja em condições de problematizar, nas múltiplas dimensões, as experiências dos sujeitos históricos e a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c) Conheça as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- d) Desenvolva a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação da memória e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão patrimonial e cultural, nos meios de comunicação e em todo e qualquer espaço em que se faça necessária a presença de um especialista em História;
- f) Compreenda a pluralidade cultural existente na sociedade contemporânea, desenvolvendo a capacidade de apreender a sua dinâmica e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- g) Desenvolva a capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- h) Desenvolva a capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento compreendendo as questões pedagógicas como parte de um universo complexo, o universo escolar;

- i) Compreenda as experiências com diversas linguagens audiovisuais manifestas nas sociedades contemporâneas bem como entendimento de sua relação com a produção do conhecimento e com os processos educativos;
- j) Desenvolva a capacidade de inventar/criar metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas (PPP/UFPB, 2004).

E o PPP/UFS expressa as possibilidades de formação de agrônomos que, aliando as experiências de vida e do estudo científico, adquiram um perfil em que:

- a) Tenham capacidade de pesquisar tecnologias agropecuárias compatíveis com o processo social, econômico, político, cultural e ambiental da pequena agricultura;
- b) Desenvolvam a capacidade de identificar problemas que afetam o desenvolvimento da comunidade e de forma coletiva propor sugestões para solucioná-las;
- c) Tenham compromisso com a ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- d) Estimulem a cooperação;
- e) Tenham clareza que a produção agrícola é apenas um ponto dentro de um contexto de desenvolvimento humano, sendo assim deve estar em função da comunidade e não o inverso, a comunidade em função da produção;
- f) Exercitem a capacidade para articular a produção agrícola com outras áreas importantes para o desenvolvimento pleno dos assentamentos;
- g) Tenham capacidade de educar a comunidade visando o desenvolvimento coletivo (2003).

Proposta metodológica dos cursos

No que tange ao referencial teórico-metodológico, o projeto de Agronomia diz ter consciência da necessidade de articular a escola/Universidade com a realidade social, de modo a colaborar com a formação de educadores capazes de utilizarem o conhecimento científico em prol da construção de uma sociedade mais humana. Dessa maneira,

[...] pretendemos formar um profissional que deverá ser capaz de interagir com as comunidades auxiliando-as na produção, sem desvincular-se do enfoque de outras questões que contribuem para o desenvolvimento pleno dos assentamentos, contribuindo também na capacitação continuada de todos os assentados, tendo sempre como objetivo principal o desenvolvimento do ser humano (PPP/UFS, 2003).

Em relação à proposta metodológica o Projeto Pedagógico de História expressa:

[...]. Partindo do pressuposto básico de que não se distingue fazer História de estudar História, reconhecemos que existe um indissolúvel compromisso entre o conhecimento histórico e o processo histórico,

que é por ele estudado, e que, ao mesmo tempo, o engendra (PPP/UFPB, 2004).

O projeto chama a atenção para a necessidade de articular e integrar dinamicamente o ensino à pesquisa, fornecendo elementos teórico/práticos que permitam ao educando não apenas se apropriar do conhecimento já sistematizado, mas, a possibilidade de elaboração de novos conhecimentos bem como o desenvolvimento do já existente por intermédio da pesquisa. Esse processo pode se dar durante a realização do curso, articulando o estudo e a pesquisa da própria realidade e, fundamentalmente, na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), processo pelo qual os desafios e problemáticas da realidade em que vivem podem ser mais e melhor aprofundados.

O Projeto do Curso de Agronomia estabelece também, que ademais das aulas haverá “ciclos de palestras e debates abrangendo temas correlacionados ao conteúdo do curso e ministrados por educadores reconhecidamente capacitados, indicados pelo MST e UFS, envolvendo educandos/educadores/comunidade” (PPP/UFS, 2003).

Destaca-se a relevância no processo de gestão do curso, uma vez que segundo o Projeto Pedagógico, será

[...] constituído um colegiado do curso, tendo como membros os coordenadores do projeto, dois representantes discentes, nove representantes docentes do Departamento de Engenharia Agrônômica – DEA e dois representantes do MST, cabendo-lhes o acompanhamento didático-pedagógico do curso [...] (PPP/UFS, 2003).

Outro aspecto que nos parece interessante na proposta dos cursos é a metodologia de trabalhar com monitores, que teriam como principal função:

O acompanhamento dos monitores será realizado pelos professores das disciplinas e coordenação do Projeto. Esses monitores acompanharão o desempenho individual dos educandos, na etapa presencial, em contato com os professores das disciplinas, e na etapa à distância, na realização dos trabalhos encaminhados durante a fase presencial (PPP/UFPB, 2004).

Fica explícita aqui a preocupação no acompanhamento aos educandos durante o Tempo-Comunidade, uma vez que parte da própria carga horária das disciplinas será cumprida nesse período em que os educandos estão em suas comunidades de origem. Essa carga horária é cumprida com estudos e pesquisas, elaboração de relatórios, trabalhos escritos que devem ser entregues aos professores fazendo parte do processo de avaliação das disciplinas.

Manifestam-se assim, as intenções, as perspectivas a que os cursos se propõem, bem como, as distintas e amplas habilidades que os egressos teriam capacidade para

desempenhar. Esses aspectos serão retomados quando apresentarmos a situação atual dos egressos.

Organicidade metodológica proposta pelo MST: *espaços-tempos* de formação e convivência coletiva

A exemplo de outras experiências de cursos de graduação acompanhadas pelo MST, e, de acordo com as Orientações Metodológicas/Pedagógicas do Movimento (2004), as turmas passaram a se organizar em Núcleos de Base (NBs), com no máximo 9 (nove) integrantes. Cada NB cumpriria as seguintes funções:

Garantir o bom desempenho de seus membros em diferentes atividades do curso, principalmente nas atividades de estudo, participação, disciplina e relações humanas/convivência; ser responsável pela coordenação dos dias e na preparação da formatura e momentos místicos do curso (MST, 2004).

O documento propõe ainda que os núcleos seriam espaços de mútua ajuda, possibilitando momentos de avaliação individual e coletiva, contribuindo com o crescimento de todos/as. Cada núcleo teria um coordenador e uma coordenadora⁶⁷, uma pessoa para secretariar as reuniões e estudos e, um responsável para integrar cada equipe de trabalho da turma. Cada núcleo também escolheria um nome que o identificasse, homenageando uma pessoa, uma data histórica e/ou, um movimento, uma luta.

De acordo com o documento do MST (2004), as turmas também constituiriam equipes de trabalho com as seguintes funções: a) Mística, cultura e comunicação: organizar e acompanhar a mística, organizar e planejar atividades culturais, organizar a comunicação interna e para fora da turma; b) Memória: organizar a memória de cada etapa do curso; c) Disciplina: organizar a segurança nos alojamentos, despertar a turma, organizar a saída dos ônibus para ir e retornar da Universidade, zelar pelo cumprimento dos horários e demais combinações do coletivo; d) Saúde: desenvolver trabalho preventivo, organizar a doação de sangue como ato de solidariedade no hospital universitário; e) Esporte, lazer e infraestrutura: organizar atividades de esporte e lazer promovendo a integração e participação de toda a turma; f) Ciranda Infantil⁶⁸: se ocupar

⁶⁷ Em todos os espaços de coordenação/direção da estrutura organizativa do MST, escolhe-se um coordenador e uma coordenadora, basicamente para garantir a condição de gênero, da participação da mulher nas instâncias.

⁶⁸ Ciranda Infantil é a denominação dada aos espaços-tempos educativos/lúdicos em que participam os filhos/as dos Sem Terra. Funcionam nos assentamentos, acampamentos e, em espaços de encontros, inclusive nos cursos de formação, como é o caso desse curso de História.

do acompanhamento ao processo educativo dos Sem Terrinhas que estão no curso com seus pais (pai e/ou mãe).

As turmas estruturariam uma Coordenação Geral (CG) composta pelos coordenadores dos núcleos, pelos coordenadores das equipes e pela coordenação pedagógica do curso/MST. Segundo o documento do MST (2004), essa Coordenação teria como funções: “garantir o bom funcionamento da turma; acompanhar o desenvolvimento dos núcleos; cuidar o bom funcionamento da infraestrutura, bem como a distribuição de textos e matérias”.

Como parte da organicidade das turmas, a Coordenação Político-Pedagógica (CPP) foi constituída por dirigentes do Setor de Formação Nacional do MST e mais alguns membros da turma que desempenham funções de coordenação e direção no MST nacional. Teve como principal função “estabelecer a ponte com a Universidade e organizar as avaliações e encaminhamentos dos professores junto à turma. Também, se preocupar com aspectos da formação política e ideológica da turma [...]” (MST, 2004).

Na práxis formativa do MST, essa dinâmica organizativa da turma é um dos aspectos relevantes para a formação dos *militantes educadores*, pois, exercitam durante a realização do curso elementos (princípios) que integram a organicidade do Movimento como um todo, desenvolvem habilidades para além das acadêmicas exigindo compromissos, dedicação e participação no âmbito da convivência coletiva e organizativa. Ou seja, passam por uma *experiência organizativa* cotidianamente com o intuito de fortalecer a vivência dos princípios que também orientam a *práxis* política e organizativa do MST nos espaços em que atuam e se formam.

Disciplinas e Ementas – a grade curricular dos cursos

Incorporamos a seguir a grade curricular dos cursos bem como a carga horária das disciplinas para que possamos ter uma visão do processo de formação desenvolvido no/pelo curso.

O Projeto do Curso de História estabelece que do montante total da carga horária, um percentual de 20% será desenvolvido nos Tempos-Comunidade, que corresponde aos trabalhos de pesquisa e extensão nos assentamentos (comunidades) de onde procedem e na sociedade em geral e, os 80% da carga horária total do curso será desenvolvido/ministrado nos Tempos-Escola na UFPB, *campus* I, em João Pessoa.



Figura 7: Aula de campo do curso de História para os Movimentos Sociais - UFPB.

A Grade Curricular do Curso está organizada em *cinco grandes áreas*, cujas ementas encontram-se no Anexo IV:

a) Área de História Antiga e Medieval – Disciplinas:

1408176 - Pré-História - 04 créditos - 60 horas

1408179 - História Antiga I – 04 créditos - 60 horas

1408180 - História Antiga II – 04 créditos - 60 horas

1408181 - História Medieval I – 04 créditos – 60 horas

1408182 - História Medieval II – 04 créditos – 60 horas

b) Área de História Moderna e Contemporânea – Disciplinas:

1408183 - História Moderna I – 04 créditos - 60 horas

1408184 - História Moderna II – 04 créditos - 60 horas

1408185 - História Contemporânea I – 04 créditos - 60 horas

1408186 - História Contemporânea II – 04 créditos - 60 horas

1408 - História do Oriente Contemporâneo – 04 créditos – 60 horas

1408 - História da África Contemporânea – 04 créditos – 60 horas

c) Área de História do Brasil – Disciplinas:

- 1408194 - História da Paraíba I - 04 créditos - 60 horas
- 1408196 - História da Paraíba II - 04 créditos - 60 horas
- 1408187 - História do Brasil I - 04 créditos - 60 horas
- 1408188 - História do Brasil II - 04 créditos - 60 horas
- 1408189 - História do Brasil III - 04 créditos - 60 horas
- 1408190 - História do Brasil IV - 04 créditos - 60 horas

d) Área de História da América – Disciplinas:

- 1408191 - América I – 04 créditos – 60 horas
- 1408192 - América II – 04 créditos - 60 horas
- 1408193 - América III - 04 créditos - 60 horas

e) Área da Teoria e Metodologia da História:

- 1408131 - Introdução aos Estudos Históricos - 04 créditos - 60 horas
- 1408140 - Historiografia Brasileira - 04 créditos - 60 horas
- 1408135 - Teoria da História I - 04 créditos - 60 horas
- 1408136 - Teoria da História II - 04 créditos - 60 horas
- 1408137 - Metodologia da História I - 04 créditos - 60 horas
- 1408138 - Metodologia da História II - 04 créditos - 60 horas
- 1408 - Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I - 04 créditos - 60 horas
- 1408 - Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II- 04 créditos - 60 horas

Disciplinas Complementares sugeridas pelo MST:

- 1408155 - Tópicos Especiais em História Econômica – 04 Créditos – 60 horas
- 1408155 - Tópicos Especiais em História Medieval – 04 Créditos – 60 horas
- 1408 - Tópicos Especiais em História da Luta pela Terra no Brasil – 04 créditos – 60 horas
- 1408 - Tópicos Especiais em Ciências Sociais e Educação – 04 créditos – 60 horas
- 1408 - Tópicos Especiais em Imaginário e Política – 04 créditos – 60 horas
- 1408 - Tópicos Especiais em História dos Movimentos Sociais - 04 Créditos – 60 horas
- 1408166 - Tópicos Especiais em História Contemporânea – 04 créditos – 60 horas
- 1408142 - Seminário de Pesquisa em História Social da Arte – 04 Créditos – 60 horas
- 1408 – Tópicos Especiais do Ensino de História – 04 Créditos – 60 horas

1408 - História do Nordeste Contemporâneo - 04 Créditos – 60 horas

Filosofia I – 04 Créditos – 60 horas

Formação Pedagógica

– *Eixo: Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico e Psicológico - Componente Obrigatório*

Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação – 04 créditos - 60 horas

Fundamentos Sócio-Históricos da Educação - 04 créditos - 60 horas

Fundamentos Psicológicos da Educação - 04 créditos - 60 horas

Componentes Optativos

Economia da Educação - 04 créditos - 60 horas

Fundamentos da Administração da Educação - 04 créditos - 60 horas

Educação Sexual - 04 créditos - 60 horas

Fundamentos Biológicos da Educação - 04 créditos - 60 horas

Antropologia da Educação - 04 créditos - 60 horas

– *Eixo: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos*

Componente Obrigatório

Política e Gestão da Educação – 04 créditos – 60 horas

Componentes Optativos

Planejamento e Gestão escolar – 04 créditos – 60 horas

Currículo e Trabalho Pedagógico – 04 créditos – 60 horas

Pesquisa e Cotidiano Escolar – 04 créditos – 60 horas

Educação e Inclusão Social - 03 créditos 45 horas

– *Eixo: Pressupostos didático-metodológico e Socioeducativo*

Componente Obrigatório

Didática – 04 créditos – 60 horas

Componentes Optativos

Avaliação da Aprendizagem – 04 créditos – 60 horas

Seminário de Problemas Atuais em Educação – 04 créditos – 60 horas

Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos - 04 créditos – 60 horas

Educação e Movimentos Sociais – 04 créditos – 60 horas

Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação – 03 créditos – 45 horas

Seminário de Educação Ambiental – 03 créditos – 45 horas

Estágio Supervisionado de Ensino – 27 créditos – 405 horas.

Todas as disciplinas são constituídas de quatro créditos, totalizando 60 horas aula. Destas, 47 horas são cumpridas no Tempo-Escola e 13 horas aula no Tempo-Comunidade⁶⁹. Analisando a organização/distribuição das disciplinas por período/etapa do curso, percebe-se que as optativas/sugeridas pelo MST, foram distribuídas praticamente uma em cada etapa permitindo um complemento na formação dos educandos, uma vez que essas disciplinas são cursadas por todos/as os educandos, potencializando a formação acadêmica e política.

Seriam esses aspectos, articulados com a organicidade e dinâmica da turma, que demarcam alguns diferenciais em relação ao Curso Extensivo de História? Cabe aqui a observação de que o curso não é apenas a grade curricular, e sim, todo o processo de organicidade coletiva, responsabilidades comuns, atividades extraclasse, ações teórico-práticas desenvolvidas no Tempo-Comunidade, enfim, uma série de espaços-tempos que contribuem para/na formação dos *militantes educadores*.

Acerca do Curso de Agronomia, encontramos que o currículo será composto pelo Padrão (disciplinas oficiais e obrigatórias do Curso Extensivo de Agronomia) e pelo Complementar (inclui disciplinas optativas e sugeridas pelo MST), que consta no Anexo II. Transcrevemos aqui as disciplinas optativas (Currículo Complementar), dada a relevância para o processo de formação do profissional vinculado aos Assentamentos.

Currículo Complementar – PROQUERA – Disciplinas e Ementas⁷⁰

210101 – Tópicos Especiais em Agronomia I – CH 45 horas

Ementa: Introdução à ética e à moral; Correlação entre ética, política e as inversões históricas antes e depois de Maquiavel; A ética no mundo globalizado; Influência das empresas e tecnologias nas relações sociais; Processo de construção da Teoria do

⁶⁹ Essa parece ser uma questão metodológica importante e, de certa maneira não resolvida. No fundo, a carga horária do Tempo-Comunidade (20%) se relaciona à carga horária total do curso.

⁷⁰ Anexo III da Resolução Nº 16/2003 do Conselho do Ensino e da Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – UFS, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia para Assentados. Aracaju, 10 de outubro de 2003.

Conhecimento; Materialismo dialético histórico e suas relações com a complexidade do mundo atual; Desenvolvimento da consciência social, Teoria da Produção e da Formação Social, Teoria da luta de classes.

210102 – Tópicos Especiais em Agronomia II – CH – 60 horas

Ementa: Estudo das raízes da mística e suas relações com luta política; Razão da persistência dos pobres por longo tempo na luta; Influência do melhoramento das relações sociais pela melhoria da afetividade e a importância dos compromissos históricos como forma de garantir a animação; A sensibilidade política e ideológica; Formas de organização, os ritos e mitos, antropologia no quadro das ciências, natureza e cultura dos camponeses; Formas de se pensar no contexto da diversidade regional que conformam o Brasil.

210103 – Tópicos Especiais em Agronomia III – CH – 60 horas

Ementa: Estudos avançados para aprofundamento temático para o processo de construção do conhecimento e do ato de pesquisar na área agrônômica; Planejamento da pesquisa.

210104 – Tópicos Especiais em Agronomia IV – CH – 60 horas

Ementa: A ser definida pelo Colegiado do Curso

210133 – Políticas de Desenvolvimento Rural – CH – 60 horas

Ementa: Política: Conceituação, histórico da atividade política. A política na realidade brasileira. O Estado: origem, natureza, objetivos. O Estado e a política institucional; A relação entre política, cultura e ideologia. Os meios políticos: a organização, a mobilização, as políticas públicas para a agricultura. Os mecanismos e formas de intervenção no setor agrícola. Os impasses da política agrícola.

210136 – Economia da Pequena Produção Agrícola – CH – 60 horas

Ementa: Retrospectiva da pequena produção agrícola no Brasil. Características e tendências recentes da pequena produção. As lógicas e articulações da economia camponesa.

210137 – Cooperativismo rural – CH – 60 horas

Ementa: A doutrina cooperativista. História do cooperativismo no Brasil. A legislação cooperativista. Tipos de cooperativas. O novo enfoque sobre o papel do cooperativismo.

210138 – Comercialização Agrícola – CH – 60 horas

Ementa: Aspectos da produção e da comercialização dos produtos agrícolas. A procura e a oferta dos produtos agrícolas. As estruturas de mercado. Riscos e custos da comercialização. As interferências das políticas agrícolas na comercialização.

210171 – Elaboração de Projetos Agropecuários – CH – 45 horas

Ementa: Conceitos de empresa rural, plano, programa e projeto. Natureza e finalidades do projeto agropecuário. Fatores de produção agropecuária. Custos. Estudo de viabilidade. Elementos do Projeto. Instrumentos de administração financeira. Orçamento. Fluxos de caixa. Avaliação econômica de projetos. Análise econômica e social de benefício-custo. Elaboração de projetos agropecuários.

Podemos observar que o ementário dessas disciplinas, ofertadas e cursadas por todos os educandos durante a realização do curso, contempla a intenção do MST em propiciar uma formação próxima aos desafios e à realidade que esses agrônomos vivem, ou, irão se defrontar no trabalho político-profissional em assentamentos e comunidades rurais. Tais temáticas não aparecem no currículo do Curso Extensivo (Anexo III), o que demonstra, na prática, a intencionalidade do Movimento ao reivindicar um curso dessa natureza.

4.3. Opa! Vem o “interdito proibitório”⁷¹ e tentativa de despejo: o curso é interrompido, mas não a esperança em continuar a *travessia* – terceiro *olhar-movimento*

Procuramos dar visibilidade ao Processo Judicial e seus desdobramentos, instaurado acerca do Curso de Agronomia, a partir das narrativas expressas nos documentos escritos e nas entrevistas realizadas com dirigentes do MST, professores e egressos do curso.

Observamos que a partir do momento em que a UFS lança o Edital de “Concurso Vestibular Especial” em janeiro de 2004, a Associação de Engenheiros Agrônomos de Sergipe (Aease), propõe uma Ação Civil Pública, endereçada ao Juiz Federal da Vara da Seção Judiciária do Estado de Sergipe, contra a UFS. Após apresentar os fatos em que constam os trâmites para a criação do curso, bem como o Edital do Concurso Vestibular Especial, a Aease manifesta sua posição contrária à criação do curso alegando que:

- a) É discriminatório – pois ofende o princípio da isonomia assegurado pela Constituição Federal [...], na medida em que além de privilegiar apenas um grupo da sociedade brasileira, contém nível de avaliação diferenciado [...]; b) Cria um curso de Engenharia Agrônoma Especial para um grupo pagante, contrariando a razão fundadora da UFS [...]; c) O curso, da forma como proposto, distancia-se dos

⁷¹ Trata-se de um mecanismo processual de defesa da posse, que normalmente busca coibir a ação. De acordo com o artigo 932, do Código de Processo Civil, “o possuidor direto ou indireto, que tenha justo receio de ser molestado na posse, poderá impetrar ao juiz que o segure da turbacão ou esbulho iminente, mediante mandado proibitório”.

objetivos específicos do Pronera [...] que é para: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos, e capacitação e escolarização de monitores [...]; Formação continuada e escolarização de professores (nível médio ou superior); Formação técnico-profissional e escolarização - nível fundamental ou médio [...]; d) Questionou-se a fixação do currículo para o curso, diferenciando do curso regular de agronomia, bem como a realização dos 200 (duzentos) dias letivos [...]. Em verdade, entende a Autora que *apesar de ser legítima a causa encetada pelo MST* [...]. No entanto, considerando os objetivos específicos do Pronera, financiador do evento, *o curso deveria ser desenvolvido e oferecido na modalidade de FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL* e aos aprovados seriam concedidos *Certificados de Técnico em Agronomia*, com validade em todo o território nacional, *mas não a concessão de Diploma de Graduação em Engenharia Agrônômica Especial*, como pretende fazer (AEASE, 2004, Grifos nossos).

Analisando o referido documento percebe-se também uma discriminação contra os pobres, contra os “excluídos” de terem acesso à Universidade, quando manifesta:

[...] prejuízos que poderão advir à comunidade rural como um todo, face ao exercício pleno de atividades de Engenheiro Agrônomo por profissionais detentores de formação nitidamente técnico-profissional [...], além de abrir espaço para a criação, e porque não, de cursos de Graduação em Medicina Especial; Pedagogia Especial; Direito Especial etc. (AEASE, 2004).

Por último, a Aease requer a suspensão do vestibular especial, bem como a extinção do próprio curso, nos seguintes termos:

a) Concessão de mandado liminar “INAUDITA ALTERA PARS”, no sentido de que seja sustada a realização do Concurso Vestibular Especial [...]. Na eventual hipótese de realização do certame, que seja determinada a suspensão do início do Curso – 610 Engenharia Agrônômica Especial [...]; e) Ao final requer seja confirmada a liminar concedida, determinando-se, via de consequência, a extinção do Curso - 610 – de Graduação em Engenharia Agrônômica Especial, da forma como concebido (AEASE, 2004).

A decisão do Poder Judiciário – MP – a tentativa de “despejo”

Após a juíza recuperar, numa visão *per summa capita*, do pleito da Aease, apresenta também os argumentos da UFS (a juíza havia solicitado, no prazo de 72 horas, a manifestação da ré), que está manifesto nos seguintes termos:

I. Ilegitimidade passiva, sob o argumento de que o pedido constante da inicial deveria ter sido endereçado à União, já que o Órgão competente para suspender e desativar curso superior é o Ministério da Educação [...]. Assim, a suspensão ou desativação do curso superior não poderá ser concretizada de imediato e sem a intervenção do Ministério da Educação.

II. Na hipótese de não ser acolhida a preliminar aduzida, a necessidade de se proceder à citação da União Federal, do Incra e da Fapese para funcionarem no feito na qualidade de litisconsortes passivos necessários.

III. Ausência de pressupostos autorizadores para a concessão de liminar, fundamentando-se nas seguintes alegações:

a) O Proquera foi aprovado pela Resolução 09/2003 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de oferecer ao homem do campo, sobretudo ao público ligado à reforma agrária, em caráter especial, acesso à educação formal, ofertando-se uma turma única de 60 (sessenta) vagas.

b) Diante desta política de ação afirmativa da Universidade Federal de Sergipe, destinada a aliviar o peso da discriminação em relação ao homem do campo, esta Instituição de Ensino Superior adotou algumas medidas diferenciadas em relação ao curso regular de engenharia agrônômica, [...].

c) Em relação à primeira, não vale o argumento que o princípio da isonomia insculpido nos art. 3º, IV e 206, I, da Constituição Federal fora violado, posto que a isonomia reclama tratamento diferente para situações distintas, não sendo juridicamente possível a equiparação do homem do campo, em decorrência da dificuldade do seu acesso à educação formal, aos estudantes em geral.

d) O artigo 47, da LDB, que prevê a duração do ano letivo regular de 200 (duzentos) dias, no mínimo, não pode ser interpretado literalmente, sob pena de inviabilização dos cursos especiais ofertados pelas universidades. Vale lembrar que esta Universidade oferece cursos de extensão que não utilizam os 200 dias de efetivo trabalho, e nem por isso podem ser considerados irregulares.

e) O currículo em Engenharia Agrônômica regular é idêntico ao especial, salvo pela ausência da disciplina Educação Física I na grade do curso especial (2004).

A partir desses argumentos emitidos pela UFS, a juíza faz uma análise legal e política (teórica) sobre temas como: Ilegitimidade passiva; Ação afirmativa; Princípio da proporcionalidade para em seguida verificar “se a implementação do Curso Especial em Engenharia Agrônômica, da forma como procedida pela UFS, está ileso de qualquer eiva de inconstitucionalidade ou de ilegalidade” (JUSTIÇA FEDERAL, SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE - JF/SS, 2004).

Ante o processo instaurado, a magistrada assim procede em sua análise:

Em primeiro lugar, acentuo que a implementação de ‘Ação Afirmativa’ deve receber o apoio e o aplauso de toda a sociedade, desde que, evidentemente, pautada, amparada e consubstanciada na ordem jurídica vigente, para que se evite a produção de novas discriminações, a pretexto de se tentar corrigir outras. [...]. Quanto aos movimentos sociais no Brasil pela distribuição da terra, apenas uma observação, extensiva a qualquer outro movimento social: desde que se pautem pelo respeito à ordem constituída, ou seja, respeito à lei e às decisões judiciais, como aliás, já indica o termo de cunho eminentemente positiva ‘Ordem e Progresso’, no ‘coração’ da nossa bandeira nacional, merecem a compreensão e o respeito dos cidadãos. [...]. Aliás, a ré, na peça que trouxe aos autos, afirma que a ação ora combatida, ‘destina-se a aliviar o peso da discriminação em relação ao

homem do campo’. Noutra parte, aduz que ‘a isonomia reclama tratamento diferente para situações distintas, não sendo juridicamente possível a equiparação do homem do campo, em decorrência da dificuldade do seu acesso à educação formal, aos estudantes em geral’ (JF/SS, 2004).

Apresenta duas incoerências e quatro improbidades, para em seguida emitir sua decisão. A primeira incoerência é que a UFS usa indistintamente o termo “homem do campo”, entretanto, na Resolução que cria o curso, ela se refere aos jovens e adultos “vinculados a assentamentos de reforma agrária”. A segunda está relacionada ao fato de que o Pronera só pode financiar cursos superiores para a formação de professores e, a formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável, mas apenas e enquanto curso técnico.

