

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E  
CRIATIVIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Flávia Stefanello

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM  
TERRA E O INSTITUTO EDUCAR: A RESISTÊNCIA DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O PRISMA DAS  
TEORIZAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Passo Fundo  
2022

Flávia Stefanello

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM  
TERRA E O INSTITUTO EDUCAR: A RESISTÊNCIA DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O PRISMA DAS  
TEORIZAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências,  
Educação e Criatividade da Universidade de Passo  
Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção  
do grau de doutora em Educação sob a orientação  
do(a) Prof. Dr. Altair Fávero

Passo Fundo  
2022

CIP – Catalogação na Publicação

---

S816m Stefanello, Flávia  
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o  
Instituto Educar : a resistência da educação do campo sob o  
prisma das teorizações e políticas educacionais / Flávia  
Stefanello. – 2022.  
171 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Altair Fávero.  
Tese (Doutor em Educação) – Universidade de Passo  
Fundo, 2022.

1. Educação rural. 2. Trabalhadores rurais.  
3. Movimentos sociais. 4. Educação e Estado. I. Fávero,  
Altair, orientador. II. Título.

CDU: 37.018.51

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese**

**“Movimento dos trabalhadores rurais sem terra e o Instituto Educar: a resistência da educação do campo sob o prisma das teorizações e políticas educacionais”**

Elaborada por

**FLÁVIA STEFANELLO**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 29 de agosto de 2022  
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Universidade de Passo Fundo  
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira  
(IFRS)

Profa. Dra. Lidiane Puiati Pagliarin  
(UFFS)

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani  
(UPF)

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl  
(UPF)

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese a minha mãe, Elenita Stefanello (*in memoriam*), pois mesmo não tendo a oportunidade de cursar Ensino Superior, quiçá uma Pós-Graduação, sempre foi apoiadora ferrenha dos meus estudos e sonhos, pois acreditava que a educação transforma realidades e torna a mulher independente e livre das amarras construídas pelo patriarcado. Dedico a ela, pois foi a primeira pessoa com quem compartilhei o sonho de me tornar Doutora e desde esse dia, ela acreditou em mim. Mãe, esta conquista também é sua.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, muitas pessoas estiveram presentes, me constituindo enquanto educadora e enquanto Doutora. O processo do doutoramento não é fácil, é longo, exaustivo e causa certa estranheza em alguns momentos. Com certeza, sem ter vocês como esteio, a realização desta tese não seria possível.

Agradeço inicialmente, ao meu companheiro de vida e de lutas, Mario Luiz Junges Júnior, por me incentivar a realizar o processo seletivo, ainda em 2018, por insistir na escrita mesmo quando me encontrava cansada e principalmente pela escuta em cada capítulo, e não menos importante, a escuta das angústias e incertezas que tanto estiveram presentes até aqui.

À minha colega e amiga Jane Kelly de Freitas Santos, por compartilhar seus conhecimentos enquanto educadora e por me motivar em todas as nossas conversas.

Ao meu amigo Luiz Eduardo Carneiro, pelas longas conversas sobre a militância, sobre a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e pela sua disponibilidade em estar presente no estudo de campo.

Ao professor Josimar de Aparecido Vieira, que oportunizou o momento em que pude conhecer o Assentamento Nossa Senhora Aparecida, em Pontão-RS, lócus desta tese, e que em suas aulas despertou em mim o desejo de realizar este estudo.

À Maria Salete Campigotto, mulher, militante, educadora, presente nas lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde sua gênese, ainda na ditadura militar. Obrigada Salete, por seu acolhimento, tempo, escuta, partilhas e por me ensinar tanto sobre o Movimento, sobre a luta coletiva e sobre força.

Aos meus cachorros, que estiveram presente em todos os dias da escrita, pois seus latidos, brincadeiras e chamados para passeio, soavam como um recado: “está na hora de você descansar”, assim sendo, ajudaram na construção de cada capítulo.

E por fim, agradeço imensamente e de todo o coração, meu orientador, professor Altair Alberto Fávero, que desde nossa primeira conversa, ainda no ano de 2017, sem me conhecer, sem saber quem eu era, me acolheu e aceitou ser meu orientador, mesmo sabendo que minhas origens eram em uma área tão distante da sua. Obrigada professor, por acreditar em mim, por me ensinar tanto e principalmente, pela forma em que conduziu cada orientação me tranquilizando e respeitando meu tempo, meus embaraços e as minhas ideias em relação a construção desta tese. Muito obrigada!

*Guarda no jardim da tua vida a rosa mais linda que colheres, mas se por algum motivo na estrada que percorrer, encontrar algum espinho, lembre-se que estes também pertencem à flor mais linda que um dia colheu. Apenas cuide para semear flores e não espinhos, mesmo que os dois tenham que andar juntos. Só assim não te machucarás e não ferirás a alguém com maldade alheia.*

*Elenita Stefanello (in memoriam), 1996.*

## RESUMO

A pesquisa aborda a compreensão acerca do percurso que constitui a Educação do Campo sob a ótica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das políticas educacionais que fazem parte deste contexto, tendo como *locus* o Instituto Educar, em Pontão-RS. Como base teórica, a referência que norteia a tese é Antonio Gramsci, partindo dos principais conceitos explorados pelo autor e que auxiliam no entendimento das lutas sociais, como a luta pela terra, pela reforma agrária e pela educação. Também compõem esta etapa, as teorizações de Karl Marx que sustentam a teoria gramsciana. O objeto de pesquisa é o processo formativo que ocorre especialmente no Instituto Educar, escola do campo localizada no Assentamento Nossa Senhora Aparecida. Para tanto, o problema de pesquisa concentra-se na seguinte questão: como se manifestam as teorizações e as políticas educacionais que constituem os processos educativos no MST, especialmente no Instituto Educar? A estrutura desta pesquisa inicia com a retomada de alguns conceitos explorados por Gramsci (1976; 1982; 1987; 1988; 1995; 1999; 2001; 2002; 2007) e que estão visivelmente presentes nas lutas sociais. Na sequência, são apresentados os principais eventos relacionados à Educação do Campo e sua íntima ligação com o MST, especificamente no Instituto Educar. As principais políticas educacionais destinadas a este segmento também são debatidas e analisadas no contexto da Educação do Campo. Por fim, a partir de um estudo de campo no Instituto Educar, a tese conta com uma análise hermenêutica das percepções mentais fornecidas pela educadora e militante, Salete Campigotto, a qual aponta elementos que convergem entre si no que diz respeito aos conceitos teorizados por Gramsci e Marx, bem como dialogam com outros pensadores, como Freire, Makarenko, Pistrak e Krupskaya. Também compõem essa etapa, a relação destes elementos com as atuais políticas educacionais do campo e seu atual desmonte. Como resultados da pesquisa aponta-se a relação profícua entre conceitos marxistas e gramscianos, associados à pedagogia socialista soviética, indicando os momentos em que se entrelaçam com as políticas educacionais para a Educação do Campo. Desse modo, tais políticas, através de programas como o PRONERA, tornam-se elementos de resistência dentro do MST, pois em instituições educadoras, como o Instituto Educar, dão subsídios para a continuidade do processo educativo forjando o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo, substancialmente no contexto da reforma agrária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental ancorada por um estudo de campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Crítica; MST; Políticas Educacionais; PRONERA

## ABSTRACT

The research approach the understanding of the path that constitutes the Education of the Field from the perspective of the Landless Rural Workers Movement (MST) and the educational policies that are part of this context, having as *locus* the Educar Institute, in Pontão-RS. As a theoretical basis, the reference that guides the thesis is Antonio Gramsci, starting from the main concepts exploited by the author and that help in understanding social struggles, such as the struggle for land, land reform and education. Also make this stage, Karl Marx's theorizations that support Gramscian theory. The research purpose is the formative process that occurs especially at the Educar Institute, a countryside school located in the Nossa Senhora Aparecida Settlement. For this purpose, the research problem focuses on the following question: How do the theorizations and educational policies that constitute the educational processes in the MST, especially in the Educar Institute? The structure of this research begins with the resumption of some concepts exploited by Gramsci (1976; 1982; 1987; 1988; 1995; 1999; 2001; 2002; 2007) and which are visibly present in social struggles. Following, the main events related to field Education and its intimate connection with the MST, specifically at the Educar Institute. The main educational policies aimed to this segment are as well debated and analyzed in the context of Countryside Education. At last, from a field study at the Educar Institute, the thesis has a hermeneutic analysis of the mental perceptions provided by the educator and militant, Salete Campigotto, which points elements that converge each other with the concepts theorized by Gramsci and Marx, as well as dialogue with other thinkers, such as Freire, Makarenko, Pistrak and Krupskaya. Also comprises this round, the relationship of these elements with the current educational policies of the countryside and their current dissemble. As a result of the research, the fruitful relationship between Marxist and Gramscian concepts, associated with Soviet socialist pedagogy, indicating the moments in which they interweave with educational policies for Countryside Education. Thus, such policies, through programs such as PRONERA, become elements of resistance in the MST, because in educating institutions, such as the Educar Institute, give subsidies for the continuity of the educational process forcing the protagonism of the collective subjects of the countryside, substantially in the context of land reform. It is a qualitative, exploratory, bibliographic and documental research anchored by a field study.

Keywords: Countryside Education; Critical Formation; MST; Educational Policies; PRONERA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011).....	107
Figura 2 – Organizações que demandam cursos do Pronera e município de realização do curso demandado (1998-2011) .....	108

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Teses e Dissertações produzidas, que serviram como norteadoras para a construção desta tese. ....	19
<b>Quadro 2:</b> Histórico do surgimento da educação no MST .....	70
<b>Quadro 3:</b> Tempos educativos e atividades desenvolvidas no Instituto Educar .....	94
<b>Quadro 4:</b> Eixos e ações do PRONACAMPO .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Sertão
FETAG	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
CETAP	Centro de Tecnologias Alternativas Populares
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DOU	Diário Oficial da União
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceieiro
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
TCU	Tribunal de Contas da União
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST	Serviço Social de Transporte
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Tema Proposto.....	15
1.2 Problema, Justificativa e Objetivos .....	17
1.3 Percorso Metodológico .....	20
2 CONCEITOS PARA ANÁLISE DAS LUTAS PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA .....	24
2.1 Vontade Coletiva.....	29
2.2 Classe.....	33
2.2.1 Classe dirigente .....	36
2.2.2 Classe subalterna.....	38
2.3 Intelectuais orgânicos .....	39
2.4 Hegemonia .....	45
2.5 Bloco Histórico.....	48
2.6 Senso comum.....	49
2.7 Concepção de mundo.....	50
2.8 Educação e Escola.....	52
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL .....	59
3.1 A Educação do Campo e sua relação com os Movimentos Sociais .....	60
3.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a educação para além da luta pelo direito à terra .....	66
3.3 A Pedagogia do Movimento .....	73
3.3.1 Primeira Matriz: A pedagogia da luta social .....	77
3.3.2 Segunda Matriz: Pedagogia da organização coletiva.....	78
3.3.3 Terceira Matriz: Pedagogia da terra .....	81
3.3.4 Quarta Matriz: Pedagogia do trabalho e da produção .....	82
3.3.4 Quarta Matriz: Pedagogia da cultura.....	83
3.3.5 Quinta Matriz: Pedagogia da escolha.....	84
3.3.5 Quinta Matriz: Pedagogia da história.....	85
3.3.6 Sexta Matriz: Pedagogia da Alternância.....	86
3.4 Instituto Educar - A Educação no Assentamento de Pontão/RS.....	89
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	99
4.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.....	102

4.2 Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO .....	110
4.2.1 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC .....	113
4.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.....	115
5 INSTITUTO EDUCAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DE GRAMSCI ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO FORMA DE RESISTÊNCIA .....	120
5.1 Um olhar sob as teorizações que contribuem para a Educação do Campo no Instituto Educar .....	122
5.1.1 Os Conceitos gramscianos como fundamento para o Movimento e o Setor de Educação .....	124
5.1.2 Pistrak: princípio educativo e auto-organização.....	128
5.1.3 Paulo Freire: contribuições para o Instituto Educar e o Movimento .....	130
5.1.4 Makarenko: educação emancipadora .....	132
5.1.5 Krupskaya e a função social da educação pública.....	133
5.2 A importância das políticas educacionais como forma de resistência do Movimento e da Educação do Campo.....	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS .....	145
APÊNDICE .....	152
ANEXOS .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Universidade de Passo Fundo. A temática que norteia a investigação, bem como sua estruturação, está alicerçada na Educação do Campo, em específico, a que ocorre no Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), com referência à escola Instituto Educar, no município de Pontão, Rio Grande do Sul.

O estímulo que impulsionou tal pesquisa, parte de inquietações acerca do contexto educacional brasileiro, que já é sabido, raros momentos valorizou a escola, o professor e o estudante. Contudo, mesmo diante deste cenário muitas vezes desanimador, a Educação do Campo, desde meados dos anos 1990 vem se consolidando e garantindo espaço na agenda pública, para assegurar um processo formativo digno aos sujeitos que no campo vivem e sobrevivem. História que se entrelaça aos movimentos sociais, em particular o MST, onde a luta pelo direito à terra se transpõe à luta pela educação. Para além disso, foram ponderados como principais inquietações os seguintes pontos: a) os conceitos e teorizações que alicerçam e compõem a história do MST; b) o contexto de Educação do Campo no MST, visto as condições de luta constante pela terra e pela educação, diante de um cenário excludente aliado ao preconceito do brasileiro; c) o papel da educação para acampados e assentados na sua concepção de mundo; d) o papel das políticas educacionais e e) a motivação e admiração pessoal, associadas ao interesse acadêmico, de estudar acerca do MST e das bases teóricas que o compreendem, bem como o processo educativo que ocorre nas escolas, em específico o Instituto Educar, na cidade de Pontão/RS.

É necessário pensar a Educação do Campo, enquanto uma proposta de ensino e aprendizagem que ultrapasse a dicotomia rural-urbano (há muito, defasada), já que este termo remete a uma definição socioespacial que visa somente separar e distanciar os eventos que ocorrem no campo e na cidade. Embora sim, se reconheça que são espaços geográficos e sociais diferentes, este dualismo (rural e urbano) acaba por propor uma educação urbana a luz de políticas educacionais com intenção de avanço e modernidade, e políticas educacionais do campo apenas como uma mera adaptação de currículos, e muitas vezes, com ares retrógrados. E é essa justamente a luta do sujeito do campo: uma educação condizente com seu espaço e cultura, diferente da educação em escolas urbanas, mas constituída a partir de políticas educacionais consolidadas com base no seu povo, nas suas vivências, seu trabalho e sua história,

e que ainda assim proporcionam um processo educativo de qualidade, avançado e que respeite suas singularidades.

Para tanto, é fundamental que se compreenda esse espaço e quem faz parte dele. A identidade cultural dos grupos que residem no campo, é um aspecto importante a ser observado é que, ao tratar da educação, deve sempre ser levado em consideração, sendo referência para compor todo o seu contexto formativo. Além da identidade, é inegável que devemos considerar aspectos ligados ao trabalho, a realidade material que a constitui historicamente e a diversidade dos sujeitos que fazem parte. Todo o contexto em que se dá a Educação do Campo, precisa das concepções de mundo presentes nessa realidade, como a concepção do coletivo, do cuidado pela terra e natureza, nas quais o ser humano é sujeito de sua história.

Compreender os processos de desenvolvimento da educação e como as vivências e teorias auxiliam a compor um processo formativo de qualidade na escola do campo inserida no MST, é um desafio que se alicerça na retomada de valores humanos, associados ao respeito pelo outro e pela terra, a coletividade e o espírito de união, na busca por melhores condições de vida, bem como o resgate por sua dignidade, norteados pela luta por direitos básicos, muitas vezes sufocados pelo sistema capitalista, pelos processos de globalização e mercantilização, fortemente presentes nas últimas décadas e que adentram o espaço escolar.

Se faz necessário a busca por referências sólidas, que retratam de fato, o contexto do campo, da escola, dos educadores e dos educandos. Nesse sentido, o maior desafio está na compreensão dos processos formativos que ocorrem e que resultam em uma escola do campo, que não seja vista exclusivamente como uma escola agrícola, mas sim com seus vínculos ligados à uma cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

Para isso, o estudo desta pesquisa optou por, inicialmente, resgatar os conceitos que compõem a luta pela terra e educação, numa tentativa de associá-los às atuais políticas educacionais que dão suporte à Educação do Campo. Fazem parte deste trajeto as contradições, as lutas e os percursos formativos, portanto o que motivou a escrita desta tese, é a possibilidade de torná-la uma ferramenta para conhecer, aprofundar e aprimorar o estudo da escola do campo no assentamento de Pontão/RS, compreendendo a sua gênese, suas vivências e experiências que compõem, junto às políticas educacionais, e a escola em si.

## 1.1 Tema Proposto

É partindo das considerações acima descritas, que a pesquisa desta tese se consolida. A escolha do tema, **“Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Instituto Educar: a resistência da Educação do Campo sob o prisma das teorizações e políticas educacionais”**, busca contribuir de forma teórica e prática acerca dos processos educativos que ocorrem nesta escola, estando vinculada a algumas questões importantes inseridas no atual contexto da educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao campo, lutas sociais e políticas educacionais.

Compreender como as teorizações estão inseridas nas práticas educativas que compõem, é entender o Movimento em si e como cada sujeito se constitui enquanto educando e educador dentro de um coletivo. Em relação às políticas educacionais, sabe-se que elas propõem, em teoria, uma educação que dê conta do contexto onde as escolas estão inseridas, contudo, ao se tratar das escolas vinculadas ao MST, como é o caso do Instituto Educar, há uma lacuna no que se refere ao fato de como essas políticas estão relacionadas aos conceitos que regem o Movimento em si, e possibilitam um processo formativo, que componha sujeitos críticos e com uma visão de mundo crítica e ampliada.