Por outro lado, apresenta quatro “improbidades”. A primeira está relacionada ao processo do Concurso Vestibular Especial, em que a prova de “conhecimentos gerais” versará sobre “o histórico da questão agrária e dos movimentos sociais no campo”. Assim indaga a juíza:

Ora, se já há o *discrímen* na definição daqueles que poderão ter acesso ao Curso Especial, numa enorme e clara vantagem sobre as demais pessoas que concorrem ao Curso Regular, por qual motivo modificar, também, as disciplinas das provas? Por que chamar de ‘prova de conhecimentos gerais’ uma prova que apenas versa sobre um tema tão específico, como ‘o histórico da questão agrária e dos movimentos sociais no campo’? Em que essa prova vai verificar se o pretendente ao curso tem um mínimo de conhecimento acumulado ao longo da sua vida estudantil para entender disciplinas constantes da grade curricular do curso de Engenharia Agrônômica, que exigem um razoável grau de conhecimento, principalmente de biologia, química, física e geografia? [...]. Entrementes, a conclusão que chego, neste tópico, é de que a demandada, nem mesmo em nome da ‘autonomia universitária’, consagrada no art. 207, da Constituição Federal, poderia adotar o procedimento ora questionado (JF/SS,2004).

A segunda é a de que o projeto “também faz tabula rasa de toda a nossa estrutura de ensino, é a ausência da prova de Português neste chamado ‘vestibular especial’ [...]. Português é a língua-mãe, é um dos símbolos de uma nação, é um relevante elo de união de um povo; [...]” (JF/SS, 2004).

De acordo com a juíza, a terceira improbidade relaciona-se à quantidade de dias letivos para o desenvolvimento do curso: 200 (duzentos) dias letivos X dois meses por semestre.

A quarta improbidade, segundo a magistrada, está em que:

[...] o processo seletivo foi realizado de forma divorciada do nosso sistema de ensino [...], o candidato deverá ser classificado em processo seletivo, com o que conclui-se que tal seleção deverá advir

de provas contendo as matérias deste ensino médio [...]. O conjunto da ‘ópera’ equivale a uma ausência de processo seletivo (JF/SS, 2004, p. 22).

Diante desses argumentos, em 10 de fevereiro de 2004 (portanto, após a realização do vestibular, das matrículas e com o curso já em andamento⁷²) a magistrada expede a decisão com o seguinte teor:

Em face do exposto, ressalvando que a demandada tem autonomia para implementar as ações afirmativas que entender necessárias e adequadas na busca da igualdade material, tão reclamada modernamente, contanto que o faça sem malferir diplomas legais, e respeitando os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade *concedo a liminar requerida, e, em decorrência, suspendo o início do Curso 610 (Engenharia Agrônômica Especial) até ulterior deliberação* (JF/SS, 2004, p. 23, Grifos nossos).



Figura 8: Educandos do Curso de Agronomia no Centro de Capacitação Canudos, no Assentamento Quissamã em Sergipe. Momento de expectativa.

Estava, portanto, criado um impasse acerca da continuidade do curso, uma vez que o mesmo já estava em funcionamento. O que fazer agora? Qual o sentimento da turma? Seria mais um “despejo” devido à “ocupação” de espaços negados do latifúndio do saber a exemplo dos latifúndios da terra?

⁷² A Aula Inaugural e a abertura oficial do curso realizou-se no dia 2 de fevereiro de 2004, no Auditório da Reitoria da UFS, com a participação de várias autoridades dentre elas o Magnífico Reitor da UFS e o Superintendente do Incra em Sergipe.

O impacto, impasses, unidade, expectativa, mobilização, resistência... fragmentos e narrativas dos egressos do curso

Ao dialogar com os egressos do curso de Agronomia e, ao recordar a experiência de ter vivido esse momento do processo de formação, deixam claro a complexidade, ansiedade, expectativas, esperanças, mobilizações, pressão, lutas que foi esse momento em que a própria continuidade de um sonho estava correndo perigo.

Assim recordam em suas narrativas:

A pergunta era: o curso continua? Uma parte achava possível e outra ficou desestimulada, porque uma liminar parou com um curso que tinha passado por um processo legal. [...]. O que mais deixou a turma chocada, foi o fato de serem os engenheiros agrônomos que estavam querendo impedir o curso. A turma permaneceu unida, mesmo alguns não acreditando que o curso continuaria (Lueli - E^aA).

E continua Clielson, colega de Lueli no curso: “Talvez a posição tomada por eles, foi esse medo da classe de onde nós vínhamos; o que nós íamos gerar dentro da própria categoria dos engenheiros agrônomos, com um conhecimento mais voltado para o campo”. A educanda Ângela, que hoje já cursa doutorado na Paraíba, assim se expressa: “Foi desanimador, pois tinha muitas pessoas apostando em mim e na conclusão desse curso. Fiquei indignada e triste, mas quando iniciou, houve a renovação, o ânimo e a força para continuar e vencer todos os preconceitos existentes na Universidade”.

O educando Antonio, acrescenta, demonstrando o sentimento de medo num primeiro momento, mas, depois, a esperança, a unidade e a força em continuar:

Passar pela suspensão provisória do curso é como terminar um sonho, uma expectativa morta. Quando retorna, cria uma expectativa de alívio, parece fortalecido pela vontade de lutar por esse sonho e a turma volta mais unificada dentro do objetivo de concluir o curso.

A sensação de que esse projeto não retornaria, também foi relatada pela Edilene, que percebe uma posição discriminatória por parte de outros profissionais que, possivelmente, eram contrários à realização do curso:

Ao sair do Quissamã, achei que não retornaria mais para esse curso e ouvi chacotas de técnicos que prestavam serviço ao MST. Diziam que o curso tinha perdido seu perfil e que essa turma de educandos de agronomia era defasada, que jamais iria superar os cálculos tipo: estatística, as químicas e físicas que compõem a grade curricular. [...]. Achei que a oportunidade de ingressar em uma universidade a cada dia estava mais distante.

A fala da Neirivane também nos toca ao refletir sobre o seu sentimento, não apenas de fazer um curso de agronomia, mas, pela sua história, pela responsabilidade e compromisso com esse processo formativo:

Através desse curso, eu tinha a expectativa de realizar além de um sonho meu, um sonho dos meus pais, e de corresponder à altura a oportunidade que me foi concedida como filha de assentado, e, a responsabilidade que eu assumi quando iniciei o curso, que era de concluí-lo e continuar firme na luta por uma sociedade mais justa e igualitária juntamente com o MST.

E Gileno complementa: “Serviu para nós, de motivação, para deixar claro que o curso de Agronomia era um curso que incomodava as elites, então mais uma necessidade de tratar o curso com cuidado, respeito e empenho”.

Por outro lado, a posição da Aease acabou levando boa parte da turma a ficar mais unida, participativa e dedicada aos estudos para provar que os Sem Terra tinham capacidade, competência para cursar Agronomia, o que necessitavam era a oportunidade. O egresso Valdo, assim nos relata:

Aí ficamos muito mais indignados porque a categoria dizia que os agrônomos estavam entrando com uma ação contra o curso porque eles viam uma ameaça para eles. [...]. Mas a partir do momento que houve as ações, que tivemos a vitória de retomar o curso, aí ficamos muito contentes de saber que vencemos uma luta para adquirir conhecimento científico dentro da Universidade.

Observamos também, que os educandos sabiam que não estavam sozinhos, que aquela era uma luta do MST, que fazia parte da luta pela reforma agrária, que era contra a discriminação, contra o preconceito e, que poderiam contar com amigos, aliados em defesa da continuidade do curso. Assim, Gileno diz: “Então o MST se articulou com pessoas, inclusive o Procurador na época responsável, e outras pessoas e entidades que pudessem trazer informações que se chegasse a um bom resultado”. Marcelo, na mesma direção também ressalta a importância da articulação e mobilização em defesa do curso: “Ficamos mobilizados. O MST sempre mobilizado, lutando; o setor de educação do Estado, como também em nível nacional, ficou sempre lutando nesta expectativa de a gente retomar o curso e terminar, como ocorreu”. Esmeraldo, da CPP/MST também nos diz:

Fizemos uma articulação, o ministro da reforma agrária Miguel Rossetto⁷³, veio ao Estado com uma agenda maior, mas nós conversamos pra que ele incluísse na agenda e isso foi uma coisa

⁷³ Era o Ministro do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, a quem o Inca e consequentemente o Pronera estão submetidos.

interessante, ele prontamente incluiu e defendeu formal e oficialmente o curso.

Damião, egresso do curso também manifestou esse sentimento de apoio quando nos disse: “Sabíamos que tinha a força do MST e um aparato envolvido no Brasil inteiro, desembargador e havia um avanço grande do MST, e essa mobilização toda mostrava que a gente não estava sozinho”.



Figura 9: Ato político em Sergipe com a presença do Ministro do Desenvolvimento Agrário (MDA), articulado pelo MST, em defesa da continuidade do curso de Agronomia para Assentados da Reforma Agrária.

Acácia também da CPP por parte do Movimento, acrescenta:

Teve uma articulação nacional do MST, que foi muito importante, envolvendo o pessoal do Pronera, Incra Nacional, várias lideranças do MST que fizeram esse acompanhamento, articulando inclusive com Jackson Barreto que na época era deputado federal, fez uma fala na câmara a favor do curso. [...]. Houve momentos em que a turma foi obrigada a refletir, foram envolvidos, dentro do Quissamã, eles não foram embora logo quando o curso foi suspenso. Foram para o Incra, ficaram em ocupação, vigília, no Incra. Muita coisa nós não registramos, mas foi muito interessante.

E Esmeraldo, novamente prossegue:

[...]. Foi uma surpresa a forma como eles fizeram. Não pediram a suspensão do vestibular, porque geralmente é isso que fazem questionam a forma de seleção. Nesse caso foram formalmente contra o curso e eu queria ressaltar que no fundo, eles queriam tornar em modelo pra outros Estados. Ou seja, quebrar esse processo aqui em SE era fundamental inclusive para atingir o Pronera, o MDA, a Universidade. É lógico que depois da ação deles nós montamos uma assessoria de advogados, a própria procuradoria da universidade

ajudou juntando com um advogado nosso, nós entramos com a ação pra rever a posição deles [Aease].



Figura 10: Ato no CECAC com autoridades da UFS e do MST em defesa do Curso de Agronomia para Assentados da Reforma Agrária

O professor André reforça essa postura do MST ao manifestar: “Na época, quem mais se mobilizou pra reverter o quadro foi o próprio MST, que puxou a frente e se não fosse o MST, teria acabado ali mesmo a iniciativa”. Francisco, portador de necessidades especiais⁷⁴ e educando da turma, nos fez uma narrativa interessante:

A minha emoção nesse momento foi a mesma de quando nós estamos acampados e o juiz dá a reintegração de posse e nós temos que desmanchar os barracos e procurar outro local e dá a sensação de que estamos perdendo, mas, no fundo vamos ganhar por causa da persistência.

Alexsandro, também manifesta esse sentimento de esperança ao dizer:

Lembro também que nós tivemos que fazer mobilizações, ocupação no Incra, uma forma também de sensibilizar outras pessoas e chamar pra somar na nossa causa. Nós ficamos por lá, foi nesse período que nós tivemos a mobilização, ocupações no Incra, na reitoria da universidade. Houve decisão favorável à continuidade do curso e

⁷⁴ Diz ele: "Eu, portador de necessidade especial, agradeço ao MST, a UFS e a todos da direção nacional do MST e aqueles que tombaram nessa luta por hoje estar formado e participando ativamente da luta da organização. Não fui em momento algum discriminado e tratado com preconceito por ser deficiente, sempre acharam maneiras de me incluir e usar minhas habilidades. Dou esse depoimento a todos os portadores de deficiência do país que venham conhecer o MST".

nesse meio tempo nós ainda estávamos tendo aula, o curso não parou, foi acontecendo normalmente mesmo com a suspensão. Em momento nenhum houve um sentimento de desistir, que não seria possível.

O professor Gismário faz uma reflexão interessante no sentido de contextualizar o impasse. Diz ele:

O Estado de SE é muito conservador, a sociedade; quanto isso significa? Aqui por ser um Estado pequeno, pode detectar as forças políticas, econômicas, culturais que hegemonomizam, que predominam tradicionalmente, na política é fácil detectar; quais são os grupos econômicos vai coincidir com os detentores dos meios de comunicação. Assim, a questão do bloqueio do curso está dentro deste contexto mais amplo [...]. Mas, qual foi o lado interessante? Foi o lado MST, que o MST não baixou a cabeça, e aí como é da natureza do MST, essa característica que despeja depois de 12 anos, a determinação de resistir, só com a resistência vem a vitória; que faz a coisa acontecer.

E, continuando essa reflexão mais ampla, a professora Cristina também ajuda a ilustrar a problemática, quando relata sua experiência:

Para mim a universidade tinha que ganhar essa causa, porque essa era a causa da inclusão social, e com uma coisa que para eles ganhando na justiça era tranquilo, porque tinha um corpo docente; toda uma experiência técnica, a universidade já tinha; confiança no MST com inúmeras articulações anteriores também tinha. A questão era jurídica; mas eles tinham que ganhar porque eles tinham que firmar o discurso da inclusão social.

Da professora Renata, ouvimos o seguinte depoimento:

Acho que a gente teve um aliado forte; a justiça em SE é relativamente rápida comparado com outros lugares; apesar do resultado, teve uma resistência velada, muitos comentários por trás, muita confusão, muito questionamento, onde a gente ia, eu fui abordada na fila do banco, alguém veio tirar satisfação como é que eu era favorável. Os alunos, eles sentiram, eles vinham nas aulas, a gente sempre parava para conversar um pouco sobre isso; eles se sentiam estranhados, dentro da universidade.

Essa percepção aparece na fala do egresso Marcos Enoque, quando disse:

Uma coisa que ficou muito clara durante o curso, foi o preconceito. Quando viam aquela turma do MST dentro da universidade, diziam o Sem Terra estão aí ocupando a universidade, olhavam diferente; no estudo, na pesquisa, éramos apontados, esse é do Proquera, esse é do MST; era muito difícil, viver dentro da universidade com o preconceito que tinha e que tem ainda.

E o professor Alan continua na reflexão da professora Renata:

Só para acrescentar que essa reação é bastante normal quando se trata do patrimônio; toda vez que a Universidade faz algum movimento na direção de um segmento da sociedade, essa reação vem como

consequência. Isso pode ser com o MST, com os indígenas, as comunidades não tradicionais; vai ter uma reação no sentido oposto. Penso que aqui, o ponto crucial foi que houve um comprometimento grande dos professores que estavam no departamento na época, a Universidade também validou bastante o processo.

Tal percepção é retomada pelo professor Givaldo que, na época, era coordenador do curso. Apesar de ser um pouco longo seu depoimento, consideramos relevante e o transcrevemos abaixo:

Na tramitação, internamente, sempre houve questionamentos; um curso com um público historicamente excluído, da universidade e da sociedade; então houver algumas resistências internas, questionamentos, tudo foi esclarecido nas instâncias. No departamento também foi tranquila a discussão, reunimos os professores, explicamos e também foi aprovado na época por unanimidade, me parece. Começado o curso, com mais ou menos uns 30 dias, por surpresa nossa, a Sociedade dos Engenheiros Agrônomos entrou com o recurso. Fomos em reunião lá para discutir com os colegas agrônomos, porque suspender o curso, que o processo seletivo tinha amparo legal, enfim, eles diziam que não podia ser um curso para Engenheiro Agrônomo. Tinha que ser tecnólogo, curso para nível médio; que essa turma não reunia as condições para serem engenheiros; então se for um curso técnico, somos favoráveis; ninguém nunca fez isso antes. Nós colocamos que os trabalhadores também tinham direito para o avanço do campo, para a questão agropecuária, mas não resolveu, o processo continuou e o curso ficou paralisado por cerca de 40 dias. Nós continuamos essa luta, para fazer a defesa, articulamos também com a Fapese e o próprio Incra que é a instituição que controlava e acompanhava todas as ações do curso. Ocorreu a liminar e o curso voltou a funcionar; de lá para cá esses propensos adversários não mais resistiram e não mais colocaram proposta pela via judicial.

A resistência, mobilização e a disputa judicial: posição da UFS/Fapese e do Incra/Pronera Nacional

A “batalha”, portanto, está travada em nível jurídico, que também é político. Vejamos os posicionamentos da Fapese/UFS e do Pronera Nacional na “luta” para manter o funcionamento do curso. Entram com um Agravo de Instrumento para suspender a liminar deferida em 1º Grau, no Tribunal Regional Federal da 5ª Região, localizado em Recife/PE.

Após recolocar as questões tanto da Aease, como da juíza de direito, que alegam incongruências, improbidades e requer a suspensão do Projeto, a Fapese diz:

A litisconsorte, ante sua finalidade institucional, vem, não apenas contestar a presente, mas, e principalmente, cumprir o dever, corolário

de expresse mandamento constitucional, de executar, através da adoção de medidas concretas e efetivas, a redução e a erradicação das desigualdades sociais e regionais, da marginalização e das discriminações perpetradas a grupos pontuais da sociedade brasileira. Ademais, o apoio para a construção de uma sociedade ‘livre, justa e solidária’ é uma obrigação universal [...] (FAPese, 2004, p. 3-4).

É sabido que o ensino nesses acampamentos rurais é desconforme àquele fornecido em outros estabelecimentos de ensino situados na capital. Isto não implica dizer que não tenham adquirido educação. Adquiriram, mas, evidentemente, voltada para as peculiaridades de suas vidas reais. Por isso, a justificativa da especialidade e dos critérios de seleção diferenciados. Quis a Universidade, portanto, respeitar o pluralismo e a diversidade do respectivo grupo social, considerando o que lhe é característico (FAPese, 2004, p. 5).

Em seguida, aborda a alegação da juíza de que no processo de seleção não consta a “prova de Português”. Assim argumenta a Fapese:

Bem, quanto a este aspecto é importante perceber que esse Juízo não atentou para um fato importante: *a prova de redação é uma prova de português*. E até mais severa do que as provas objetivas comumente aplicadas, uma vez que analisa bem mais que somente o idioma nu e puro, mas o discernimento e a coerência do candidato quanto ao tema da redação, bem como sua capacidade de uso da língua na sua acepção mais formal. Assim a prova de redação é a avaliação do Português na sua concepção mais formalista e profunda, haja vista que, ao escrever, o candidato não pode se valer da sorte, tal qual se vale, muitas vezes, nas provas objetivas, mas apenas dos seus verdadeiros conhecimento; só e só (2004, p. 6-7, grifos nossos).

No que tange aos objetivos e intenções de ser um curso de graduação e não simplesmente um curso técnico-profissionalizante, a Fapese argumenta:

[...] Por que achar que um curso técnico seria o suficiente para os assentados? Por que achar que apenas isto promoveria a redução do abismo de marginalização a que estão submetidos? Por que ofertar o menos, se se pode e se quer ofertar o mais e com qualidade? Por que não dar um salto qualitativo, assumindo, sim, riscos, mas tendo a coragem de se expor e de tentar promover a redução das desigualdades social e econômica em que se encontram esses cidadãos brasileiros? [...]. Esses projetos de incentivo à produção e à educação – onde se insere o Curso Especial ofertado pela UFS – são os caminhos mais eficazes de, a um só tempo, motivarem o fortalecimento da própria reforma agrária, bem como assegurarem a exploração e a utilização mais eficiente dos recursos naturais (2004, p. 7-9).

Outro tema observado pela Juíza e alegado pela Aease refere-se aos dias letivos para o desenvolvimento do curso. E, assim a Fapese explica:

Os jovens e adultos vinculados aos assentamentos têm uma realidade de vida diferenciada dos alunos do curso regular, não apenas por todo o já dito, mas, neste caso, especialmente, porque enquanto estes assistem às aulas e retornam para casa, aqueles retornam para seus

assentamentos, tendo a possibilidade real de aplicarem todos os ensinamentos adquiridos dia a dia. Essas pessoas já iniciam o curso vivenciando um verdadeiro “estágio”. [...]. A implementação das ações afirmativas, das medidas efetivas de concretização de direitos fundamentais, não permite, ou refuta, uma interpretação meramente legalista. É imprescindível que se rompa com essa tradição conservadora de se interpretar situações concretas de vidas reais distintas (2004, p. 10-12).

Por último, a questão das finalidades e objetivos do Pronera, ou seja, a alegação de que em nível superior apenas contemplaria a formação de professores. Nesse quesito a Fapese assim se posiciona:

[...]. Da análise teleológica da criação do Pronera, bem como do estudo de seu histórico, através de seu Manual de Operações, válida é a afirmação de que seu objetivo geral e fundamental é promover a educação, em todos os níveis, o que a existência de determinados objetivos específicos não exclui [...] (2004, p. 13).

Por sua vez, o Pronera nacional também acaba se envolvendo, por solicitação da procuradoria do Incra em Sergipe, e fornece algumas informações e orientações, que dentre elas registramos:

Alteração do Manual do Pronera, quanto à aplicação de curso superior além do previsto para educadores, ou autorização para o caso específico: A alteração é desnecessária porque o Manual de Operações do Pronera na página 12, está explícito o objetivo geral deste programa: ‘Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável’. Esta redação está consonante com a compreensão de abrangência da Educação prevista na LDB n. 9.394/1996, a saber: ‘A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais’. [...]. Entende-se que todos os assentados e assentadas ao profissionalizarem-se, tornam-se educadores e educadoras de um novo projeto de sustentabilidade das áreas e de novas formas de relação social. Os processos formativos nos projetos financiados pelo Incra/Pronera se desenvolvem por meio de princípios e metodologias voltadas para a realidade do campo, vinculando o mundo do trabalho à prática social (INCRA, 2004, p. 1-2).

Da persistência e da articulação das forças contra o preconceito/exclusão: a conquista do direito de continuar estudando e a continuidade na travessia

No dia 28 de abril de 2004 o Desembargador Federal Marcelo Navarro Ribeiro Dantas, deferiu o pedido de Agravo de Instrumento interposto pela UFS/Fapese e

determinou o prosseguimento do Curso Especial de Engenharia Agrônômica – 610. Tal decisão foi tomada após analisar os recursos de ambas as partes, tanto a Ação Civil Pública da Aease, a Liminar da Juíza Federal de Sergipe em 1º Grau e o Agravo de Instrumento interposto pela UFS/Fapese, partes que compõem o processo. Apesar de ser um pouco longo, mas, dada a sua relevância, transcrevemos trechos da posição do Desembargador:

Foram invocados pela AEASE três aspectos, para tentar justificar o confronto entre a instituição do referido curso e a legislação vigente, quais sejam: - requisitos de seleção ao curso especial - 610 (afronta ao princípio constitucional da isonomia); - carga horária inferior à estabelecida na LDB; - ausência de prova de português; *Ressalto, de início, que o princípio da isonomia consiste em dar tratamento igual àqueles que estão na mesma situação. Ora, o curso especial é destinado aos beneficiários ou filhos de beneficiários dos assentamentos de Reforma Agrária, pelo que não poderia aluno de Curso Regular de Engenharia Agrônômica da UFS, o qual não se encontra nessa condição, alegar quebra do princípio isonômico. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação exige para o acesso aos cursos de graduação a conclusão do ensino médio e a classificação em processo de seleção, o que teria sido cumprido pela UFS; a carga horária de 200 dias por semestre, refere-se a trabalho acadêmico, pelo que poderia parte dela ser executada fora de sala de aula; e, ainda, a exigência de prova de redação em língua portuguesa, na referida seleção especial, satisfaz, em princípio, as normas expedidas pelo MEC. Considerando, assim, a legislação colacionada, o parecer ministerial, os requisitos exigidos na seleção do Curso Especial de Engenharia Agrônômica - 610 da UFS, bem como a sua finalidade social, *DEFIRO o pedido para, emprestando efeito suspensivo à decisão de 1º Grau, determinar o prosseguimento regular do Curso Especial de Engenharia Agrônômica - 610, da Universidade Federal de Sergipe.* Oficie-se, com urgência, à douta Juíza Federal Substituta da 3ª Vara da Seção Judiciária de Sergipe, para o cumprimento desta decisão. Intime-se a parte agravada para, no prazo legal, apresentar a sua resposta ao recurso. Publique-se⁷⁵ (Recife, 28 de abril de 2004, Grifos nossos).*

Com essa decisão, que também é resultado de toda a articulação desenvolvida como vimos anteriormente, o curso de Agronomia retoma suas atividades. No entanto, outros trâmites no Poder Judiciário ainda continuaram. No dia 17 de agosto de 2004 é publicado o Acórdão da decisão do TRF da 5ª Região⁷⁶,

A Universidade Federal de Sergipe, no gozo de sua autonomia didático-científica e administrativa, dada pela norma constitucional,

⁷⁵ Inteiro teor disponível em: <<http://www.trf5.jus.br/cp/cp.do>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

⁷⁶[Publicado em 17/08/2004 00:00] [Guia: 2004.000672] (M303) EMENTA: ADMINISTRATIVO. AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. MEDIDA LIMINAR. ENSINO SUPERIOR. CURSO ESPECIAL DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA DIRIGIDO AOS BENEFICIÁRIOS OU FILHOS DE BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA EM ASSENTAMENTOS DO NORDESTE. CONVÊNIO DO INCRA, FAPese E UFS. LEI Nº 9.394/96.

em conjunto com a Fapese, firmou convênio com o Incra/Pronera para implementação do Curso Especial de Engenharia Agrônoma - 610, o qual revela-se um instrumento de inclusão social que garante ao homem do campo, vinculado aos assentamentos de reforma agrária do Nordeste, o acesso ao ensino superior ou de 3º Grau. - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 - exige para o acesso aos cursos de graduação a conclusão do ensino médio e a classificação em processo de seleção, o que teria sido cumprido pela Universidade Federal de Sergipe na realização Curso Especial de Engenharia Agrônoma. - A carga horária de 200 dias por semestre, prevista para o aludido curso, refere-se a trabalho acadêmico, pelo que poderia parte dela ser executada fora da sala de aula. - A exigência de prova de redação em língua portuguesa, na referida seleção especial, satisfaz, em princípio, as normas expedidas pelo MEC. - Agravo provido. ACÓRDÃO Vistos etc. *Decide a Quarta Turma do Tribunal Regional Federal da 5ª Região, à unanimidade, dar provimento ao agravo de instrumento, nos termos do voto do relator, na forma do relatório e notas taquigráficas constantes nos autos, que ficam fazendo parte integrante do presente julgado.* Recife, 29 de junho de 2004. DES. FEDERAL MARCELO NAVARRO, Relator (Grifos nossos).



Figura 11: Educandos do Curso de Agronomia do MST em aula de Laboratório na UFS.



Figura 12: Educandos do Curso de Agronomia do MST em aula na UFS.

A decisão judicial final favorável à UFS/FAPESE: vitória também dos Sem Terra

Em cinco de dezembro de 2006, o Juiz Edmilson da Silva Pimenta, da 3ª Vara Federal de Sergipe analisou novamente o processo e proferiu a sentença favorável à UFS e ao funcionamento do curso de Agronomia. Transcrevemos a parte final de sua decisão:

Do confronto dos dispositivos legais acima transcritos, entendo haver legalidade na criação do Curso Superior Especial em Engenharia Agrônômica, ora examinado.

A uma, porque ele, ao contrário do que afirma o autor, *procura dar uma maior efetividade ao princípio da isonomia, por objetivar diminuir o fosso existente entre os estudantes vinculados a assentamento destinados à Reforma Agrária, visivelmente menos favorecidos pela política educacional de base e pelo contexto social, e outros estudantes que têm acesso aos cursos preparatórios para vestibulares, habilitando-se a disputar, em melhores condições, as vagas ofertadas regulamentemente pela Universidade Pública.*

A duas, porque o Proquera obedeceu à legislação prevista para o Ensino Superior, na medida em que esta apenas exige, para o acesso aos cursos de graduação, a conclusão do ensino médio e a classificação em processo de seleção que aplique prova de redação obrigatória em língua portuguesa.

A três, porque a carga horária de duzentos dias por semestre se refere a trabalho acadêmico, abrangendo também tarefas executadas fora da sala de aula, requisito facilmente preenchido pelos beneficiários do curso, haja vista terem uma vasta experiência de vida no campo.

A quatro, porque o curso especial tem aptidão para tornar ainda mais sólida a proposta da Reforma Agrária no Brasil, ao aliar a experiência

do homem do campo ao conhecimento científico, assegurando-lhes a plena vivência do princípio da dignidade humana e do primado do trabalho.

A cinco, porque a formação acadêmica do homem do campo, nos moldes do questionado curso, terá um efeito multiplicador e eficaz, pois os futuros Engenheiros Agrônomos terão a oportunidade de disseminar seus conhecimentos e técnicas junto àqueles que laboram no campo, orientando-os na otimização dos recursos públicos investidos na Reforma Agrária, bem assim viabilizando o emprego de recursos privados [...].

Ex positis, julgo improcedente o pedido da autora, condenando-a no pagamento das custas processuais⁷⁷ (MPF, Aracaju, 2006, Grifos nossos).

Estava, portanto, se encerrando uma disputa judicial de mais de dois anos e, com um desfecho favorável à Universidade, ao Pronera/Incra e ao MST. O curso seguiu seu processo normal, cumprindo todos os requisitos acadêmicos e, a Colação de Grau contou com 54 (cinquenta e quatro) Engenheiros Agrônomos Sem Terra, dos 60 (sessenta) que ingressaram, um índice consideravelmente expressivo, inclusive se comparado às turmas convencionais da Universidade.

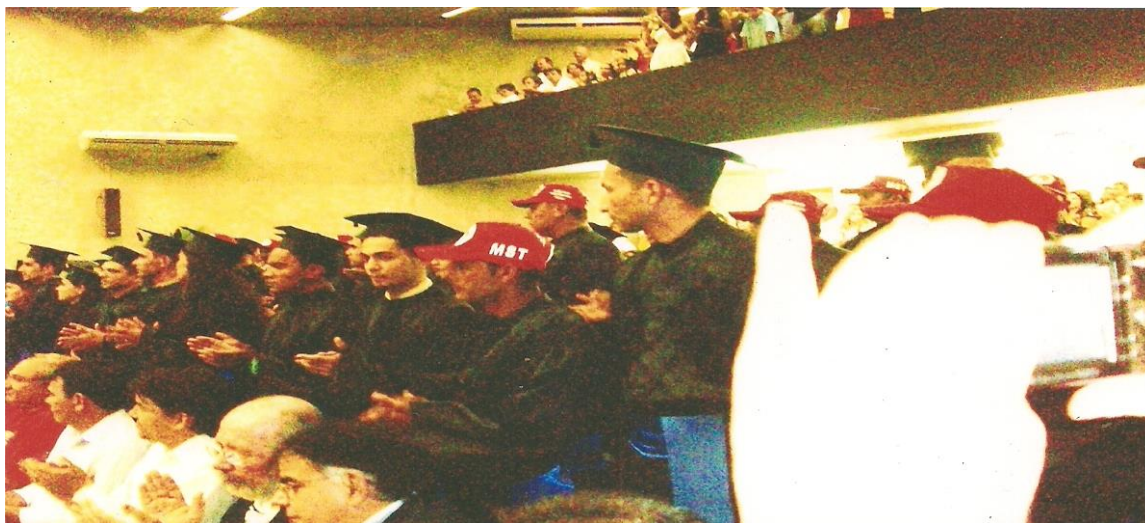


Figura 13: Turma do Curso de Agronomia, momento da Colação de Grau. Auditório da Reitoria na UFS.

⁷⁷ Disponível em: <<http://expresso-noticia.jusbrasil.com.br/justica>>. Acesso em: 28 ago. 2013.



Figura 14: Composição da mesa, momento da Colação de Grau Curso de Agronomia - UFS - 2008.

4.4. A entrada coletiva na Universidade – “ocupação pedagógica” e seus desdobramentos – quarto *olhar-movimento*

Trazemos fragmentos de memórias de educandos, coordenadores e também de professores, narradas nas entrevistas/diálogos, com o intuito de refletir acerca dos impactos e *estranhamentos* que se tornaram evidentes quando a turma de Sem Terra, dos referidos cursos, ingressou na Universidade.

Consideradas as devidas proporções, a entrada coletiva, ao nosso entender, pode ser portadora de significados análogos aos da ocupação do latifúndio da terra, pois, privados historicamente do acesso, é pela mediação da organização e da ação coletiva que determinadas *cercas* (nesse caso, as do conhecimento) são transpostas. Por intermédio dessa práxis, tanto o problema (dilema da terra e do conhecimento), como os sujeitos (que reagem e se envolvem) passam a ser percebidos, visibilizados e provocam determinadas reações que vão desde o reconhecimento e apoio às iniciativas, passando por atitudes de discriminação, de não aceitação deste “corpo estranho” em espaços “privado-proibidos”.

Parece-nos importante, observar em que sentido os impactos e estranhamentos foram perceptíveis, pois é o movimento social quem chama a universidade para esses projetos de formação, e, é pela insistência e “pressão” do Movimento que esses cursos acontecem. Já destacamos no item primeiro deste capítulo, uma série de *cercas*,

barreiras, estágios que foram necessários transpor para efetivar a *travessia* e a conquista do ingresso e conclusão dos cursos superiores – eles não acontecem sem negociação, sem paciência, sem (per)insistência.

Ao falarmos de *estranhamentos* vimos que a palavra deriva do verbo *estranhar*, e, de acordo com vários dicionários ela significa: admirar-se, espantar-se diante de algo que não se espera e não se conhece; assombrar-se, sentir-se incomodado diante de uma nova realidade, de um fato novo; é também resistência, impacto por não estar habituado a vivenciar determinadas situações que lhe são incômodas.

Por intermédio das narrativas nos foi possível *capturar* elementos, posturas explícitas e por vezes veladas desse *estranhamento*, que emerge quando o Movimento da coletividade Sem Terra adentra na universidade e se defronta com uma estrutura que, normalmente, recebe e trata os educandos como indivíduos e com pouca incidência de jovens do campo.

Dessa maneira, dada a análise que vimos realizando no decorrer deste trabalho – cujo contexto histórico-social continua marcado pelo caráter de classe excludente e discriminatório – nos perguntamos: qual foi o comportamento da comunidade acadêmica quando da presença da turma (sujeito coletivo) em espaços da Universidade? Que táticas e posturas a turma do MST adotou diante dos conflitos/contradições criados? Pensamos ser relevante ouvir/ler, portanto, conhecer o que os protagonistas desse processo recordaram e manifestaram por intermédio de suas narrativas.

Sentidos/percepções do ingresso das turmas na Universidade

Um primeiro aspecto evidenciado nos “diálogos” refere-se à entrada coletiva propriamente dita, que aqui consideramos uma *ocupação pedagógica*, dado o seu significado e repercussão. O egresso Ângelo é enfático ao expressar uma sensação que vai aparecer em vários relatos: “No primeiro dia de aula a gente chegou numa marcha, com bandeiras, não foi uma encenação, para nós significava aquilo, uma ocupação, literalmente” (CH⁷⁸).

A coordenadora do curso por parte do MST, assim expressa:

Ao contrário da ideologia liberal que preza sempre pelo indivíduo, a entrada coletiva rompe e passa a ser a manifestação do sujeito coletivo. A entrada na universidade também obedece a esse princípio: coloca o sujeito coletivo como central e a universidade de forma geral não compreende isso, pois está acostumada a outra lógica de ingresso.

⁷⁸ CH = Curso de História para Educadores dos Movimentos Sociais do Campo, na UFPB, João Pessoa, Paraíba.

Essa entrada tem a simbologia do rompimento de cercas assim como fazemos com o latifúndio [...] (Selma – CH).

Essa dimensão/aspecto do “sujeito coletivo” passa a ser uma categoria importante na práxis pedagógica e na relação com a instituição acadêmica, também expressa nas palavras da egressa Edeline:

[...] É nesse momento que o sujeito coletivo se fortalece no intuito de dizer para a universidade que éramos muito mais do que apenas alunos daquela instituição, mas sim um coletivo que pertencia a uma organização de trabalhadores, demonstrando que os camponeses também têm o direito de entrar em universidade pública (CA⁷⁹).

E, continua a egressa da turma de História, Rosmeri:

A entrada coletiva de sujeitos que questionam, que apresentam alternativas, que discutem e trazem suas bandeiras para dentro da universidade causa estranhamento para alguns, causa repulsa para outros, causa indignação e revolta para aqueles que não aceitam trabalhadores organizados estudando e se apropriando do conhecimento que historicamente lhes foi negado.

Na ação pela qual o *sujeito coletivo* se constitui em espaços de significados, não deixa de questionar determinadas estruturas, historicamente aceitas, ou, impostas, e ao se defrontar com o “diferente” passa a ser motivo de lutas e de enfrentamentos. Assim, narra o coordenador do curso pelo MST:

O perfil da turma era da presença de pessoas *estranhas*; houve no primeiro momento um afirmar-se que passava pelo uso de símbolos e cores, que davam uma configuração própria ao coletivo de estudantes [...]; embora não houvesse conflitos maiores, se percebia que a turma era um corpo estranho circulando nos corredores da UFPB (Severino – CH).

Por outro lado, além da *entrada organizada*, a ação coletiva se mantém durante toda a permanência na instituição e, se manifesta de diferentes formas, principalmente com o intuito de se autoafirmar, demarcar posição-espço, *provocando* reações entre aqueles que ali participam. Lemos em dois depoimentos de egressos do curso de Agronomia e de História, respectivamente:

Percebemos que causou impacto o fato de a turma andar sempre junta, com adereços do MST, alegres; era uma surpresa, algo novo, porque eles observavam e de repente se deparavam com a presença dos Sem Terra na universidade; sentimos que eles imaginavam: ‘vai haver uma ocupação aqui dentro dos espaços’ e isso a gente percebia quando tínhamos nossas aulas nos laboratórios internos, as pessoas nos observavam com olhares estranhos, desconfiados (Cielson).

⁷⁹ CA = Curso de Agronomia para Assentados na UFS, Aracaju, Sergipe.

A nossa chegada à universidade, pisando neste espaço estranho para nós, foi um impacto e aí, o público de estudantes, professores, reagiram de formas distintas; como a gente chegava sempre juntos, aquela turma de 60 pessoas, com a mística, a identidade, chamava a atenção, despertava admiração, aproximação; alguns estudantes vieram nos receber, procurando conversar sobre a universidade, apresentar a universidade, fazendo a gente se sentir à vontade. Muitos professores também; mas encontrávamos também resistências [...] (Elenice).

O significado da “ocupação”, de certa maneira esteve presente tanto nos que dela participaram (praticaram a ação), como naqueles que, de uma forma ou de outra, estavam sendo afetados por essa iniciativa, que necessariamente exigiu uma tomada de posição.



Figura 15: Turma do Curso de História para Movimentos Sociais entrando em Marcha na UFPB.



Figura 16: Educandos do Curso de História para Movimentos Sociais na UFPB.

A egressa do curso de História assim nos relata:

A minha percepção é que estávamos fazendo a ocupação de um latifúndio, a emoção que senti foi de conquista, foi muito místico, inesquecível. E politicamente foi um marco naquela universidade. Acredito que nós proporcionamos reflexões sociais em muitas pessoas, funcionários do restaurante universitário e do apoio, das lanchonetes; mostramos nossa educação e respeito pelas pessoas. Os professores que não conheciam o MST passaram a ter mais respeito e nos admirar pelo compromisso com o estudo, por nossa organicidade, disciplina, entre outros aspectos (Roselândia).

Se por um lado, essas “percepções” estiveram presentes na intencionalidade prática das turmas que ingressaram na universidade, por outro lado, torna-se relevante *capturar* significações/sentimentos manifestos por outras pessoas que também vivenciaram estas experiências.

Comunidade acadêmica – algumas formas de reação e *estranhamentos*

Com maior proximidade do real social, ouvimos como esses comportamentos e atitudes eram/foram expressos, desde as discriminatórias, passando pela indiferença, até as que, com o decorrer do tempo, entenderam, aceitaram e reconheceram a importância do processo de abertura/inclusão e de formação de jovens Sem Terra. Algumas narrativas assim dizem:

[...]. Mas a comunidade acadêmica de modo geral, olhou-nos com um ar de discriminação. Sem Terra aqui? Então nós tivemos que ir quebrando os paradigmas, de colocar o pé ali dentro. Mas, o bom é que não entrou um Sem Terra, entraram 60 Sem Terra, organizados, dentro do espaço; e tínhamos que entender que nós só íamos ser fortes unidos (Nelci – EA).

E, continua Clielson, também egresso do curso de Agronomia, apontando o fato de que há, além da discriminação, uma resistência em aceitar essa práxis:

A nossa entrada moveu muita coisa lá dentro, até nos corredores, quando passávamos, sentíamos que as pessoas olhavam de forma diferente. Ao longo do tempo nós conseguimos quebrar algumas barreiras, mas ainda ficou certa estranheza, por uma parte dos acadêmicos de não querer nos aceitar como estudantes universitários.

Fica evidente nas falas de egressos, tanto do Curso de História como de Agronomia, e também de membros da Coordenação dos Cursos, o caráter excludente de classe, devido ao lugar social de onde os Sem Terra procedem. Para exemplificar transcrevemos:

[...]. Tivemos conflitos com a forma reacionária da universidade e de alguns estudantes, que para mim se revela por ser também um espaço onde a luta de classes se apresenta. [...]. Rompemos com o preconceito de classe evidente em muitos professores, funcionários e estudantes da UFPB, ou colocamos em ‘águas quentes’ o pensamento e práticas reacionárias que se revelavam com o tremular de nossas bandeiras vermelhas (Vagner – EH).

Na verdade esse processo todo da nossa inserção no meio acadêmico, além de trazer esse espanto, no sentido da classe da qual nós fazíamos parte, talvez o medo deles era, que nós estávamos ocupando os espaços nos quais eles sempre tiveram privilégio, e onde eles nunca imaginavam que a gente conseguiria chegar (Clielson – EA).

Tornam-se relevantes ainda, aspectos de relações estabelecidas no âmbito da sala de aula, da interação com professores, que, por vezes, não tinham um conhecimento maior da práxis do MST/turma, e, nas suas posturas demonstraram: “Causava estranhamento aos professores chegar à sala e ter um estudante que coordenava o dia, que tinha como tarefas, coordenar as inscrições para as falas, coordenar os horários de intervalos e retornos” (Rosmeri – E^aH).

O que para nós soava como algo que deveria ser normal, tornava-se fator de estranhamento dos professores como: presença efetiva em sala, saídas em horários definidos, cumprimento de tarefa em tempo acordado, e, além disso, o nível do debate e da solidariedade entre os estudantes. Essas características deveriam ser muito comuns a todas as turmas, mas não era assim. Outro fator que gerava certo estranhamento inicial era o da identidade dos estudantes que para nós era apenas parte do afirmar-se e do demonstrar que ali também chegara o MST (Severino – CPP/MST – CH).

[...] e os professores eram influenciados e também tratavam de forma diferenciada, colocando que um dos cursos era normal e o nosso era o curso dos Sem Terra. Grande parte dos professores também foi contra a instalação do curso e parte desses, depois deram aulas para nós e viram que não era aquilo que eles achavam (Gilmar – EA).

Nós fomos tratados por quatro anos e meio como a turma diferente; alguns professores diziam: lá para os meus alunos eu dou tal conteúdo, para vocês é diferente; e a gente questionava, nós não somos diferentes, nós somos iguais. Alguns nos tratavam como anormais; alguns colegas da outra turma chegaram a fazer provas com a gente, mas nos olhavam de forma estranha e faziam perguntas do tipo: por que vocês estão aqui? Vocês estão tomando a vaga dos outros; colocações absurdas (Lueli – E^aA).

No que tange aos demais discentes da universidade, algumas narrativas dos egressos e coordenadores dos cursos de História e Agronomia, expressam:

Em relação aos alunos dos cursos tradicionais, no início houve um estranhamento, de ambas as partes, devido o nosso jeito organizacional, sempre estávamos aglomerados, disciplinados com os horários, ninguém faltava. [...]. Onde passávamos identificavam imediatamente que éramos do MST, pois estávamos sempre com nossos bonés, camisetas, bandeiras, chimarrão (no nordeste). Muitos alunos só nos observavam de longe, ficaram surpresos (Raquel – E^aH).

Inicialmente houve até medo ou receio com nossa presença, creio que nos viam como uma ameaça à instituição. Mas com o passar do tempo fomos ganhando credibilidade e reconhecimento a partir de nossa mística e postura na universidade. [...] (Fátima – E^aH).

[...]. Tudo o que quebra a lógica de funcionamento tradicional da universidade causa *espanto*. [...]. A turma sofreu preconceito por parte de alunos também, como por exemplo, eram rechaçados na fila do restaurante universitário (Selma – CPP/MST – CH).

Primeiro dia que a gente chegou à universidade, fomos na biblioteca central, o pessoal nos olhava horrorizado, os olhos diziam, ‘é o fim da picada os Sem Terra na universidade [...]’. Foi um impacto para nós que éramos de todo o país, de todos os Estados; mas a gente continuava fazendo as místicas nas praças da universidade; muitos se juntavam a nós, outros saíam, outros balançavam a cabeça (Fátima – E^aH).

Podemos perceber que para a universidade num primeiro momento foi muito estranho receber os Sem Terra, pois para muitos deles nós apenas éramos uma classe que não deveria nunca entrar no ensino superior, e que seria uma ameaça para a elite universitária. Para outros, nós deveríamos derrubar os muros e fazer com que toda a classe trabalhadora entrasse, e tomasse conta desse latifúndio universitário. Para outra minoria, nós éramos apenas uma classe pura e que não deveríamos nem sequer beber um refrigerante fabricado pelas multinacionais (Bordignon – EH).

No entanto, o fato de ingressar na universidade dessa forma (organizada e coletiva) também repercute nos próprios membros da turma, quando assim alguns egressos se manifestam:

Inicialmente foi um choque para nós que estávamos entrando, e, 60 pessoas quebrar esse muro que eram esses cursos tradicionais, como medicina, agronomia. Eles olhavam atravessado. Mas a gente acabou conquistando muitos deles depois (Nelci – EA).

Essa entrada causou diversos estranhamentos, inclusive para muitos de nós, que não tínhamos conhecimento do que era uma universidade, ou tínhamos uma visão muito romântica, utópica. E quando temos essa aproximação, esse contato direto, temos a noção do que é de fato, ou pelo menos, temos uma visão mais ampliada, do que é essa universidade [...] (Eleneuda – E^aH).

Lembro que nossa turma sempre foi tratada de turma especial, confesso que não gostava muito desse tratamento porque ficava explícito ou tentavam disseminar que nós tínhamos entrado na universidade pela ‘janela’ sem legitimidade, éramos os coitadinhos... quando, na verdade passamos por toda tramitação que era exigência da estrutura, a diferença é que éramos estudantes–militantes de uma organização política dentro da universidade, o que não era muito comum, ou os poucos que existiam com essas características estavam dispersos e isolados [...]. (Rosa – E^aH).

[...]. Em relação aos professores a princípio alguns que eram contrários ao curso passaram, com o tempo, a admirar a turma e propagar boas impressões, pelo seu compromisso e dedicação ao estudo, aspectos que não viam em outras turmas do curso (Dilei – E^aH).

[...] houve muita resistência por parte dos estudantes, no sentido de não compreender porque os Sem Terra estavam ali e também visualmente, nesta ideia preconcebida de que o Sem Terra é aquele miserável, descalço, que passa fome. Essa ideia errada de ver os Sem Terra causou estranheza sim; e por parte dos professores, desse pessoal mais ligado à academia, como instituição, teve a estranheza, especialmente muitos embates teóricos, pelo fato de acharem que os Sem Terra não têm conhecimento, que é o popular burro, que não lê, não tem formação e por isso tivemos muitos enfrentamentos em sala de aula, com as teorias, com os professores, nesse processo de aprendizado (Gislene – E^aH).



Figura 17: Turma do Curso de História para Movimentos Sociais em sala de aula na UFPB.

O egresso do Curso de História, Gidelmo recorda-se "“Lembrando dos primeiros momentos, até no RU, na hora do almoço, as serventes, quando viam que era Sem Terra, o pedaço de carne era menor, não olhavam direito para a nossa cara”. Outros estudantes relembram:

Teve várias situações bem distintas, desde problemas com o funcionário que servia a comida, porque sabia que a gente era do MST, castigava a gente no refeitório, tratava a gente de uma forma ríspida. Tivemos conflito com estudantes na fila, porque era muito comum eles *furarem* a nossa fila, como as aulas eram para no mesmo horário, era comum acabar a aula e aquele grupo de Sem Terra entrava na fila junto, inclusive uma vez chegou um estudante que entrou com uma faca num final de semana ameaçando a gente por sermos Sem Terra. [...]. (Ângelo – EH).

É bem interessante discutir, porque no nosso curso ficou bem forte o *estranhamento* com a universidade, nós tivemos problemas em diversos aspectos, tanto do ponto de vista da relação com os estudantes da universidade como um todo, desde a fila do restaurante, de como as pessoas que trabalhavam no restaurante serviam os Sem Terra, até a forma como a gente era atendida no hospital universitário; a gente se sentiu incômodo em todos esses ambientes dentro da universidade. No entanto, deu para perceber que durante os quatro anos da vigência do curso, a turma conseguiu construir uma relação e ao final do curso já era percebido um ambiente mais amigável com todos esses espaços [...]. (Carla – E^aH).

Em cada universidade que o MST entrou pela primeira vez como turma de educandos de forma coletiva, foi motivo de estranhamento. Na UFPB não foi diferente. O grupo de professores dispostos a acompanhar esta proposta tinha que dar muitas explicações para os demais alunos e professores na universidade. Muitos preconceitos,

piadinhas (por parte de outros educandos) com nossa turma na fila do RU, por exemplo. Para alguns professores, que eram convidados para dar aulas, tratavam os educandos como coitadinhos, do tipo: para eles, menos exigência. Mas muitos que chegavam com esta visão se surpreendiam com o nível de debate e discussão da turma tendo que refazer os seus planos de aulas para poder atingir os objetivos da turma. Mas também tivemos muitos depoimentos de professores que falaram da potencialidade e o quanto aprenderam com as nossas turmas (Vanderlúcia – CPP/MST – CH).

Importante ressaltar também outra coisa que causava estranheza, é que nós chegamos à universidade com crianças e colchões e, essa situação para a universidade era diferente/nova. Como é que alguém entra na universidade, traz colchão, traz criança, e vem estudar? E nós dizendo o tempo inteiro, as mães e os pais que tem crianças, também têm o direito de estudar. [...]. (Renilson - EH).

Em alguns momentos aconteceram conflitos sobre nossa organicidade, com a nossa forma de organização em núcleos de base, em equipes e coordenação. Estranhamento por parte dos professores em chegar à sala e ter um estudante que coordenava o dia, este que vai coordenar as inscrições para a fala, coordenar os horários de intervalos e retorno. Isso era visto de diferentes formas, alguns apoiando e ajudando a construir, outros querendo reafirmar sua autonomia e autoridade de professor em sala de aula (Edilene – E^aA).

Algumas táticas frente ao contexto na relação com a comunidade acadêmica: iniciativas para construir alternativas

Buscamos *capturar* nessa *ocupação pedagógica*, ações táticas organizadas e desenvolvidas pelas turmas no sentido de ir conquistando, desmistificando e ampliando relações nesses espaços *estranhos*, agora também frequentados por gente que historicamente teve extrema dificuldade e/ou quase nenhuma possibilidade de estar. De certa maneira, observamos que havia consciência do que ali estava se passando e quais poderiam/deveriam ser os comportamentos uma vez que esses educandos não estavam ali, em seu próprio nome, mas, como membros de uma organização. Ou seja, se assumiam enquanto Movimento na perspectiva de ir além do espaço da sala de aula, como um processo que se relaciona e se articula com o conjunto da comunidade acadêmica.

Assim, ouvimos em alguns relatos:

Como a metodologia da alternância era algo novo dentro da UFPB, fomos construindo com os professores e coordenadores do curso todo o processo. Tivemos momentos de reuniões com os educadores das disciplinas da etapa, construímos trabalhos em conjunto, avaliamos o processo de aprendizado do ponto de vista dos alunos e dos educadores. Esses são elementos que destaco como aprendizado

coletivo, na nossa turma (Apolônio de Carvalho) e pelos grupos de professores que estiveram nesta construção (Rosmeri – E^aH).

A condução ética da turma ajudou a UFPB a repensar coisas mínimas, como o funcionamento da fila de alimentação no refeitório, a aceitação de que mães trouxessem os filhos em horários escolares para a Universidade (Severino – CPP/MST–CH).

Tivemos inclusive várias estratégias como: apoiar as eleições do movimento estudantil, nos aproximar; a gente foi fiscal das urnas, tentativas de fazer místicas lá. Fizemos algumas ações que foram importantes, a gente construiu um seminário latino-americano que envolveu a universidade inteira junto com a reitoria. Foi uma das melhores atividades que a gente realizou, exatamente com o intuito de envolver e aproximar a universidade. Tínhamos contato com vários estudantes do outro curso de história que inclusive foram nossos monitores e se transformaram em nossos amigos, participaram nos churrascos e confraternizações que fazíamos (Mariana – E^aH).

Dos seminários que realizamos, o seminário internacional, havia dias que não cabia ninguém na plenária, no auditório da reitoria; fizemos agradecimento aos funcionários no final das etapas, eles choraram, pediram desculpas; foi construída uma relação bem interessante, houve conflitos e também questões positivas (Ângelo – EH).

[...] A gente se transformou em referência na universidade e inclusive em alguns momentos isso gerava conflito, o pessoal dizia ‘agora só vocês que prestam, a gente não presta’ e, começaram a criticar, teve momentos que isso aconteceu, teve até uns ciúmes (Carla – E^aH).

[...]. Definimos que teríamos uma equipe de relações públicas, para fazer construir a relação com a universidade, com funcionários, estudantes, organizações, para construir uma relação com a comunidade universitária (Nelci – EA).

[...]. Nós conseguimos ir construindo estratégias para ir aglutinando forças dentro da universidade e ao final nós minimamente conseguimos construir uma boa relação dentro da universidade (Neirivane – E^aA).

No final da primeira etapa, nós tomamos a definição de fechar o RU, levamos os funcionários para o fundo e fizemos o agradecimento; quando a gente voltou na segunda etapa, já foi diferente [...] (Gidelmo – EH).

Eles não aceitavam a gente, tinham muita resistência; e a gente ia construindo do nosso jeito, fazendo as místicas, palestras; íamos nas outras salas, divulgando, colávamos cartazes, distribuíamos panfletos; participando e vivenciando todos os momentos. Tudo o que acontecia na universidade a gente estava lá. A gente ficava o dia inteiro lá (Fátima – E^aH).

[...]. Consolidamos a cultura de, no mínimo um sábado por mês durante a etapa fazer um churrasco onde convidávamos os professores, isso criou uma aproximação muito grande entre educados e educadores, por se tratar de um espaço informal. Passavam a

admirar o grau de organicidade da turma, a convivência coletiva, a entreaduda também no saber através das brigadas (grupos de estudo) (Dilei – E^aH).

Com o tempo os estudantes de maior sensibilidade social, começaram a se aproximar, alguns a nos apoiar. Assim, fomos criando uma relação com alguns grupos de alunos de pensamentos próximo aos nossos, começamos a frequentar (ocupar) vários espaços da universidade, fazíamos palestras, participávamos de mesas temáticas, começamos a superar a estigmatização de Sem Terras avançando para um patamar de reconhecimento como historiadores do MST (Raquel – E^aH).

Criamos uma dinâmica na turma, em que uma dupla de companheiros ia fazer visitas em outras salas de aula, em outras disciplinas, com outros professores, e neste diálogo que os estudantes iam fazendo, conseguimos desmistificar e ir quebrando esse olhar de aversão para a presença da turma ali dentro da universidade [...]. (Manoel – EA).