A forma muito particular de educar, proposta pela escola do campo neste movimento social, vê a escola como transformadora, capaz de mudar a concepção de mundo do sujeito, tornando-o parte da sociedade, buscando seus direitos e seu espaço, mantendo viva sua cultura, sua história, sua singularidade e sua forma de se relacionar com a terra. As inquietações acerca da temática, partem inicialmente, do apoio aos movimentos sociais e suas lutas, pela identificação e relação com as causas, e pela vontade de contribuir em caráter científico no aprofundamento de suas discussões, afinal, se trata de um espaço e tempo repletos de história, conquistas, sentimentos e lutas.

O MST, enquanto movimento social que luta pelo direito à terra e pela reforma agrária, compreendeu ao longo de seu percurso e elucidou que a terra, representa a possibilidade de trabalho, produção e vida digna, mas foi por meio da educação que puderam lidar com aspectos práticos e compreender a conjuntura política, econômica e social do país. Foi nesse momento que a educação se tornou peça chave nesse processo, pois sustenta as bases do movimento, auxilia na continuidade de suas lutas e ajuda a difundir suas propostas.

Os diálogos com a comunidade que vive no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, antiga Fazenda Annoni, no município de Pontão/RS, contribuíram para o amadurecimento do tema desta pesquisa, uma vez que a educação é primordial em todos os seus processos e se faz presente em tempo integral para além do tempo escola.

## 1.2 Problema, Justificativa e Objetivos

Com a intenção de compreender a Educação do Campo como um espaço de transformação, o problema de pesquisa desta tese se compacta na seguinte questão: “como se manifestam as teorizações e as políticas educacionais que constituem os processos educativos no MST, especialmente no Instituto Educar?”

A educação é uma importante ferramenta de avanço dentro dos movimentos sociais, pois é ela muitas vezes, quem norteia seus objetivos e princípios, fortalece os espaços de democracia e promove o acesso popular à saúde, cultura e conhecimento. O MST é um coletivo que luta pela reforma agrária e pela transformação social, sendo a educação ferramenta fundamental. Por essa razão, a escola possui formas particulares de ensinar, que ao longo de todo o processo de luta, vem se consolidando e se tornando referência dentro dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais constroem a partir de suas práticas e lutas, identidades fortes e marcantes em diversos espaços. O MST, ao longo de sua história de luta pela terra e pela reforma agrária, busca no campo educacional construir um espaço onde o conhecimento seja um processo de conscientização, libertação e de permanente evolução cultural. A luta do movimento tem suas bases na formação política, na luta pela articulação da terra, na busca permanente de uma sociedade alicerçada no ser humano, no respeito pela natureza, nos valores de solidariedade, companheirismo, igualdade e indignação contra qualquer forma de injustiça (MST, 2016). A educação não serve apenas para que o educando tenha conhecimento formal e técnico sobre determinado assunto, e sim para que se torne um sujeito que passe por um processo de transformação e (re)construção.

De acordo com o Movimento, o Setor de Educação busca responder às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Entre seus diversos objetivos, também estão a erradicação do analfabetismo, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, o que implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, na capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da vontade de construir uma proposta alternativa de educação popular (MST, 2020).

A escola do MST é diferente da escola tradicional, pois seus objetivos ultrapassam “os muros escolares” e fortalecem a educação popular, já que não é um tipo de educação limitada ao tempo e espaço escolar. Partindo dessas constatações iniciais, se faz necessário responder alguns questionamentos acerca de como se constrói o processo educacional nas escolas, e como as vivências e teorias que são base do movimento, proporcionam uma educação transformadora,

tendo como lócus da pesquisa, o Instituto Educar, localizado em Pontão/RS, no Assentamento Nossa Senhora Aparecida.

O Instituto Educar não é apenas um local de formação de educandos e educadores, se constitui em um espaço onde a prática pedagógica é baseada na inter-relação entre teoria e prática e na produção coletiva e crítica do conhecimento. Por se tratar de uma experiência marcada por muitas conquistas e solidificação de sua história, é necessário investigar quem são os sujeitos e os processos formativos dos que estão à frente desta proposta e como essa experiência se consolidou.

Essa pesquisa se justifica pela indispensabilidade de se discutir e conhecer como uma escola, surgida dentro de um campo de disputas e lutas sociais, se mantém atuante nos dias de hoje. Além de conhecer a base teórica e os conceitos principais que suportam sua história e suas práticas pedagógicas, as inquietações desta pesquisa se referem a como tais conceitos estão indexados na proposta pedagógica e também na aplicação das políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, na maneira como são aplicados e desenvolvidos nos diferentes grupos, espaços e tempos de formação.

Outro aspecto que justifica a indispensabilidade desta pesquisa, é a lacuna existente nos últimos anos, de teses e dissertações que tratam especificamente do Instituto Educar. Nos últimos anos, muitas dissertações e teses, bem como artigos científicos, retratam a realidade da Educação do Campo, sendo assim há um grande número de publicações que abordam o tema, bem como, o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Durante o mapeamento no catálogo da CAPES, pudemos perceber que as teses e dissertações abordam a temática de maneira ampla e repetitiva, apresentando as mesmas informações acerca da história do MST e a gênese da Educação do Campo. Contudo, há uma brecha no que se refere a pontos específicos, como é o caso desta tese, que trata de teorizações e vivências, juntamente com as políticas educacionais que representam a resistência da Educação do Campo. No catálogo da CAPES, apenas uma tese foi publicada nos últimos anos, que apresenta como lócus do estudo, o Instituto Educar em Pontão-RS. Durante a revisão de literatura exaustiva, destacam-se aqui alguns trabalhos que apresentam elementos que convergem com a proposta desta tese e que serviram como referencial teórico ou inspiração para sua escrita. Sendo eles:

**Quadro 1:** Teses e Dissertações produzidas, que serviram como norteadoras para a construção desta tese.

<b>Teses e Dissertações</b>	
<b>Título e ano de publicação</b>	<b>Autor e instituição</b>
Análise Da Política De Educação Do Campo No Brasil: Meandros Do Pronera e do Pronacampo. 2015	KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia. Salvador,
Educação do campo formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA). 2013	BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Taubaté.
A Educação do Campo no Âmbito das Experiências do MST: Uma Análise das Práticas Educativas na Escola Lucas Meireles Alves. 2020	MORAIS, Lorena Raquel De Alencar Sales De. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí.
Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo: Uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni. 2021	LAUER, Munir José. Fundação Universidade De Passo Fundo. Programa De Pós-Graduação em Educação.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2022)

Apresentada a justificativa e tendo o apontamento das produções que serviram como norte para a escrita desta tese, serão na sequência, apresentados os objetivos desta pesquisa.

Os objetivos dessa pesquisa estão delineados da seguinte forma: como objetivo geral, buscou-se compreender o processo que constitui a Educação do Campo no MST e as políticas educacionais presentes neste percurso, a partir das teorias que fundamentam a experiência educativa e a luta constante do Movimento, tendo como objeto de estudo o Instituto Educar, em Pontão-RS.

Especificamente a tese busca atingir os seguintes objetivos: (a) Sistematizar um referencial teórico que possa servir de ancoragem para a abordagem do objeto de Estudo (Instituto Educar); (b) reconstruir brevemente a trajetória das lutas camponesas no Brasil, sua filiação e o papel da educação neste percurso; (c) conhecer as origens e o percurso histórico que possibilita a criação do Instituto Educar de Pontão; (d) analisar a importância das políticas educacionais para a educação do campo e a formação dos educandos e educadores no Instituto Educar.

### 1.3 Percurso Metodológico

Para dar conta do percurso de investigação proposto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental, e por fim um estudo de campo na escola em questão.

Para o estudo de campo, foram coletados dados através de uma entrevista dialógica com a responsável pelo Instituto Educar, Maria Salete Campigotto, que faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e esteve à frente de toda a luta pela terra e pela educação neste espaço, desde 1978, permanecendo até os dias atuais na luta.

Neste estudo de campo, foram coletados dados adicionais acerca da história do assentamento que conduziram à gênese do Instituto Educar, bem como os primeiros passos para a concepção da escola, e como as políticas educacionais dão conta de manter o Instituto Educar funcionando. A entrevista foi conduzida a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice 1), a entrevista na íntegra encontra-se disponível no Apêndice 2, nela é possível ter acesso a todas as falas da entrevistada. A pesquisa conta com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) e o Parecer Substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo 1), da Universidade de Passo Fundo, que autorizou a realização desta etapa da pesquisa.

Optou-se pela entrevista apenas com Salete Campigotto, pelo fato de a mesma apresentar os elementos necessários para responder às questões relacionadas tanto ao Movimento, quanto ao percurso que constitui o Setor de Educação no MST, bem como a concepção do Instituto Educar. Salete é a voz do Instituto Educar e também do MST. Os dados colhidos na pesquisa, auxiliam a responder os objetivos da pesquisa, pois apresentam referências que não constam na bibliografia e documentos, e que não refletem a essência do Movimento, por esse motivo, entrevista é parte essencial da análise hermenêutica. Salete representa o início do Movimento, o início da educação no MST e do próprio Instituto Educar. Vive diariamente a militância e a história do MST, assim sendo, contribuiu fortemente para o desfecho da pesquisa, pois em suas falas há sentimento, verdade e espírito de luta permanente, que representam na íntegra o Movimento.

O método utilizado é o analítico-hermenêutico o qual se baseia na descrição da experiência de sujeitos-atores que são considerados como parte do processo de construção do conhecimento, a hermenêutica possibilita a interpretação de textos e também do sentido das palavras. De acordo com Gilhus (2016, p.144),

[...] quando a interpretação é transformada num método científico, lhe é atribuída um nome grego: “hermenêutica” – um conceito derivado de *hermeneuein*, que significa “expressar”, “traduzir,” “interpretar”. Os materiais que constituem as fontes para a hermenêutica são textos e outras expressões, e o objetivo da mesma é alcançar a compreensão de seus significados.

Baseados no significado da hermenêutica, por conseguinte o método analítico-hermenêutico, a escolha deste método para a escrita da tese, justifica-se pelo fato de que ao final da pesquisa, foi possível (a partir do processo de análise), compreender o conhecimento lógico, intelectual e objetivo do intelectual orgânico do Instituto Educar bem como relacionar as vivências que ocorrem nesta escola, com autores de referência, como Gramsci, Freire, Pistrak, Makarenko e Krupskaya. Além disso, o método permitiu interpretar o conhecimento pessoal, experiencial e subjetivo que ancora o processo educativo naquele espaço, confrontando-os com a atual situação das políticas educacionais do campo. O método analítico-hermenêutico permitiu uma reflexão teórica a partir da pesquisa bibliográfica e documental, e possibilitou também, uma reflexão interpretativa dos eventos fenomenológicos de ordem prática, durante o estudo de campo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa pois, além de não utilizar dados estatísticos em sua análise, busca entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da análise de experiências individuais. De acordo com Richardson (1999), a metodologia qualitativa contribui para descrever a complexidade de determinado problema, usando como suporte à interação das variáveis, além de compreender e classificar processos vivenciados por grupos sociais. Flick (2009), compreende que a pesquisa bibliográfica é ancorada por quatro eixos: “A literatura teórica sobre o tema a ser estudado; leitura de pesquisas empíricas realizadas anteriormente sobre o tema, ou similares; literatura sobre metodologia da pesquisa; literatura teórica e empírica para a contextualização, comparação e generalização das descobertas”, assim sendo, dá base para ancorar os resultados encontrados no estudo de campo, servindo como continuidade dos dados já publicados.

Além disso, é uma pesquisa exploratória, uma vez que há uma familiarização com o problema, ampliando e aprofundando o conhecimento do pesquisador, em relação às características do fenômeno, buscando respostas para suas causas e consequências (Richardson, 1999). É uma pesquisa bibliográfica, pois, de acordo com Gil (2010), pelo fato de apropriar-se de fontes que já receberam tratamento analítico e publicado (artigos científicos, livros, teses).

A pesquisa também é documental, uma vez que é apropriada para investigar as políticas educacionais, pois de acordo com Fávero e Centenaro (2019), ao analisar documentos de política educacional, encontramos importantes fontes que podem evidenciar e fundamentar

pressupostos e afirmações, esse tipo de pesquisa fornece informações sobre determinados contextos e concretizam um dos principais caminhos para uma análise científica dos dados a serem investigados. A pesquisa documental de acordo com Gil (2010, p. 46), deve “considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Há uma triangulação entre a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo. Compreende-se a partir de Flick (2009), que a triangulação sistemática seja resultado da mescla de perspectivas e métodos de pesquisa adequados, que sejam convenientes para averiguar aspectos distintos de um mesmo problema, servindo como subsídio para a análise hermenêutica.

A tese está organizada em capítulos que se enlaçam e justificam a escolha do tema e o problema de pesquisa. No segundo capítulo, são abordados os principais conceitos utilizados pelo filósofo marxista, historiador e político Antonio Gramsci, cujo foi uma das grandes referências para o pensamento da esquerda no século XX. Por meio da teorização de Gramsci (1976; 1982; 1987; 1988; 1995; 1999; 2001; 2002; 2007), é possível compreender a atual luta de classes no Brasil, e a configuração do MST. Intitulado como “*Conceitos para análise das lutas pela terra e pela educação no Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*”, este capítulo é fundamental para a compreensão da realidade, pois retoma o pensamento gramsciano sobre conceitos vitais no movimento social, como hegemonia, coletividade, intelectual orgânico, bom senso, bloco histórico, luta de classes, concepção do mundo a partir de suas experiências vividas no período pós-guerra inserido no partido comunista italiano. Tais conceitos são ancorados por Marx, que em dados momentos também se faz presente na construção do capítulo. Conceitos todos que compõem a estrutura organizativa que constitui o MST e contribuíram no fortalecimento de sua luta e projetaram sua organicidade. Tais teorizações são pulsantes na educação desenvolvida pelo Instituto Educar em Pontão/RS, ao aplicar suas diversas formas de pedagogia.

O terceiro capítulo “*A Educação do Campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*”, faz um resgate histórico e contextual acerca da importância dos movimentos sociais na constituição do que chamamos de “educação do campo”, reconhecendo os sujeitos como seres repletos de historicidade, cultura e organização social própria. Além disso, neste capítulo, é apontado o âmbito legal da Educação do Campo e a forma como a mesma é experienciada dentro do MST, envolvendo suas pedagogias e vivências, por fim, neste capítulo é revelado o surgimento e organicidade do Instituto Educar, no município de Pontão/RS. Além

de uma análise documental que parte da legislação brasileira, sustentam este capítulo Arroyo (1999; 2007), Caldart (2000; 2017), Freire (2011) entre outros.

O quarto capítulo, “*Políticas Educacionais para a Educação do Campo*”, é constituído de uma análise documental, que nos indica os caminhos percorridos pela Educação do Campo no Brasil sob o olhar das políticas educacionais, como norteadoras dos percursos formativos e constituintes do campo. Trata-se de uma análise sobre as principais políticas (Pronera-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Procampo-Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo; Pronacampo-Programa Nacional de Educação do Campo) com intuito de, por conseguinte, averiguar como elas contribuem para no processo educativo dos Sem Terra na escola de Pontão/RS.

Por fim, o último capítulo, aborda os elementos anteriormente discutidos, propondo um diálogo entre eles. É neste capítulo que a pergunta norteadora da tese é respondida, entrelaçando teorizações com os elementos extraídos do estudo de campo.

O capítulo intitulado como “*Instituto Educar e a Educação Do Campo: de Gramsci às Políticas Educacionais como forma de resistência*” promove uma análise hermenêutica do conteúdo escolhido, identificando os momentos em que os conceitos explorados por Gramsci e Marx se mesclam com as pedagogias e práticas do MST, seja no Instituto Educar, seja em toda sua concepção. Há neste capítulo uma fundamentação que coloca em diálogo a Pedagogia Socialista que inspira o MST, juntamente com trechos da entrevista com Salete Campigotto, proporcionando uma real experiência teórico-prática.

Também é destaque deste capítulo, uma análise acerca da importância das políticas educacionais, enquanto forma de resistência da Educação do Campo. Nesta análise relatamos a influência das políticas, dando destaque ao Pronera, e como o desmonte das mesmas tem prejudicado o avanço da educação do povo do campo, que se encontra até os dias de hoje à margem da sociedade brasileira.

Portanto, com esta pesquisa é possível ter uma compreensão de como a historicidade do MST é elemento chave para entender o processo que o constitui enquanto movimento social que, inicialmente lutava pela terra, e como esta luta culminou no Setor de Educação, dando origem aos primeiros processos de alfabetização, escolas itinerantes até mesmo a origem do Instituto educar, tal qual é na atualidade.

A tese demonstra o crucial papel deste movimento, para o avanço da Educação do Campo no Brasil em um todo, defendendo o direito do camponês a ter educação digna e de qualidade. Mostra ainda, como a influência dos grandes pensadores da esquerda, segue vivo e resistindo no MST e principalmente no Instituto Educar.

## 2 CONCEITOS PARA ANÁLISE DAS LUTAS PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo.

Antonio Gramsci (1978)

Existem apenas duas classes sociais, as do que não comem e as do que não dormem com medo da revolução dos que não comem.

Milton Santos (2006)

Antes de abordarmos os conceitos e teorias que fornecem subsídios para compreender as lutas sociais, e aqui em específico a luta pela terra, cabe uma retomada acerca de como ela teve início no Brasil e seus desdobramentos até os dias atuais.

A reforma agrária, tenta reorganizar a estrutura fundiária, promovendo uma revisão da distribuição de terras de uma maneira justa, que altere os regimes de uso e propriedade, com o objetivo de garantir que as terras produtivas ou ainda, agricultáveis, não se concentrem apenas em mãos de grandes latifundiários, passando a ser propriedade também, dos camponeses, pequenos agricultores que de fato produzem o alimento posto nas mesas. Com isso, a função social da terra passa a ser efetuada.