Por outro lado, observamos que algumas ações internas das próprias turmas, do seu *modus operandi* (como a mística, a organicidade e unidade, atividades culturais e de integração, ações práticas etc.), tiveram repercussão positiva corroborando para o estreitamento dos laços na/com a universidade. Dentre esses aspectos, os egressos destacam:

A mística contribuiu de forma significativa como alternativa, mesmo que espontânea para romper com alguns preconceitos. A organicidade da turma, e a capacidade de articular e desenvolver atividades significativas, envolvendo toda a universidade, e até outras universidades e intelectuais de referência, também contribuiu para construir outras visões, impressões e aproximações de muita gente à turma/MST. Assim como as atividades culturais, as relações pessoais, tudo isso, formou um conjunto de elementos decisivos para ir rompendo com algumas resistências (Eleneuda – E^aH).

Cada palavra negativa dos colegas deu um ânimo maior e, o impacto negativo dentro da universidade começou a ser dissolvido quando nós começamos a fazer disciplinas que envolviam tarefas práticas, topografia, hidráulica, enfim, nós fomos para o campo independente da chuva e o professor foi com a gente; nós fizemos trabalhos que surpreendiam os outros alunos e eles perguntavam: ‘nossa, como vocês fizeram?’ Alguns professores também foram propagandistas, diziam: ‘olha, dá gosto dar aulas para os alunos Sem Terra, porque além do estudo eles vão para a prática e a gente vai junto’ (Cielson – EA).

Em relação aos professores, eu vivenciei na prática uma experiência: o meu orientador, levou os alunos dele, os ‘normais’, para o campo e disse para eu dar aula para os “urbanoides” como ele mesmo falou. Eles não têm prática nenhuma, só teoria. E eu apresentei a minha pesquisa, tudo que eu tinha estudado até ali, o que eu almejava. Hoje quando a gente se encontra com os estudantes do curso tradicional, eles nos reconhecem, dizendo, essa turma aí é do Proquera (Damião – EA).

Logo que terminamos o curso, quatro da nossa turma, fizemos a inscrição para o mestrado. Na primeira seleção nós quatro passamos e, apenas um teve que dividir o tempo entre o trabalho e os estudos e não conseguiu concluir. Mas ingressou. Descobrimos na turma de mestrado que os alunos que se consideram normais, são iguais a nós no conhecimento; nós nos somamos e isso desmistificou. Em nível de conteúdo nós não devíamos e nem podíamos nos sentir inferiores (Lueli – E^aA).

[...]. E para conquistar a praça da alegria⁸⁰, adentrar na praça da alegria, enquanto Sem Terra, porque ali tinha uma elite, e era uma ousadia dos Sem Terra estar lá; na hora do almoço as filas eram muito grandes e a gente desistia de almoçar e vinha para ali, ficava conversando com os estudantes, tinha uns que eram contra, outros a favor; mas a gente ia cativando; uns marcavam e iam no alojamento com a gente, íamos fazendo amizade (Edileuza – E^aH).

A nossa união e organização em torno da proposta político-pedagógica do MST, em constante diálogo com a universidade contribuiu para superar preconceitos e ter uma compreensão maior em torno do sujeito camponês, dando abertura para a construção de novos conhecimentos e na relação com professores e alunos do *campus* que, de alguma maneira aprenderam a se identificar com nossas propostas (Eliane – E^aH).

Desse processo, é importante destacar ainda, que na Universidade Federal da Paraíba está em andamento a terceira turma do curso de História, no entanto, pelo que podemos observar, o curso já não conta com o ímpeto inicial, principalmente por sua composição que envolve outros movimentos do campo, e, corre-se o “perigo” de ir se “acomodando” no interior da universidade como algo natural, que já não “incomoda” tanto. Talvez, vai se perdendo o caráter coletivo (sujeito coletivo) fragmentando a própria turma no interior da universidade. Por outro lado, o Movimento continua com a intenção e necessidade de formar *militantes educadores* nesse nível de escolarização para atuar nesse novo contexto da luta pela reforma agrária.

Já na Universidade Federal de Sergipe, o curso de Agronomia para Assentados, não teve prosseguimento, pois, de acordo com dirigentes do MST/SE, à época do término da primeira turma, o MST apresentou uma demanda de um curso em Veterinária ao Departamento de Medicina Veterinária, mas ela não foi aceita. Só agora recentemente, o MST recolocou a intenção/demanda de continuar com o curso de Agronomia ao DEA, o qual está em vias de construção e negociação.

⁸⁰ Praça da Alegria é o espaço de convivência na universidade, onde há uma cantina, bancos para sentar, livros expostos para comprar; é um local de passagem e de encontro, inclusive com os Sem Terra.

4.5. Interação de saberes (conhecimentos, afetos, atitudes, ações) e de experiências de vida na relação educadores-educandos – quinto *olhar-movimento*

Continuando a reflexão anterior, nosso quinto *olhar-movimento* busca observar como se deram as relações estabelecidas entre professores e educandos de ambos os cursos. Nesses *contágios*, mais do que pensar em “trocas de saberes”, vamos falar de “interação de saberes” como *encontros* que se colocam na perspectiva do *diálogo*, do encontro *afetivo*, da *construção coletiva* em que ambos *aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender*, conforme nos explicou o educador Paulo Freire. *Saberes* entendidos não apenas e enquanto *conhecimentos*, mas também, como manifestação de valores, atitudes, afetos, práticas e experiências que se interpenetram, se retroalimentam apesar de *estranhamentos* e conflitualidade já evidenciados.

Educandos de ambos os cursos, com suas trajetórias de vida e envolvimento com a organização (espaços-tempos de formação) adentram à universidade com uma certa bagagem teórica, técnica, política (“saber de experiência feito”), mas também, com várias lacunas em seu processo de escolarização, que agora se *inter-relacionam* com o saber científico do qual os professores são portadores. Mesmo que essa separação seja difícil de fazer, pois, um não existe sem o outro, o enfoque se dá na dimensão proposta por Freire (1977) quando afirma que de certa maneira *ninguém ignora tudo*, como também, *ninguém é sabedor de tudo*, permitindo nessa *interação*, novos aprendizados.

Refletir sobre essa relação é extremamente importante tendo em vista a produção de saberes diferentes, o que requer sempre atitudes de abertura, de alteridade, de empatia, curiosidade imaginativa, respeito, dentre outras, para que o processo aprendizagem-ensino-aprendizagem se desenvolva eficazmente. Mesmo porque, nos processos formativos em que há essa disposição, esse *encontro*, “os saberes se complementam, não se sobrepõem” (FREIRE), exigindo de forma permanente e coletiva, uma articulação entre os saberes. Seria possível um *processo de tradução* no sentido de produzir novos conhecimentos/saberes *emancipatórios* na inter-relação estabelecida em espaços acadêmicos e para além deles?

Observamos que a complementaridade nesse processo de formação exigiu de ambos (professores – universidade) e (educandos – MST), uma atitude respeitosa, responsável, madura, portadora de convicções, mas também, de visão de realidade-mundo que permitisse, mesmo nas diferenças e nas contradições, o encontro afetivo-cognitivo-político. Distintas dimensões se tornaram evidentes quando do diálogo com os sujeitos do processo, dentre as quais as narrativas destacadas a seguir.

Primeiro, observamos que não há homogeneidade na relação, ao contrário, há manifestações, comportamentos, percepções diversas:

Pois, desde o início tínhamos professores que sentiam uma enorme satisfação com nossa presença na universidade, e estes valorizavam, respeitavam e admiravam nossas experiências de vida e de luta, o que permitia-nos relacionar os conhecimentos também com a história da luta. E professores que simplesmente repassavam seu conteúdo e às vezes se sentiam provocados pela turma, no sentido de pensar, refletir sobre “seu conhecimento” e a realidade. Tínhamos também, os professores que não nos admiravam tanto, e estes, pareciam um pouco mecânicos, e às vezes sem abertura para o diálogo. E em muitos casos as relações educando-professor iam muito além das paredes da universidade. Extrapolavam para as noites culturais, conversas informais, futebol, praias etc. (Eleneuda - E^aH).

Tínhamos uma relação boa com alguns professores, outros criticavam, pois, era uma turma de prática, que participava das aulas e trazia os problemas reais do dia a dia, e muitos professores não eram acostumados com tanta participação e questionamentos. Lembro que alguns professores tinham medo de dar aulas na área do MST e muitos não conseguiam dar aula direito, as místicas os assustavam, assim como, a animação e principalmente os gritos de ordem. Mas, havia outros professores que choravam ao sentir o respeito que tínhamos para com eles no final de cada disciplina (Antonio - EA).

A relação educando-professor foi diversificada, pois, com alguns, nosso contato não passava da sala de aula, da produção do conhecimento, e com outros foi além, tornaram-se nossos amigos [...] (Roselândia - E^aH).

Segundo, uma relação conflitiva de ambas as partes. O conflito é parte integrante do processo pedagógico, pois ele permite, quando e sempre respeitosamente, aprofundar o diálogo, questionar práticas, comportamentos, pensamentos de que somos portadores:

Porque nós os estudantes viemos de outra prática pedagógica. E os professores na sua maioria vêm da prática e da lógica acadêmica e de método tradicional de ensino, onde o professor sabe tudo e os estudantes são apenas depósito de conhecimento e informação. Mas no decorrer do curso, também fomos aprendendo a conviver com essa realidade e ajudando de alguma forma a mudar essa lógica (Messilene - E^aH).

A experiência educando/professor se deu de uma forma que parte dos professores, muito tecnicistas e autocráticos, queriam ministrar as aulas do seu jeito, nós com nossa ideologia, nosso carisma, conseguimos fazer com que os professores adotassem metodologias diferentes, novas, e eles passaram a conversar com a gente, encontrar maneiras de dialogar com a turma (Francisco - EA).

Também uma relação não passiva, conflituosa no processo de conhecimento, com debates fervorosos. Penso que houve uma reciprocidade de nossa experiência de movimento social e os conhecimentos dos professores (Wagner - EH).

Em algumas disciplinas não tinha jeito, vinham professores reacionários. Mas teve a situação de uma professora que pediu para se afastar da disciplina porque não se adaptou, porque tinha o conhecimento acadêmico que entrou em enfrentamento com o saber prático, então ela começou a aula sobre inhame e maracujá etc., tinha na sala alguns produtores de inhame, com conhecimento prático, e contestaram as suas colocações; ela se zangou. Passaram-se uns 15 dias e na próxima aula de laboratório, ela não apareceu; pediu para não dar mais aula. Disse que nós a estávamos afrontando [...] (Mauricio - EA).

Não posso negar, as dificuldades existiram e não foram poucas, principalmente na fala, escrita, interpretação de textos, cálculos e outros. O que amenizou foi o estudo em grupos, onde um apoiava o outro, na busca de caminhar juntos até o final. Dos professores, uns entendiam as particularidades de cada aluno, outros não. Como se tratava de um curso intensivo, havia superação na sua maioria. Alguns professores iniciaram contra e terminaram a favor ao conhecer a turma, olhar nos olhos, acompanhar o dia a dia e isso ajudava bastante [...] (Edilene - E^aA).

Terceiro, uma relação de respeito e reciprocidade, pois a educação verdadeira não é aquela que apenas “transfere o saber”, mas sim, aquela que exercita a “comunicação, o diálogo, o encontro de sujeitos interlocutores” (FREIRE, 1977, p. 68):

Sempre houve respeito por parte de todos os professores, como sujeitos que estavam ali, que eram portadores de experiências, que tinham clareza do que queriam e reconhecimento de que a gente também levava um conhecimento e estava lá para dialogar... (Elenice - E^aH).

Então eu sempre fazia um paralelo do conhecimento que eles traziam com o conhecimento científico. E eu sentia uma aceitação muito boa, porque acho que eu falava uma linguagem acessível pela minha história de vida, de família que lavrava a terra em MG. Isso nos aproximou (Prof^a. Dr^a. Renata - CA).

Houve bastante reciprocidade de ambos os lados, nós com nosso conhecimento militante, às vezes confrontávamos as ideias da academia; porque tinha professor muito rigoroso com a escrita com a língua culta e a gente contestava: mas nós também temos um saber popular que a universidade tem que reconhecer; por outro lado eles diziam: mas vocês estão na academia, ela tem tantos anos de existência e tem regras a serem seguidas, mesmo vocês se contrapondo; mesmo tendo professores que divergiam dos movimentos sociais, houve bastante diálogo, mesmo os professores que deram aula para nós, não teve nenhum que não gostou da nossa turma [...] (Ademar - EH).

[...]. Quando comecei a dar aulas para os Sem Terra, o que me encantou, foi que, o que eu falava eles entendiam e gerava discussão. A parte científica deles, a base didática, pedagógica, o conhecimento do 2º grau, tinha uma certa deficiência, mas criamos uma relação tão grande de amizade, que tinha uma relação de motivação com todos. [...]. Eu gostava quando eles paravam e faziam aquele grito de guerra, a mística; aquela mística me motivava; os alunos urbanos que temos

aqui são tímidos, não agradecem [...]. Tudo na vida tem um histórico; então se pudesse fotografar a memória deles, quando entraram e quando saíram, quem é professor, vibra com o produto que nós ajudamos a construir. E outra, encontrei inteligência, houve uma inteligência do grupo (Prof. Dr. Emanuel - CA).

[...]. A vivência de valores morais e estéticos, as mudanças na autopercepção e na percepção do outro e a construção de novas e distintas formas de relação interpessoal e social (bem como as contradições presentes nessas vivências) também resultam dessa relação professor-aluno e valem para ambos. [...] (Prof^ª. Dra. Rita - CH).

[...] No primeiro momento a gente tinha uma postura de respeito ao professor, mas também de construir o diálogo quando nos deparávamos com algo que a gente não concordava, e também pela postura de quem coordenava o curso pela universidade. [...] (Gileno - EA).

Quarto, uma construção coletiva, dialógica e qualitativa que busca “diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os educandos” (FREIRE, 1986, p. 177), pois, acreditamos que o saber adquirido na experiência e o conhecimento elaborado, científico, não estão separados na realidade, um alimenta, nutre, requer e fortalece o outro. Acompanhemos falas dos sujeitos do processo formativo:

[...]. Nesta relação fomos sendo desafiados a estudar e a elaborar. Compromisso este assumido desde a indicação para o curso e a turma de forma coletiva assumiu o desafio do estudo, da elaboração da construção coletiva, da disciplina e do compromisso com a luta. Tivemos educadores que entraram em sala de aula querendo mostrar sua autoridade de professor, no meu entendimento querendo nos individualizar e tirar nossa força enquanto Movimento, enquanto sujeito coletivo e conquista coletiva da entrada naquele espaço. Neste sentido a relação educando e professor foi bem intensa, mostrando a força e a determinação da turma, enquanto um corpo único [...] (Rosmeri - E^ªH).

A relação professor-educando é muito diferente da usual que existe na universidade. Nessa última impera uma quase total autoridade do professor sobre o educando que muitas vezes ultrapassa os limites do razoável. [...]. Na parceria com o Movimento não há a predominância de uma relação professor-educando, mas uma relação professor-coletivo; este último sendo representado pela turma em questão e, em última instância, pelo próprio Movimento (Prof. Dr. Heleno - CH).

[...]. É a relação qualitativa entre o professor e os alunos, não sei se é porque eu já os conhecia e eles me conheciam, eles descobriram que tinha gráfico feito errado, debateram; aqui na universidade, é uma classe média, principalmente para discutir essas questões do campo, é uma indiferença total. Lá (MST) é vida, vibração, as perguntas que eles fazem, a participação qualitativa, só quem nunca deu aula para o MST para dizer que é a mesma coisa (Prof. Dr. Gismário - CA).

Quinto, um processo em que a disciplina, o compromisso e as responsabilidades foram exercitadas e compartilhadas:

Outro fato que foi marcante para os professores sobre a nossa turma era a disciplina e o compromisso com os estudos demonstrado por nossos educandos; isso fazia com que estes professores aumentassem o seu grau de disciplina e responsabilidade ao planejar suas aulas (Vanderlúcia - CPP/MST).

Aqueles estudantes tinham grande interesse de aprender, estava estampado no rosto de cada um, na grande maioria havia uma sede de conhecimento, eram ávidos em aprender. Isso era público. Quando tinha aula aqui, de laboratório, todos vinham, a presença era majoritária. E outra coisa, havia uma interação muito forte com os professores, a aproximação era grande. Quando não sabiam, pesquisavam aqui, procuravam ali, ou procuravam o monitor; isso facilitou muito a aprendizagem, a aquisição de conhecimento; também usavam muitos elementos nas apresentações, era *datashow*; aqui os alunos estão doidos para terminar a aula, o professor quer dar mais e eles olham para o relógio. Lá não, os companheiros queriam mais [...] (Prof. Dr. Laerte - CA).

A “bagagem” de conhecimentos dos militantes, adquirida ao longo de suas vidas contribuiu para que construíssemos uma relação de saberes, respeitando o grau de conhecimento de ambos. Nossa experiência de militância e a inserção na universidade, serviu para aproximarmos professores para um projeto político através dos diálogos em sala de aula e do comprometimento da turma para com a educação (Joyce - E^aH).

[...] E a relação educando-professor aos poucos foi assumindo a característica de responsabilidades compartilhadas, tanto política, de fazer o curso acontecer em meio a tantos conflitos, como também acadêmica, de fazer do curso o melhor possível (Judite - E^aH).

4.6. Aspectos do legado que a Universidade proporciona ao MST e em que o MST contribuiu e deixa/lega para a Universidade: um caminho de mão dupla!? – sexto olhar-movimento

O sexto *olhar-movimento* deu-se no sentido de capturar contribuições forjadas/construídas neste processo e que, de uma forma ou de outra, permanecem tanto na Universidade como na vida dos egressos e, conseqüentemente, no MST. Inicialmente destacamos as contribuições que a Universidade lega ao MST, para em seguida focar o olhar sobre o legado do MST para a Universidade a partir das narrativas dos educandos egressos, professores e CPP de ambos os cursos.

Acompanhando os fluxos dos depoimentos por intermédio das entrevistas, destacamos cinco aspectos (elementos) desse legado da Universidade para o Movimento. Salientamos que essa organização é meramente didática, pois, eles não se

encontram em ordem de prioridade e, tampouco se deram separadamente. Ou seja, eles se articulam, interpenetram como partes integrantes de um processo de formação, de relações políticas estabelecidas nesses *espaços-tempos* universidade-movimentos sociais.

O primeiro elemento diz respeito à *possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado*, organizado, científico, envolvendo outras/novas dimensões da formação, que somente foi possível transpondo barreiras e construindo novos caminhos. “A vida ensina”, já diziam nossos ancestrais, mas há certos conhecimentos que necessitam de um esforço intelectual maior, que não é adquirido somente por intermédio da experiência. Este pode ser o ponto de partida para aquele, sempre e quando há disposição, necessidade, condições e intenção para o seu desenvolvimento. Dessa maneira, ingressar em um curso superior em uma universidade passa a ser a possibilidade real de avançar no processo de produção do conhecimento e ampliação dos saberes dos quais já são portadores por suas vivências e experiências organizativas.

Dessa maneira, se manifesta o egresso do curso de História:

A universidade na vida de um militante social poderá elevar a um nível teórico e prático que não temos elementos suficientes para medir, pois aprendemos a buscar onde e por onde ter acesso a certos conhecimentos que até então somente com a luta (prática política) não conseguiríamos alcançar (Bordignon).

Na mesma direção também expressa a integrante da CPP/MST:

[...] O saber científico contribui em muito para uma formação mais sólida e consistente. Sabemos que a formação política/ideológica tem que ser feita pela organização política, no caso nosso, o MST. Mas esse saber do processo escolar, acumulado que a humanidade produziu, e que está concentrado pelo latifúndio do meio acadêmico – particularmente nas universidades (mas não somente nelas) – tem que ser ocupado e democratizado. Por isso dizemos que temos que romper com as cercas do latifúndio do conhecimento [...] (Selma - CH).

A proposição é reafirmada pela egressa do curso de História: “Ressalto a contribuição no método de estudo, na superação de dogmatismos, na melhoria das capacidades comunicativas, em especial a escrita, e o estar em relação com o conhecimento científico” (Janaina). Fica evidente também na fala do egresso do curso de Agronomia, referindo-se à lida com a terra:

A gente não tinha esse conhecimento científico, faltava esse complemento, a gente tinha o empírico, mas não tinha o acadêmico. E nós adquirimos esse conhecimento científico e estamos levando para as áreas de assentamentos de RA, não desrespeitando o conhecimento empírico dos trabalhadores e assim, com uma junção entre nós e eles, estamos avançando tanto na produção como na organização nos assentamentos [...] (Marcelo).

E ouvimos outras narrativas:

A contribuição que a universidade proporciona é a do conhecimento científico, principalmente na sistematização e reflexão do conhecimento através da pesquisa, pois tínhamos muitas reflexões da nossa prática, mas nada sistematizado. A outra questão que vejo que a universidade nos fez refletir é a importância de irmos mais profundo no nosso conhecimento [...] (Eliane - E^aH).

[...]. O conhecimento científico demanda dedicação, tempo, sistematização, então, com certeza, para a turma como um todo, ajudou muito em melhorar a atuação, inclusive, em diferentes áreas porque tem alguns engenheiros agrônomos formados por esse curso que estão mais na área da pedagogia; quase todos passamos por experiências em sala de aula, para atuar nos programas, do 'Pró Jovem Rural', por exemplo (Gileno - EA).

A universidade proporcionou muito conhecimento, disponibilizando os melhores professores de cada departamento, para termos uma formação diferenciada, pois seríamos cobrados por isso. Ter pessoas com capacidade de discussão e conhecimento técnico é ter a capacidade de controle de território político, dos espaços e essa foi uma grande contribuição para os movimentos sociais (Ângela - E^aA).

Concernente ao estudo de cunho mais teórico e o legado que a Universidade possibilita ao Movimento, as professoras do curso de História nos colocam questões para o processo de formação, que requerem abertura e disposição para adentrar ao novo, sem renegar ou ceder nos princípios e convicções teóricas. Ou seja, como desenvolver um processo de formação que esteja de acordo com os princípios, os objetivos e a linha teórica do Movimento, sem ser doutrinário, baseado em manuais e até certo ponto limitado/fechado? Ou ainda, como se apropriar de um leque mais amplo de teorias sem o receio de ser deslocado da perspectiva teórica assumida pelo Movimento? Essas nos parecem questões relevantes no processo de formação na relação com a Universidade.

Apesar de um pouco extensos, transcrevemos os depoimentos/advertências:

Isso é uma avaliação que o Movimento pode fazer, eu posso supor pelo que eu acompanhei, principalmente por ser uma turma de líderes, tinha uma coisa muito fechada, muito alinhada, é enfim, característica do Movimento, que tem objetivos muito concretos: sempre ler a mesma coisa (tem que ler Marx, tem que ler Marx). Ou o que acho que às vezes era mais complicado, ler os comentadores do marxismo, produzidos pelo próprio Movimento. Então uma das coisas que a gente dizia era que esse não é um curso de doutrinação, é um curso de história, e tem que proporcionar a oportunidade de você ler autores liberais, de esquerda, e que não existe só Marx, existem outros autores que já produziram na história social, que têm contribuições importantes; eles nunca tinham lido Thompson, ele é visto como revisionista pelo Movimento, eles diziam porque a gente tem que ler Weber? Porque ele tem uma teoria e para a gente se configurar como um movimento de esquerda a gente tem que conhecer o pensamento

de direita, senão a gente também não avança. E aí, eles leram. [...]. Eu lembro que Antonio era um professor de Prática de Ensino, e ele queria que eles conhecessem a realidade das escolas urbanas, mas eles não queriam. Ele insistiu dizendo que eles estavam enganados; eles acabaram indo visitá-las no estágio. Como se surpreenderam com a fragilidade e os gravíssimos problemas. Eles relatavam de que nunca imaginavam como era. [...]. Ler Foucault era quase uma heresia, mas tem que ler, vamos conhecer o que ele diz. A gente tinha a pretensão de que seria aberto um espaço para pensar, era isso (Prof^a. Dr^a. Cláudia).

A turma era formada por militantes, quadros do Movimento que já tinham uma formação teórica e política muito marcada pelo marxismo de vertente autoritária, ortodoxa, um marxismo que começa e termina em Marx e Lenin e eu acho que de alguma forma ao longo do curso eles foram tendo contato com outras vertentes teóricas importantes dentro e fora do campo do marxismo. A formação universitária tem que comportar essa pluralidade, você tem que conhecer outros autores para poder qualificar o seu debate; o seu argumento não pode ser doutrinário. Então, eu acho que essa é a grande contribuição da universidade. É importante você ter um professor que tenha uma perspectiva teórica diferente para você fortalecer seus argumentos e, acho que a universidade promove isso. Eles diziam: ‘não queremos aquele professor reacionário’, mas quantas vezes tivemos essa conversa: ‘vocês podem não querer, mas é importante ter esse contato’. E havia esse embate com alguns professores em sala de aula, embora a maior parte dos professores já eram do campo. Acho que foi aqui na universidade que eles tiveram contato com Gramsci, Thompson, Hobsbawm, com outros pensadores do campo do marxismo especificamente da história, que permitiram que a formação deles fosse enriquecida para além daquela formação leninista com a qual eles tinham ingressado (Prof^a. Dr^a. Regina Célia).

O segundo aspecto do legado da Universidade para os Movimentos Sociais, na percepção dos participantes dos cursos, relaciona-se à *importância da pesquisa* no sentido, inclusive, de motivar, orientá-los a desenvolver investigações não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também, como metodologias para o trabalho com os camponeses nas comunidades e em assentamentos. Vinculado à temática da pesquisa, está o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, como e enquanto um momento de pesquisa e produção de conhecimento a partir da realidade.

Podemos conceber a pesquisa como uma maneira de estudar, de perguntar, de ir em busca de algo que ainda não se conhece e que está no movimento da realidade que necessita ser transformada. Pesquisar é andar, é movimentar-se, é aguçar a curiosidade, é desafiar o estágio em que nos encontramos para tentar ir mais adiante, mesmo não tendo a certeza de onde vamos chegar. Assim expressa a egressa do curso de História: “[...] Temos os desafios da nossa realidade como laboratório de pesquisa, o que possibilita uma maior qualificação na formação de educadores” (Roselândia). E prosseguem no relato das vivências:

Primeiro, que não tínhamos claro o que é ser pesquisador, eu aprendi isso dentro da universidade, trabalhei com o resgate da semente de milho *crioullo*, durante dois anos [...]. Despertou na gente, que não é só ser um militante, mas ser um profissional e pesquisador, trazer tecnologia para o meio social. [...]. A universidade proporcionou para mim, enquanto militante do MST, a chave para continuar estudando e adquirindo conhecimentos para investir na reforma agrária; e hoje nós estamos trazendo estes conhecimentos para essa atividade da Ates; eu trabalho na parte de questão ambiental e recursos hídricos nos assentamentos de reforma agrária, na recuperação de áreas degradadas, no entendimento da reserva ambiental, ou seja, educação ambiental [...] (Valdo - EA).

[...]. Ter a capacidade de tomar distância do imediato, pesquisar e entender, adquirir uma consciência dos problemas reais, não apenas no âmbito local, mas também universal, para organizar ações que transformam essa realidade e o próprio homem, elevando-o a um nível mais alto de humanização [...] (Rosmeri - E^aH).

Em relação aos TCCs como *espaços-momentos* de pesquisa, elaboração e sistematização do conhecimento teórico-prático acerca das problemáticas vividas na, com e pela organização, relatam:

Eles contribuíram para a gente aprender a fazer o registro das nossas experiências, porque quando a gente foi fazer os TCCs, ninguém foi pensar o sexo dos anjos nem pesquisar as frases dos banheiros, mas o nosso principal objetivo era registrar uma experiência nossa. Acredito que essa foi uma contribuição muito grande que a universidade nos deu [...] (Gidelmo - EH).

[...]. Nossa pesquisa tinha um foco, uma intencionalidade que era ajudar a construir ainda mais esse conhecimento para dentro do Movimento e a universidade nos proporciona essa possibilidade. Então, cada um de nós pesquisou algo que é da nossa realidade, do nosso dia a dia, que nós vivemos, mas que até então não estava registrado, sistematizado, organizado. E isso foi muito proveitoso e está sendo até hoje [...] (Renilson - EH).

[...] Acho que os trabalhos de conclusão de curso acabaram sendo uma contribuição muito importante também, principalmente no que diz respeito a uma predominância bastante grande de trabalhos sobre os assentamentos, as cidades ou fenômenos locais. Então, isso contribuiu para que tivéssemos uma produção da história dos 'debaixo' pra usar a categoria de Thompson, na qual estão incluídos os camponeses. Eles têm uma produção historiográfica numa perspectiva que não é das elites, das classes dominantes, e muitas vezes levantando temas, questões, documentos, fontes que, se não existissem esses historiadores em formação aqui, talvez a gente não tivesse a cultura histórica brasileira multidiversa, isso é uma contribuição não só para o Movimento, é uma contribuição para a sociedade e para a universidade. [...] (Prof^a. Dr^a. Regina Célia - CH).

O terceiro elemento desse legado, diz respeito ao *acesso a espaços, estruturas* que colocam os educandos em outros patamares de aprendizagem e experiência

cognitiva. A egressa do curso de Agronomia assim ressalta: “A universidade contribuiu, disponibilizando os laboratórios equipados, acesso à biblioteca, transporte para visitas de campo e inserção dos educandos nas bolsas de pesquisa de iniciação científica” (Edilene).

Essa percepção também é evidenciada pelo professor do curso de História quando diz:

[...]. A universidade coloca um leque de conhecimentos e teorias que serão instrumentos importantes, uns mais outros menos, para a consolidação de uma interpretação da sociedade e de uma capacidade de atuação sobre a realidade. Também é colocado à disposição do Movimento de forma imediata uma infraestrutura e um arsenal material relevante (Prof. Dr. Heleno).

Um quarto aspecto que identificamos nos relatos das experiências de participação em ambos os cursos, evidencia a importância do processo para a *qualificação da prática militante*. Assim lemos/ouvimos em distintas narrativas:

O curso possibilita qualificar a prática militante individual e coletiva, no sentido que capacitar e multiplicar educadores para atuar em distintos espaços da organização. Além disso, abre novas portas e possibilidades de ampliar e fortalecer a política de alianças no Movimento, com intelectuais, estudantes, professores (Fátima - E^aH).

Esta foi a grande contribuição da universidade para a minha formação: a possibilidade de ‘pensar diferente’, de contatar com autores que muitas vezes não são familiares, contrapor estas ideias, fazer o debate delas [...]. Além da formação específica para sala de aula, esta mudança na forma de pensamento, este contato com a bibliografia, me ajuda cotidianamente no pensar cursos e processos de formação. E mais especificamente, desde outubro, iniciamos uma turma de Licenciatura em História com a Universidade Federal da Fronteira Sul, a partir da experiência bem sucedida da UFPB (Miguel - EH).

As experiências de formação nos cursos formais do MST em parceria com universidades trouxeram muitas contribuições na qualificação profissional; na militância ampliou e avançou o debate, trazendo mais fundamentação para as temáticas abordadas na organização e mais segurança à frente de coordenação de alguns setores internos. Elevou a autoestima e despertou o gosto pelo estudos e o desejo de continuar, em muitos militantes que não tinham mais como horizonte a formação acadêmica [...] (Acácia - CPP/MST).

O curso de História me ajudou a ampliar a visão, compreender melhor como caminhar; a gente trabalha com o povo, tenta compreender uma causa, é fundamental como a gente se coloca junto desse público e o curso, os professores ajudaram nisso: como melhor caminhar juntos [...] (Elenice - E^aH).

A universidade abriu essas possibilidades de acesso ao conhecimento; cabe à gente colocar em prática, refletir, aprofundar melhor; quando a gente tem acesso ao conhecimento, podemos avaliar melhor o que a

gente estava fazendo errado e passando isso para os trabalhadores, para os educandos; o fato é que a gente aprendeu assim, meio torto, e com o curso conseguimos qualificar nossa atuação (Edileuza - E^aH).

Ter acesso a um curso superior é importante para a formação de qualquer pessoa. Como militantes do MST, acho que tínhamos uma visão mais crítica, além da disciplina que nos ajudava muito. Um militante formado, com capacidade crítica, com bagagem teórica, certamente será melhor em seu trabalho prático. Acho que isso é um avanço muito grande para o MST (Nelci - EA).

Vejo que amplia nossa visão de mundo, além da apropriação do conhecimento como instrumento, ferramenta para desempenho nas diferentes áreas de atuação dos militantes. Deu-nos bases para analisar com maior propriedade a realidade. Permite também, ocupar os diferentes espaços nas escolas, como educadoras e educadores em sala de aula, nas coordenações pedagógicas etc. (Eleneuda - E^aH).

A contribuição para a vida pessoal é gigantesca, não só pelo aspecto formal, profissional, para mim, por exemplo, ter acesso ao conhecimento científico me tornou uma pessoa com uma visão maior e por consequência uma militante muito mais qualificada teoricamente, e também na prática agrícola e interna no Movimento [...] (Neirivane - E^aA).

O quinto elemento que podemos sublinhar a partir das falas é a *importância da base teórica*, na sua inter-relação com a *experiência prática* e, o *significado do título*, do diploma de um curso superior, para assumir alguns espaços em que essa condição se torna indispensável. Essa constatação não é encontrada apenas nos depoimentos dos egressos, mas também de professores. Vejamos alguns relatos:

Acho que a universidade tem deixado para o Movimento, esse debate teórico, numa perspectiva de que o ativismo em si mesmo, é estéril, ele precisa ser acompanhado de uma formação política e teórica, no sentido de conhecer os diversos pensamentos, de alargar o leque de conhecimentos, até para fortalecer a militância [...] (Prof. Dr. Jonas - CH).

[...] Sem o acesso a este conhecimento sistematizado e transformado novamente em prática educativa não teríamos avançado tanto em nossa experiência de formação. [...] Os processos de formação do MST sempre mantiveram um vínculo entre teoria e prática e a partir do momento em começamos a pisar na universidade, é possível perceber um avanço qualitativo das nossas intervenções na realidade. Temos em nossos assentamentos professores, agrônomos, veterinários, geógrafos e tantas outras formações, que cotidianamente interferem em nossa relação social, qualificam a nossa prática e exigem-nos uma responsabilidade maior com o projeto de sociedade que defendemos” (Judite - E^aH).

[...] Sabemos que o título por si só não é o mais importante, mas é importante/necessário, porque agora eu posso atuar na assistência técnica, tenho o registro no Crea e, formado por uma universidade;

isso dá um orgulho, nos sentimos cidadãos, tanto quanto outros; gostaríamos que todos chegassem onde chegamos[...] (Antônio - EA).

Um dos aspectos mais importantes da contribuição da universidade para os movimentos sociais é formal, no sentido de reconhecer diante da sociedade a aquisição de uma formação dentro dos parâmetros e exigências normais. Significa um título, um carimbo, um controle de qualidade. Há, porém, outro aspecto importante em termos de conteúdo. Se o Movimento e seus participantes na universidade sabem bem onde querem chegar, nem sempre conhecem, no entanto, o melhor caminho a trilhar [...] (Prof. Dr. Heleno - CH).

A grade curricular do curso de Agronomia é extremamente voltada para a disseminação do pacote tecnológico oriundo da revolução verde, todavia através da formação e o título de Engenheira Agrônoma e da ideologia, da política do MST, onde uma das bandeiras de luta pela reforma agrária popular é a agroecologia, é possível hoje desenvolver um trabalho na perspectiva agroecológica nos assentamentos e, estamos empenhados nessa função (Neirivane - E^aA).

Passamos agora a cotejar, a partir dos diálogos, *contribuições que a presença do MST (turma específica) lega para a Universidade*. De imediato, concordamos com a fala da professora Rita quando disse: “As contribuições advindas da pedagogia do MST às universidades públicas brasileiras são quantitativamente e qualitativamente amplas e significativas” (CH). Conseguimos elencar por intermédio dos encontros/depoimentos na pesquisa, cinco aspectos/elementos dessa contribuição que também se inter-relacionam, se articulam em um mesmo processo de construção.

No primeiro, destacamos as possibilidades da *democratização do acesso ao ensino superior* (ao conhecimento sistematizado) por intermédio da inserção, do ingresso de parcelas das classes trabalhadoras e da população pobre, principalmente das que vivem e trabalham no campo. Assim, expressam as egressas do curso de História:

O curso contribuiu no sentido de forçar as universidades a democratizar o conhecimento que de certa maneira é privado; também demonstramos que é possível a partir das parcerias, construir alternativas no sentido de potencializar a escolarização dos camponeses, que historicamente foram excluídos da educação superior. A presença de uma organização na universidade rompe com a ideia de que o conhecimento é exclusivo de uma classe dominante (Fátima).

A presença do movimento social dentro da universidade, que tem a ver com a democratização do acesso, apresenta para esta instituição uma nova forma de agir, levando os professores a se prepararem para discutir a vida real dos trabalhadores, entender o cotidiano destes camponeses e exigindo um posicionamento, tanto dos professores como dos estudantes/militantes (Rosmeri).

Além do ingresso, a democratização relaciona-se também com a conquista da interiorização da universidade. Evidentemente, não foi simplesmente por essas iniciativas que houve, em algumas regiões, a interiorização e a criação/expansão de universidades, mas, como parte do movimento de luta por direitos na sociedade, no qual essas iniciativas também se inserem. Em alguns casos específicos essa relação é bastante direta, principalmente como no Estado de Sergipe em que se constata:

A nossa entrada enquanto movimentos e ao sairmos como profissionais, isso forçou também a expansão do *campus* para as regiões, como é o caso do sertão de Sergipe que tem uma aptidão para a pecuária, então os cursos estão vindo e nós contribuimos para forçar a expansão da universidade. A gente percebe que a universidade fica mais nas capitais; nós temos que lutar para que ela saia dos grandes centros e vá para o meio rural. Hoje isso já está ocorrendo e provavelmente os mestrandos formados na nossa turma, poderão ingressar como professores nesse novo *campus* (Maurício - EA).

Um segundo aspecto, é o que, de certa maneira, coloca a *universidade mais próxima dos problemas e da realidade social*, em particular dos desafios da luta pela reforma agrária e da problemática da questão agrária. Assim relata a egressa do curso de Agronomia:

No momento que nós começamos a conviver, a metodologia mudou, os espaços foram ampliados dentro da universidade, assim como foram abertos espaços para a universidade para experiências dentro dos assentamentos do MST. Eles começaram a enxergar que o trabalho científico, ultrapassa o meio acadêmico e tem que chegar até quem também realmente necessita. Houve essa troca de experiências entre universidade e movimentos sociais porque os espaços foram se juntando e os conhecimentos foram sendo distribuídos. Tanto é que alguns trabalhos, experimentos foram feitos nas áreas de assentamentos, proporcionando essa abertura (Lueli - E^aA).

Obviamente, provocamos e levamos o debate sobre a reforma agrária de forma permanente, com místicas nos espaços coletivos da universidade, com seminários, participando das atividades que éramos convidados por professores e turmas (Miguel - EH).

Primeiro é lidar com o sujeito camponês que pertence a um movimento organizado que luta pelos seus direitos. Segundo, é levar as experiências e reflexões do campo, pois em um país urbanizado, o campo, aquele campo dos Sem Terra, dos pequenos agricultores e dos assalariados rurais fica à margem das discussões na universidade [...] (Eliane - E^aH).

Uma grande aproximação da teoria com a realidade, na medida em que a experiência de luta, desafios e intensa busca, para aliar a apropriação do conhecimento ao propósito de compreender melhor a realidade e assim procurar caminhos para enfrentar os desafios e superá-los, era uma característica sempre presente na turma [...] (Eleneuda - E^aH).

Foi dar a oportunidade que ela tenha esse olhar social, de que ela entenda a sociedade, de que ela tenha esse olhar para os movimentos sociais, que ela se perceba [...] (Gislene - E^aH).

Acredito que uma das contribuições que o MST leva para a universidade, é justamente essa visão de que o estudo não é alguma coisa para acumular para o indivíduo, mas algo necessário para que um grupo, coletivo, se desenvolva [...] (Prof. André - CA).

Conseguimos ampliar esse comprometimento, motivar os professores a se aproximarem mais dos trabalhadores, dos problemas cotidianos dos camponeses, e ali estavam representados alunos do Brasil todo, então a grandeza desta troca de experiência, de culturas [...] (Ademar - EH).

O terceiro aspecto que destacamos está relacionado aos elementos de *uma pedagogia diferenciada*, de novas práticas pedagógicas. Percebe-se que a diferença fundamental entre os cursos de graduação extensivos, principal modalidade de ensino das universidades, e os cursos de graduação vinculados ao MST, em convênio com instituições públicas de ensino superior, é que estes últimos são pautados em princípios e práticas do que comumente se denomina como Pedagogia da Alternância. Trata-se de experiências no campo da educação que articulam diferentes *espaços-tempos-métodos-estratégias* do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: teoria-prática, ensino-pesquisa, trabalho-educação, escola-assentamento/comunidade, visando garantir o direito à educação (formação humana) para as pessoas da zona rural. É uma pedagogia capaz de atender as necessidades dos sujeitos do Movimento, de articulação entre escolarização e trabalho, escolarização e militância, escolarização e permanência na organização. Além dessa dinâmica de alternância, observa-se uma ênfase nos processos organizativos internos da turma no sentido da construção de uma coletividade com responsabilidades e tarefas que transcendem as salas de aula e, não deixam de ser espaços de formação/educativos e de vivência de novos valores.



Figura 18: Estudo e reflexão em Núcleo de Base, Curso de História para Movimentos Sociais - UFPB.

Lemos em depoimentos de professores e alunos:

[...] Tal pedagogia oportuniza a muitos docentes a vivência de práticas diferenciadas das tradicionalmente conhecidas e efetivadas, e uma possível mudança de postura política, teórica e didática. Também a organização e a disciplina dos estudantes do MST, notadamente a gestão coletiva das práticas pedagógicas e a auto-organização contribuem para outras maiores e diferentes formas de pensar o que/fazer educativo. A capacidade de mobilização, reivindicação, de luta e resistência pela defesa de interesses e necessidades, principalmente coletivas dos Sem Terra é um convite à reflexão sobre a passividade de professores das instituições em que os cursos do MST ocorrem e sobre o conformismo de estudantes universitários outros [...] (Prof^a. Dr^a. Rita - CH).

A alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade é um aspecto altamente favorável, pois permite ao estudante vivenciar o contato com novos conhecimentos, colocando-os à prática no momento seguinte, de forma a obter maior aprofundamento e uma reflexão mais demorada sobre o estudado. Ao mesmo tempo, cria uma responsabilidade maior da instituição de ensino superior de facilitar conhecimentos que serão submetidos imediatamente ao critério da prática. E o retorno à universidade, após o período na comunidade, é enriquecedor não só para o estudante, como também para a instituição. Ambos vão realizar, conscientemente ou não, avaliações entre teorias e práticas (Prof. Dr. Heleno - CH).

Outro aspecto foi a metodologia de utilizar um turno completo por cada professor, o que no curso extensivo não é assim, pois, os professores acabavam utilizando duas horas e meia e o restante... Na turma do MST o professor tinha que se preparar para cumprir aquela carga horária completa. Ninguém saía antes. Isso foi uma espécie de pressão sobre alguns professores que estavam habituados com a outra forma. Além disso, tinha a qualidade da turma que também provocava alguns professores no sentido de se preparar melhor para a aula,

resultando em um aproveitamento maior dos alunos. Existia também a questão dos núcleos que era uma forma deles se ajudarem nos estudos, muito importante que no curso extensivo não funciona, eles estudavam e traziam um relatório das discussões, das dúvidas (Prof. Dr. Paulo Giovani - CH).

A nossa contribuição enquanto Movimento, foi essa pedagogia diferente, do ser educando da universidade, do ler, do participar, do debater, do propor seminário coletivo, atividades em núcleos; isso levou o MST a possibilitar essa pedagogia para a universidade, porque facilitou àqueles mais tímidos, na hora do seminário, da atividade no NB, maior participação, se sentir motivado a falar, a contribuir; as leituras coletivas, os debates no NB, fortaleciam para que no momento das intervenções, apresentações, os educandos fossem com mais qualidade, com mais ênfase, mais centradas no conteúdo [...] (Renilson - EH).

Outra questão é que esse público que inicialmente é olhado de forma preconceituosa, de forma ruim, subestimando a capacidade, em um momento seguinte, os professores podem enxergar que se pode produzir conhecimento com metodologia diferenciada, com um grupo diferenciado, com forma específica que as necessidades da sociedade; acho que é outro ganho para a universidade (Gileno - EA).

[...] Foram vários departamentos, vários professores, dizendo, nós queremos implantar também. O Departamento de Direito quer implantar um curso novo deste; o curso de pedagogia da terra, que é um curso voltado para o campo, saiu deste, o projeto da licenciatura em educação do campo, saiu daí; o curso de serviço social, o curso de veterinária, que é um novo curso neste formato; diversos professores se mobilizaram para criar o Grupo de Trabalho de Questão Agrária dentro da universidade; essas são coisas concretas [...] (Prof. Dr. Jonas - CH).

O quarto aspecto que capturamos nesse movimento, refere-se à *prática da mística*, da organicidade interna das turmas, da disciplina e da solidariedade entre os estudantes. Nessa dimensão, vivenciam-se aspectos internos na e para além das salas de aula, para além da universidade, mesmo estando, vamos dizer assim, no Tempo-Escola. Já nos referimos no capítulo anterior nessa abrangência do processo formativo e, se torna relevante agora, ouvir as narrativas dos sujeitos que passaram por essa experiência:

A mística era uma necessidade de buscar a força interior para vencer os desafios de um curso corrido, com 8 horas de aula por dia, mais estudo à noite e nas manhãs. Ela dava sentido à organização interna dos núcleos, fazia a diferença em nossos espaços de convivência seja no alojamento, na universidade, nos eventos onde estávamos participando. Ela unia a turma mesmo nos momentos mais difíceis nos quais nos fortalecemos mutuamente (Francisco - EA).

Acredito que a mística sempre esteve presente na turma, não de forma mecânica, mas de fato como vivência, compromisso, pertença na luta. [...] Outro momento que considero místico e de muita disciplina, eram

as leituras dos textos das disciplinas, alguns preferiam as noites, outros as madrugadas, o fato é que existia uma disciplina coletiva para garantir o cumprimento da tarefa (Rosmeri - E³H).

Mística, tenho como o fator central, se não fosse ela a gente não tinha concluído o curso; não o momento em si, somente, mas a mística do Movimento, a dinâmica do Movimento em si. Esse processo mútuo de autoajuda foi extremamente importante para que a gente concluísse[...]. (Gilmar - EA).

Na práxis produtiva e artística dos estudantes do Movimento, neste último caso destaca-se a mística – um ato cultural em que há uma manifestação coletiva de sentimentos, uma encenação montada enquanto prática social para representação das lutas e esperanças, da ideologia e dos ideais dos(as) trabalhadores(as) rurais Sem Terra – que causa admiração, por possibilitar a contemplação de uma experiência estética, suscita em algumas pessoas a esperança de construção de um mundo melhor, com pessoas humanamente emancipadas [...] (Prof^a. Dr^a. Rita - CH).

A outra coisa que faz a diferença é a nossa organização e a responsabilidade coletiva, pois, se tinha alguém com dificuldade de entender uma disciplina, conteúdo, texto, entre nós, a gente reunia e estudava com o companheiro. Fizemos isso com todos os que necessitaram, porque entendíamos que esse era um problema do coletivo, porque é uma turma de militantes do MST (Ângelo - EH).

A mística em geral ajuda a cumprir claramente a motivação para o estudo e para além dele, pois ela sempre contém o mais geral. Podemos ainda mencionar que a metodologia do grupo traz para dentro da universidade não um aluno que recebe passivamente os ensinamentos que lhe são trazidos, mas pessoas conscientes das principais necessidades sociais, da força da mobilização e da ligação dos conhecimentos com aspectos mais gerais da cultura. [...] Outro aspecto importante é o da disciplina que é exigida ao grupo não só pelos aspectos normais da vida acadêmica, mas principalmente pelo próprio compromisso com o Movimento. Essa rigidez acima do padrão escolar normal é compensada por outro aspecto também muito favorável que é o da entreatajuda entre os membros do grupo que, em equipes de trabalho estáveis durante o curso todo, reduzem a competitividade e aumentam a cooperação entre os participantes (Prof. Dr. Heleno - CH).

[...] A questão da organicidade, sem dúvida alguma a gente sabe que para estudar precisa ter disciplina e a turma era exemplar nesse sentido. A disciplina, a existência dos núcleos de base, da CPP, a forma como os núcleos eram organizados respeitando as diferenças regionais, de gênero, de formação, teve uma preocupação muito grande em juntar as pessoas que eram muito bem formadas, com pessoas que tinham mais dificuldade do ponto de vista do estudo. Não é que tivessem dificuldade em outros níveis, mas nessa coisa do domínio dos instrumentos, da escrita, então isso, fundamentalmente uma coisa que para mim é um grande exemplo que são as redes de solidariedade que são estabelecidas, que eu nunca estou fazendo aquilo só por mim, eu estou estudando com o grupo, pelo grupo, para o grupo, que é para a sociedade, então isso tinha um impacto grande

na sala de aula, onde a dinâmica sempre foi muito rica com eles [...] (Prof^a. Dr^a. Regina Célia - CH).

Um quinto aspecto que emerge dessas experiências, diz respeito ao processo de *reflexão acerca da própria educação e do próprio MST*. De certa maneira, assim como a universidade é interrogada, o Movimento também se defronta com algo diferente, com questionamentos que precisam ser trabalhados na dinâmica da formação. Assim dizem algumas narrativas:

Eu acho assim, que do ponto de vista do que o Movimento lega pra Universidade, pode-se analisar em vários aspectos, primeiro o que me impressiona muito quando eu me lembro dos primeiros dias da primeira turma, foi esse conflito entre o vermelho e as outras cores, eu não sei até que ponto, mas acho que aprendemos mais a conviver com a diferença, com aquilo que não podia ser diferente; na verdade, na minha concepção ela devia ser isso, comportar de fato toda a sociedade brasileira, mas não é assim que acontece [...] (Prof^a. Dr^a. Regina Célia - CH).

Acredito que nossa entrada na universidade estimulou o surgimento de novas discussões sobre o MST e sobre os problemas sociais, estimulando outros estudantes a pesquisar e refletir sobre o mesmo (Nelci - EA).

[...] Mostrou, através dos inúmeros embates, qual é o verdadeiro papel que a instituição educacional deve cumprir e de quem ela deve estar a serviço. [...] A presença de militantes com perfil socialmente mal visto, como por exemplo: negro, pobre, e camponês fez com que a universidade revisse seus preconceitos, adotando uma política de inserção por meio de projetos e cursos para atender diversos públicos, inclusive nós (Joyce - EH).

O MST consegue por meio da sua presença nas graduações, pautar a educação do campo. Outra contribuição é trazer a mística, do trabalho voluntário e dos estudos extraclasse como parte do processo formativo, agregando uma dinâmica distinta ao processo de vivência dos tempos pedagógicos. Ainda, saliento a organicidade interna vivida pelos estudantes como parte de um dinamismo político próprio do MST (Severino - CPP/MST).

4.7. Função atual dos egressos: colhendo sementes – sétimo olhar-movimento

Recuperamos a relação dos aprovados e concluintes dos cursos de História e de Agronomia (ver anexo V), para agora (passados seis anos da formatura), em nosso sétimo *olhar-movimento* observar “em que”, “onde” estão os egressos, bem como, a “função” que desenvolvem na organização e/ou fora dela. Falamos em sementes justamente por acreditar que a realização dos cursos não é o resultado final, mas sim, uma mediação para a continuidade dos processos formativos/educativos e de

socialização dos conhecimentos adquiridos, junto às comunidades e grupos que também necessitam de conhecimentos para ter uma vida mais digna, mais humana e mais bonita.

Algumas evidências que merecem ser destacadas

Observamos que dos 58 (cinquenta e oito) educandos que concluíram o curso de História, 28 (vinte e oito) estão envolvidos/as e atuando em espaços de organização/formação e instâncias de direção do MST, tanto em âmbito nacional como estadual. Outros 19 (dezenove) egressos atuam especificamente na área da educação (em escolas de assentamentos, coordenadores do setor de educação). Ainda, 4 (quatro) egressos desenvolvem tarefas políticas/formativas internacionais do MST fora do Brasil. Ou seja, 51 (cinquenta e um) de um total de 58 (cinquenta e oito) egressos incrementam ações vinculadas aos processos de lutas, organização e articulação, inclusive internacional, do/no MST, o que significa um envolvimento de aproximadamente 90 % dos egressos. Dos sete restantes, um atua na CPT, um no STR; três atuam em órgãos governamentais que possuem atuação em assentamentos e/ou educação, de maneira que ainda mantêm, de uma forma ou de outra, um vínculo com o MST. Apenas dois egressos abandonaram a organização e estão atuando em outros espaços na sociedade.

Portanto, no cômputo geral, é extremamente relevante o número dos egressos que mantiveram/mantêm o vínculo com o Movimento, o que demonstra que o processo conseguiu alcançar os objetivos previstos. Destaca-se ainda, que há um grande número de egressos que continuaram os estudos em cursos de Pós-Graduação: Especialização e Mestrado, tanto em convênios do MST com universidades, bem como em Programas de Pós-Graduação regulares das universidades, de certa maneira, *ocupando* espaços mais avançados de escolarização e formação.

Já em relação ao curso de Agronomia, observamos que dos 54 (cinquenta e quatro) estudantes que concluíram o curso, a metade (vinte e sete) está atuando na assistência técnica, sob a coordenação do MST em áreas de assentamentos e são também militantes e/ou dirigentes do Movimento. Chama-nos a atenção também que sete egressos vivem e trabalham nos assentamentos junto com seus pais ou, em seus lotes mesmo, incorporando aí, seus conhecimentos agronômicos, permanecendo e potencializando a produção no campo. Já quatro egressos atuam em um programa do governo, em ONG na área educacional que se chama “Saberes da Terra”, em áreas de assentamentos. Encontramos mais cinco egressos atuando em Secretarias Municipais de Agricultura e Finanças, em Prefeituras cujos prefeitos são oriundos ou, possuem uma

relação direta com os assentamentos e o MST. Ainda três egressos atuam vinculados ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), desenvolvendo atividades técnicas e políticas junto aos camponeses. Uma egressa atua como professora em Escola da Rede Municipal de Ensino, na Bahia, e uma como assessora parlamentar de um deputado estadual que é dirigente do MST em Sergipe.

Aqui também é extremamente relevante o número de egressos que se mantiveram vinculados aos processos orgânicos, com atuação profissional na área técnica junto ao MST e outros movimentos do campo, ou seja, dos 54 (cinquenta e quatro) formados, apenas cinco não estão atuando em espaços direta ou indiretamente vinculados aos movimentos. Por fim, observamos que dos 54 (cinquenta e quatro) formados em Agronomia, apenas três egressos são proprietários e ou atuam em Casas Agropecuárias (saíram do MST e montaram seu próprio negócio). Já dois egressos atuam como representantes de duas multinacionais combatidas pelo MST (Monsanto e Syngenta). E, um egresso já é falecido.

Constatamos ainda que um número considerável de egressos que continuaram/continuam estudando em nível de especialização, mestrado e, uma atualmente está no doutorado em Agronomia na Paraíba, o que não é pouca coisa em se tratando de Sem Terras que desafiaram adentrar e *ocupar* espaços de escolarização, mas também de formação política para qualificar suas intervenções na realidade e no próprio Movimento.