A trajetória das lutas do MST, iniciada no século XX, contribuiu para a mudança de perspectiva de vida de milhares de famílias, hoje está presente em 24 estados brasileiros nas cinco regiões do país, “no total são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais” (MST, 2020). Contudo, a luta pela terra, em um dos países que possui uma das maiores concentrações de terras do mundo e onde encontram-se os maiores latifundiários também, tem raízes históricas que remontam ao início da ocupação portuguesa, ainda no século XVI. “Combinada com a monocultura para exportação e a escravidão, a forma de ocupação de nossas terras pelos portugueses estabeleceu as raízes da desigualdade social que atinge o Brasil até hoje” (MST, 2020).

Passando pela Lei de Terras, em 1850, decretada pelo Império, esta lei consolidou a concentração fundiária que até hoje assombra o Brasil. De acordo com o MST (2020),

É nela que se encontra a origem de uma prática trivial do latifúndio brasileiro: a grilagem de terras – ou a apropriação de terras devolutas através de documentação

forjada – que regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural e formalizou as bases para a desigualdade social e territorial que hoje conhecemos.

Tal Lei, contribuiu para o início do cenário de injustiças e a cultura de poder latifundiário vividas até hoje. As resistências populares, nos países centrais, tiveram um papel fundamental para a compreensão de tal fato, e a busca por seus direitos originários. Dando origem então a um destravamento do desenvolvimento social e econômico, a partir da democratização do acesso à terra e a reforma agrária. Em referência ao Brasil, o MST (2020), afirma que “nem mesmo as transformações políticas e econômicas para o desenvolvimento do capitalismo foram capazes de enfrentar a concentração de terras. Ao longo de cinco séculos de latifúndio, também foram travadas lutas e resistências populares” (MST, 2020). O cenário de luta começa a ganhar força contra a exploração das massas operárias, a retenção das terras, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, e essas são marcas que estão presentes na história dos trabalhadores que fazem parte deste movimento.

A partir da segunda metade do século passado, novas propensões e formas de organização foram criadas na luta pela terra e na luta pela reforma agrária, “nas diferentes regiões do país, contínuos conflitos e eventos formaram o campesinato” (MST, 2020), período esse, o qual ocorria também, a ditadura militar, que representou a implementação de “um modelo agrário mais concentrador e excludente, instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura” (MST, 2020).

Esses fatos nos situam quanto às desigualdades e injustiças sociais que desencadearam na gênese da luta pela terra e na concepção do Movimento dos Sem Terra. Por conseguinte, a luta pela terra, a forma organizativa dos acampamentos e assentamentos, a dinâmica do próprio Movimento, o processo de conscientização e politização desencadearam uma série de outras necessidades, que não somente a terra para cultivo de subsistência. Coube ao movimento a tarefa de organizar, educar e dirigir os trabalhadores no processo de construção de uma reforma intelectual e moral, para que isso de fato ocorresse, foi preciso promover nas classes subalternas (trabalhadores, operários e camponeses) uma visão de mundo crítica e a exclusão do senso comum.

Em suma, o surgimento efetivo da luta pela terra, tem início no final da década de 1970, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e sofrem com a violência de Estado, ressurgem as ocupações de terra. Em 1979, centenas de agricultores ocuparam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas, a Encruzilhada Natalino tem sua origem. Mais tarde

torna-se símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático.

O início da luta do MST pelo direito a um pedaço de terra para os sujeitos camponeses, é retratada no Jornal Sem Terra, em sua primeira edição no ano de 1981, em um boletim informativo da campanha de solidariedade aos agricultores Sem Terra. Em uma carta dos colonos acampados em Ronda Alta, explicam:

Somos mais de 500 famílias de agricultores que vivíamos nesta região (Alto Uruguai), como pequenos arrendatários, posseiros da área indígena, peões, diaristas, meeiros, agregados, parceiros, etc. Desse jeito já não conseguíamos mais viver, pois traz muita insegurança e muitas vezes não se tem o que comer. Na cidade não queremos ir, porque não sabemos trabalhar lá. Nós criamos no trabalho da lavoura e é isto que sabemos fazer (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014).

Nos trechos seguintes, os colonos retratam uma situação de indignação, afirmando que já recorreram à políticos, Secretário da Agricultura, sindicatos e que não lhes restou outra alternativa, a não ser acampar à beira da estrada, onde fome e frio fazem morada. Decididos a se manter no local até conseguirem a terra para poder trabalhar, dão início a uma luta que dura até hoje. Finalizam sua carta com as seguintes frases: “Preço da paz é terra e justiça para todos”; “Terra para quem trabalha nela”.

A partir daí, a luta pelo direito à terra teve sua gênese, buscando justiça para todos aqueles que foram expulsos de onde moravam, atropelados por máquinas e pela ganância de grandes latifundiários. As ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo. Outros elementos dessa luta estão presentes no decorrer da tese.

A compreensão da realidade e a organicidade são aspectos importantes que auxiliaram o MST a avançar nas experiências de luta e de criação de um novo modo de ser e viver. O MST, ao longo de sua história de luta pela terra e pela reforma agrária, busca por exemplo, no campo educacional, construir um espaço onde o conhecimento seja um processo de conscientização, libertação e de permanente evolução cultural. A luta do Movimento tem suas bases na formação política, na luta pela articulação da terra, na busca permanente de uma sociedade alicerçada no ser humano, no respeito pela natureza, nos valores de solidariedade, companheirismo, igualdade e indignação contra qualquer forma de injustiça.

De acordo com o MST (2020),

As diversas formas de luta, por si só, já são um elemento fundamental na formação das pessoas. Porém, é preciso ir além e se aprofundar na compreensão do mundo e adquirir uma formação sociopolítica da qual, em geral, os trabalhadores foram privados há séculos.

É inegável que, para o MST, é necessário que os sujeitos tenham uma concepção de mundo coerente e homogênea, colocando em prática um novo projeto de desenvolvimento social. Esse projeto é protagonizado pela classe trabalhadora organizada, no campo e na cidade.

A luta pela Reforma Agrária, pelo direito de plantar e colher em solo fértil, com dignidade, vem atualmente sendo travada na agenda política, à medida que o agronegócio ganha forças e apoio governamental. Conforme o Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2014), “bilionários recursos do governo e apoio total da grande mídia; a opinião pública, em sua maioria intoxicada pela propaganda do agronegócio”, dá ênfase a este modelo de agricultura. O que não se atenta é que há uma colossal diferença entre dois projetos de campo: agronegócio X agricultura camponesa. O jornal ainda destaca que:

Neste contexto, o MST tem muitas tarefas e desafios pela frente. E terras sejam destinadas para a produção de alimentos e não de celulose ou etanol, que o campo seja um lugar digno e bom de se morar, onde a juventude permaneça com condições dignas, para que tenhamos direito à educação, saúde e que possamos construir nossas agroindústrias e agregar mais valor na nossa produção: tudo isso só é possível com uma Reforma Agrária Popular.

No Brasil, articulada a essa luta, estão o combate às desigualdades sociais e injustiças cometidas à classe operária e camponesa e o direito à educação. Para compreender o processo dessas lutas se faz necessário resgatar os principais conceitos que norteiam e alicerçam esse cenário. Arraigados na história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conceitos como coletividade, intelectual orgânico, bom senso, hegemonia, bloco histórico, luta de classes, concepção do mundo e educação auxiliam a entender como o Movimento se constituiu, fortaleceu sua luta e projetou sua organicidade.

Para compreender esse projeto constituído pelo MST através da luta pela terra e aprofundar o entendimento acerca dos principais conceitos que fundamentam as lutas camponesas, serão detalhados a seguir, com base na literatura, os seguintes conceitos: vontade coletiva; intelectuais orgânicos; hegemonia; classes; senso comum; concepção do mundo; bloco histórico e educação.

Para a compreensão desses conceitos e entendimento de como estão ligados ao MST, a forma como fazem parte dos processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo, em

especial o Instituto Educar, em Pontão/RS, os referenciais teóricos utilizados, foram os filósofos Karl Marx (1818-1833) e Antônio Gramsci (1891-1937).

Marx, filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão, embora não tenha trazido à tona de forma direta os aspectos relacionados aos movimentos sociais, em suas considerações discute o papel fundamental de sindicatos e partidos, e sua relação entre o capital e a luta de classes. Todo movimento social que surge após Marx, se baseia nesses elementos, portanto, servem como pano de fundo para que os indivíduos iniciem um movimento coletivo de organização em busca de justiça social e uma nova concepção de mundo, fundamentada em uma crítica ao capitalismo.

Sob o prisma marxista, podemos analisar os movimentos sociais a partir dos processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, das dificuldades econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. O que traz ao debate, a luta histórica das classes e camadas sociais, que eram (e são) subordinadas à burguesia/elites dominantes. O que Marx e o MST têm em comum é a busca pela ruptura de uma classe dominante e o rompimento da hegemonia do poder burguês. Karl Marx é a gênese do pensamento gramsciano, portanto, os conceitos discutidos neste capítulo serão abordados a partir de Gramsci, apontando alguns aspectos referentes à teoria marxista.

A predileção por Antonio Gramsci, marxista, historiador italiano se deu em razão da proximidade do movimento com seus escritos, os quais percebe-se uma forte inspiração não só para o MST, mas para diversos outros movimentos de luta por justiça social e combate a forma opressora contra a dominação capitalista.

Gramsci deu início a sua trajetória como intelectual e político ainda no período da Primeira Guerra Mundial, período em que já trabalhava como jornalista e crítico de teatro. Mais tarde foi co-fundador do Partido Comunista Italiano, e até hoje é considerado uma referência que fundamenta o pensamento da esquerda. Vivenciou o regime fascista na Itália, regime este que “abandonou qualquer pretensão de encontrar soluções democráticas, quer para os problemas econômicos, quer para o progresso social, cultural e educativo das massas” (Monasta, 2010, p. 14). Em 1926, com o regime fascista de Mussolini tomando conta da Itália, foi promulgada uma “legislação especial”, que proibia a divulgação de materiais que fossem de oposição, incluindo suas publicações também. Com o aprisionamento em massa, Gramsci também foi encarcerado, aos 35 anos, período este em que já havia se tornado um parlamentar e, desde 1924, ocupava o cargo de secretário geral do Partido Comunista Italiano. Quando foi a julgamento, em 1928, o procurador-geral concluiu sua requisitória com a seguinte intimação ao juiz: “Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos”.

Mesmo diante da prisão, Antonio Gramsci continuou escrevendo e projetando estudos políticos, sociais e educativos. Neste período surgem diversos textos, livros, que de acordo com Monasta (2010, p. 16), “se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante e jamais realizada sobre “hegemonia”, isto é, o nexos entre a política e a educação”. Antonio Gramsci atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser sujeitos críticos e com capacidade de se opor ao senso comum.

Portanto, os subcapítulos seguintes, reúnem uma série de conceitos que foram construídos e explorados amplamente por Gramsci (1976; 1982; 1985; 1988; 1995; 1999; 2001; 2002; 2007), e que representam a luta social alavancada pelo MST, ancorando o desenvolvimento de suas práticas educativas em escolas do campo.

## 2.1 Vontade Coletiva

A vontade social ou vontade coletiva, é um conceito que Gramsci afirma ser resultado dos contatos entre os homens e que tem um papel determinante na criação da realidade social. Gramsci (1999), afirma que a vontade coletiva deve partir inicialmente de um grupo em sobreviver a uma luta com conhecimento político, social e intelectual, e que entre este grupo, haja a busca comum a um resultado inicialmente previsto. Esse conjunto de ações mescladas, foi tratado por Gramsci (1999) como “vontade coletiva”. Para o filósofo, a vontade coletiva é aplicada como um conceito central para a construção de uma ordem política/social comum e também como um elemento fundamental para a democracia. Além disso, hegemonia é outro aspecto (ou conceito) que está entrelaçado à vontade coletiva, pois é gênese de uma reforma intelectual e moral em cada sujeito.

Ao retratar um cenário de luta, Gramsci (1999), afirma que é possível que façamos uma previsão apenas “científica”, enquanto uma previsão concreta se tornaria algo quase impossível. As forças que movem a luta, estão em contínuo movimento, agregando quantidade, que neste caso é sinônimo também de qualidade. Esse esforço em fazer progredir uma luta, se aplica a um esforço voluntário onde podemos “prever” um resultado (não como ato científico do conhecimento, mas como uma expressão abstrata do esforço), e é nesta previsão que se inicia uma vontade coletiva.

Ao se referir a vontade coletiva, Gramsci (1999), chama atenção para os conceitos de ‘necessidade’ histórica, fazendo uma ligação íntima aos conceitos de ‘regularidade e racionalidade’. Ele afirma que necessidades existem, quando existe uma premissa eficiente e ativa, mas há que se destacar a necessidade da presença do conhecimento em *modus operandi*,

e que haja condições materiais e desejo de realização. É nesse momento que se cria a vontade coletiva, num misto cultural e intelectual (produto e consequência), movida de paixões e sentimentos imperiosos, com força de introduzir a ação a todo custo.

É importante mencionar, que Gramsci com grande frequência, trata a vontade coletiva como “vontade coletiva nacional-popular”. Ao referir-se à situação dos camponeses italianos, assim, explica que a formação de uma vontade coletiva nacional-popular se torna inconcebível se, este movimento não envolver massas (aqui refere-se a massa de camponeses) que se inuntem com ímpeto de vida política (GRAMSCI, 1988).

O processo de constituição da vontade coletiva, para um determinado fim político, é representado de acordo com Gramsci (2007), não através de investigações e classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação. Sua representação é norteadada por deveres, necessidades concretas, colocando em movimento as fantasias artísticas que “remexem” as paixões políticas.

Para Gramsci (1999), toda ação é o resultado de vontades diversas, então, a própria vontade coletiva é uma ação, resultado da soma de intensidades, consciência, homogeneidade com o todo, o que não quer dizer que não haja divergência em pensamentos e crenças, já que a vontade coletiva é também essa quebra que desarticula e passa por heterogenia. Já ao decifrar a vontade coletiva no âmbito da economia, Gramsci (1999, p. 419) compara a vontade coletiva com as condições dos homens. O autor afirma que a vontade humana e coletiva, é considerada um elemento “perturbador” na economia, “cuja atitude varia de acordo com as condições gerais nas quais vivem os homens, isto é, “conspirativa” ou organizada de maneiras diversas”.

Neste sentido, há margem para a percepção da vontade coletiva enquanto necessidade comum em um grupo. A ação se faz em torno dessa necessidade, traçada a partir dos mesmos objetivos. Quando não há vontade coletiva, não há também uma democracia real. Ou seja, é de certa forma, abstraído do cidadão seu espírito de coletivismo. Ora, se o Estado é visto como um “grande pai”, que pensa e prevê, providencia tudo, não necessitamos de um espírito unido, precisamos apenas “seguir a maré”; contudo a vontade coletiva, ou ainda a coletividade, busca propósitos comuns e age contrariamente a essa ideia. Neste sentido, Gramsci (2001) explica a coletividade da seguinte forma:

A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, portanto, a obrigação da disciplina interior, e não apenas daquela exterior e mecânica. Se devem existir polêmicas e cisões, é necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento e evitá-las significa somente

adiá-las para quando já forem perigosas ou mesmo catastróficas, etc. (GRAMSCI, 2001, p.232).

Em suma, para Gramsci, a vontade é o papel central na construção de uma ordem social e política. Liguori e Voza (2017, p. 811) destacam que em Gramsci, “vontade social, coletiva” desempenha um papel importante na construção da ordem social, porém “não mais como ‘plasmadora’ da realidade, e sim como um momento decisivo que se articula por meio das determinações que provêm da realidade objetiva, em particular das relações sociais de produção”.

Coutinho (2009) destaca a importância deste conceito em Gramsci, afirmando que para o autor a vontade coletiva precisa ter concretude e racionalidade, planejamento e condições de atender as causas oriundas da realidade histórica. Sendo assim,

(...) é preciso também definir a vontade coletiva e a vontade política em geral no sentido moderno, ‘a vontade como consciência operosa da necessidade histórica’, como protagonista de um drama histórico real e efetivo (GRAMSCI, 2007, p.17).

A compreensão acerca da vontade coletiva é fundamental, pois este conceito serve como gênese para outros tantos que ao serem reunidos e articulados, auxiliam a compreender a luta popular da classe trabalhadora da cidade e também dos camponeses. Em um movimento de luta, compreender este conceito é base para criar uma nova estrutura social, quando do espírito de coletividade não está presente, sucessivos fracassos ocorrem:

Uma das primeiras partes deveria precisamente ser dedicada à "vontade coletiva", apresentando a questão do seguinte modo; quando é possível dizer que existem as condições para que se possa criar e se desenvolver uma vontade coletiva nacional-popular? Em seguida uma análise histórica (econômica) a estrutura social do país em questão e uma representação "dramática" das tentativas feitas através dos séculos para criar esta vontade e as razões dos sucessivos fracassos (GRAMSCI, 2007, p. 17).

Gramsci (2007), destaca o insucesso ou ainda, o fracasso nas tentativas de que a “vontade coletiva” fosse posta em prática. Ele acredita que tais fracassos, são oriundos de grupos sociais formados a partir da dissolução da burguesia comunal (que mesclam Igreja, política e economia). A vontade coletiva, somente passa a existir quando há condições para tal, e a busca por essas condições parte inicialmente em grupos sociais urbanos (trabalhadores industriais), considerando que sejam sujeitos “que tenham alcançado um determinado nível de cultura histórico-política” (GRAMSCI, 2007, p. 18). Todavia, para constituir a vontade coletiva

nacional-popular, é necessário forças oriundas de outras fontes, que não só a urbana: as grandes massas dos camponeses, desde que estes adentrem fortemente na vida política.

Na vontade coletiva não há não há nela espaço para segregação de grupos, visto que para que ela se constitua, o urbano e o rural precisam necessariamente ser aliados, para assim, poder lutar democrática e coletivamente. Gramsci (2007), destaca que a vontade coletiva deve ser representada por um ‘homem coletivo’, este tem sua evolução de baixo para cima e, de certa forma, alicerça todo o processo de coletividade:

Tendência ao conformismo no mundo contemporâneo, mais ampla e profunda do que no passado: a estandardização do modo de pensar e de atuar assume dimensões nacionais ou até mesmo continentais. A base econômica do homem-coletivo: grandes fábricas, taylorização, racionalização, etc. Mas terá existido ou não no passado o homem-coletivo? Existia sob a forma da direção carismática, para citar Michels: isto é, obtinha-se uma vontade coletiva sob o impulso e a sugestão imediata de um "herói", de um homem representativo; mas esta vontade coletiva era devida a fatores extrínsecos, compondo-se e decompondo-se continuamente. O homem coletivo de hoje, ao contrário, forma-se essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção: também hoje o homem representativo tem uma função na formação do homem coletivo, mas muito inferior à do passado, tanto que ele pode desaparecer sem que o cimento coletivo se desfaça e a construção desabe (GRAMSCI, 2007, p. 258).

Neste sentido, percebemos que a representatividade do homem coletivo, ou até mesmo a essência da coletividade (ou vontade coletiva), não deixa de existir. Mesmo que por motivos desconhecidos, esse homem deixe de estar presente neste movimento, seu legado e a construção coletiva realizada, seguirão afixados.

Ainda de acordo com o pensamento gramsciano, a formação de uma vontade coletiva parte da seguinte proposição “*a sociedade não se põe problemas para cuja solução ainda não existam as premissas materiais*” (GRAMSCI, 2007, p. 285. Grifo do autor), e nela está implícito algumas indagações relacionadas a como se forma essa vontade: sua duração é permanente?; como se justificam seus objetivos?; Há uma linha que trace a ação coletiva?

Na literatura e nos escritos do próprio Gramsci, percebemos que essas respostas estão presentes nas ideologias e utopias dos grupos sociais (sejam eles de origem urbana ou rural), que se unem a partir da vontade coletiva e pela busca comum.

Importância das utopias e das ideologias confusas e racionalistas na fase inicial dos processos históricos de formação das vontades coletivas: as utopias, o racionalismo abstrato têm a mesma importância das velhas concepções do mundo historicamente elaboradas por acumulação de experiências sucessivas. O que importa é a crítica à qual este complexo ideológico é submetido pelos primeiros representantes da nova fase histórica: através desta crítica tem-se um processo de distinção e de modificação no peso relativo que os elementos das velhas ideologias possuíam: aquilo que era secundário e subordinado, ou mesmo acessório, é considerado principal, torna-se o

núcleo de um novo complexo ideológico e doutrinário. A velha vontade coletiva desagrega-se em seus elementos contraditórios, porque os elementos subordinados destes últimos se desenvolvem socialmente, etc. (GRAMSCI, 2007, p. 287).

Os movimentos sociais construíram sua identidade a partir da coletividade. Em Gramsci encontramos esse conceito presente em grande parte de seus escritos que fundamentam as lutas sociais, principalmente as lutas camponesas. Já em Marx, coletividade é um conceito sustentado a partir do conceito de indivíduo. Para Marx (2010, p. 279), “o fundamento mais elementar de toda a existência humana, como o arsenal natural que possibilita extraírem-se as mais básicas condições objetivas para o simples existir dos homens em comunidade”. Nesta perspectiva, Marx explica, portanto, que a criação do indivíduo (termo que na modernidade, vem de individualidade), é um processo antropológico histórico. O homem é por sua própria natureza um ser comunal, ou seja, um grupo de indivíduos que vive num mesmo local e se organiza coletivamente.

A vontade coletiva é constituída pelo homem-coletivo, pelas lutas comuns de grupos sociais, pois é da união das classes subalternas que se constitui a ação coletiva. Mas para que ela seja praticada as utopias e ideologias de cada grupo fazem parte deste conceito, portanto para compreender quem são esses grupos, o próximo subcapítulo tratará do conceito “classe”, que pode ser entendido a partir do seu sinônimo, utilizado por Gramsci, “grupo social”. Na teoria marxista, a compreensão deste conceito é basilar, pois explica a transformação social de grupos subalternos, ou ainda, o proletariado, a partir de uma organização que represente resistência anti-capital.

## 2.2 Classe

Este conceito tem sua gênese ainda em Marx, que embora não tenha formulado de maneira clara e concisa, seu significado está estruturado a partir das constatações acerca do “proletariado” e sob a compreensão política econômica elaborada por Engels (BOTTOMORE, 1983). Esse conceito se solidifica e permite sua compreensão na literatura gramsciana, a partir de outros termos, como: grupo social, luta de classes, classe operária, classe dirigente, classe média e classe subalterna, em diversos momentos, também utilizados por Marx. Mesmo que de maneira intrínseca, Marx nos dá subsídios para entender que são os grupos sociais, formados por indivíduos que usam bens e serviços comuns e atuam nas bases sociais, se organizam, reúnem e mobilizam a partir de problemas e interesses comunitários. Daí, a compreensão moderna dos movimentos sociais.

Em Marx, o conceito de classe é, de certo modo, o ponto crucial que dá início ao marxismo. De acordo com Bottomore (1983, p. 61) o conceito de classe

[...] foi o ponto de partida de toda teoria de Marx, pois foi a descoberta de PROLETARIADO como “ideia no próprio real” - uma nova força política engajada em uma luta pela emancipação - que fez Marx voltar-se diretamente para a análise da estrutura econômica das sociedades modernas e de seu processo de desenvolvimento. (Grifos do autor)

É importante resgatar esse conceito em Marx, pois mais tarde, entre os teóricos marxistas, Gramsci estabelece com clareza e de forma explícita a denominação distinta de classe na sociedade civil, o que em seguida, designou para a categoria de hegemonia. Assim sendo, Gramsci, para definir o que são classes, e dividi-las de acordo com o grupo social, inspirou-se em noções já consagradas, como proletariado, classe operária e campesinato.

De acordo com Liguori e Voza (2017, p.120),

[...] a ausência de uma definição teórica rigorosa, abstrata de “classe” se explica pelo fato de que o conceito é usado por Gramsci de forma operacional, estando, portanto, necessariamente referido a contextos discursivos tão precisos quanto diversificados, sendo assim, continuamente, por assim dizer, adjetivado (não apenas gramaticalmente, mas sobretudo, semântica e politicamente).

Em Gramsci o conceito de classe é usado paralelamente ao conceito de grupo social, e está presente de maneira articulada com outros conceitos, tais como intelectual orgânico e hegemonia. Grupo social dá ao sujeito a possibilidade da tomada de consciência do próprio ser social que ele é, sua força e pelo próprio processo de mudança que todo ser passa.

Uma classe “pode ser a representante de uma situação histórica muito avançada; atrasados ideologicamente” (GRAMSCI, 1999, p.125), ou ainda, a classe pode ser considerada como “camada social” e, cada camada possui determinadas funções na sociedade (econômica e política, por exemplo). Dessa forma, as classes (ou grupos sociais) são precedentes dos intelectuais, contudo, identificar os grupos sociais de forma que eles representem sua própria categoria especializada de intelectuais, implica em um problema que é “complexo por causa das várias formas que assumiu até agora o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Neste sentido, Gramsci apresenta duas dessas formas, na primeira delas o autor se refere a gênese de um grupo social.

Para Gramsci (2001, p. 15), o surgimento de um grupo social, é concebido no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, criando para si, de modo simultâneo, “uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência

da própria função”. Isso ocorre nos campos social, econômico e político. O autor ilustra da seguinte forma:

[...] o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.) (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Gramsci (2001, p. 15), traz a compreensão que, pelo menos uma parte dos empresários ou da elite, devem desenvolver a capacidade de organização da sociedade em modo geral, dominando os serviços desde privado até mesmo estatal, com o objetivo comum de criar condições para que sua própria classe possa expandir ainda mais, isso significa que, as classes dominantes, continuarão sendo dominantes, pela autopromoção de condições favoráveis a isso. Nesta primeira forma de “geração espontânea” do grupo social, a partir da constituição de seus intelectuais, podemos destacar a relação com o trabalho e a posição ocupada enquanto “produção econômica” e o que sua posição pode “oferecer” a empresa e a sociedade, no sentido que tende mais a economia e política.

Na segunda forma, Gramsci (2001, p. 16), afirma que todo grupo social “essencial” emerge na história a partir de uma estrutura econômica surgida anteriormente, e isso gesta as categorias intelectuais preexistentes, “as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”. O autor ilustra sua afirmação, apontando a categoria dos intelectuais eclesiásticos, que durante um longo período, dominaram alguns serviços de importante influência, como a “ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc”.

Nesta segunda forma de gênese dos grupos sociais, Gramsci (2001) aponta a religião como uma das principais formas de criar grupos, já que até um determinado período, inúmeras entidades eram “administradas” por religiosos (inclusive escolas). São essas categorias de intelectuais, que historicamente detém o poder sob classes subalternas.

O grupo social (ou classe) dominante, consegue elaborar suas próprias categorias de intelectuais, sendo assim, se justifica a articulação existente entre os dois termos. Liguori e Voza, afirmam que em Gramsci

(...) os grupos sociais (=classes) “manifestam no tempo histórico uma precisa evolução do seu desenvolvimento, uma evolução que poderia ser definida também “do particular universal”, isto é, de uma fase inicial estritamente econômico-corporativa à fase de plena consciência de si e da autonomia política marcada pelo momento-partido (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 352).

Além das categorias de grupos sociais, é também no partido político que os elementos de um grupo social econômico superam a historicidade de seu desenvolvimento e passam a ser agentes de atividades gerais, com alcance nacional e internacional, é como se o grupo social representado pelo partido tivesse amplitude de alcance. Porém, embora Gramsci (2001) use essa comparação de partido e grupo social, Liguori e Voza (2017) atentam para o fato de que entre grupo social (=classe) e partido, encontramos aberta uma dialética bastante delicada, e também bastante perigosa, de acordo com Gramsci

É necessário distinguir: o grupo social, a massa partidária, a burocracia e o estado-maior do partido. A burocracia é a força consuetudinária e conservadora mais perigosa; se ela chega a se constituir como um corpo solidário, voltado para si mesmo e independente da massa, o partido termina por se tornar anacrônico e, nos momentos de crise aguda, é esvaziado de seu conteúdo social e resta como que solto no ar (GRAMSCI, 2007, p. 61-62).

Por fim, há de se salientar que a classe ou grupo social, é um conceito que indica diversos fatores presentes na sua origem, seja pelo partido político ou pela condição de vida que possui. Um sujeito pertence a um determinado grupo de acordo com sua ocupação ou produção econômica, a quem é subordinado, ou ainda a qual partido pertence. Por isso, se faz importante entender as classes sociais (dirigente e subalterna) tratadas na literatura gramsciana e que estão presentes nos processos de lutas sociais descritos pelo autor.

### 2.2.1 Classe dirigente

De acordo com Liguori e Voza (2017) a literatura gramsciana trata o conceito de classe dirigente de forma ampla, relacionando classe dirigente com classe burguesa, uma vez que a classe dirigente teria sua origem na burguesia. Também podemos encontrar o conceito de classe dirigente relacionado a funções diretivas no Estado e a questões econômicas e por vezes, com o sinônimo de ‘classe dominante’.

Em relação à economia, Gramsci (2007, p. 411) atenta para o fato de que as classes dirigentes possuem um elemento (ou objetivo) muito evidente: “criar as condições nas quais os seus herdeiros possam viver sem trabalhar, de renda”, logo, quem proporciona essas condições,

são as classes inferiores (operários, subalternos), que a partir da sua distribuição da força humana de trabalho e consumo, sustentam as classes dirigentes.

As classes dirigentes, possuem de certa forma, função hegemônica, esse seja talvez, um elemento chave para a compreensão dessa classe. A relação das classes dirigentes com o poder (Estado), são destacados por Gramsci (2007), quando ele afirma que o Estado é um complexo de atividades teóricas e práticas que justificam a existência das classes dirigentes, as mantém assim e conseguem “obter um consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2007, p. 331). Essas constatações estão intrinsecamente articuladas com a hegemonia presente nessa classe.

São “atribuições” da classe dirigente, “dirigir” outros grupos, e isso se dá pela sociedade civil e obviamente, através do Estado. Funciona como uma espécie de cadeia alimentar em um ecossistema. Gramsci resgata neste conceito reflexões sobre o papel social e político das classes dirigentes. Em um primeiro momento, o filósofo aponta a relação existente entre as classes dirigentes e o Estado, mencionando a unificação histórica entre ambos. De acordo com Liguori e Vozza (2017, p. 122), as classes dirigentes adentraram e atuavam sob os “grandes sistemas de filosofias tradicionais e a religião do alto clero”.

É necessário destacar que a classe dirigente (por vezes chamada de dominante), neste contexto, é experienciada somente por quem vive de fato a sociedade política e civil, que neste caso são as classes dirigentes/dominantes, por isso, a importância da constituição de um intelectual orgânico que possa se sobrepôr a tal afirmação. Até então, essa classe, é aceita de forma legítima pelas demais classes sociais, ou ainda pela grande maioria dos sujeitos que constituem uma nação, e que por si, acabam sustentando a hegemonia presente.

Gramsci (2007), atenta para o fato que em uma classe dirigente (ou dominante) está para além de ser sustentada exclusivamente por recursos políticos, pois este fato dificulta o processo hegemônico e de consolidação da hegemonia nesta classe. A burguesia capitalista é quem constitui majoritariamente a classe dirigente, portanto é neste momento que classes subalternas precisam buscar sua emancipação.

Liguori e Vozza (2017, p. 122), contribuem afirmando que, a classe dirigente, é a classe que está no poder, portanto é passível de crises associadas a hegemonia. Se a classe dirigente fracassa, por exemplo em algum empreendimento político, isso dá margem para que outras classes (operários, subalternos) passem a constituir uma revolução, ofuscando dirigentes e ocupando seu poder. A classe dirigente é a classe que se sobrepõem à classe subalterna, como um efeito cascata.

### 2.2.2 Classe subalterna

A classe subalterna, também é relatada a partir de outros termos, como: subalternos, subalternidade, subalterna. É um conceito gramsciano que aborda aspectos das relações sociais, culturais e políticas. De acordo com Liguori e Voza (2017), há uma certa dificuldade na elaboração sistemática deste conceito, pois a classe subalterna (ou grupo subalterno) não é constituída de uma entidade isolada, e menos ainda homogênea.

Mesmo o termo classe (ou grupo social) tendo suas raízes ainda em Marx, a partir do conceito genérico de proletariado, o conceito de classe subalterna compreende muitos outros componentes da sociedade, para além do próprio proletariado e da classe operária.

Gramsci (2002), atenta para a história dos grupos (ou classes) sociais subalternos, afirmando que se trata de uma história “desagregada e episódica”, com tendências de unificação, ainda que em termos provisórios,

esta tendência é continuamente interrompida pela iniciativa dos grupos dominantes, e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso. Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória “permanente” rompe, e não imediatamente, a subordinação. na realidade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta (GRAMSCI, 2002, p. 135).

É clara a ideia de que o grupo subalterno não ocupa a mesma posição de prestígio do grupo dirigente, e que abaixo dele não existe nenhum outro grupo. De acordo com Liguori e Voza (2017), é característica do grupo subalterno extravasar seu descontentamento às condições miseráveis de sua existência, assumindo normalmente a forma de uma rebelião espontânea. São movimentos de massa ocasionados por crises econômicas, que atingem tanto as classes dominantes, quanto às classes subalternas, cada uma com uma com seu propósito.

Gramsci (2002; 2007), não condena essa espontaneidade das classes subalternas, mas atenta para a necessidade que o movimento de rebelião seja organizado, canalizado e integrado em uma direção consciente. É neste ponto que o partido político auxilia os subalternos a conduzir a luta por sua hegemonia. A unificação de espontaneidade e direção “é exatamente a ação política real das classes subalternas como política de massas e não simples aventura de grupos que invocam a massa” (GRAMSCI, 2007, p. 196).

Esta condição de subalternidade só pode ser superada a partir da conquista da autonomia, tal fato ocorre somente pela passagem de um processo longo de luta. Em suma, o conceito amplo de classe subalterna, de acordo com Gramsci (2002; 2007), está articulado na

maioria das vezes, para estabelecer que as classes sociais (que incluem o entre seus sujeitos o proletariado, os trabalhadores, o campesinato pobre), são objetos de dominação política, econômica, ideológica e cultural.

Compreender o que é classe, ou grupo social, e diferenciar suas subdivisões, auxilia na compreensão atual dos movimentos sociais. De acordo com Silva (2018, p.6)

A ideia da união de pessoas da mesma classe, como instrumento de transformação social é uma forma de aplicar o pensamento de Marx aos movimentos sociais da contemporaneidade. Tem-se, então, que a contribuição de Marx está, sobretudo, no método desenvolvido para analisar a sociedade capitalista, o materialismo histórico dialético, afinal, para se compreender o movimento social é indispensável que se compreenda a sociedade onde esse se origina e se desenvolve sociedade fundada na ordem capitalista (SILVA, 2018, p. 6).

A partir da distinção entre as diferentes classes (ou grupos) sociais, é que a classe subalterna pode através de processos formativos, gerar lideranças intelectuais. A gênese de intelectuais orgânicos, passa pela elevação cultural das massas e uma visão de mundo mais crítica, seguindo essa percepção, o próximo conceito a ser discutido é o de intelectual orgânico.