Após andar esse longo, mas, prazeroso percurso de múltiplos encontros e desencontros, dessa travessia no *tempo-espaço* em que o instituído e o instituinte se entrecruzam o tempo todo, logramos recuperar e sistematizar distintos movimentos dessas/nessas duas experiências de escolarização/formação, que articulado com o explicitado nos capítulos anteriores, nos impulsionam a continuar movendo pensamento-ação.

Dessa maneira, prosseguimos agora para a parte final, in(conclusiva) deste trabalho de pesquisa, a fim de tecer e reconectar uma série de fios/elementos que se entrecruzam nas linhas até aqui desenhadas, analisando e observando inovações, rupturas, riscos/limites, desafios e preocupações que permanecem para ambos.

Acreditamos que nem as universidades que passaram/passam por essas experiências, nem o MST continuam os mesmos, algo se passou e fica desses *contágios* pedagógicos, políticos, afetivos, éticos, estéticos. O que podemos *extrair* de todo esse processo?

Sabemos que muito já foi feito, mas, concordamos com a perspectiva que aponta o fragmento da bela composição de Milton Nascimento e Fernando Brant, “mais vale o que será [...] O que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir”:

O que foi feito amigo
De tudo que a gente sonhou
O que foi feito da vida
O que foi feito do amor
Quisera encontrar
Aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás

Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
O que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir

Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Outros outubros virão
Outras manhãs plenas de sol e de luz [...]!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *travessia* prossegue: evidências, indícios, avanços, riscos/limites e desafios que se recolocam

Valeu a pena? Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena (Fernando Pessoa).

A epígrafe, tão amplamente conhecida e pronunciada, deixa possibilidades de interpretações múltiplas, de concordâncias, de discordâncias, pois não é de hoje a indagação: “mas, valeu a pena?”. De fato, tudo o que se passa em nossas vidas “vale a pena”? Ao ter que encerrar essa escrita, que é resultado de um processo de estudo/pesquisa/vivência coletiva, eu diria que “tudo vale a pena” quando o motivo é justo; quando a sensibilidade, as emoções, os sentimentos se cruzam com a indignação, com as lutas, com os desejos e sonhos reeditados por uma vida melhor para todos; quando a causa que nos move e que mantém a *ânim*a “não é pequena”. Por isso, chego com a convicção de que valeu a pena, mesmo porque o aqui exposto coloca-se na possibilidade de poder ser uma ponte, uma passagem nessa longa *travessia*!

Assim, nestas considerações finais de um trabalho em aberto, pois sempre ficam “arestas” e abrem-se novas perspectivas entre aquilo que conseguimos realizar e as questões que o percurso suscita, reafirmamos os propósitos que nos orientaram durante o estudo e, por que não dizer, durante a própria vida. Foram inúmeros os momentos que marcaram essa trajetória recente, principalmente os encontros, reencontros com professores, colegas, militantes, educadores que participaram efetivamente desse *espaço-tempo* de formação que, com certeza, vai além do que as palavras e as linhas aqui desenhadas conseguiram capturar e objetivamente podem expressar.

Há sentimentos, emoções, uma mística que somente quem viveu sabe o “sentido”, seus verdadeiros significados e, apenas o *coração* é capaz de mediar para que a consciência cumpra seu papel no processo de acesso/produção de conhecimentos. Há, registrados indícios nos encadeamentos e em cada entrelinha; inúmeros desafios foram enfrentados, alguns dissipados nos importantes encontros e construções coletivas e outros que permaneceram martelando em busca de superação, em situações que estavam para além das possíveis respostas que a pesquisa poderia fornecer. E, é louvável/válido que seja assim.

Ousamos dizer que o caminho trilhado nos conduziu a um lugar, não a um ponto final, mas a um patamar que pode representar uma encruzilhada, uma bifurcação, um ponto de partida para reflexões outras, potencializando diversas trilhas que podem ser abertas e/ou continuadas no seu devido tempo. No entanto, esse lugar aponta para um horizonte, que de forma clara e/ou obscura, é portador de uma racionalidade humana reeditada, em que a justiça e a igualdade sejam de fato possibilidades de uma vida mais bonita, verdadeiramente humana, em que a História é assumida como “possibilidade” e não como algo “inexorável”. Continua atual, ao nosso entender, o alerta que deixou Fernandes (1994), quando disse: “Não se pode esquecer que a história é cruel com aqueles que pensam que ela é eterna, porque ela não é eterna. Ela muda a face, muda as exigências [...]”⁸¹

Os estudos, as pesquisas são instrumentos que utilizamos para entender melhor essas exigências do nosso tempo histórico, mas são as lutas embasadas nesses conhecimentos que podem “partejar” uma sociedade diferente, construindo faces cada vez mais humanas. Este exercício de pesquisa que buscou compreender, de alguma forma, “faces” deste movimento da história, não deixa de ter marcas do estudo, da solidariedade, do encontro, do diálogo, da luta, da esperança em que, *terra e conhecimento* se entrecruzam todo o tempo!

Mas, por que *terra e conhecimento* se entrelaçam tanto na sociedade brasileira contemporânea? Entendemos que é porque na perspectiva que adotamos, a concentração de ambos impede que os trabalhadores Sem Terra entrem na história como sujeitos fazedores dela e de si mesmos. São duas grandes barreiras que precisam ser transpostas, dois dilemas a serem enfrentados para que a vida adquira uma nova magnitude, um sentido construtivo, no qual a educação/formação (também em nível superior), como as experiências aqui sistematizadas, mesmo que portadoras de limites, sejam significativas para os processos organizativos e de lutas emancipatórias.

Retomamos os objetivos iniciais e intenções deste trabalho, quais foram: investigar e sistematizar a experiência de formação de *militantes educadores* desenvolvida por intermédio da realização dos cursos de Licenciatura em História para integrantes de movimentos sociais do campo na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para Assentamentos de Reforma Agrária no Nordeste (Proquera) na Universidade Federal de Sergipe (UFS); Refletir sobre o processo de *formação* que se estabelece/desenvolve na *inter-relação*

⁸¹ Florestan Fernandes, Programa “Roda Viva” da TV Cultura, realizado em 1994.

entre a Universidade e o MST, observando *rupturas, estranhamentos*, adaptações, enquadramentos, possibilidades e inovações teórico-metodológicas; compreender o significado dessas experiências, observando seus resultados em termos de atuação e envolvimento dos egressos de ambos os cursos em processos organizativos, educativos, profissionais e de lutas dos movimentos no atual contexto histórico.

Em função destes, colocamos alguns questionamentos: O que a *inter-relação* estabelecida nos cursos superiores entre a universidade e as turmas específicas do MST, produz em termos de *estranhamentos*, conflitos, rupturas, possibilidades de inovação? Qual o significado e repercussões da *ocupação pedagógica* que se realiza por intermédio da *entrada coletiva* e da convivência na universidade? Como se dá o processo de formação e a interação de saberes? Que tipo de contribuições ficam dessas experiências tanto no MST como na Universidade? Como os egressos dos referidos cursos se encontram atualmente (atuação) em relação aos processos de formação dos quais participaram?

Podemos afirmar que, tangenciados com a problemática que envolve a luta do MST por reforma agrária, por escolarização e a condição das universidades, os objetivos foram consideravelmente alcançados. Conseguimos realizar, não sem dificuldades, aquilo que prevíamos e, logramos aprofundar, sistematizar e contribuir com a reflexão acerca da formação de educadores num contexto complexo e difícil como o aqui apresentado. No entanto, é de importância fundamental retomar alguns *fiões* que podem ser *tecidos* em novas configurações e iniciativas em/nas práticas atuais e futuras, que não se limitam apenas às duas experiências estudadas, mas, devem/podem transcendê-las.

Ficou evidente em nossa pesquisa que o atual estágio de desenvolvimento da agricultura brasileira interfere sobremaneira tanto na concepção como na luta por reforma agrária. Há uma paralisação do processo até então construído por intermédio da pressão social do Movimento (reforma agrária clássica) e, por outro lado, uma expansão do complexo (aliança) do *agronegócio*, inclusive, apropriando-se de terras que estão em condições de serem desapropriadas para fins de assentamentos e/ou, avançando em novas fronteiras agrícolas em que o desmatamento desenfreado e a monocultura continuam seu curso histórico.

Esse contexto coloca o MST em uma situação difícil, levando à necessidade de pensar e construir articulações sociais capazes de fortalecer as propostas de ação no âmbito da *reforma agrária popular*. Esse projeto é concebido como um mecanismo de “acúmulo de forças” para continuar avançando na democratização da terra, da riqueza,

dos conhecimentos, dos bens da natureza, aprofundando mudanças estruturais na sociedade brasileira. A questão que emerge e nos faz refletir: será o MST capaz de construir essas alterações tanto internamente como no âmbito social para essa passagem? Estaria, também por intermédio desses cursos de graduação, conseguindo produzir conhecimentos que estejam de acordo com as demandas que emanam desse contexto e mais ainda, da proposição de uma *reforma agrária popular*? Em que medida as universidades contribuem com essa demanda?

Urge reafirmar que a *questão agrária*, a problemática da terra e da reforma agrária no Brasil, continuam extremamente atuais, mesmo e quando a grande mídia tenta através de propagandas, ignorar tais temáticas, evidentemente, com a presença de velhas e novas configurações e embates ideológicos, que exigem discernimento em favor do ser humano, da vida, da natureza. Em nossa compreensão, as universidades por intermédio de seus professores, pesquisadores que desenvolvem estudos e projetos relacionados ao campo, através da organização de eventos e socialização dos conhecimentos produzidos, podem contribuir significativamente para recolocar a problemática nos espaços acadêmicos e para além deles.

Constatamos que a *inter-relação* do Movimento com as universidades se fez a partir de uma necessidade de acesso/produção do conhecimento científico, que segundo a análise do próprio MST, pode potencializar, oxigenar um movimento dinâmico entre prática/teoria/prática que possibilite compreender, orientar, questionar e reorientar os princípios e as iniciativas da organização no que tange aos processos educativos e organizativos vinculados às demandas oriundas da luta pela reforma agrária. Ou seja, não se trata apenas de escolarizar, diplomar uma parcela da juventude que vive nos assentamentos de reforma agrária, mas, por intermédio da entrada na universidade, acessar e produzir conhecimentos que os qualifiquem na práxis militante.

É salutar que essa *sinergia* construída nessas experiências possam se expandir para além delas mesmas, uma vez que o processo formativo tem início ainda antes do ingresso na universidade e se prolonga a *posteriori*. Com isso, é saudável a “interação de saberes” que esses *espaços-tempos* de escolarização/formação permitem, principalmente devido ao caráter coletivo, de auto-organização, de convivência e orientação pedagógica, fortalecendo iniciativas tanto na academia como no movimento social. Ou seja, apesar das tensões oriundas das diferentes lógicas de funcionamento, das próprias intencionalidades educativas/formativas, os *contágios* pedagógico-políticos, mas também ético-afetivos perpassam e enriquecem, à sua maneira, tanto a universidade como o Movimento.

Apesar da heterogeneidade das experiências, elas têm produzido e evidenciado algumas mudanças, dentre as quais poderíamos destacar: a reformulação de conteúdos programáticos; o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de trabalhos de conclusão de curso; a incorporação do debate sobre a questão agrária no espaço acadêmico; a incorporação de novas metodologias e dinâmicas de estudo.

Do ponto de vista do Movimento, fica evidente a relevância da incorporação de uma base teórica mais abrangente, adquirida por intermédio do estudo sistemático, que influencia qualitativamente a prática dos *militantes educadores*, como bem demonstrado em suas narrativas. Permite também o acesso a espaços, estruturas que colocam os educandos em outros patamares de aprendizagem e experiência cognitiva, como é o caso dos laboratórios, das bibliotecas, das visitas de estudo. Destaca-se ainda a importância da pesquisa (TCCs), da investigação da realidade não apenas atendendo exigências acadêmicas, mas também, como (acesso a outras) metodologias para o trabalho com os agricultores nas comunidades e em assentamentos, que por sua vez remetem ao desenvolvimento das dimensões dos processos formativos.

Em síntese, as universidades saem enriquecidas, dado que este “encontro” pode representar uma oportunidade de avaliação das iniciativas e dos caminhos trilhados até então, haja vista outras experiências já desenvolvidas por elas.. Observamos também que os movimentos sociais trazem a dinamicidade, trazem o frescor da vida e das lutas cotidianas, o que ajuda a oxigenar a universidade, questionam valores e comportamentos; as burocracias e seus desdobramentos; inúmeros vícios academicistas e motivam/provocam o universo do conhecimento científico a gestar propostas concretas de intervenção na realidade.

Fica fortalecida, portanto, a perspectiva de uma universidade mais democrática, mais aberta e plural, capaz de garantir o acesso/produção do conhecimento como um direito fundamental do ser humano. Estas experiências podem representar importante crítica aos formatos tradicionais dos cursos universitários e à concepção de educação e formação de educadores, ainda dominante no seu interior, abrindo a perspectiva de uma universidade mais próxima às necessidades/demandas sociais de um projeto emancipatório. Este nos parece um caminho essencial para fortalecermos a defesa da universidade pública (e de qualidade) no Brasil, para enriquecê-la, e potencializá-la em uma sociedade com tantas desigualdades, miséria, violência e analfabetismo.

Ao envolver educadores de diversos Estados e também de outros movimentos nos cursos, desencadeia-se um efeito multiplicador, pois a qualificação teórico/prática advinda dos estudos na universidade repercute na intervenção social destes *militantes*

educadores junto a um grande número de outros trabalhadores que participam dos movimentos sociais. Constatações que se tornam evidentes quando se observa os espaços de atuação dos egressos de ambos os cursos e, um envolvimento de mais de 90% deles nos processos formativos, organizativos e de lutas dos movimentos. Além disso, é relevante destacar o significado e a riqueza do ponto de vista do intercâmbio político-cultural-afetivo-cognitivo que se estabelece e se desenvolve pelo fato de ser uma turma composta por militantes de inúmeros Estados da Federação (turma nacional).

Esse conhecimento sistematizado, científico, que transcende os “saberes de experiência” permite que os educandos se desafiem a ultrapassar os seus estágios individuais e coletivos, e, numa relação de complementaridade, possam ter uma interpretação e uma atuação mais qualificada na realidade que buscam contribuir no sentido de transformá-la.

Observamos ainda, que a *entrada coletiva* na universidade provoca *estranhamentos* em alguns setores da academia, pois, as instituições, inclusive as universitárias, são constituídas e atravessadas pela histórica *fratura e exclusão* que marca a sociedade *neoliberal e neoconservadora*. Dessa maneira, a realização dos cursos, a presença dos Sem Terra na universidade é motivo e espaço de contradição, de discussões, mas também, de possibilidades e construções éticas, políticas de novas relações na formação dos educadores, no/com os movimentos sociais.

Ou seja, essa inter-relação pode se transformar em espaços de debates prático-teóricos e de elaboração de projetos que consideram as distintas demandas e problemáticas da sociedade contemporânea. Se por um lado há *estranheza* e repulsas aos educandos, por outro, há espaços de diálogos, aproximações, trocas, respeito mútuo-afetivos, e busca de entendimentos/conhecimento que vai desmistificando a realidade e construindo novos patamares de entrelaçamentos. Assim, a universidade pode não ser apenas o lugar do conservadorismo, mas também o lócus em que vontades e desejos podem se encontrar, potencializar e fomentar iniciativas de outras ordens, de conjugação de forças e projetos instituintes.

Não podemos deixar no anonimato os aspectos que envolvem o caráter discriminatório e pejorativo do tratamento dado aos jovens Sem Terra, com manifestações inclusive de “inferioridade”, “incapacidade” de estarem frequentando tais cursos na universidade, mais nitidamente no de Agronomia. Mesmo que a tentativa de impedimento do funcionamento do curso de Agronomia, não tenha contado com a manifestação aberta dos Departamentos houve resistências veladas e que não prosperaram, segundo dados da pesquisa, devido à correlação de forças favorável ao

curso no interior da universidade. Coube à categoria dos engenheiros agrônomos do Estado de Sergipe, mediante uma postura corporativa e discriminatória (haja vista as justificativas que formulam quando da ação impetrada ao Poder Judiciário de Sergipe), exigir, mediante mandato, a suspensão do vestibular e o cancelamento (extinção) do curso.

Em decorrência dessa ação, abre-se um debate na sociedade e uma disputa judicial na qual logrou-se articular um conjunto de forças sociais e políticas em nível local e nacional e, do ponto de vista acadêmico, a UFS, por intermédio de sua reitoria, abraçou a causa, garantindo a conquista/vitória judicial e o direito à continuidade do curso. Obviamente, essa “batalha” não foi pequena, pois estava em jogo uma decisão que poderia abrir precedentes para outros entraves em outras universidades, no intuito de dificultar o acesso e abertura de novas turmas em áreas do conhecimento que não as humanas.

Ademais da luta no campo jurídico, essa tentativa discriminatória foi sendo desconstruída na prática, por intermédio da postura das turmas, da dedicação aos estudos e do alcance do aprendizado, na interação entre os saberes populares com os conhecimentos acadêmicos, e, na insistência em tomar iniciativas para quebrar os preconceitos. Ações que permitiram o rompimento de certos tabus, gerando novos debates, novas análises e visões sobre essa parcela da população que não tem acesso à universidade a não ser pelo mecanismo da organização coletiva, e que estando ali correspondem com as exigências acadêmicas.

Por outro lado, essa práxis (a presença das turmas na universidade) consegue articular uma parcela de professores, estudantes e trabalhadores no interior das universidades e adquire novas proporções, vinculando-os às ações formativas do próprio Movimento. Inclusive, vale destacar, extrapolando o particular da nossa pesquisa, que a partir dessas experiências e de todo um processo de articulação entre MST-Universidade, existe hoje no Brasil uma Articulação Nacional de Professores de Instituições de Ensino Superior, que de alguma forma, apóia e contribui com os processos educativos/formativos e de pesquisa, com projetos de extensão e/ou ampliação dos próprios cursos de graduação. São iniciativas que potencializam e se articulam com o intuito de aproximar cada vez mais a academia das realidades e desafios do MST, bem como, direcionar conhecimentos vivenciados e sistematizados nessa interação, para o interior da universidade, através da organização de eventos e publicações científicas, grupos de pesquisa, visitas de intercâmbio, entre outras.

Com isso, podemos *reafirmar* que a *entrada coletiva* nas universidades não é uma via de mão única, pois não são apenas os Sem Terra que entram nelas. Muitos professores universitários, estudantes se vinculam ao Movimento por intermédio dos cursos e para além deles.

Observamos ainda, que as turmas forjam um modo diferencial nestes cursos, pois, a presença na universidade não se dá pelo comparecimento do *indivíduo*, por vezes anônimo, mas como *sujeito coletivo*, cujo processo de construção não começa nem termina no *espaço-tempo* universitário. Ao contrário do tratamento (caráter) individualista que a universidade ainda sustenta, a afirmação das turmas como *sujeitos coletivos* representa uma importante dimensão pedagógica que requer novas posturas de muitos professores, da própria coordenação do curso e dos educandos.

Essa dinâmica coletiva das turmas, que envolve os aspectos da convivência, da organização dos núcleos de base, da coordenação da turma, das orientações de disciplina e comportamento, da mística, se caracteriza como *espaços-tempos* importantes de formação deles próprios e também de professores e estudantes, os quais, ao se aproximarem, são *tocados* e acabam incorporando em suas práxis elementos dessa forma *coletiva* de ser, *estar* universitário.

Assim, para a maioria dos egressos, estar na universidade é mais do que estar envolvido em um processo de profissionalização/escolarização. É a possibilidade de afirmar a condição de resistência, promovendo o desejo de lutar com suas diferentes armas (teorias e práticas), no processo de transformação política e social desta realidade. Este outro jeito de estar na universidade consegue divulgar as diversas causas e bandeiras de lutas dos movimentos em que os mesmos participam e, possibilita que a ela incorpore e debata temas correlatos em seus mais diferentes espaços e instâncias.

Contudo, apesar dos passos dados e que se cruzaram nessa *travessia*, produzindo elementos de renovação e possibilidades de construção de outras práticas, eles recolocam significativos desafios que movem nossas reflexões. Reconhecer limites e admitir deficiências nos permite pensar questões/problemas para continuar desafiando o instituído, de forma a enfrentar principalmente as tentativas de adaptação, de acomodação de enquadramento no interior das universidades. Vejamos que essa busca das universidades por parte do MST se dá no final dos anos 1990 e início desse século, em um contexto em que ainda há uma ofensiva na luta por reforma agrária.

Como vimos no capítulo primeiro, é justamente quando iniciam esses cursos que a reforma agrária vai perdendo fôlego, o agronegócio avança e o MST precisa rediscutir uma série de questões, dentre elas a sua proposta de reforma agrária. Por outro lado,

como também já demonstrado, o próprio Movimento por não ser uma ilha, mas sim, parte integrante desse contexto histórico, vai enfrentando dificuldades no que tange às lutas de pressão social. Essa condição nos leva a pensar acerca dessa inter-relação com as universidades: Não estariam essas propostas sendo “acomodadas” de maneira que os impactos iniciais vão diminuindo e as turmas passam a ser “normais”, deixando os *estranhamentos* e *provocações* um tanto de lado? Como já aparece em outros debates: o Movimento *ocupa* a universidade ou, esta vem ocupando o Movimento com suas lógicas de funcionamento que influenciam parcela dos educandos que participam desses cursos?

Outro aspecto importante é compreender que essas experiências não se deram com as universidades enquanto um bloco homogêneo, enquanto instituição, apesar das reitorias terem se envolvido aberta e diretamente, embora as repercussões internas e na própria sociedade tenham sido evidentes. Há aí, um limitante no que tange à estrutura “universidade”, restringindo as iniciativas, em grande medida, ao Departamento e/ou Centro no qual o curso está inserido. Não obstante, é mister salientar de que na realidade não existe “uma” universidade, isto é, podemos pensar no sentido de que há várias universidades inclusive na mesma universidade. Seria o curso de História na UFPB uma exceção?

Por um lado, isso não é de todo ruim, pois se algumas turmas encerraram e não tiveram continuidade, elas podem voltar em outro momento, pode ser a situação do curso de Agronomia na UFS. Contudo, é relevante reafirmar a importância de professores que no interior das universidades contribuem na abertura desses espaços e fortalecem as iniciativas dos movimentos. Podemos, então, falar em “ocupação pedagógica” da universidade? É possível ir mais além, ampliando os espaços de enfrentamentos no seu interior na luta por mudanças? Que novos ingredientes seria necessário incorporar para potencializar esses espaços de “ocupação”, democratizando-a para um conjunto mais amplo de jovens trabalhadores, tanto do campo como da cidade? São questões que merecem, de uma ou de outra forma, serem retomadas na dinâmica dessa *inter-relação*, mesmo porque, está posta a necessidade de uma maior divulgação das experiências tornando-as públicas, tanto para a comunidade universitária, quanto para a sociedade em geral, que na maioria das vezes, em ambos os casos, as desconhecem. Por isso, divulgar os resultados e também as tensões, participar de debates e de eventos de caráter científico para expor e politizar o processo sobre a *ocupação pedagógica* do espaço universitário, desenvolver estudos, pesquisas e produção teórica a partir dessas práticas, torna-se extremamente importante tanto para a

universidade como para o próprio MST. Fortalecer espaços de atuação dos integrantes dos cursos no interior das universidades, envolvendo a comunidade acadêmica em seu conjunto, articulando-se com outras experiências e iniciativas que as mesmas já desenvolvem em projetos de extensão, de pesquisas, buscando uma maior unidade, formando uma *rede* de todos os envolvidos.

Já foi dito que, de forma fragmentada, dispersa e sem pensar e propor uma universidade articulada a um projeto coletivo de transformação mais radical da sociedade, tais iniciativas e projetos vão perdendo seu caráter inovador e vão se adaptando, se “acomodando” no interior da estrutura, sem provocar e desencadear as mudanças necessárias. Pensamos em mudanças estruturais, profundas capazes de ir contra a “ordem” numa perspectiva emancipatória. Daí, nos cabe o alerta de Fernandes (1989, p. 212) quando disse: “... não se faz a revolução dentro da universidade. Para atingir esse alvo é preciso lutar simultaneamente dentro e fora dela, pois é na sociedade e, especificamente, na luta de classes que está a matriz da revolução social”. É evidente que essa dinâmica deve estar *amalgamada* com os processos e disputas sociais numa relação dialética e criadora das forças organizadas atuantes na sociedade bem como no interior das universidades, como já expresso, a luta deve ser organizada dentro-fora como aspectos de um outro projeto societário.

Não são possibilidades remotas, uma vez que na construção destes cursos, as universidades vêm se defrontando com o desafio de se aproximar/comprometer mais com os princípios da democracia, com as causas históricas que afetam as grandes parcelas da população brasileira, por isso, permeadas de tensões, pois percebe-se que estas iniciativas são vistas com desconfiança por parte de setores mais conservadores dentro delas. Como é possível avançar? Em que medida as intencionalidades e a “concepção” de formação propostas pelo MST se viabilizam em tais experiências? Acreditamos que a ousadia que sempre foi “marca” das proposições do MST deve ser reeditada nesse novo contexto da luta pela *reforma agrária popular*, envolvendo e desenvolvendo o caráter popular da sua organização e luta, em que a educação contribua no sentido de potencializar a ação dos Sem Terra em uma posição ofensiva.

Pensamos ser pertinente também uma reflexão sobre a questão curricular, entendendo-a não somente como a “grade” ou “rol” das disciplinas, já que o currículo é muito mais amplo e contempla os aspectos do “vivido”, do “sentido”, enfim, de tudo o que se passa no cotidiano dos cursos. Porém, a grade não deixa de ter sua importância, pois ali se concentram os conhecimentos científicos a serem desenvolvidos durante o período dos cursos. Podemos perceber que, mesmo no curso de História, há pouca

mudança naquilo que propõe o MST se comparado com as grades oficiais dos cursos. Fazer alterações nas ementas das disciplinas resolve? Como garantir a formação técnica/profissional? Reformular as ementas, evidentemente, pode ajudar, mas não seria o caso de avançar na proposição e execução de novas disciplinas que demarcariam novas possibilidades de formação também profissional? Talvez aqui apareça um certo limite nas proposições do MST, ou seja, para garantir a abertura da turma, do curso, abre-se mão de *cunhar* algo a ser construído coletivamente, que supere os moldes tradicionais dos cursos.

Mesmo assim, ficou evidenciado no processo da pesquisa, que esse *espaço-tempo universidade* cumpre um papel importante na formação, principalmente oportunizando acesso ao conhecimento sistematizado, mais amplo, plural, incentivando e exigindo elaboração de pesquisas que enfoquem diretamente problemas e questões da vida dos educandos. Ao conceber a formação como *processo* permanente é evidente que ela não termina com a conclusão do curso, por isso a grande maioria dos educandos continua os estudos e, boa parte, em cursos do próprio MST em nível de especialização.

Parece-nos fundamental relacionar as dimensões da formação apresentada no capítulo três deste trabalho com a práxis desenvolvida na realização dos cursos aqui pesquisados, principalmente no sentido de aprofundar a forma como se pode construir juntos (Universidade-Movimento) essa outra racionalidade, como dialogar no verdadeiro sentido da palavra, que requer o “encontro” a abertura, a disposição para mudar, para inovar.

Ao seguirmos os fluxos da construção e desenvolvimento dos cursos podemos constatar que, em grande medida, essas dimensões estiveram presentes, evidentemente, não sem problemas, contradições, impasses. Mas, a maturidade de ambos possibilitou que o caminho fosse seguindo, chegando a um bom resultado que está manifesto não somente no número de formandos das turmas, mas fundamentalmente, no envolvimento dos egressos nos espaços organizativos, formativos e também de lutas dos movimentos.

Assim, podemos afirmar que os cursos foram *espaços-tempos* relevantes no processo de formação de *militantes educadores*, os quais, pela atuação prática, demonstram ter incorporado condições teóricas para enfrentar desafios postos pelas mudanças que estão ocorrendo na realidade, e os objetivos a que o Movimento se propõe. Para exemplificar essa afirmativa, a atuação dos agrônomos que, nas áreas de assentamentos, contribuem para a implementação de projetos que estejam na perspectiva da agroecologia, da produção de alimentos saudáveis, da diversificação da produção sem utilização de agrotóxicos, do uso de sementes *criollas*, alterando a

própria relação com a terra, com a natureza, Assim também os egressos do curso de História que desempenham tarefas relevantes nas áreas da educação/formação, bem como nos espaços de direção do Movimento ou em funções internacionalistas.

Por último, mas não menos importante, destacamos um aspecto que tangencia o desafio de fazer com que estas experiências tenham como orientação o processo de formação *dos* movimentos sociais e não *para* eles. Neste sentido, a elaboração de currículos para os cursos, a escolha dos professores, a seleção dos participantes etc., devem ter como princípio a autonomia dos próprios movimentos na sua relação com a universidade e não uma perspectiva vanguardista do espaço acadêmico. A relação entre universidades e movimentos sociais deve se dar, como já evidenciado, pela demanda e ampliação de projetos e de propostas para a sociedade, menos corporativos, com menos paralelismo, com maior abrangência, potencializando as transformações sociais e universitárias, no curto, médio e longo prazos.

E, nesta mesma direção, é importante que a presença de diferentes *sujeitos coletivos* nas universidades seja capaz de articular projetos de ação entre diferentes movimentos, inclusive com aqueles que desenvolvem suas lutas específicas no interior do próprio espaço acadêmico. Assim como a reforma agrária é *uma luta de todos*, também o é a luta por uma *universidade socialmente comprometida, democrática e de qualidade*.

Essas experiências nos permitem, ainda, postular e defender a continuidade, a ampliação desse processo, possibilitando novas oportunidades de socialização/produção de conhecimentos e o fortalecimento de organizações da sociedade civil que possam revitalizar o debate acadêmico em torno das grandes causas sociais. Iniciativas, como as aqui tratadas, estão construindo redes e envolvendo um número cada vez maior de professores, de estudantes, de trabalhadores, tanto do ponto de vista da compreensão política e social de tal problemática, como do ponto de vista do fortalecimento da participação nos processos orgânicos e de lutas no interior das universidades e na própria sociedade.

Dentre essas ações, podemos citar a “Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária”, realizada em mais de 50 universidades durante o mês de abril, envolvendo professores, estudantes e trabalhadores, aberta para a sociedade em geral, para debater a *questão agrária, a universidade* e uma série de temas da atualidade, no mesmo período em que o MST desenvolve a Jornada de Lutas em memória do Massacre de Eldorado dos Carajás. Daí, a relevância em ampliar os debates sobre a necessidade da continuidade na construção um *Projeto de Nação*, capaz de superar as

mazelas dessa história, que viabilize de forma democrática e radical o acesso aos resultados da produção econômica e cultural, uma mudança que passa necessariamente pelo acesso à educação escolar de qualidade para todos e em todos os níveis de ensino.

No decorrer e ao concluir este trabalho, muitas questões ficam em aberto, como *elos* a serem retomados em outros estudos e pesquisas, pois de certa maneira, apresentamos conquistas, desafios e possibilidades para que possamos continuar juntos, abrindo caminhos, dizendo e fazendo as rupturas que nos cabem. Ingressar e concluir um curso superior no Brasil passa a ser uma importante conquista da organização, da coletividade, pois com certeza, a maioria dos educandos que concluíram esses cursos jamais chegariam à universidade individualmente.

Contudo, se não logramos ir além do já feito na sua amplitude e profundidade, ao menos tenhamos contribuído nessa longa, dolorosa, mas, também prazerosa *travessia*. Nela conjugamos memórias, lutas, terra, conhecimento, educação/formação e esperança, num tempo histórico em que o *novo* não está dado, mas precisa ser inventado, criado, construído coletivamente, como um *inédito viável*, como uma *utopia* que se concretiza na *história*. Retomando a epígrafe que abriu este trabalho, a possibilidade de construir novas racionalidades humano-sociais emancipatórias, segundo Freire (1992, p. 91), requer uma dinâmica em que: “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente que torna-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

Dessa maneira, nesses *dizeres-fazeres* de *denúncias-anúncios*, ressoou/a o alerta do Guimarães Rosa: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Como a *travessia* prossegue em processos de *devires*, as intencionalidades e perspectivas de *outro mundo possível e necessário, justo e democrático*, que permearam nossa escrita indignada e esperançosa o tempo todo, continuam alimentando sonhos e ações que desafiam e dão sentido às nossas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES-SN. **Proposta do Andes para a Universidade Brasileira**. 4. ed. Cadernos Andes 2, atualizada e rev. Brasília, 2013.

ARAUJO, Luciana. Como democratizar a universidade brasileira. In: **Revista Caros Amigos**. Ano XV, número 53, junho de 2011, p. 28 - 29.

BARROS, Laura Pozzana de & KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52 – 75.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. São Paulo: MST, 2002.

BRASIL. **Censo da educação superior de 2009: resumo técnico**. Brasília: DF, 2010.

BRUNO, Regina [et al]. **Um Brasil ambivalente: agronegócio, ruralismo e relações de poder**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

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

CARVALHO, Janete Magalhães. **A pesquisa hoje: do paradigma da modernidade à pós-modernidade**, 2005, p. 1-13.

_____. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; Oliveira, Inês Barbosa de. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

_____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. A visão de ciência de metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou “Escolas Filosóficas”. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010, p. 8-28.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **A conjuntura brasileira no campo**. São Paulo, 2011. (mimeo).

_____. **Camponeses e movimentos sociais no campo**. São Paulo, 2012. (Entrevista concedida ao MPA – site: <http://www.mpabrasil.org.br/noticias>).

_____. O oligopólio na produção de sementes e a tendência à padronização da dieta alimentar mundial. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARVALHO, Horácio Martins de e STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária contemporânea e os Movimentos Camponeses na América Latina**. São Paulo: ENFF, 2011. (Coletânea de textos da ENFF, n. 10).

CARTER, Miguel e CARVALHO, Horácio Martins de. **O MST e a luta pela Reforma Agrária no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2010. (Coletânea de textos da ENFF, n. 1).

CENDALES, Lola. **La metodología de la sistematización: una construcción colectiva**. Bogotá: Dimensión educativa, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. (Conferência realizada na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003).

_____. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Helio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. **Reforma da educação superior brasileira – De Fernando Henrique Cardoso à Luis Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira**. Belém: UFPA, 2006.

CHOMSKY, Noam. In: **MST: lutas e conquistas**. São Paulo: MST, 2007.

DELGADO, Guilherme. Reestruturação da economia do agronegócio - anos 2000. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **A política de formação de quadros**. São Paulo: ENFF, 2007 (Cadernos de Estudos n. 1).

_____. **O legado de Che Guevara**. São Paulo: ENFF, 2007 (Cadernos de Estudos n. 3).

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

_____. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. Formação política e o trabalho do professor. In: **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Memória viva da educação brasileira: Florestan Fernandes**. Brasília: INEP, 1991. v. 1.

_____. **Florestan Fernandes por ele mesmo**. (Cartas organizadas por Barbara Freitag). Estudos avançados, São Paulo, IEA, n. 26, 1996.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o poder institucional. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.b.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa Época; v. 23).

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Escola primária para o Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Aprendizagens e ensinagens no cotidiano da escola. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite e CORRÊA, Carlos Alberto Alves (Orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. (Pesquisas em Educação: diferentes enfoques 7).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões de nossa época; v. 37).

GUIISO, Alfredo. **Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace**: una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. Bogotá: Dimensión educativa, 2004.

IASI, Mauro. Nada será como antes. In: ADUFRJ. **Universidade viva: greve 2012**. 2. edição. Rio de Janeiro, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de e JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003 - 2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Sem meias palavras**. In: ADUFRJ. **Universidade viva: greve 2012**. 2. edição. Rio de Janeiro, 2013.

LINHARES, Célia e LEAL, Cristina Maria (Orgs.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LINHARES, Célia e HECKERT, Ana Lúcia. **Movimentos instituintes nas escolas**: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. Rio de Janeiro: ALEPH, Ano IV, n. 12, jun. 2009 (p. 5 – 12).

LINHARES, Célia e NUNES, Clarice. **Trajetórias de magistério**: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LINHARES Célia e TRINDADE, Maria Nazaret (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 - (Biblioteca Freiriana; v. 7).

LINHARES, Célia (Org.). **Caminhos de medo e esperança**. Rio de Janeiro: UFF, 1995.

_____. **A escola e seus profissionais**: tradições e contradições. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

_____. **Escola Balaia**: um convite ao debate para a reinvenção de Caxias. Maranhão: Ed. Caburé, 1999a.

_____. (Org.). **Políticas do conhecimento**: velhos contos, velhas contas. Niterói: intertexto, 1999b.

_____. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética - uma busca de São Luis do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Desafios contemporâneos da educação docente - tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: BALDEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 801 – 818.

_____. (Org.). **Portinari e a cultura brasileira**: um convite à educação a contrapelo. Rio de Janeiro: UFF, 2011.

_____. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 30).

_____. **Paulo Freire**: potencializando experiências como ações políticas. Rio de Janeiro, 2012. Mimeo.

MENEZES, Luis Carlos de. **Universidade sitiada**: a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 1996. (Caderno de Educação, n. 8).

_____. **Paulo Freire**: um educador do povo. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001.

_____. **A urgência da Reforma Agrária**. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2003.

_____. **O MST**: A luta pela Reforma Agrária e por mudanças sociais no Brasil. São Paulo: MST, 2005. (Documentos Básicos).

_____. **A Reforma Agrária necessária**: por um projeto popular para a agricultura brasileira. São Paulo: MST, 2006.

_____. **Os desafios da luta pela Reforma Agrária Popular e do MST no atual contexto**. São Paulo: MST, 2009. (Caderno de Debates n. 1).

_____. **MST**: lutas e conquistas. 2. ed. São Paulo: MST, 2010.

_____. **Subsídios para debate de temas estruturais da sociedade brasileira e os desafios para uma Reforma Agrária Popular**. São Paulo: MST, 2012. (Preparação para o VI Congresso Nacional do MST – 2013).

NOVAES, Henrique Tahan. **A relação universidade-movimentos sociais na América Latina**: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas. São Paulo: Campinas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2010. 325 páginas.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de e STÉDILE, João Pedro. **A natureza do agronegócio no Brasil**. Brasília: Via Campesina, 2005.

_____. **O agronegócio X agricultura familiar e a Reforma Agrária**. Brasília: CONCRAB, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos**: a “panha” dos girassóis da experiência no PRONERA MST/ES. Niterói. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2005. 182 páginas.

OLIVEIRA, Marinalva Silva. Uma greve histórica. In: ADUFRJ. **Universidade viva: greve 2012**. 2. edição. Rio de Janeiro, 2013.

ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

PAULA, Maria de Fátima de. **A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo**. Niterói: UFF, 2003. (mimeo).

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

PIGNATTI, Wanderlei Antonio. Entrevista. In: **Revista terra de direitos**. Curitiba, outubro, 2010.

SÁNCHEZ, Sánchez Damián. **Resistência e formação na produção do comum**: o curso de Pedagogia da Terra da UFES. Vitória. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011. 151 páginas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2003. (coleção questões de nossa época, v. 120).

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. v. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCALABRINN, Rosmeri. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. Rio Grande do Norte: Natal. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicada, 2011. 268 páginas.

STÉDILE, João Pedro, SAMPAIO, Plínio de Arruda e ROSSETTO, Miguel. **Debate sobre a natureza da Reforma Agrária Brasileira**. 2. ed. São Paulo: MST, 2004.

STÉDILE, João Pedro. **As tendências do capital na agricultura brasileira**. São Paulo, 2011.a.

_____. **Questão agrária no Brasil**. 11. ed. rev. E atual. São Paulo: Atual, 2011.b. (Série Espaço e Debate).

_____. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. v. 7. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TEIXEIRA, Gerson. Os indícios do agravamento da concentração da terra no Brasil no período recente. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: UnB, 1999.

TRINDADE, Helio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIA CAMPESINA BRASIL. **A situação internacional da agricultura**. Brasília: Via Campesina Brasil, 2004.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo**. Campinas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011. 330 páginas.

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro de questões/temas para as entrevistas

1 - Curso de História - UFPB

A. Para Coordenadores do Curso pela Universidade e para Professores

1. Quando, em que momento e circunstâncias houve a aproximação do Departamento com o MST e, como foram os trâmites internos na Universidade para a abertura dessa turma do MST?

2. Como você percebe a relação Universidade-MST? Como você avalia a entrada coletiva dos Sem Terra na Universidade?

3. Que contribuições a universidade (curso) proporcionou, pode proporcionar para os Movimentos Sociais do Campo, em particular ao MST?

4. Que contribuições a pedagogia do MST lega para a universidade, para o departamento, para o curso em si? Em que a realização do curso se diferenciou do Curso Extensivo da Universidade?

5. Como você vê a relação professor-educando no âmbito da realização do curso em parceria com o MST? Como se dá a interação de saberes?

6. Como você vê a Universidade brasileira hoje?

7. Teria algum outro aspecto que você acha relevante para essa pesquisa e que não foi mencionado nas questões anteriores? Faça suas considerações finais.

B. Para Coordenadores do Curso pelo MST e para Educandos (egressos)

1. Quando, em que momento e circunstâncias houve a aproximação do MST com a Universidade Federal da Paraíba? Como foram os trâmites para articular a abertura desse Curso?

2. Como você avalia a entrada coletiva dos Sem Terra na Universidade?

3. Que contribuições a universidade (curso) proporcionou, pode proporcionar para os Movimentos Sociais do Campo, em particular ao MST?

4. Que contribuições a pedagogia do MST lega para a universidade, para o departamento, para o curso em si?

5. Como você vê a relação professor-educando no âmbito da realização do curso em parceria com o MST? Como se dá a interação de saberes?

6. Como foi a vivência da Mística durante a realização do curso? E os aspectos da convivência coletiva?

7. Relacione a participação no curso com a sua função na organização atualmente.

8. Como você vê a Universidade brasileira hoje? Fale sobre a universidade.

9. Teria algum outro aspecto que você acha relevante para essa pesquisa e que não foi mencionado nas questões anteriores? Faça suas considerações finais.

2 - Curso de Agronomia - UFS

A. Para Coordenadores do Curso pela Universidade e para Professores

1. Quando, em que momento e circunstâncias houve a aproximação do Departamento com o MST e, como foram os trâmites internos na Universidade para a abertura dessa turma do MST?

2. Como foi a experiência de enfrentar uma barreira judicial que visava à extinção do curso?

3. Como você percebe a relação ente a Universidade e o MST?

4. Como você avalia o comportamento da comunidade acadêmica em relação à presença dos Sem Terra na Universidade?

5. Como você vê a relação professor-educando no âmbito da realização do curso em parceria com o MST? Como se deu a interação de saberes?

6. Que contribuições a pedagogia do MST lega para a universidade, para o departamento, para o curso em si? Em que a proposta se diferencia/ou do Curso Normal da Universidade?

7. Que contribuições a universidade (curso) proporcionou, pode proporcionar para os Movimentos Sociais do Campo, em particular ao MST?

8. Houve alguma discussão para a abertura de uma nova turma de agronomia?

9. Como você vê a Universidade brasileira hoje?

10. Teria algum outro aspecto que você acha relevante e que não foi mencionado nas questões anteriores? Faça as considerações finais.

B. Para Coordenadores do Curso pelo MST e para Educandos (egressos)

1. Quando, em que momento e circunstâncias houve a aproximação do MST com a Universidade e, como foram os trâmites para articular a abertura desse curso?

2. Como foi passar pela experiência de suspensão provisória do curso, quando da decisão judicial?
3. Como você avalia a entrada coletiva dos Sem Terra (turma) na Universidade?
4. Que contribuições a universidade (curso) proporcionou, pode proporcionar para os Movimentos Sociais do Campo, em particular ao MST?
5. Que contribuições a pedagogia do MST lega para a universidade, para o departamento, para o curso em si?
6. Como você vê a relação professor-educando no âmbito da realização do curso em parceria com o MST? Como se deu a interação de saberes?
7. Como foi a vivência da Mística durante a realização do curso? E os aspectos da convivência coletiva?
9. Relacione a participação no curso com a sua função na organização atualmente.
10. Houve alguma discussão para a abertura de uma nova turma de agronomia?
11. Como você vê a Universidade Brasileira? Fale sobre a universidade.
12. Teria algum outro aspecto que você acha relevante e que não foi mencionado nas questões anteriores? Faça suas considerações finais.

ANEXO II

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ENGENHARIA AGRONOMICA
PARA ASSENTADOS – PROQUERA – Resolução N° 16/2003/CONEP**

**CURRÍCULO PADRÃO
(DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS)**

Código	Nome da Disciplina	CR/CH	Pré-requisito
1º Período			
700523	Matemática básica	04/60	-
700493	Introdução à Estatística	04/60	-
700147	Vetores e Geometria Analítica	04/60	-
700511	Desenho Técnico I	06/90	-
700474	Introdução à Metodologia Científica	04/60	-
700261	Bioquímica	05/75	-
601106	Introdução à agronomia	02/30	-
Total		29/435	
2º Período			
601201	Morfologia Vegetal	04/60	-
700181	Química Orgânica I	04/60	-
601011	Geologia aplicada à Pedagogia	04/60	-
700527	Física básica	04/60	-
700535	Biologia Celular	04/60	700261
601272	Química Analítica Agrícola I	04/60	-
601131	Fundamentos em Sociologia Rural	04/60	601106
Total		28/420	
3º Período			
601012	Pedagogia I	03/45	601011
601181	Fundamentos de Genética	04/60	700535
601202	Sistemática de Fanerógamos	04/60	601201
601273	Química Analítica Agrícola II	04/60	601272
601275	Entomologia Básica	05/75	-
601274	Estatística Experimental Agrícola	04/60	700493
Total		24/360	
4º Período			
601013	Pedagogia II	03/45	601012
601068	Zoologia Agrícola	05/75	-
700525	Ecologia I	03/45	-
601182	Melhoramento Vegetal	04/60	601181- 601274
601033	Entomologia Agrícola	05/75	601275
601203	Fitofisiologia	04/60	601202
601092	Topografia Agrícola I	04/60	700511
Total		28/420	
5º Período			
601141	Microbiologia Agrícola	05/75	700535
601014	Física do Solo	04/60	601013
601093	Topografia Agrícola II	04/60	601092

601132	Movimentos Sociais no Campo	04/60	601131
601161	Anat. e Fis. dos Animais Domésticos	04/60	601068
601204	Propagação de Plantas	02/30	601203
601051	Agrometeorologia	04/60	700527
Total		27/405	
6º Período			
709103	Microcomputadores	04/60	-
601088	Pastagem e Plantas Forrageiras	04/60	601203
601031	Fitopatologia Geral	05/75	601141
601015	Química do Solo	02/30	601012-601272
601091	Construções Rurais	04/60	700511
601061	Alim. e Nutrição dos animais domésticos	04/60	700261
601021	Mecanização Agrícola	04/60	601014
601151	Hidrociência	02/30	601051-700523
Total		29/435	
7º Período			
601017	Fertilidade do Solo	04/60	601015
601016	Manejo e Conservação do Solo	04/60	601021
601062	Zootecnia dos Monogástricos	04/60	601061
601063	Zootecnia dos poligástricos	04/60	601061
601082	Fruticultura	05/75	601203-601031
601152	Hidráulica Agrícola	04/60	601151
Total		25/375	
8º Período			
601111	Fund. de Tec. de Alimentos	03/45	700261
601081	Olericultura	05/75	601203-601031
601083	Agricultura I	04/60	601082
601087	Elem. de Paisag. e Jardinagem	03/45	601203
601134	Economia Rural	04/60	-
601153	Irrigação	04/60	601152
Total		23/345	
9º Período			
601041	Extensão Rural	04/60	6011132
601154	Drenagem Agrícola	02/30	601153
601135	Administração da Empresa Rural	04/60	601134
601084	Agricultura II	04/60	601083
601112	Tec. de Produtos Agropecuários	05/75	601111
601071	Manejo Florestal	04/60	601203
Total		23/345	
10º Período			
601122	Estágio superv. em Eng. Agrônômica	08/120	198 cr.
Total		08/120	

CURRÍCULO COMPMENTAR
(Disciplinas Optativas)

Código	Nome da Disciplina	CR/CH	Pré-requisito
601018	Microbiologia do Solo	04/60	601141
601022	Mecanização Agrícola especial	04/60	601021
601034	Plantas Daninhas e seu controle	04/60	601203
601052	Tóp. Esp. em Agrometeorologia	A fixar	A fixar
601064	Aquicultura	04/60	601061
601065	Melhoramento animal	04/60	601087
601066	Apicultura	03/45	601061
601067	Cunicultura	03/45	601061
601069	Tópicos especiais em Zootecnia	A fixar	A fixar
601085	Agricultura III	04/60	601203
601086	Tecnologia de Sementes	04/60	601203
601089	Agricultura Alternativa	04/60	-
601094	Constr. de Pequenas Barragens	03/45	601152
601101	Tópicos Especiais em Agronomia I	A fixar	A fixar
601102	Tópicos Especiais em Agronomia II	A fixar	A fixar
601103	Tópicos Especiais em Agronomia II	A fixar	A fixar
601104	Tópicos Especiais em Agronomia IV	A fixar	A fixar
601105	Tópicos Especiais em Agronomia V	A fixar	A fixar
601107	Des. Auto-Sustentado do Semi-árido	03/45	-
601108	Estudo Integrado de Microbacias	03/45	601151
601113	Tecnologia Sucro-alcooleira	03/45	700261
601114	Biotecnologia de alimentos	03/45	700261
601121	Estágio de Vivência	04/60	120 créd.
601133	Política de Desenvolvimento Rural	04/60	601132
601136	Econ. da Pequena Produção Agrícola	04/60	-
601137	Cooperativismo Rural	04/60	-
601138	Comercialização Agrícola	04/60	-
601139	Sindicalismo Rural	04/60	-
601155	Tópicos Especiais em Hidrociências	A fixar	A fixar
601156	Tópicos Especiais em Irrigação	A fixar	A fixar
601157	Tóp. Espec. de Obras Hidr. p/Irrigação	A fixar	A fixar
601171	Elaboração de Projetos Agropecuários	03/45	-
601192	Tópicos Especiais em Geologia	04/60	-
601276	Biotecnologia Agrícola	04/60	700261

Fonte: Copiado do Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia – PROQUERA.

ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS

DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA⁸²

O Curso de Engenharia Agrônômica, Modalidade Bacharelado, será ministrado com a carga horária de 3.990 horas, que equivalem a 266 créditos, dos quais 246 são obrigatórios (218 créditos em disciplinas obrigatórias, 16 créditos de Estágio Curricular Supervisionado e 12 créditos de Atividades Complementares) e 20 são optativos.

Esse curso deverá ser integralizado no mínimo, de 10 e, no máximo, de 16 semestres letivos. O aluno poderá cursar um máximo, de 30 créditos, por semestre e um mínimo, de 10 créditos.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Código	Disciplina	CR/CH	Pré-requisito
Primeiro semestre			
105135	Matemática básica	04/60	-
210520	Introdução à Agronomia	04/60	-
106201	Química I	04/60	-
101251	Desenho Técnico	04/60	-
210438	Zoologia Agrícola	04/60	-
201211	Biologia Geral	04/60	-
215001	Fundamentos de Geologia	04/60	-
Total		28/450	
Segundo semestre			
201271	Morfologia e anatomia vegetal	05/75	-
210436	Entomologia Agrícola I	04/60	-
108011	Introdução à Estatística	04/60	105135
210469	Fundamentos de sociologia rural	04/60	-
104011	Física básica	04/60	-
106202	Química experimental I	02/30	
Total		23/345	
Terceiro semestre			
201271	Botânica sistemática	04/60	201041
201031	Ecologia I	03/45	-
210400	Ciências do solo I: Pedologia	04/60	-
108022	Estatística Experimental Agrícola	04/60	108011
210490	Agrometeorologia	04/60	-
106209	Química orgânica I	04/60	106201
205012	Bioquímica para agropecuária	04/60	-
Total		27/405h	
Quarto semestre			
210592	Genética na agropecuária	04/60	108011
210431	Fitopatologia I	04/60	-

⁸² FONTE: Copiado do site da Universidade Federal de Sergipe em agosto de 2013.

210401	Ciências do solo II: química e fertilidade do solo	04/60	-
210502	Topografia agrícola	04/60	105135
217025	Anatomia e fisiologia dos animais domésticos	04/60	210438
210550	Fisiologia de plantas cultivadas	04/60	205011
Total		24/360	

Quinto semestre

210570	Hidráulica agrícola	04/60	105135
210590	Melhoramento vegetal I	04/60	210592
210432	Fitopatologia II	04/60	210431
210696	Mecanização agrícola	04/60	-
210460	Movimentos sociais no campo	04/60	-
210403	Nutrição mineral de plantas	04/60	210550
Total		24/360	

Sexto semestre

210402	Ciências do solo III: manejo e conservação do solo e da água	04/60	210400
210467	Extensão rural	04/60	-
210571	Irrigação e drenagem	04/60	210570
217042	Alimentação e nutrição dos animais domésticos	04/60	205011
Total		24/360	

Sétimo semestre

210538	Olericultura Geral	04/60	210550
210437	Entomologia agrícola II	04/60	210436
210561	Tecnologia de sementes	04/60	210592
210501	Construções rurais	04/60	101251
217101	Zootecnia de poligástricos	04/60	217042
111135	Tecnologia de Produtos agropecuários	04/60	205011
Total		20/300	

Oitavo semestre

218062	Silvicultura	04/60	210696*
210530	Agricultura I: milho, cana e arroz	04/60	210550
210536	Fruticultura II: citricultura e coco	04/60	210550
210480	Economia e desenvolvimento rural	04/60	-
217046	Pastagens e plantas forrageiras	04/60	210550*
Total		20/300	

Nono semestre

210481	Gestão agroindustrial	04/60	-
210422	Agroecologia I	04/60	-
210531	Agricultura II: soja, feijão e amendoim	04/60	210550
210551	Fisiologia e manejo pós-colheita de produtos agrícolas	04/60	210550
210620	Trabalho de conclusão de curso (TCCI)	04/60	-
Total		20/300	

Décimo semestre

210610	Estágio supervisionado	16/240	-
210621	TCC II	04/60	210620

Total	20/300	
--------------	---------------	--

* Pré-requisito específico para este curso

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Código	Disciplinas	CR/CH	Pré-requisito
210470	Legislação e Ética Profissional	04/60	-
210471	Perícias Agronômicas	04/60	-
210404	Física do Solo	04/60	210400
210406	Análises Químicas de Interesse Agrícola	04/60	210401
210420	Poluição do Solo e Manejo de Resíduos	04/60	210401
210421	Controle de Erosão e Sedimentos	04/60	210504/ 210402
210572	Gestão de Recursos Hídricos	04/60	-
210573	Hidrologia	02/30	210490
210574	Sistemas de Irrigação	04/60	210571
210503	Geoprocessamento e Georeferenciamento	04/60	210502
210423	Gestão Ambiental	04/60	210422
210433	Fitopatologia III	04/60	210431
210434	Métodos em Fitopatologia	04/60	210431
210435	Microbiologia Agrícola	04/60	-
210439	Fungos Comestíveis	04/60	-
210440	Apicultura	04/60	210436
210560	Beneficiamento e Análise de Sementes	04/60	210550
210541	Plantas Ornamentais	04/60	210550
210537	Fruticultura III: frutíferas nativas	04/60	210550
210532	Agricultura III: algodão, café, fumo e mandioca	04/60	210550
210533	Agricultura IV: oleaginosas	04/60	210550
210534	Agricultura V: plantas medicinais e aromáticas	04/60	210550
210539	Olericultura II: hortaliças tuberosas	04/60	210538
210540	Olericultura III: hortaliças fruto, folhosas e inflorescências	04/60	210538
210450	Biotecnologia Agrícola II	04/60	210590
210452	Biotecnologia Agrícola III	04/60	210436
210591	Melhoramento Vegetal II	04/60	210590
217073	Melhoramento Animal	04/60	210592*
210461	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável	04/60	-
210462	Desenvolvimento Territorial	04/60	-
210463	Associativismo Rural e Cooperação Agrícola	04/60	-
217086	Caprinocultura	04/60	217042 *
217083	Ovinocultura	04/60	217042 *
217082	Bovinocultura de Corte	04/60	217042 *

217081	Bovinocultura de Leite	04/60	217042 *
217084	Avicultura	04/60	217042 *
217085	Suinocultura	04/60	217042 *
401355	Língua Brasileira de Sinais	04/60	-

ANEXO IV

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA PARA OS
MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO****Área de História Antiga e Medieval****1408176 - Pré-História - 04 créditos - 60 horas**

Introdução às teorias e métodos da arqueologia e paleoantropologia. Evolução biológica e cultural dos hominídeos. Organização econômica, social, política e cultural dos povos primitivos. Sedentarização, agricultura e origens do Estado. Surgimento do Estado. Pré-história do Brasil.