### 2.3 Intelectuais orgânicos

Antes de Gramsci denominar o conceito de “intelectual orgânico”, o marxismo já demonstrava uma preocupação em desenhar o papel dos intelectuais (de modo generalista) na história e relacioná-los aos intelectuais socialistas e os movimentos socialistas. De acordo com Bottomore (1983, p. 194), Marx e Engels consideravam os intelectuais divididos entre conservadores e progressistas, além disso, Marx por diversas vezes, utilizou o termo "intelectual" para referenciar indivíduos de acordo com suas qualificações, ou ainda para abordar produções intelectuais e a relação entre tais produções/produtores e as classes sociais.

Aqui buscou-se compreender o significado de “intelectuais orgânicos” definido por Gramsci, mesmo que existam questionamentos intrínsecos, que se entrelaçam. Para Liguori e Voza (2017), um deles se refere ao problema de se os intelectuais seriam um grupo social autônomo ou se, ao contrário, todo grupo social teria uma própria categoria de intelectuais.

No que diz respeito a esse questionamento, Liguori e Voza (2017) fazem um destaque acerca do pensamento gramsciano: “o processo histórico de formação de categorias intelectuais” (p. 430), que no ponto de vista de Gramsci é um dos mais importantes. Os autores destacam ainda, que para Gramsci, todo grupo social

ao nascer na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organizam e tem uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico (LIGUORI; VOZA 2017, p. 430).

Articulado com o conceito de intelectuais orgânicos estabelecido por Gramsci, está a maneira distinta que as funções “organizativas” e “conectivas” em que os intelectuais atuam, assim sendo, as funções desenvolvidas darão sustentação para os processos de formação de hegemonia (LIGUORI E VOZA 2017, p.431).

A compreensão acerca dos intelectuais orgânicos, está inevitavelmente atrelada à dos grupos sociais, por isso Gramsci (1982), destaca as duas formas de apresentação desses grupos, que são essenciais para traçar o conceito de intelectual orgânico. Na primeira delas, cada grupo social é oriundo de uma função essencial no mundo da produção econômica e cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função. Essa função é ampliada e vai além do campo econômico, se expandindo no social e político.

Na segunda forma de apresentação, cada grupo social “essencial” tem como alicerce, categorias intelectuais já existentes, que ao longo da história e modificações sociais e políticas, conseguem dar continuidade ininterruptamente (GRAMSCI, 1982).

Ao caracterizar essas categorias intelectuais a partir dos grupos sociais, Gramsci (1982) dá destaque aos eclesiásticos, já que a estes durante muito tempo, pertenceram a ideologia religiosa (filosofia e ciência da época, através da escola, da instrução, moral, beneficência, etc.). De certa forma, daí em diante, surgem outras categorias que se favorecem e se ampliam à medida que o poder se centralizava na monarquia até alcançar o absolutismo.

Essas categorias de intelectuais tradicionais, assim denominadas por Gramsci (1982), por sua proximidade entre si, sentem como “espírito de grupo” e se consideram independentes e autônomos, mesmo sendo uma minoria (não dominante). No conceito gramsciano, a definição de intelectual orgânico vai além de nomeá-los apenas como grandes intelectuais, teóricos ou pensadores políticos formuladores de estratégias. Mochcovitch (1988) afirma que para Gramsci, é função dos intelectuais orgânicos levar às massas a filosofia da práxis, não do meio externo para o interno, mas de maneira que seja articulado com a reflexão a partir das práticas e experiências de luta política.

É importante destacar, que os intelectuais orgânicos não se tratam apenas de grandes teóricos e intelectuais, formuladores de estratégias políticas. Esse conceito está entrelaçado com a difusão da concepção do mundo, revolucionária e crítica, entre as massas menos favorecidas

(MOCHCOVITCH, 1988). Sendo assim, “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p.7), com isso explica que essa distinção intelectual, se dá pela função social da categoria dos profissionais dos intelectuais, levando em conta o tipo de atividade que se desenvolve, elaboração intelectual-cerebral ou ainda esforço muscular-nervoso. Dessa forma, evidencia que mesmo que haja formas diferentes de ser um intelectual, não há como afirmar que existem não-intelectuais, portanto, não existe separação entre *homo faber* e *homo sapiens*. Gramsci (1982), reconhece no homem a capacidade de ser um intelectual, independente do que ele seja em relação a profissão, deixando claro que ser um intelectual, não é um *status* ou posição ocupada,

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p.8).

Existe também, o intelectual tradicional. Genérico, com vulgarizado do intelectual fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista. Gramsci (1982), para explicar o termo intelectual tradicional, faz uma irônica comparação quanto aos jornalistas, que se dizem um pouco filósofos, literatos e artistas, crendo que são verdadeiros intelectuais. Porém, o novo tipo de intelectual, teve sua formação ligada à educação técnica, ao trabalho industrial, mesmo sendo esse primitivo e desqualificado.

Esse modo de ser do novo intelectual não se constitui mais na eloquência, não se move mais por afetos e paixões, e sim, conforme Gramsci (1982, p. 8) se constitui

num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a dirigente (especialista mais político).

Neste sentido, o intelectual passa a ser lapidado, numa construção histórica e social, não apenas movido por seus interesses de saber, mas por interesses que o compõem como de fato parte da sociedade que vive, seus avanços e sua historicidade.

Para uma compreensão da função do intelectual junto aos grupos sociais a quem pertencem, Gramsci (1982, p.9) descreve a formação dessas categorias da seguinte forma:

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos”

Gramsci (1982), traz em suas construções acerca dos grupos sociais e seus intelectuais, a importância do espaço escolar como formador de intelectuais de diversos níveis. Aponta a industrialização e a construção de máquinas e instrumentos laboratoriais como forma de um país ofertar maior capacitação intelectual, na lógica de que, quanto mais “intelectuais” se especializando no desenvolvimento industrial, mais à frente estará aquela nação.

Mochcovitch (1988, p.18), define a partir de Gramsci que, os intelectuais orgânicos “são aqueles que difundem a concepção do mundo revolucionária entre as classes subalternas”, nesse sentido, se trata de um intelectual orgânico, aquele que consegue levar aos menos favorecidos e explorados, algo além do que lhes é oferecido, além disso uma demonstração de sua importância e força. Se juntam às massas, com intuito de promover o bom senso, elevar a consciência dispersa e fragmentária ao nível de concepção de um mundo coerente e homogêneo. Dessa maneira, os intelectuais orgânicos, são dirigentes e organizadores.

Contudo, é preciso que se conheça a origem desses intelectuais e como são criados. De acordo com Mochcovitch (1988), para que se haja de fato uma camada de intelectuais, é preciso que ocorra um processo qualitativo e quantitativo de massas que elevem seus níveis superiores de cultura e ampliem seu círculo de influência. Nesse sentido, Gramsci (1995), afirma:

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve qualitativa e quantitativamente, mas todo o progresso para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simplórios, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, através de indivíduos, ou mesmo grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados. GRAMSCI, 1995, p.22).

Cabe também, diferenciar outros dois tipos de intelectuais: urbano e rural. O intelectual urbano tem seu crescimento paralelo à indústria. É o tipo de intelectual, que de certa forma se equipara a um subalterno no exército: não tem autonomia para iniciar atividades, articulam a massa instrumental com o empresário, recebem ordens de um plano maior e o executam. De modo geral, são estandardizados, havendo aí uma confusão entre esse tipo de intelectual e o estado-maior industrial (GRAMSCI, 1982)

O intelectual urbano, não exerce nenhuma função política sobre a massa instrumental, Gramsci (1982), exemplifica essa situação, com o cenário das fábricas, onde as massas instrumentais através dos seus próprios intelectuais orgânicos, exercem influência política sobre os técnicos, que obviamente, não possuem influência política sobre as massas.

Já o intelectual rural, de acordo com Gramsci (1982) possui como característica uma certa “tradicionalidade”. Ele tem ligação com a massa camponesa e pequeno-burguesa das cidades menores. É uma espécie de liderança pouco movimentada/elaborada pelo sistema capitalista. Se resume, de certa forma, a quem possui algum tipo de formação (advogados, tabeliões, padres, professor, médico) e, portanto, possui um status social superior, servindo como modelo social para o camponês que almeja melhores projeções. Há no camponês um misto de admiração e desprezo por esse tipo de intelectual.

A atitude do camponês diante do intelectual é dúplice e parece ser contraditória: ele admira a posição social do intelectual e do funcionário público em geral, mas finge às vezes desprezá-la, isto é, sua admiração mistura-se instintivamente com elementos de inveja e de raiva apaixonada. Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, bem como dos germes e fermentos de desenvolvimento aí existentes, se não se levam em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais; todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende (GRAMSCI, 1982, p.13).

O autor se refere à forma peculiar como o camponês vê o intelectual, ou o que ele considera como intelectual. Talvez sejam essas as inspirações, para que se formem grupos coletivos ancorados nesta relação dupla de admiração e desprezo pelo que consideram como intelectuais, partindo daí a constituição de um intelectual camponês.

Outro ponto a ser analisado neste conceito, está relacionado a como esses intelectuais agem ou atuam.

Disto se deduz determinadas necessidades para todo o movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar a intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Essa segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época (GRAMSCI 1995, p. 27).

São os intelectuais, que possuem também a função hegemônica. De acordo com Piotte (1975 *apud* MOCHCOVITCH., 1988), esses intelectuais estão presentes em diferentes esferas

de organizações culturais (sistema escolar, organismos de difusão, como: jornais, revistas, rádio, cinema) e nos partidos da classe dominante. Nesse ponto, o proletariado pode produzir intelectuais ao nível hegemônico, dado que é uma classe que, pelo lugar que ocupa no modo de produção capitalista, pode aspirar de maneira realista, à direção da sociedade.

Por intermédio do Partido, das escolas que cria, dos meios de difusão que emprega e pelo papel de educador de seus militantes, o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia e tende a derrubá-la. As classes que produzem grandes camadas de intelectuais ao nível hegemônico limitam-se, em geral, aos grupos sociais essenciais, ou fundamentais, isto é, às classes que, pelo lugar que ocupam no seio dum modo de produção, historicamente determinado, estão em condições de assumir, ou aspiram a assumir, o poder e a direção das outras classes (PIOTTE 1975, *apud* MOCHCOVITCH, 1998 , p. 18-19).

O espaço escolar serve como instrumento para constituir intelectuais de diversos níveis, de acordo com Gramsci (1982),

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas, etc. o país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo que ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Nesta perspectiva, os intelectuais orgânicos, são sujeitos que mantêm conexão com a sua classe de origem e atuam como seu porta-voz frente às lutas, capazes de exercer a função de dirigente.

Além disso, podemos dizer que o intelectual aqui, não se trata do conceito fechado relacionado apenas a questões de intelecto e atividade teórica, são os intelectuais orgânicos que atuam na luta pela hegemonia de sua classe. O intelectual orgânico deixa de ser apenas um depósito de retórica abstrata e se torna capacitado enquanto sujeito político e especialista, apto a exercer a função de dirigente em um novo bloco histórico. Os próximos subcapítulos tratam dos conceitos hegemonia e bloco histórico, a fim de justificar a importância da criação do intelectual orgânico em um movimento de luta.

## 2.4 Hegemonia

Na tradição marxista, hegemonia permeia por um significado de liderança, tendo implícita alguma noção de consentimento. Bottomore (1983), afirma que essa é uma definição amplamente discutida por Gramsci. O significado deste conceito, está para além da comum valência em relação à genérica acepção de “preeminência”, “supremacia” que se encontra em sequência deste apontamento. É como uma palavra-chave, assim como intelectual orgânico, e se constitui de um amplo espectro de significados em um âmbito de contextos que vai desde a economia até a literatura, da religião até a antropologia, da psicologia até a linguística (LIGUORI; VOZA 2017, p.365).

Ao conceituar hegemonia a partir de Gramsci, Mochcovitch (1988, p. 20) aponta o significado da seguinte forma: “é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto de classes da sociedade”. A partir desta configuração, fica evidente a relação de classes e grupos sociais e as funções de domínio e direção existentes dentro do conceito, ou processo hegemônico.

O ponto a ser destacado neste conceito, é que, para que ele ocorra, é necessário que se constitua um ambiente que coloque em prática as funções de domínio, direcionamento intelectual e moral. É justamente a distinção entre os modos que ela é posta em prática (domínio e direcionamento intelectual e moral) que auxilia a compreender a hegemonia. Este conceito é nutrido e enriquecido principalmente desta diferenciação, pois enquanto o domínio indica tomada de poder e uso de força, a direção intelectual e moral se manifesta pelo oposto: adesão a partir das ideologias e objetivos comuns.

Para Gramsci (1976, p. 38) a capacidade hegemônica está presente no movimento operário e se alimenta com “o estímulo que provém das contradições do capitalismo, das exigências insatisfeitas das massas”. A função hegemônica, se solidifica e expande através da classe operária, justamente pela necessidade que as massas têm de uma espécie de dominação cultural, ideológica através da produção de um senso comum.

O pensamento político desenvolvido por Gramsci está basicamente atrelado ao princípio de hegemonia. Este conceito se apresenta principalmente como essa articulação entre domínio e direção. A hegemonia não ocorre de forma isolada e nem em um meio único, justamente por ser um conceito estruturado a partir de “direção e domínio”. De acordo com Gramsci (1999) a hegemonia é também uma relação pedagógica (que envolve experiências e processo de trocas entre professor e estudante) que ocorre em diversas esferas:

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. Daí ser possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual e também dada pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica, funciona como “professor” (GRAMSCI, 1999, p. 399).

São nesses exemplos e comparações elaborados por Gramsci (1976;1999), na tentativa de explicar o conceito de hegemonia, que podemos compreendê-la a partir das relações sociais. A ideia central do conceito, é mostrar que as categorias antes ignoradas, podem adquirir enquanto sociedade civil, um papel central. Por isso, Gramsci (1999, p.104) chama atenção para o fato de que, o conceito de hegemonia

representa, para além progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

De acordo com Mochcovitch (1988, p.24), “embora o conceito de hegemonia seja adequado a um trabalho profundo e rico de análise de dominação na sociedade capitalista moderna”, em Gramsci (1981), o verdadeiro sentido da hegemonia está atrelado à ideia de transformação da sociedade e não de reprodução. De acordo com Mochcovitch (1988, p.24), Gramsci tem ideais através da hegemonia:

O que lhe interessa é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder.

Para Liguori e Voza (2017, p. 366), de acordo com o conceito gramsciano, “o terreno no qual se desenvolve a ‘luta pela hegemonia’ é o da sociedade civil” e Gramsci vê nesse processo, a necessidade de uma reorganização hegemônica. Por isso é necessário que exista clareza ao compreender a hegemonia:

[...] desde o início Gramsci oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que uma classe dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias.

De maneira sintética, a hegemonia em Gramsci perpassa pelo conceito tradicional marxista, que direciona o significado a “liderança e tendo implícita alguma noção de consentimento” (BOTTOMORE, 1983, p.177), vai para além, aplicando ao “modo pela qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação”(Ibid., p.177), concluindo assim, que o termo se aplica ao exercício de domínio para adiante da força, mas pela capacidade “de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual”. (Ibid., p.177). A partir da forma de compreensão gramsciana, compreendemos a hegemonia para além da superioridade e liderança.

A hegemonia gramsciana, tem a ver com conduta moral, direção da vontade, consciência sobre as ações. É ela quem influencia cada um desses fatos. é necessário compreensão crítica acerca dela:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada concepção hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma elaboração ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, “separação”, de independência, apenas instintiva e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa - além do progresso político - um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites restritos (GRAMSCI, 1995, p. 21).

A hegemonia representa uma concepção do mundo evoluída, coerente, uniforme, é, para Mochcovitch (1988), a proposta para que as classes subalternas (que inclui os camponeses) renasçam de uma nova hegemonia, que seja oposta à burguesia. Faz parte deste movimento um sistema de alianças e uma mobilização contra o capitalismo. “Não basta, pois, a ação política que conquiste e conserve o poder pela força, mas é preciso que a nova classe hegemônica conquiste o consenso geral, ou seja, afirme sua direção cultural e moral” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 25), com isso o enfraquecimento ou fragmentação da hegemonia do Estado sobre as classes trabalhadoras/subalternas, resulta na conquista da hegemonia através da direção política, moral, cultural e intelectual. A partir da compreensão da necessidade do processo hegemônico no movimento de luta, um novo bloco histórico se forma.

## 2.5 Bloco Histórico

Gramsci (1999; 1995) entende que bloco histórico é um conceito que está presente na relação “Estrutura e Superestrutura”<sup>1</sup>, pois a comunhão desses dois conjuntos de relações sociais dá forma e sentido ao bloco histórico. Nessa perspectiva, compreende da seguinte forma: “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250), bloco histórico é um conceito histórico e analítico.

Para além da relação “estrutura e superestrutura”, o conceito de bloco histórico ultrapassa limitações de “teoria e prática” e “forças materiais e ideologia”, excluindo qualquer visão determinista e mecanicista. Para Gramsci (1999, p. 406), o próprio homem faz parte do bloco histórico, pois “deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente objetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa”. É o bloco histórico, um processo de formação histórica que envolve o homem e o conjunto de relações e reações ocasionadas por essas relações. Há nesse conceito uma tendência a chamar a atenção para a importância dos fatos da cultura e do pensamento.

Na intenção de corporificar o conceito de bloco histórico Gramsci (1999), reforça a ideia de estabelecer a relação articulada e contraditória de estruturas e superestruturas, destaca sempre a existência de um conjunto de forças sociais coesas, e fazem parte deste contexto as contradições impostas pelo modo de vida capitalista.

O bloco histórico é em síntese uma acumulação da estrutura e superestrutura, formadas a partir das relações sociais de produção e seus reflexos ideológicos. Novos blocos históricos se formam a partir do processo hegemônico e o entendimento acerca da importância da luta de classes e uma nova concepção do mundo. Mas antes de resgatar o conceito de concepção do mundo, se faz necessário averiguar o significado de senso comum, já que um dos fatores que modifica a concepção do mundo de cada sujeito, é o abandono do senso comum, dando lugar ao bom senso.