1408179 - História Antiga I – 04 créditos - 60 horas

Introdução ao estudo da antiguidade oriental: fontes e historiografia. Ecologia e Civilização: a hipótese causal hidráulica. O conceito de modo de produção asiático e sua aplicabilidade. Burocracia e poder político nos primeiros Estados. Os grandes sistemas religiosos. Choques culturais: civilizados e nômades. Urbanização: comerciantes e artesãos.

1408180 - História Antiga II – 04 créditos - 60 horas

Introdução ao estudo da antiguidade clássica: fontes e historiografia. Origens e desenvolvimento das civilizações grega e romana. Civilização greco-romana. Estudo comparativo entre economia, política, sociedade e cultura na Grécia e em Roma. Antiguidade tardia.

1408181 - História Medieval I – 04 créditos – 60 horas

Conceito, periodização, fontes sobre o mundo medieval. A formação da medievalidade: herança romana, heranças bárbaras e herança judaico-cristã. Mundo bizantino. Economia dominial e reinos germânicos. Península Ibérica na era romano-germânica. Maomé e a expansão islâmica.

1408182 - História Medieval II – 04 créditos – 60 horas

A tópica feudal: conceito e historiografia. A cristandade e sociedade das ordens. O saber medieval e as universidades. Cultura e arte na Europa Gótica. O papel da Igreja no Mundo Feudal. Crise do século XIV e valores o capitalismo. Aspectos cotidianos no medievo. O mundo abássida. O califado de Córdoba na Península Ibérica.

Área de História Moderna e Contemporânea**1408183 - História Moderna I – 04 créditos - 60 horas**

Formação do Capitalismo Moderno no Ocidente. A Cultura Popular na Idade Moderna Ocidental: 1500-1650. A Cultura Erudita Moderna e a conceituação de Renascimento Cultural. A Intolerância Religiosa na Idade Moderna: inquisições, messianismos, cristãos-novos e heresias. As Reformas na Cristandade Moderna. A Revolução Inglesa. A Ciência Moderna.

1408184 - História Moderna II – 04 créditos - 60 horas

A Formação dos Estados Nacionais: conflitos religiosos e internacionais. A Ilustração Iluminista e seus principais filósofos. Religião, Magia e Ciência na Secularização da

Cultura. Os Direitos Humanos: um legado moderno. As Revoluções Políticas Modernas e a Cultura Política. Origens da Revolução Industrial. A Cultura Popular na Idade Moderna Ocidental: 1650-1800.

1408185 - História Contemporânea I – 04 créditos - 60 horas

A Revolução Francesa. O Século XIX: estruturas econômicas do capitalismo. Ideologias: liberalismo, anarquismo, socialismo. Movimentos sociais e revoluções: movimento comunista, revolução de 1848, Comuna de Paris. Vida e cotidiano: costumes, valores e imaginário. A mulher no século XIX. Artes e cultura. A crise capitalista e a formação dos monopólios. O imperialismo e a integração capitalista. A Primeira Guerra Mundial.

1408186 - História Contemporânea II – 04 créditos - 60 horas

A Revolução Russa. A crise econômica de 1929 e as mudanças de paradigmas no capitalismo. Os regimes totalitários na Europa. O capitalismo de bem-estar social. O socialismo real. A Segunda Guerra. A Guerra Fria. A descolonização da África e da Ásia. A formação do Terceiro Mundo. Crise e queda do socialismo na Europa. A mundialização do capital, o neoliberalismo e o Consenso de Washington. Artes e cultura no século XX. Ciência, cultura e artes no século XX. Vida e cotidiano no século XX.

1408 - História do Oriente Contemporâneo – 04 créditos – 60 horas

O Oriente frente à expansão capitalista. Imperialismo no Oriente. Os movimentos de independência no mundo oriental. A Revolução Chinesa e o socialismo na Ásia. Ascensão econômica do Japão e dos tigres asiáticos. Ocidentalização da Ásia e resistências no mundo muçulmano. O nacionalismo hindu. A Índia Contemporânea. Os nacionalismos árabes. As revoluções islâmicas. A Guerra Fria na Ásia. A criação do Estado de Israel e o conflito árabe-sionista. Aspectos culturais do Oriente.

1408 - História da África Contemporânea – 04 créditos – 60 horas

Questões teóricas e metodológicas sobre o ensino e a pesquisa em História da África contemporânea. A África no livro didático brasileiro. A invenção da África e o pan-africanismo. Os mitos culturais e a construção dos nacionalismos. Nações e Estados na África pós-colonial. A negritude e as fronteiras étnicas. Pós-colonialismo. Narrativas e leituras africanas.

Área de História do Brasil

1408194 - História da Paraíba I - 04 créditos - 60 horas

Ocupação e conquista. Economia colonial. A presença holandesa. A guerra de ocupação do interior. A crise do século XVIII e a anexação da Paraíba à Capitania de Pernambuco. Desanexação, descolonização e autonomia política. A província da Parahyba do Norte: organização política e administrativa. Projeto Nacional, especificidades locais. Movimentos de contestação política. Economia e transição do trabalho escravo para o livre. Modernização urbana da capital e do interior.

1408196 - História da Paraíba II - 04 créditos - 60 horas

Historiografia paraibana contemporânea. Estruturas econômicas e poder oligárquico na 1ª República. O Governo João Pessoa e a Revolta de Princesa. Crise das oligarquias e Revolução de 30. A Paraíba no processo de formação do mercado nacional. Os movimentos sociais e o golpe de 64. Poder oligárquico e modernização conservadora. O

Estado ditatorial e o processo repressivo. Sindicalismo e redemocratização. A crise dos anos 80. Política, cultura e artes na Paraíba contemporânea.

1408187 - História do Brasil I - 04 créditos - 60 horas

O Estado Metropolitano, a conquista e a resistência indígena. O sistema colonial: atividades produtivas e relações de produção. Estratificação social e estrutura de poder. A crise do sistema colonial: movimentos nativistas e processo de emancipação.

1408188 - História do Brasil II - 04 créditos - 60 horas

O processo de descolonização e emancipação política do Brasil. Liberalismo e a questão nacional: os vários projetos para a sociedade brasileira. A organização do Estado Nacional: bases jurídico-políticas e a relação Estado-Sociedade. A experiência regencial: República e Monarquia, descentralização e centralização. II Reinado: a construção da ordem liberal conservadora. A reorganização do trabalho: crise do escravismo, formação do mercado de trabalho livre e abolicionismo. A desagregação do regime monárquico imperial.

1408189 - História do Brasil III - 04 créditos - 60 horas

A República Velha. A economia agro-exportadora e o coronelismo. Manifestações populares no campo: messianismo e cangaço. Sociedade urbano-industrial: classe operária e movimento operário. Modernismo e novas imagens do Brasil. A arte popular urbana: o cinema e a música. A crise do modelo econômico e político e a Revolução de 1930. O caráter do Estado pós-30. A crise de hegemonia e o golpe de 1937. O Estado Novo. A censura e a repressão sob o regime varguista. A redemocratização e a nova ordem política.

1408190 - História do Brasil IV - 04 créditos - 60 horas

O Segundo Governo Vargas. O desenvolvimentismo e o processo de industrialização acelerada. O avanço do bloco nacional-popular. O Golpe de 64 e a ditadura militar. A resistência à ditadura militar. A crise econômica e o projeto de transição. A reorganização da sociedade civil. A Nova República. Neoliberalismo no Brasil.

Área de História da América

1408191 - América I – 04 créditos – 60 horas

As origens do Homem no Continente Americano. Os paleoíndios e os caçadores-coletores arcaicos. Invenções e desenvolvimentos da agricultura na América. A diversidade das sociedades neolíticas americanas. As civilizações da Mesoamérica e dos Andes.

1408192 - América II – 04 créditos - 60 horas

Expansão européia na modernidade. Processo de conquista do continente americano e resistência indígena. Ocupação espanhola e consolidação dos espaços coloniais. Os processos de autonomia política nas Américas.

1408193 - América III - 04 créditos - 60 horas

Processo de formação dos estados nacionais. Consolidação do domínio oligárquico na América Latina. Crise oligárquica e utopias sociais. O populismo. Revoluções sociais na América Latina. Regimes militares e transição democrática.

Área de Teoria e Metodologia da História

1408131 - Introdução aos Estudos Históricos - 04 créditos - 60 horas

História: acontecimento e conhecimento. História e historiografia. História e filosofia. História e mitologia. História e memória. As fontes históricas. Os arquivos históricos. Patrimônio histórico. Utilidade e função da História. A prática profissional da História.

1408140 - Historiografia Brasileira - 04 créditos - 60 horas

Historiografia colonial: história e literatura. Historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Historiografia da Identidade da Nação. Historiografia Acadêmica. Historiografia Contemporânea: correntes e tendências.

1408135 - Teoria da História I - 04 créditos - 60 horas

Fundamentos da teoria do conhecimento. O projeto científico da modernidade. Objetividade e subjetividade do conhecimento. A natureza do conhecimento histórico. A cientificidade da História. Conceitos em História. A verdade em História.

1408136 - Teoria da História II - 04 créditos - 60 horas

O Tempo e a História. O passado e a realidade histórica. A consciência histórica. História, presente e futuro: experiência e expectativa. A filosofia da História. Periodização e temporalidades históricas. A escrita da História. História e narrativa. Acontecimento e estrutura. História e discurso: crítica pós-moderna da História.

1408137 - Metodologia da História I - 04 créditos - 60 horas

Erudição histórica. Pesquisa histórica. História social. História quantitativa. História e modelos. História Oral. Microhistória. História e imagem. História e linguagem. História e literatura. História e informática: cliometria.

1408138 - Metodologia da História II - 04 créditos - 60 horas

O método científico. O método histórico. Empirismo, Racionalismo, Positivismo. Materialismo histórico. Positivismo lógico. Estruturalismo. Pós-estruturalismos: Filosofias da linguagem e da ação. Hermenêutica.

1408 - Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I - 04 créditos - 60 horas

O trabalho de final de curso consta de elaboração de trabalho científico, utilizando-se de conhecimentos específicos do curso incluindo-se trabalhos de levantamento bibliográfico e de campo sob a orientação de um professor. São pré-requisitos as disciplinas de Metodologia da História I e II, embora nada impeça que durante o curso o aluno já venha desenvolvendo estudos bibliográficos sobre as questões inerentes a pesquisa. O trabalho de final de curso será normatizado quanto à sua apresentação formal, devendo o professor orientador transmitir esta normatização entre os seus orientandos, no início do processo de orientação.

1408 - Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II - 04 créditos - 60 horas

O trabalho de final de curso consta de elaboração de trabalho científico, utilizando-se de conhecimentos específicos do curso incluindo-se trabalhos de levantamento bibliográfico e de campo sob a orientação de um professor. São pré-requisitos as disciplinas de Metodologia da História I e II, embora nada impeça que durante o curso o aluno já venha desenvolvendo estudos bibliográficos sobre as questões inerentes a pesquisa. O trabalho de final de curso será normatizado quanto à sua apresentação

formal, devendo o professor orientador transmitir esta normatização entre os seus orientandos, no início do processo de orientação.

Ementas das Disciplinas Complementares sugeridas pelo MST

1408155 - Tópicos Especiais em História Econômica – 04 Créditos – 60 horas

Conceitos de Questão Agrária. Os modelos econômicos e agrícolas adotados no Brasil ao longo da história. As leis de terras. As diversas correntes de interpretação da questão agrária: Jacob Gorender, Alberto Passos Guimarães, Caio Prado Júnior, André Gunder Frank. O debate contemporâneo sobre a questão agrária brasileira. As propostas de reforma agrária existente atualmente.

1408155 - Tópicos Especiais em História Medieval – 04 Créditos – 60 horas

As lutas camponesas no feudalismo. As lutas camponesas no limiar do capitalismo. Tipologia das reformas agrárias no mundo. O movimento camponês Mexicano. O movimento camponês na Ásia.

1408 - Tópicos Especiais em História da luta pela terra no Brasil – 04 créditos – 60 horas

A luta pela terra durante o colonialismo. A luta pela terra no modelo de industrialização dependente. As Ligas Camponesas. As ULTAB⁸³s. O envolvimento e posição das Igrejas nos movimentos camponeses. Movimentos camponeses no Brasil na atualidade.

1408 - Tópicos Especiais em Ciências Sociais e Educação – 04 créditos – 60 horas

Abordagem crítica da educação e da pedagogia brasileiras desde a época colonial até a atualidade, incluindo análises da educação indígena, dos negros e dos movimentos sociais na história.

1408 - Tópicos Especiais em Imaginário e Política – 04 créditos – 60 horas

Introdução à Ética e a Moral resgatando a origem dos conceitos e o seu desenvolvimento; relacionar ética e política percebendo as inversões históricas, antes e depois de Maquiavel; interpretar como se manifesta a ética num mundo globalizado; como as empresas ditam o senso de discernimento e quais os valores pregados pelo mercado. Conseqüentemente, discutir como enfrentar o momento atual em que a informática e a genética ditam as relações sociais.

1408 - Tópicos Especiais em História dos Movimentos Sociais - 04 Créditos – 60 horas

Abordagem histórica do caráter, significado das organizações e movimentos nos processos de lutas do povo brasileiro, numa perspectiva de classe.

1408166 - Tópicos Especiais em História Contemporânea – 04 créditos – 60 horas

O conhecimento da história da África, características, formação da sua identidade sócio-cultural, sua importância no desenvolvimento das riquezas coloniais no mundo e a relação na construção da identidade Afro-Brasil. Bem como elementos da contemporaneidade do continente africano, sua diversidade sócio-política, econômica e cultural.

⁸³ A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, foi criada em São Paulo em 1955 pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB e lutavam por melhores condições de vida e de salários.

1408142 - Seminário de Pesquisa em História Social da Arte – 04 Créditos – 60 horas

A cultura como fazer humano nas suas várias manifestações. Cultura brasileira, popular camponesa. Sua importância nos movimentos sociais para a sensibilidade estética e da expressão humana, como resgate e preservação da memória histórica.

1408 – Tópicos Especiais do Ensino de História – 04 Créditos – 60 horas

Estudos avançados para aprofundamento de temas pertinentes ao momento atual e a partir das necessidades dos educandos no seu processo de construção do conhecimento.

1408 - História do Nordeste Contemporâneo - 04 Créditos – 60 horas

Crise do modelo nacional popular. Movimentos Sociais no Nordeste. O Golpe de 64. O período do Regime Militar no Brasil. O processo de redemocratização e as lutas sociais dos anos 80.

Filosofia I – 04 Créditos – 60 horas

Processo de construção da teoria do conhecimento, tendo a base do materialismo dialético - histórico e suas relações com a complexidade do mundo atual.

Formação Pedagógica

- **Eixo:** Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico e Psicológico - **Componente Obrigatório**

Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação – 04 créditos - 60 horas

Estudo dos saberes teóricos, do surgimento das idéias, do pensamento e das linguagens que dão suporte a ações substanciais que orientam processos de ensino-aprendizagem.

Fundamentos Sócio-Históricos da Educação - 04 créditos - 60 horas

Estudo da contribuição das ciências sociais e humanas para a compreensão do fenômeno educativo e sua aplicação no processo de formação do educador.

Fundamentos Psicológicos da Educação - 04 créditos - 60 horas

Estudo dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem humana aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.

Componentes Optativos

Economia da Educação - 04 créditos - 60 horas

Analisar as concepções da educação veiculadas pelos papéis que lhe são atribuídos e/ou negados pelo sistema econômico de produção, nos diferentes tempos e espaços sociais, e respectivas críticas.

Fundamentos da Administração da Educação - 04 créditos - 60 horas

Contexto histórico da criação das teorias de administração. A racionalização do trabalho e a consolidação do capitalismo.

Educação Sexual - 04 créditos - 60 horas

Atitudes e valores com relação à educação sexual. A filosofia da educação sexual. Desenvolvimento psicossocial: infância, adolescência e idade adulta. Educação sexual na família e na escola: metodologia e linguagem. Manifestações da sexualidade e problemas de natureza psicossocial. A evolução da educação sexual. Sexualidade e historicidade. A dimensão social da sexualidade.

Fundamentos Biológicos da Educação - 04 créditos - 60 horas

Análise crítica dos fatores bióticos e abióticos sobre os processos comportamentais e educativos.

Antropologia da Educação - 04 créditos - 60 horas

O fenômeno – educação dentro da cultura humana. As manifestações educacionais e as manifestações culturais. A escola como organização cultural complexa. Os elementos do processo educativo primário: a família, a escola, o Estado. O pensamento educacional no ocidente Platão e o Estado. E oriente: Rousseau e o homem natural. Dewey e a inteligência funcional. Pitágoras e Hermes. Trimegisto Gurd Jieff e Castanêda.

- Eixo: Pressupostos Sócio-políticos e Pedagógicos - Componente Obrigatório**Política e Gestão da Educação** – 04 créditos – 60 horas

O campo de estudo da disciplina e seu significado na formação do educador. A política, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Políticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e, particularmente, na Paraíba, a partir da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Princípios e características da gestão escola participativa. Práticas organizacionais e administrativas na escola. Gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. Profissionais da educação|: formação, carreira e organização política.

Componentes Optativos**Planejamento e Gestão escolar** – 04 créditos – 60 horas

Abordagem sociológica dos modelos organizacionais de Escola Pública. Planos, estruturas e regras organizacionais. Políticas, racionalidades e práticas administrativas escolares. O processo de tomada de decisão na escola. O papel do gestor escolar. Uso da autoridade e estilos de liderança. Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular. Orçamento e democracia. Cidadania na escola. Organização e funcionamento dos Conselhos Escolares. Avaliação de sistemas e instituições educacionais.

Currículo e Trabalho Pedagógico – 04 créditos – 60 horas

Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

Pesquisa e Cotidiano Escolar – 04 créditos – 60 horas

Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. O espaço da pesquisa no cotidiano escolar. Profissão docente e epistemologia da prática. A/O educadora/educador-pesquisadora/pesquisador.

Educação e Inclusão Social - 03 créditos 45 horas

A noção de inclusão social e direitos humanos. Elementos constitutivos do sistema de exclusão/inclusão social: as pessoas, as instituições sociais. Desigualdade social e diversidade. Processo/produto da construção do conhecimento e inclusão social. Pertencimento social e relações sociais. Fundamentação teórica e metodológica da educação inclusiva. Práticas educacionais, estratégias de inclusão social. A inclusão como construção do indivíduo cidadão. Identidade pessoal, protagonismo social e construção do projeto de vida na escola. Educação inclusiva e políticas públicas.

- Eixo: Pressupostos Didático-metodológico e Sócio-educativo - Componente Obrigatório

Didática – 04 créditos – 60 horas

A didática e suas dimensões político-social, técnica humana e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. O objeto da didática. Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática. Tendências pedagógicas e a didática. Planejamento de ensino. O ato educativo e a relação professor-aluno.

Componentes Optativos

Avaliação da Aprendizagem – 04 créditos – 60 horas

Concepções de educação e avaliação. Princípios ou pressupostos, funções, características e modalidades da avaliação. A prática da avaliação. Propostas alternativas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Avaliação e mecanismos intra-escolares: recuperação, reprovação, repetência e evasão.

Seminário de Problemas Atuais em Educação – 04 créditos – 60 horas

Estudo de problemas atuais em educação. Sua relação com o contexto sócio-econômico, cultural e político e seu entendimento com expressões de fenômenos da formação social brasileira.

Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos - 04 créditos – 60 horas

A concepção de analfabetismo e de alfabetização. A alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas. Leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização. Movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.

Educação e Movimentos Sociais – 04 créditos – 60 horas

Os movimentos sociais como espaço educativo na formação da cidadania. A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. A questão da articulação da educação não-formal com o sistema formal de ensino e o papel dos movimentos sociais. As tendências e perspectivas da educação dos movimentos populares na realidade brasileira hoje. O caráter educativo e a especificidade do movimento sindical na atualidade brasileira.

Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação – 03 créditos – 45 horas

Abordagem de um processo de comunicação educacional: o audiovisual (imagem fixa e ou seqüência, combinada com fala ou música e/ou efeitos sonoros) desde sua perspectiva técnica (suporte físico) a aspectos de criação de imagem, de seqüenciação, de montagem da estrutura da mensagem e características de seu uso.

Seminário de Educação Ambiental – 03 créditos – 45 horas

Contribuir para uma consciência crítica e criativa sobre as questões ambientais, entendendo-se como crítica a compreensão da origem e a evolução dos problemas ambientais, considerando-se para tanto, os aspectos biológicos, físicos e químicos, bem como os sócio-econômicos, políticos e culturais. Dentro do atual contexto tecnológico, desenvolvendo a plena cidadania e conseqüentemente, garantindo a qualidade de vida, utilizando para tanto o uso racional dos recursos naturais em benefício das gerações atuais e futuras.

Estágio Supervisionado de Ensino – 27 créditos – 405 horas

Pressupostos teóricos sobre o ensino de (Curso) na Educação Básica. A formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho. a realidade educacional brasileira do ensino de (Curso) na Educação Básica. Fundamentos da metodologia, instrumentação e avaliação do ensino de (Curso) na Educação Básica. Estudo, análise e vivência de situações da prática docente de (Curso) na escola brasileira, especificamente na Paraíba.

ANEXO V
RELAÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E DE
AGRONOMIA

Relação dos Educandos/as Egressos do Curso de História - UFPB, por Estados da Federação

Nome	UF
01. Ademar Paulo Suptitz	MG
02. Agnaldo Cordeiro	SC
03. Alberto Bamberg	RS
04. Álvaro Anacleto	GO
05. Amanda Matheus	SP
06. Ana Paula Araújo	PE
07. Ângelo Diogo Mazin	SP
08. Antonio Cossetin de Oliveira	RS
09. Carla Guindani	RJ
10. Carlos Roberto Cardoso	PR
11. Cosme Henrique Miranda	RJ
12. Cristiane Francelina Dias	MG
13. Dilei Aparecida Schiochet	PB
14. Dirce Salette Ostroski	PE
15. Edileuza Lopes de Souza	ES
16. Eduardo Lisboa Santos	BA
17. Eduardo M. Teles (Desistiu do curso)	BA
18. Eleidimar P. dos Santos	SP
19. Eleneuda Lopes de Souza	TO
20. Edineuza de Oliveira Araújo	PB
21. Eliane C. Barbosa	PB
22. Eliaser da Silva Leite	PR
23. Eliene Aparecida da Silva	RS
24. Erinaldo Silva Costa	MA
25. Evandro Pereira de Lima	MS
26. Fabiana Fátima Cherobin	SC
27. Fátima Gomes Pego	PR
28. Francinaldo Alves Correia	PE
29. Francisca Joicemeyre de Brito	CE
30. Francisco Erivando de Sousa	CE
31. Geraldo Z. de Andrade	RN
32. Gidelmo Santos de Jesus	SE
33. Gislene dos Santos Reis	SE
34. Helenice Pereira da Silva	MG
35. Iane Maria da Silva Costa	MA
36. Janaina Strunzak	PR
37. Joelson de Jesus Nascimento	RN
38. Jonas da Conceição Miranda	RO
39. Judite Eliane dos Santos	SP
40. Maria de Fátima Silva	ES

41. Maria Elisvânia da Silva	PA
42. Maria Verônica Marques Caetano	PE
43. Maria Rosineide Pereira	RN
44. Maria Irany da Silva (Desistiu do curso)	AL
45. Maria Rosa do Carmo Oliveira	BA
46. Mariana Duque C. Dias	GO
47. Mauro Costa Musso Júnior	BA
48. Messilene Gorete da Silva	PE
49. Miguel Enrique Stédile	RS
50. Milton José Fornaziere	PB
51. Poliane Barbosa Soares	PE
52. Raquel da Silva Alves	PE
53. Renilson Pinheiro dos Santos	SE
54. Roselandia de O. Ferraz	BA
55. Rosmeri Witcel	RS
56. Wagner Luiz Kominkiewicz	SC
57. Valdecir Bordignon	PR
58. Valdinês do Nascimento Silva	SE
59. Wanderson Francisco Alves	ES
60. Wilton Soares Ribeiro	MG

Relação dos educandos/as Egressos do Curso de Agronomia - Proquera - UFS, por Estados da Federação

Nº	NOME	UF
01	Adriana Santana Santos	BA
02	Aldo de Andrade Bezerra	SE
03	Alessandra A Oliveira	SE
04	Alexsandro de Souza Brito	PB
05	Ana Carolina Lima Freire (Não concluiu o curso)	SE
06	Anderson C dos Santos	PE
07	Ângela M ^a dos S Pessoa	PB
08	Antonio Barbosa da Silva	RN
09	Antonio de A. Junior	PE
10	Antonio Gomes da Silva	SE
11	Antonio Gomes dos Santos	SE
12	Antonio José Deda	SE
13	Carlos Durval Bidegain (Não concluiu o curso)	SE
14	Claudio B. dos S. Filho (Não concluiu o curso)	SE
15	Cleverland José C da Silva	PE
16	Clielson Alves da Silva	SE
17	Clodoaldo da Silva	SE
18	Damião Da Silva	SE
19	Eder T. de Lima	RN
20	Edicarlos Facundis (Não concluiu o curso)	CE
21	Leilane Meira Matos	SE
22	Edijaelson J da Silva	PE
23	Edilene Souza Barros	SE
24	Edinaldo J. da Silva	PE

25	Ejanio Lima de Freitas (Não concluiu o curso)	SE
26	Francisco André dos Santos	SE
27	Francisco da Silva	RN
28	Geiza Bezerra Costa (Não concluiu o curso)	SE
29	Gileno Damasceno Silva	SE
30	Gilmar Nascimento de Souza	SE
31	Givaldo Silva Santos	SE
32	Iffisson Morais da Silva	AL
33	Ivenilson Lemos da Silva	CE
34	Jonas Ferreira de Lira	PE
35	José Ailton Pereira (Falecido)	PE
36	José Aldemi dos Santos	SE
37	Manoel Antonio de A. Filho	SE
38	Jose Glauco V da Silva	PE
39	Jose Marccone Alves	AL
40	José Silvio de Jesus	SE
41	Jussara Silva Santos	SE
42	Luciene dos Santos	SE
43	Luely Santos Feitosa	SE
44	Manoel Antonio de O Neto	SE
45	Marcelo Alves	SE
46	Marcelo Araujo Silva	SE
47	Marcos Enoque da S. Franca	SE
48	Francisco Bruno da S. Nunes	SE
49	Mauricio Lopes de Matos	SE
50	Moises da Silva Franca	SE
51	Neirivane S. do Nascimento	SE
52	Nelci da Silva	AL
53	Otacio Cezar da Silva	SE
54	Pedro Paulo dos Santos	SE
55	Raimundo dos Santos	SE
56	Samuel dos Santos Costa	SE
57	Sonivagno de Souza Silva	PB
58	Valdo de Jesus Santos	SE
59	Walter Ivan da Silva	PE
60	Welington de A. Santos	SE