---

<sup>1</sup> Gramsci considera como “Estrutura” as relações sociais de produção, e como “Superestruturas” as ideias, comportamentos morais, os costumes, a vontade humana (GRAMSCI, 1995).

## 2.6 Senso comum

O senso comum é uma expressão que demonstra “a visão de mundo mais difundida no seio das classes sociais subalternas. O senso comum é tão complexo quanto a religião, mas é ainda menos homogêneo e estruturado” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 14). É um conceito que se destaca na perspectiva gramsciana, e pode ser compreendida em alguns de seus escritos como “concepção tradicional de mundo, aquilo que muito pedestremente se chama de ‘instinto’ e que, ele próprio é somente uma conquista histórica primitiva e elementar” (GRAMSCI, 2007, p. 196-197).

Fazem parte do senso comum representações do mundo ocasionais e desagregadas. Mochcovitch (1988), afirma que as representações do senso comum resultam, de maneira geral, da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores. Neste sentido, para Gramsci (1995, p.12), este conceito está relacionado com o conceito de concepção de mundo, o autor faz a seguinte observação:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

São indícios de que o senso comum, é um conceito que adota uma postura que não utiliza o valor crítico para estabelecer análises dos momentos, e está articulado com a concepção do mundo ainda provinciana. Como parte do senso comum e dessa concepção do mundo -não crítica, ocasional, desagregada-, fazem parte a religião, o folclore, as crenças. Estão vinculadas aqui, as classes subalternas em um período anterior ao da formação de consciência, que lhe proporciona uma visão de mundo com coerência, crítica e homogênea (GRAMSCI, 1995).

Na busca de um conceito mais fiel ao que o senso comum representa, Gramsci (1995, p.143) afirma: “é a filosofia dos não filósofos, isto é, a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”. Aqui está a centralidade desse conceito: oposição à filosofia, à reflexão crítica, incoerência, unificação do pensamento, aceitação, conformismo. O senso comum funciona como uma espécie de fuga da reflexão crítica, se aproxima da crença e da fé:

Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto de um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum (GRAMSCI, 1995, p. 14).

O senso comum traz consigo uma visão de mundo atrasada “seja ela condicionada pela ideologia religiosa, que nega a imanência, seja porque não acolhe as novidades da ciência: uma visão de mundo pré-moderna” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.723). Combinado a essas constatações, o conservadorismo é um caráter que também compõem esse conceito: “o senso comum é levado a crer que aquilo que existe hoje sempre existiu” (GRAMSCI, 2002, p. 246), ou seja, é o senso comum uma junção de desordenada de concepções filosóficas e pensamento acrítico, onde pode se encontrar tudo que queira. Para Gramsci (1995, 2002) o senso comum pode ser usado de forma que conduza a classe subalterna, a ser sempre subalterna.

Por isso se faz importante, que para contrapor o senso comum, exista o bom senso. O bom senso é o núcleo sadio do senso comum:

Este é o núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Torna-se evidente, assim, por que não é possível a separação entre a chamada filosofia “científica” e a filosofia “vulgar” e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões (GRAMSCI, 1995, p. 16; GRAMSCI, 1999, p. 98).

Assim, através do bom senso (núcleo sadio do senso comum) que serão desenvolvidas as capacidades necessárias para a tomada da consciência de classe e uma concepção de mundo coerente e homogênea. É necessário que trabalhe contra o senso comum para que a reflexão crítica e a organização de intelectuais orgânicos façam parte das massas. É a tomada do bom senso que transforma membros da classe subalterna em dirigentes, com uma concepção do mundo emancipada e crítica. O próximo subcapítulo trata do conceito de concepção do mundo e sua importância na formação do sujeito.

## 2.7 Concepção de mundo

Concepção de mundo é um conceito amplamente discutido por Gramsci, e que dá suporte e sentido à luta pela terra, luta de classes e principalmente à educação e a função da escola. Para compreender a importância do conceito de concepção do mundo, Gramsci (1999) aponta alguns elementos de base, como filosofia e senso comum. Para ele a filosofia significa especialmente uma concepção do mundo com características individuais destacadas, já o senso comum é a concepção do mundo difundida em uma época histórica na massa popular. Esses

são elementos que servem para comparar diferentes concepções do mundo, seguindo essa lógica, Gramsci (1995; 1999), aponta para a existência de duas formas de concepção de mundo: a ocasional e desagregada e a crítica e homogênea.

A primeira delas (ocasional e desagregada) está arquitetada com o senso comum e com as classes subalternas antes da formação de consciência crítica, a segunda (crítica e homogênea) é concebida de maneira crítica e consciente “num processo teórico-prático que tem como fundamento último a experiência política da classe” (MOCHCOVITCH, 1988, p.15). Nesse tipo de concepção de mundo, há uma participação ativa e consciente na produção da história do mundo, tendo relação com a sociedade e a consciência histórica das classes sociais.

É necessário que haja um rompimento com a concepção de mundo ocasional e desagregada para que se evolua para a coerente e homogênea. Esse processo se dá, de acordo com Mochcovitch (1988), através do pensamento crítico. É necessário sair da zona de conforto e criticar a concepção de mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos. Gramsci (1995) afirma, que conhecer a si mesmo é parte da construção de uma concepção do mundo crítica: “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido [...]” (GRAMSCI, 1995, p.12).

A historicidade individual e dos grupos é um aspecto que dialoga com a concepção de mundo. Não é possível migrar para uma concepção criticamente coerente, “sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 1995, p.13). É atributo da concepção do mundo responder a problemas postos pela realidade, que fazem parte das discussões atuais, mas que tem sua origem em tempos passados.

Além disso, outros fatores respondem acerca do que é a concepção de mundo. Para Gramsci (1995), a linguagem (dialetos), a cultura, as vivências são pontos que constituem a concepção de cada sujeito. A linguagem, para Gramsci (1995), expressa em cada sujeito a possibilidade de julgarmos a complexidade de sua concepção do mundo. Compreender outras línguas e outras formas de comunicação, expande o conhecimento acerca do que ocorre em outros lugares e em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial:

Nota III. Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala somente o dialeto ou compreende a língua nacional em graus diversos participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita

e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativistas ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. (GRAMSCI, 1995, p.13).

Há de se questionar: “Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação?” (GRAMSCI, 1999, p. 95). Trata-se de um questionamento complexo, que implica nas ações individuais e contrasta entre o pensar e o agir, e esses dois elementos estão associados à coexistência de duas concepções do mundo, diferentes entre si.

A concepção do mundo atribuída em cada sujeito, tem a ver com ideologia, cultura, arte, língua, fé, submissão e subordinação intelectual, fatos políticos, grupos sociais, atividade econômica, manifestações de vida individuais e coletivas, são inúmeros outros conceitos, que cabem neste para defini-lo, portanto a concepção de mundo é movimento, e pode-se afirmar que em um cenário de luta, é função do coletivo ampliá-la e modificá-la, sempre que possível.

A escola enquanto formadora de sujeitos, pode ser de acordo com Gramsci, uma das ferramentas que auxilia na mudança de concepção do mundo. A escola, em suma reúne todas as condições para desenvolver uma visão de mundo crítica e proporcionar às classes subalternas condições e capacidades para que, através de seus intelectuais orgânicos, seja desenvolvido o processo hegemônico, a apropriação do bom senso, o espírito de vontade coletiva etc.

## 2.8 Educação e Escola

De acordo com Bottomore (1983, p.122), os elementos que fundamentam a educação marxista, surgem na década de 1840, em obras de Marx e Engels. A educação assume a posição de ‘teoria da prática’, e busca de certa maneira uma abordagem emancipatória. É possível perceber em Marx, conjecturas que elucidam as contradições presentes na sociedade capitalista, essas ocorrem entre as classes sociais, no crescimento da pobreza generalizada e nas forças e relações de produção. Para a teoria marxista, a escola deve atender os seguintes aspectos:

- a) Educação pública gratuita e uniforme com a extinção dos monopólios culturais e de conhecimento somente para as classes privilegiadas;
- b) Deve ser uma combinação entre instruções, ginástica e trabalho produtivo;

- c) É necessário que assegure o desenvolvimento integral da personalidade, tornando a partir da aproximação de ciência e produção o sujeito produtor no sentido mais completo, desenvolvendo potencialidades;
- d) Deve dar vez a transformação da divisão social do trabalho e
- e) A comunidade passa a exercer a função de transformar as relações entre os grupos dentro da escola.

A teoria marxista, serve como referência para que mais tarde, Liebknecht, Klara Zetkin, Bebel, Gramsci entre outros teóricos, contribuam dando continuidade e aperfeiçoando a visão marxista. Pistrak, Makarenko e Krupskaya, também conseguem êxito ao explorar a educação, quando a desenvolvem, com um caráter socialista, em instituições, durante a revolução russa (BOTTOMORE, 1983).

Em Gramsci, encontramos diversos subsídios acerca da educação, tais apontamentos são grandemente difundidos na Educação do Campo no MST. Gramsci vislumbra que a educação possui um papel importante no desenvolvimento da concepção do mundo dos sujeitos, indo na contramão do pensamento de alguns estudiosos marxistas que apontam como função da escola apenas a reprodução das desigualdades sociais, da ideologia das classes dominantes e indicam ainda que por trás do processo educativo exista a intenção de impor códigos, símbolos e valores das classes dominantes como forma de reprodução do sistema capitalista (MOCHCOVITCH, 1988).

Mesmo com a perspectiva marxista em relação à escola e à educação, Gramsci (1995;1999) aponta outras perspectivas acerca do que podem ser consideradas função da escola. Para ele, a escola pode ser, dentro de suas possibilidades, transformadora. É através da escola que as classes subalternas podem promover consciência crítica, luta pelos seus direitos e ainda, proporcionar aos sujeitos condições para se tornarem capazes de “dominar” quem os domina. Nesse sentido,

Gramsci não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e adesão, mas dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 8).

Gramsci (1982), faz um importante resgate sobre como a escola está imersa nos diferentes grupos sociais, destacando que havia (e ainda há nos dias atuais) uma inclinação para uma certa divisão da escola, de acordo com o grupo social a que os indivíduos envolvidos pertencem. Inicialmente, originaram-se dois grupos bem distintos, dando origem a

determinados tipos de escolas respectivamente: “tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (...) destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura em geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1982, p. 117) e para outro nível, um sistema de escolas particulares “para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização”.

A divisão da escola em clássica e profissional, era destinada claramente a grupos distintos: a escola profissional era destinada às classes instrumentais, ao passo que a clássica, destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. Tanto na cidade quanto no campo, a necessidade de um desenvolvimento industrial começava a surgir, e com ele a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano, tais fatos desencadearam o surgimento de uma nova escola, paralela a clássica, surge então a escola técnica (profissional, mas não manual). Isso colocou em discussão o “próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Contudo, neste resgate, Gramsci (1982), afirma que desta forma, o projeto foi “destruído”, dando espaço a uma tendência que abolia qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”. Destes fatos surgia então, uma crise na educação, que para Gramsci (1982), teria solução, caso a escola se tornasse única, proporcionasse cultura geral, fosse formativa e humanista e que mesclasse de maneira equilibrada o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

A escola, no contexto vivenciado pelo autor, apresentava diversos problemas e uma certa dificuldade em promover a organização da cultura, a divisão de tipo de ensino e classe social não possibilita ao sujeito uma visão do mundo real, onde pudesse ir além do conhecimento técnico e mecanicista, aprendendo a se constituir enquanto ser político, conhecendo seus direitos e deveres. Por isso, Gramsci (1982; 1995) considerava que a ideia de escola única (a qual muitas vezes denominava ‘unitária’) e comum era um caminho promissor. A escola pública, laica, obrigatória e gratuita, para todas as classes sociais, com sincronia entre as disciplinas e currículos, extinguindo a distinção entre a formação humanística e a formação profissional, dando suporte ao sujeito para dar continuidade aos estudos (nível universitário) daria condições às classes subalternas terem uma elevação cultural, e a partir da educação mudar sua concepção do mundo.

Através da educação recebida nesse modelo de escola, que forma para o pensamento crítico e também para o trabalho, a concepção do mundo de cada sujeito envolvido se tornaria

coerente e homogênea. Para Gramsci, a escola é uma ferramenta para a transformação da sociedade, local onde as classes subalternas entendem que também fazem parte do poder, das decisões. A hegemonia, o bom senso, a coletividade e a constituição do sujeito enquanto intelectual orgânico, são pontos importantes neste caminho de transformação do mundo.

O papel da educação, além do desdobramento da hegemonia e da mediação desenvolvida pelos intelectuais, é apontado por Gramsci (2001), como princípio da direção. Criticando os conteúdos da pedagogia liberal, afirma que o espontaneísmo e o libertarismo por ela professados são julgados como ilusórios:

A “espontaneidade” é uma destas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar. **Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a;** e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e a tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada, torna-se cada vez mais problemática. De resto, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes “extra-escolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor (GRAMSCI, 2001, p.62-63. Grifo nosso).

Acerca desta afirmação, podemos constatar que a Gramsci (2001) acreditava que a educação está para além do que representa o professor, enquanto detentor do conhecimento, e a escola enquanto reprodutora. Fazem parte do processo educativo, as percepções e historicidade do sujeito; seus vínculos e sua concepção do mundo (que estão ligadas ao grupo social que pertence e onde suas vertentes estão arraigadas). A escola e o professor são apenas um percurso no caminho a percorrer e tem o papel de estimular, de ampliar a visão do mundo de cada sujeito. Conforme o autor, a geração de hoje, é resultado da geração anterior, logo, os valores, a história, as lutas vividas, servirão para desencadear processos hegemônicos das classes subalternas, a constituição de intelectual orgânico, a luta de classes, o bom senso e o espírito de coletividade (GRAMSCI, 2001).

Na análise de Gramsci (1982; 2001) acerca da educação, ele coloca em discussão a argumentação da pedagogia idealista, que defende que a instrução não seja também educação. Neste ponto, contesta:

Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é

absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (GRAMSCI, 2001, p.44).

Analisando a dicotomia instrução-educação descrita por Gramsci (2001), ele evidencia que na escola essa relação pode ser representada somente pelo trabalho vivo do professor, é necessário que ele seja consciente dos contrastes sociais e culturais que é representado por ele e pelos estudantes, faz parte de sua tarefa acelerar e disciplinar a formação da criança. Na educação que propunha Gramsci, o professor precisa muito mais do que fórmulas e conceitos prontos, é preciso que o estudante adquira um horizonte para além da instrução isolada, com noções concretas de mundo e sociedade. A escola e o processo educativo precisam fazer sentido, para que não sejam simplesmente esquecidas pelo estudante.

Mochcovitch (1988), atribui a Gramsci uma crítica à escola elitista e a profissionalização como única forma de conhecimento neste ambiente. A principal inclinação dele, é para que através da educação e da escola, ocorra “a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas no sentido da elevação da consciência filosófica, através de uma elevação cultural” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 52). Esse processo contribui para o processo de reforma intelectual e moral, associados às lutas sociais.

A escola única e comum (unitária) não leva à cristalização das diferenças sociais, e também não tem como propósito o saber enciclopédico como base, mas sim emerge de uma educação que valorize a própria história do sujeito e de seu grupo social e saiba interpretar essa herança histórica e cultural. Assim:

[...] uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de *formar-se*, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1958, *Apud* Mochcovitch, 1988, p.59. Grifo do autor).

Em síntese, uma escola unitária que seja transformadora, e não apenas reprodutora, com acesso à cultura e que possibilite cada sujeito condições para ser “governante”, com caráter democrático, sem elitismo, que proporcione a elevação das massas do senso comum à consciência filosófica sem concepções de épocas alicerçadas em religiosidade e preconceitos.

É função da escola adequar o nível cultural das massas trabalhadoras e conscientizá-la de seu papel civil, estatal e social:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como as leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p.130).

Assim, é delegado para a escola proporcionar às classes subalternas uma visão do mundo natural e do mundo social, que transcenda a visão mecanicista, inserindo relações sociais, políticas e culturais da sociedade. A escola defendida por Gramsci, é a da luta democrática, onde as massas têm voz, noções sobre direitos e deveres, conhecem leis e ordem estatal civil, é transformadora e constitutiva da cidadania.

Para tanto, Gramsci (1976), se opunha à concepção burguesa de educação, atenta para o fato de que o processo educativo não deveria ser ‘nem objetivo e nem desinteressado’, se referindo tanto ao partido político como a sua forma de propor a escola afirma,

Somos uma organização de luta, e nas nossas filas se estuda para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor as nossas ações de cada dia. Estudo e cultura não são para nós outra coisa que a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos, e do modo que podemos conseguir traduzi-los em ação (GRAMSCI, 1976, p. 49-50).

Nesta perspectiva, Del Roio (2018), aponta que Gramsci atribuía à escola, a importância de educar o grupo dirigente da classe operária para que este possa desencadear se necessário, uma revolução. Outro ponto, se refere a relação entre escola e experiência de vida, que é inegável ser diferente para cada classe social. Del Roio (2018, p. 131-132), destaca que “para os jovens da burguesia, por serem da classe dominante, a escola serve para treiná-los, para adequá-los, para se portarem e se verem como dominantes. [...] a escola da burguesia deve agir para formar a classe dirigente e o seu eventual fracasso é o fracasso dessa classe”. Essa comparação entre a escola burguesa e a escola operária, fica clara quando Gramsci (1976, p. 60), destaca que “para a classe operária, o Estado burguês organizou um particular tipo de escola: a escola popular e a escola profissional, que é voltada para manter a divisão de classe,

a fazer com que o filho de operário seja também ele um operário.” Ou seja, para a classe operária, o conhecimento científico e o gozo de uma educação avançada, que lhe permita deixar de ser dominado, está fora do alcance, resta permanecer como refém de um ensino fragmentado, profissionalizante, e com baixa autoestima, característicos dos dominados. Esses pontos evidenciam a necessidade da criação de instituições próprias de ensino, que organizem o conhecimento de acordo com suas capacidades e projeções futuras, enquanto sujeitos que são parte da sociedade, com os mesmos direitos e deveres que a classe dirigente.

A forma como Gramsci desenha a escola e sua real função, está explícita na forma como a Educação do Campo, vem se consolidando no Brasil, bem como os demais conceitos trabalhados até o momento, servem como base e referência para a concretude de movimentos sociais, que são inicialmente compostos por ‘classes subalternas’ e sujeitos que estão em busca de direitos básicos enquanto sociedade civil. Esses conceitos aparecem explícita ou intrinsecamente na elaboração de uma Educação do Campo e na gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constituídos majoritariamente por sujeitos marginalizados e abandonados pelo governo, à mercê muitas vezes, da própria sorte.

O próximo capítulo, aborda a Educação do Campo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sua luta pela terra, pela educação e pela sua emancipação social, e sua historicidade, com o intuito de visualizar a presença dos conceitos e teoria explorados por Antonio Gramsci e outros pedagogos socialistas em toda sua constituição e desenvolvimento.

### 3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO BRASIL

“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida com a gente  
 Querida e organizada, conduzida coletivamente.  
 Eu quero uma escola do campo, que não enxerga apenas equações  
 Que tenha como chave mestra o trabalho e os mutirões.  
 Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas que não tenha muros  
 Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.  
 Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado  
 Que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados.  
 Eu quero uma escola do campo onde esteja o símbolo da nossa semente  
 Que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia”.  
 (Música de Gilvan Santos, *Construtores do Futuro*)

Nas últimas décadas, o campo brasileiro tem passado por profundas e necessárias transformações. O abandono do campo e a dificuldade em concretizar a reforma agrária apontam um caminho de obstáculos tortuosos, trilhado pelo sujeito que no campo vive e dali tira seu sustento, constrói sua história, suas lutas sociais e sua cultura. No percurso desta pesquisa, após a explanação acerca de conceitos norteadores das lutas sociais, construídos por Antonio Gramsci, a estruturação da tese segue reconstruindo o percurso de desenvolvimento e implementação da Educação do Campo no Brasil, bem como sua inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A proposta está baseada na identificação implícita dos conceitos e teoria trabalhados, dentro da gênese da luta pela terra e pela educação, desde a idealização de uma escola que atendesse os anseios dos camponeses marginalizados, até sua reconstituição histórica dentro do Movimento. Faz parte deste capítulo, a proposta de educação desenvolvida no Instituto Educar, escola do MST que solidifica suas atividades no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, em Pontão/RS, bem como as matrizes pedagógicas que permeiam esse processo educativo. Inicialmente, é abordada a definição de Educação do Campo, caracterizando o sujeito que faz parte dela e sua relação com o MST.

A partir deste capítulo, em alguns momentos estão inseridos fragmentos da fala de Salete Campigotto, durante o estudo de campo. Portanto, cabe aqui apresentá-la, com o intuito de compreender sua simbologia, importância e principalmente, reconhecê-la como intelectual orgânico que compõem as lutas sociais do MST no país, justificando suas inserções ao longo dos capítulos.

Mulher, militante e professora, representa no Movimento, a sua mais pura essência. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, se especializou em Educação de

Jovens e Adultos (EJA), mais tarde fez o curso de Arte do campo na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Maria Salete Campigotto é militante do MST desde o tempo da ditadura, começou sua luta pela terra no Rio Grande do Sul, em 1978. Ainda jovem, participou do acampamento Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, noroeste do Rio Grande do Sul, a região é um marco da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Desde 1985 Maria Salete contribui como professora no Movimento. Começou como educadora na antiga Fazenda Annoni, ensinando crianças e adultos analfabetos que estavam no acampamento. Também trabalhou durante 12 anos na escola Margarida Alves, no assentamento de Nova Ronda Alta, e contribuiu por um período na escola Sepé Tiaraju, no assentamento Novo Sarandi, na Cooperativa Agrícola Novo Sarandi (Coanol). Em 2005, passou a coordenar o Instituto Educar, escola técnica do MST em Pontão (RS), onde já se formaram dez turmas de técnico de agropecuária e três do curso de Agronomia, todas com ênfase em Agroecologia (MST, 2019).

Salete é a história viva do MST, das lutas pela terra e pela educação, por isso, suas contribuições são tão significativas e marcantes. Os subcapítulos seguintes tratam da constituição da Educação do Campo, abordando marcos legais e teorias que a sustentam.

### 3.1 A Educação do Campo e sua relação com os Movimentos Sociais

Para definir o conceito de Educação do Campo, é crucial que se esteja aberto a compreender que este, não se trata de um conceito fechado e que atende a padrões pré-determinados em escolas tradicionais e urbanas, por exemplo. O conceito de Educação do Campo está enlaçado às lutas sociais e ao sujeito camponês, que vê na educação uma forma de transformar a sua realidade e do mundo. Muito da compreensão acerca do que é a Educação do Campo, está inserida na historicidade que ela carrega. É prudente considerar os fatos e o contexto nacional que são égide do seu surgimento e que sustentam a busca por um ensino que assegure ao camponês a permanência e o êxito no campo. De acordo com Fernandes (2006, p. 28),

Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. (...) A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Reforçamos a ideia de que este não é um conceito fechado, portanto outros aspectos estão atrelados a ele, fazendo necessário o resgate do seu inacabado processo de construção, que desde o final dos 1990, vem lentamente se constituindo e aprimorando enquanto processo educativo na esfera pública. A Educação do Campo é indissociável da luta camponesa e dos movimentos sociais nela arraigados; é um tipo de educação que luta pela adequação cultural, rítmica, singular e temporal dos sujeitos do campo. Molina e Freitas (2011, p.11), nessa perspectiva, definem a origem da Educação do Campo no Brasil, como um processo diretamente ligado às lutas:

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território

A Educação do Campo é parte de um processo de empoderamento dos camponeses, “sujeitos coletivos que educam e são educados cotidianamente num contexto complexo de relações econômicas, sociais e políticas” (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 87), ela emerge da necessidade de transformação da escola pública que tem seu início e práxis no campo. Para Souza e Beltrame (2010, p. 87), o ponto principal para a compreensão da Educação do Campo está na sua tarefa de transformar realidades:

A sua gênese também é dada pela necessidade de transformar as relações sociais e de poder que marcam o campo brasileiro. Em síntese, a gênese da Educação do Campo é fruto da denúncia de processos de exclusão – da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva, categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social. A realidade social é vivida e construída pelos sujeitos coletivos. Essa vivência possibilita um fazer científico com sentido político transformador, na academia e no Movimento Social. Talvez seja por isso que a primeira questão posta no coletivo de produção dizia respeito à epistemologia acerca da Educação do Campo (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 87).

Já no âmbito legal, a Educação do Campo no Brasil, deve atender alguns requisitos que deem conta da diversidade cultural, política, social, econômica, de gênero, geração e etnia que

existem no campo, atentando para a pluralidade e ao mesmo tempo singularidade que existe neste território. Para tanto na Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 fica definido

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Dessa forma, fica claro a quem se destina a educação ofertada em Escolas do Campo, todavia, não basta somente saber quem faz parte deste todo que intitulamos “Educação do Campo”, é vital que se entenda que essa forma de educar leva em consideração a história e a cultura dos sujeitos envolvidos, bem como sua forma de refletir e agir em relação ao mundo e principalmente a terra e a natureza em si. Formada por sujeitos coletivos e ativos no cenário da luta social e de suas práticas educativas, a Educação do Campo representa, em conjunto com as ações desenvolvidas, a busca permanente por respostas e alternativas acerca do projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às escolas rurais tradicionais e ao processo de formação de seus educadores.

Anterior a Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que define aspectos legais da Educação do Campo, entre os dias 27 e 31 de julho de 1998, no município de Luziânia/GO, ocorreu a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo. A ocasião reuniu uma grande quantidade de parceiros, educadores e educadoras do campo e já apontava, através de Miguel Arroyo, inquietações acerca do que realmente significava a luz da época, a proposta “Educação Básica *do* Campo” em referência ao modelo hegemônico da escola urbana (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 9. Grifos dos autores).

O cenário que se desenhava na época da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, era de contradições do modelo de desenvolvimento nacional, ocasionando crise de empregos e uma forte tendência de migração do campo para a cidade. Por outro lado, aqueles que resistiam a tal situação, passaram a lutar incessantemente por seus direitos sociais, moldando o camponês como um sujeito da resistência, que não aceitaria a exclusão e marginalização dos seus. A Conferência atentou para o fato que, a Educação do Campo necessitava ser alternativa, específica e diferenciada, mas sobretudo “deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998. p. 7. Grifos do autor).

É também neste momento, que se faz valer a substituição do termo “rural” pelo termo “campo”. A substituição oriunda na Conferência trazia o sentido do trabalho do camponês e das lutas sociais/culturais, que são suporte para a continuidade deste trabalho. De acordo com o texto base da Conferência (1998), essa substituição representa uma educação que se volta para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo (ou seja, o camponês, que engloba quilombolas, ribeirinhos, indígenas e todas as outras denominações, muitas vezes pejorativas acerca de quem trabalha e vive da terra).

É importante salientar, que durante o processo de criação e consolidação da Educação do Campo, até o momento da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em 1998, os documentos vigentes tratavam a população rural apenas como um dado, à mercê do abandono. É neste momento, que se começa a expandir a visão do campo e o cenário em si, ganha um novo olhar e interpretação.

Ainda acerca da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, é fundamental destacar que, dentre as concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo, o texto base tinha como prioridade uma proposta específica, a qual enfatizava que a educação escolar neste contexto, não poderia de forma alguma, resíduo/sobra do sistema educacional, tomando o campo como referência principal, ou seja, desconsiderando o processo escolar urbano, com modelos pré-estabelecidos e adaptados.

A Conferência serviu como alicerce para se construir e dar andamento a um projeto educativo transformador, mas acima de tudo respeitoso com o camponês e seu espaço. Molina e Freitas (2011), avaliam esse espaço onde ocorre a Educação do Campo como uma zona de permanentes lutas, destacam como conquistas a obtenção de marcos legais e de programas educacionais próprios, a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo. Em relação a essa aproximação da Educação do Campo com os movimentos sociais, Silva (2006, p.60) atenta para o seguinte fato:

os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re)conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, por isso, que sentimos necessidade de recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram ao longo da nossa história.

A relação que os movimentos sociais firmaram com o campo, de acordo com Souza e Beltrame (2010, p.85), “evidenciam a construção de um processo social, político e cultural que

cria identidade coletiva ao movimento, revelando os interesses comuns dos grupos populares do meio rural”. É essa relação que possibilita inserir esses movimentos na sociedade, a partir de princípios vivenciados no campo, como a solidariedade e a coletividade, surgem ações e se afloram experiências que se transformam em conhecimentos fundamentais, em suas demandas por transformações sociais. É a partir dos movimentos sociais, que a Educação do Campo tomou forma, e suas vivências permitem refletir sobre novas práticas pedagógicas, atendendo às necessidades específicas do camponês.

Além deste aspecto fundamental que está relacionado aos movimentos sociais, precisamos lembrar que por se tratar de um espaço e tempo diferenciados, a Educação do Campo atenta para uma dinâmica que dialoga harmonicamente com sua proposta e com o local onde está inserida, portanto as políticas educacionais, a construção dos currículos e as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas da cidade não representam em nada o cenário do campo,

As políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações ‘anormais’, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’ (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.24).

Esse é um ponto importante na discussão sobre o campo, a forma excludente como seu processo educativo muitas vezes foi e é pensado. Por isso, é parte dessa construção a ruptura de alguns paradigmas, principalmente a dicotomia “campo e cidade”. De forma alguma a educação que ocorre nas escolas da cidade deve ser imposta ou adaptada para o campo, por se tratarem de espaços e contextos muito diferentes, as ações pedagógicas também devem ser pensadas de forma diferenciada. Muitas vezes o sujeito que vive no campo é representado com estereótipos de ingenuidade e ares de atraso, e são esses pré-conceitos que não permitem uma análise mais profunda da realidade camponesa a partir de sua história, cultura, tempo e relação com a terra. Aspectos que funcionam como uma espécie de “segregação educacional”. De acordo com Arroyo (2007, p. 157):

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais.

No que concerne aspectos relacionados ao contexto e espaço da Educação do Campo, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19) destacam

Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e a escolarização no campo; e pela construção de escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não de um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da pedagogia do Oprimido.

O processo de formação que envolve a Educação do Campo, não deve reforçar essa dualidade entre campo e cidade, e entre Educação do Campo e educação da cidade, muito menos reforçar qualquer projeto adaptado. Nas veias do campo, pulsa a Educação Popular, aquela que fortalece relações humanísticas e culturais, que combate a opressão e transforma a percepção de mundo do até então, oprimido.

Nessa dualidade que se projeta entre campo e cidade, há um prolongamento que se estende para as questões sociais, de classes e distribuição de renda, principalmente em um país como o Brasil. De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999) neste país, a educação ainda é predominantemente elitista, com isso desfavorece as classes mais baixas, trazendo à tona o analfabetismo e a regressão cultural e da escolaridade. Por isso se faz tão importante a manutenção de quem é o camponês e qual a educação que ele quer ter, uma educação do campo para o campo.

Nessa vertente, Silva (2006), afirma que a concepção de Educação do Campo deve atender para multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas nas escolas do campo, dessa forma preservar “a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, das caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas” (SILVA, 2006, p. 61).

Há presente na Educação do Campo, a existência de uma multiplicidade de sentidos sobre suas definições e os sujeitos sociais que a efetivam, no âmbito político das lutas sociais ou da produção do conhecimento. Outro aspecto que delimita a concepção de Educação do Campo, está alinhado com a perspectiva emancipatória vinculada ao processo de superação do capitalismo. Molina (2010, p.40) reforça que

a Educação do Campo objetiva compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo. Deve, portanto, ter como princípio a emancipação da classe trabalhadora e a atuação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando sujeitos críticos da sociedade capitalista.

São esses aspectos que possibilitam compreender a concepção de Educação do Campo a partir do olhar dos movimentos e das lutas arraigados a eles. Para Molina (2010), a Educação

do Campo nasce e se fortalece “como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais do campo, tendo à frente inicialmente o MST” (MOLINA, 2010, p. 39).

Assim sendo, destacamos que os movimentos sociais têm crucial importância na origem da Educação do Campo, no que se refere a sua peculiar forma de ensinar, Arroyo e Fernandes (1999, p. 9), afirmam: “os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores”.

No tópico seguinte, podemos compreender o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e sua relação com a Educação do Campo.

### 3.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a educação para além da luta pelo direito à terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu com um objetivo central e prioritário, a conquista da terra. Contudo, a percepção de que era necessário entender a conjuntura política, econômica e social, veio junto com a compreensão que a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente. Assim, para dar continuidade à luta com mais clareza e sentido, a educação tornou-se o instrumento fundamental dentro do Movimento.

Resplandece a forma como o MST reconhece a importância e influência da educação no sistema capitalista, pois em sua perspectiva, a classe dominante faz uso da escola como controladora ideológica que mantém e sustenta este sistema. Para o MST, a educação deve contribuir para a transformação dessa realidade e encarar o processo educacional com seriedade e comprometimento, pauta que perpassa por aspectos como a confecção de um currículo adequado às demandas do campo e pela formação dos professores (MST, 2017a).

Para mais, também é inserido nessa conjuntura, o combate às injustiças oriundas da classe dominante, que merecem um destaque no que se refere ao processo educativo desenvolvido no Movimento. Neste sentido, vale resgatar Freire (2011a, p. 57), que vê na educação a possibilidade da libertação e da tomada de concepção de mundo, onde destaca a importância da *Pedagogia do Oprimido*:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em

que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE 2011a, p. 57).

O que a *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2011a), têm em comum com a construção de um processo educativo no MST, é a visão de que, a escola é quem possibilita o sujeito um processo evolutivo, no que se refere a sociedade, cultura, resgate de sua própria história e sua visão de mundo, bem como seu lugar de fala nele. Sair da situação de dominado, transformar a realidade em sua volta. Junto a esta filosofia, a escola do campo do MST, vê a educação como objeto de libertação daquele que o oprime, e é através do seu fazer pedagógico, que essa práxis é fundamentada. Em qualquer um dos momentos citados por Freire (2011a, p. 57), há sempre uma ação penetrante, que enfrenta culturalmente, a cultura da dominação.

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária.

Freire, é considerado um dos maiores intelectuais do Brasil, com reconhecimento principalmente por educadores de outros países. Sua relação com o MST, se dá, pois, por meio da sua teoria e das suas práticas (isto é, suas *práxis*) que nos conduzem a crer que a transformação da sociedade não se faz sem a educação. Há um intenso diálogo entre Freire e as realidades sociais em vulnerabilidade, e isso inclui, camponeses em busca do direito à terra e lutando pela reforma agrária. O pensamento freiriano é o grande unificador dos diálogos que visam o pensamento crítico e libertador de consciências através da educação. Há uma presença muito forte desses aspectos na concepção da Educação do Campo dentro do MST, pois ao longo da história do Movimento, as reflexões sobre a construção de um processo educativo condizente com os cenários de permanente luta enfrentados, sempre destacaram a importância da elaboração de uma escola popular, que promovesse a consciência de classe, organização e capacitação dos trabalhadores para transformar a realidade, desenvolver sujeitos críticos e modificar sua concepção de mundo.

As lutas pela terra e pela Reforma Agrária representam no MST para além da disputa econômica pela posse da terra, há em paralelo “uma luta social mais ampla e que visa conquistar a hegemonia (direção política) para um novo projeto social que tenha por sujeito principal a classe trabalhadora organizada, no campo e na cidade” (MSTa, 2017, p.15), e o instrumento que dá forma e sustenta esse projeto é a educação que “sempre foi uma arma importante na luta de classes, justamente porque ela é veículo fundamental da ideologia. Só que tradicionalmente

a educação tem ficado a serviço das classes dominantes” (MSTa, 2017, p. 15). Nesse sentido, como parte da escola, resgatamos através de Mochcovitch (1988), o que Gramsci define como tarefa primordial da escola (chamada por ele inicialmente de “escola unitária”), e que reflete na proposta de educação e escola desenvolvida e praticada pelo MST:

É, portanto missão da escola proporcionar às classes subalternas uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade “moderna”, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo. É preciso conhecer as leis civis e estatais em sua evolução histórica para saber, inclusive, que elas podem se transformar. A aquisição desses elementos de uma cultura moderna pelas massas das classes subalternas deve ter lugar na escola unitária, que é possível e pela qual deve-se lutar na sociedade capitalista no contexto mais geral das lutas democráticas (MOCHCOVITCH, 1988, p. 63).

Nesse sentido, a educação representa uma apropriação e produção de conhecimentos necessários ao combate às injustiças sociais, e principalmente, responsável pela transformação dos sujeitos. Há uma necessidade histórica que acompanha a educação que é a de entender o mundo a partir de sua sociedade, pois somente com esse entendimento, se torna possível transformá-lo. Há uma conexão entre lutas e conquistas, e para o Movimento, uma luta (educação) está associada a outra (terra), e a somatória de ambas resulta em um processo formativo que constrói nos sujeitos o ímpeto de combater as desigualdades promovidas pelas classes dominantes, unindo forças coletivas com propósitos comuns,

a luta pela terra precisa ser entendida também como um combate ideológico, ou seja, uma disputa entre concepções de sociedade e entre modos de pensar e agir que se manifestam tanto nas organizações e lutas coletivas quanto nos valores culturais e comportamentos pessoais cotidianos (MSTa, 2017, p. 15).

Todo o caminho construído pelo MST, tanto ao que se refere ao combate contra as desigualdades e injustiças sociais, perpassa pelas convicções teóricas e práticas de uma pedagogia crítica de libertação dos oprimidos, como ressalta Freire (2011a) em *Pedagogia do Oprimido*, além disso, a formação humana está presente na luta pela terra, construindo uma educação popular (formal e não formal), dando significado e importância aos saberes populares, sem deixar de lado as teorizações.

Freire (2011a), aponta aspectos que estão presentes na educação dos camponeses, tendo dois eixos centrais: a conscientização e a libertação, “a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico” (Freire, 2011a, p. 32), e a libertação, “a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da sua necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2011a, p.43).

Esta proposta de educação, ecoa sobre a luta de classes (que vem das vertentes marxista e gramsciana) e sobre principalmente, a importância do desenvolvimento de um pensamento crítico que se expanda de maneira coletiva. São esses aspectos que começam a moldar e definir o resplendor da escola em um cenário de permanentes lutas. É o processo formativo que ocorre no MST que é égide de uma educação crítica, que encontra em sua cultura, tradição e história de luta, uma mescla das diversas formas de pedagogia para proporcionar conhecimento técnico, que também fortaleça o amor e respeito pela terra. Neste sentido Freire (2011 a; 2011 b) destaca que o contexto do educando e suas especificidades, são aspectos indissociáveis da educação, tendo como referência o campo ou os movimentos sociais, pois quem aprende é o estudante e o método deve atender ao seu desenvolvimento. A forma como as relações são construídas, o diálogo e a autonomia fazem parte deste contexto.

Posto isso, cabe aqui mencionar o “Método Paulo Freire”, que consagrou os primeiros passos no trajeto de alfabetização de crianças, jovens e adultos nos primórdios da educação no Movimento. Freire, ao incorporar na educação o elemento político, prosperou na criação de um método de alfabetização que possibilitou uma ação libertadora, adjunta de criticidade quanto à forma de agir e pensar. Esse método foi amplamente usufruído em acampamentos e depois em assentamentos do MST.

A escolarização nos assentamentos é uma conquista, sua história acompanha o MST desde que as primeiras ocupações de terra surgiram, há aproximadamente 50 anos atrás:

Desde o surgimento das primeiras ocupações de terra, na retomada das lutas pela terra no fim da década de 1970, o interesse dos pais e da comunidade pela educação das crianças sempre esteve presente na pauta das reivindicações dos Sem Terra (MST, 2017a, p. 24 b).

Nas diferentes escolas que foram surgindo ao longo dos anos nos assentamentos, as atividades realizadas no Brasil apresentam diferenças, contudo, a concepção de educação é a mesma, seguindo em todas elas a Pedagogia do Movimento. Conforme a proposta pedagógica do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos (MST, 2017b), podemos dividir a história da educação em duas fases, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2:** Histórico do surgimento da educação no MST

<i>Primeiro período: 1979-1984 – nas lutas pela terra: educação, uma necessidade</i>	<i>Segundo período: 1985-1990 – da necessidade da educação ao ensaio de soluções alternativas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escolarização das crianças é vista como necessidade;</li> <li>- Nesse período foram realizadas algumas atividades educativas e recreativas desenvolvidas por pessoas dentre os próprios assentados ou agentes voluntários de pastoral;</li> <li>- Muito pouco se fez em termos de discutir a questão da educação e canalizar esforços para encontrar soluções;</li> <li>- Período caracterizado pela idealização da educação, vista como uma ideia, necessidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do 1º Congresso Nacional do MST (1985) se esquematizam no 1º Congresso Nacional do MST, os encontros para discussão acerca da educação, tendo como liderança os estados do Rio Grande do Sul e Espírito Santo;</li> <li>- A partir de 1986, Santa Catarina também estrutura uma equipe para discutir acerca da temática;</li> <li>- Em 1987, no Espírito Santo, realizou-se o 1º Seminário Nacional de Professores dos Assentamentos, com ênfase na troca de experiências e metodologias e princípios pedagógicos;</li> <li>- Entre 1988 e 1990, outros encontros foram realizados e o período foi de aprofundamento sobre a luta por escolas e práticas educativas (professores, educação a ser desenvolvida, materiais a serem utilizados etc.)</li> <li>- Estruturação do Setor Educação e relação com o Estado</li> <li>- Em 1990, em São Paulo foram elaboradas as linhas básicas da proposta de educação no MST para escolas de acampamentos e assentamentos</li> </ul>

Fonte: MST, 2017a, p. 24. Adaptado.

Esses dois grandes períodos, demonstram que mesmo no formato de “esboço” acerca do que idealizavam como educação, o MST já demonstrava que este processo não seria espelho da educação tradicional e urbana das escolas convencionais. De acordo com Benjamin e Caldart (2000), no ano de 1987, a criação do Setor de Educação dentro do MST formalizou o momento em que a mobilização de famílias e professores em prol da escolarização foi de fato iniciada. O conceito de escola ganhou forma e foi ampliado, tanto em abrangência como em significado. A luta inicial foi por escolas que atendessem estudantes da 1ª a 4ª série, o que posteriormente amplificado.

No que decorre sobre a implementação da educação no Movimento, o Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, realizado em São Mateus/ES, em 1987, já havia alguns pontos bem estruturados acerca de como deveria se constituir a educação no Movimento. De acordo com o documento (MST, 2017 a), neste momento foram socializadas as experiências de escolas localizadas em Santa Catarina e Espírito Santo e apontados pontos que precisavam de mais atenção. Até então o projeto comum incluía a formação de professores (ou monitores) e a elaboração de um material didático que estivesse em sintonia com a história do Movimento, despertando nos envolvidos o amor pela terra e a permanência do jovem no campo.

Uma percepção em evidência, como afirmam Benjamin e Caldart (2000), é que os Sem Terra “somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la” (p. 45), então pouco a pouco perceberam que as escolas tradicionais não ofereciam espaço para eles, nem mesmo para outros sujeitos do campo, “ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender ou ensinar” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.46). Essa realidade está presente tanto nos assentamentos, quanto nos acampamentos, local onde está inserida a Escola Itinerante do MST.

Conforme o MST (2008), o Movimento sempre manteve a preocupação com a escolarização das crianças e adolescentes que estão acampados com suas famílias e dessa forma, acabam ficando longe das escolas oficiais, ou ainda enfrentam situações de desconforto ao serem matriculadas em escolas nas cidades próximas (distância e transporte, discriminação e preconceito, disputa de vagas etc.). Considerando esta realidade, para atender a demanda dos acampamentos, o Movimento deu início a organização de escolas dentro dos acampamentos. Chamada de “Escola Itinerante”, seu propósito é “garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento” (MST, 2020).

Então, com os principais aspectos alinhados, alguns questionamentos sobre todo o processo educativo no Movimento surgiram na forma de uma pergunta central: “que escola, ou que modelo pedagógico combina com o jeito dos sem-terra e pode ajudar o MST a atingir seus objetivos?” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.46). Contudo, essa questão serviu apenas para que novos apontamentos surgissem, pois de acordo com Benjamin e Caldart (2000), os integrantes do Movimento se deram conta que não existe um modelo ou tipo de escola que seja direcionado para um ou outro grupo, o ponto chave e necessário

[...] é de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser na escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de *entrar em movimento*, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os sem-terra, crianças como os Sem Terrinha<sup>2</sup>. E ao acolhê-los, eles aos poucos a vão transformando e ela a eles. Um mexe com o outro, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias... E isto só pode fazer muito bem a todos, inclusive aos educadores e às educadoras que assumem esta postura. E também à escola, que ao se fechar e burocratizar em uma estrutura e um jeito de ser, costuma levar os educadores a esquecer, ou ignorar, que seu trabalho é, afinal, com seres humanos, que merecem respeito, cuidado, todos eles (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.47).

E assim, Benjamin e Caldart (2000), afirmam que nesse movimento de conceber uma escola exímia, a educação antes vista como um direito de todos, se tornou um dever. E isto tem a ver com as novas relações de produção no campo, na busca por uma país com dignidade e justiça social, e isso só é possível se houver uma preocupação em transformar instituições históricas como a escola em espaços que contribuam para formar sujeitos destas transformações.

As reflexões acerca da educação no MST perpassam pelo movimento pedagógico que ocorre na Educação Popular e na troca de experiências entre escolas alternativas do campo e da cidade. É um processo educativo que tem como fundamento básico o enraizamento de uma coletividade que tem como referência o seu passado e não o nega, aprende com ele e projeta um futuro construído por cada um deles.

Essa coletividade que se faz presente na rotina dos Sem Terra, ocupa várias esferas do Movimento; a partir dela cada pessoa faz parte deste grupo sabe que “não está mais *solta no mundo*” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.50, grifos dos autores) e essa é a condição primeira da pessoa, para ela se abrir para essa nova experiência. Esse sentimento de coletividade faz parte da rotina e da educação no MST, “não é este sentimento que diminui medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso para nós o coletivo não é um detalhe, é a raiz da nossa pedagogia” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.50). Esse sentimento de coletividade é vivido em todos os momentos no MST, e como não poderia ser diferente, é transportado para dentro do espaço educativo. Todas as experiências vivenciadas pelos Sem Terra contribuem fortemente para que o “pensar e agir coletivos” seja sua grande referência.

As matrizes pedagógicas básicas da escola do campo do MST, se preocupam com a formação humana e com o movimento da história, contudo, é preciso entender que

---

<sup>2</sup> Sem Terrinha é uma expressão que identifica as crianças vinculadas ao MST. O nome surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo em 1997. Elas começaram a se chamar assim durante o encontro e o nome acabou *pegando*, espalhando-se rapidamente pelo país inteiro (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 47).

A pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória, que a escola também pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.51).

Esse processo todo que ocorre nos assentamentos e acampamentos, começou ainda como uma delimitação do que seria e como deveria ser o processo educativo dos sujeitos que fazem parte dessa história, sabemos é símbolo de diversas lutas sociais, e com o passar das décadas se aprimorou na luta e na concepção de escola,

[...] hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental da alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização de formação da militância e da base social Sem Terra (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.45).

É neste movimento embasados nessas reflexões pedagógicas que o Setor de Educação no MST, chegou à marca de 2 mil escolas públicas (entre acampamentos e assentamentos), com 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com a acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos ou superiores, e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas nos mais diversos estados brasileiros (MST, 2021a).

### 3.3 A Pedagogia do Movimento

Pedagogia, em seu sentido geral e amplo, é um conceito que se refere à educação e ao processo de formação de um ser humano. Próximo a esse conceito, também estão as matrizes pedagógicas, que se referem às práticas ou vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas. Benjamin e Caldart (2000), sintetizam esses conceitos (pedagogia e matriz pedagógica) como “educação”. Assim sendo, a forma como se educa, reflete no sujeito em si, em suas escolhas, em sua concepção de mundo e capacidade crítica de analisá-lo.

No MST, a forma como se “educa”, “forma” ou “humaniza” o sujeito é um processo que envolve toda sua historicidade de lutas e conquistas. A construção do processo de humanização dos Sem Terra, é conectado com a constituição de sua própria identidade, e esses aspectos refletem diretamente no processo educativo, pois toda forma como desenvolveram a educação conquistou um nome próprio: a *Pedagogia do Movimento*; “é do Movimento por ter

o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento, a transformar-se transformando” (BENJAMIN; CALDART, 2000.p. 52).

No entanto, como afirmam Benjamin e Caldart (2000), isso não significa que o MST é criador de uma nova pedagogia, mas sim que tenta em seu processo educativo fazê-lo com o seu jeito. Simplificando, os Sem Terra criaram “um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade” (p. 52), Caldart (2000), ainda ressalta que a matriz pedagógica que está presente nas vivências educativas do MST é em sua essência a *coletividade do movimento*, que produz uma referência de sentido a cada ação, estrutura ou sujeito que constituem o cotidiano. Para tanto, Caldart (2000), enfatiza que algumas palavras são cruciais para entender tanto as matrizes pedagógicas, quanto a própria Pedagogia do Movimento

Há alguns *processos pedagógicos básicos* que aparecem de maneira mais constante e insistente na trajetória histórica e nas diversas vivências socioculturais que antes foram analisadas como constituidoras da experiência humana de ser um Sem Terra do MST. Em palavras chave: *luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história* (CALDART, 2000, p. 207-208. Grifos do autor).

São essas palavras que norteiam e conduzem a forma de educar, tão característica deste movimento, dando origem a essa pedagogia diferenciada “*inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana*” (CALDART, 2000, p. 208. Grifos do autor), em suma a Pedagogia do Movimento “coloca em movimento o próprio movimento”, não se deixando engessar em um processo educativo em que somente conceitos, teorias e fórmulas façam sentido. A humanização do sujeito é o fundamento base da educação no MST.

Além disso, cabe aqui destacar que a Educação do Campo, e também a Educação Popular no MST, é constituída pela soma histórica de conhecimentos relacionados à educação de trabalhadores e trabalhadoras camponeses. Para Paula e Barbosa (2021),

[...] as matrizes/raízes que compõem os pressupostos políticos, pedagógicos e filosóficos que constituem a Educação do Campo no Brasil, pelo menos nesse primeiro momento de sua produção como período de constituição das suas bases, de reafirmação nos territórios e de ocupação dos espaços institucionais. Devido ao seu fortalecimento e a sua expansão, a concepção de Educação do Campo vem agregando outros sujeitos, outras histórias, outras pedagogias; enfim, outras formas de produzir conhecimento, educação e escola.

A Pedagogia do Movimento e todo o desenrolar do processo educativo no MST, tem um caráter socialista, por se tratar de uma associação e teorização de práticas educativas onde o trabalhador (classe subalterna) é protagonista das ações em diversos espaços do mundo, resultando em novas formas de relações sociais. A Pedagogia Socialista que ocorre no contexto russo, entre 1917 e 1931, “pôde ser materializada na realidade brasileira a partir da outra matriz da Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (PAULA; BARBOSA, 2021 p.5), de acordo com Caldart (2017, p. 267) “[...] como um esforço particular de construção histórica concreta da pedagogia socialista. O MST tem buscado vincular a educação às lutas pela transformação social, desde a realidade atual do campo [...]”

A Pedagogia Socialista, a qual embasa o MST propõe uma escola baseada no trabalho produtivo em substituição à escola burguesa baseada em métodos lúdicos, reconhecendo no sujeito sua integralidade com os outros sujeitos à sua volta, a comunidade. Resgata-se aqui o conceito já trabalhado anteriormente, ‘coletividade’, o qual se refere à vontade e participação do grupo prevalecer sobre a vontade individual. São características fundamentais, além da coletividade, a solidariedade e a disciplina.

De acordo com Krupskaya (2017), a escola no Estado burguês não reflete os interesses dos estudantes, mas sim, os interesses da classe dominante. Como já é sabido, prepara o sujeito para liderar, gozar da ciência, da liberdade e criar nele um “corpo burocrático” e um “quadro de inteligência”, para que a classe dominante, continue a governar a sociedade. Já a massa operária e camponesa, respeita os interesses populares e tenta romper com o caráter de classe da escola.

Pistrak (2011), assim como Krupskaya (2017), apontam dentro da Pedagogia Socialista, valores pautados na coletividade e na auto-organização, visando uma escola que seja educadora do povo, onde educar significa mais do que apenas ensinar. Para Pistrak (2011), a escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho, a auto-organização dos educandos é base de todo o processo pedagógico da escola.

Neste sentido, percebemos que os autores apontam profícuas possibilidades no que diz respeito à formação humana, dentro do que consideram como uma Pedagogia Socialista. Para ambos, a escola não pode limitar as pretensões e concepções de mundo que o homem tende a naturalizar e apenas repetir. A escola, como uma ferramenta indispensável de formação, deve tornar cada sujeito crítico e emancipado. Esses apontamentos convergem e dialogam diretamente com a Pedagogia do Movimento, desenvolvida e construída dentro do MST.

Em encontro ao que afirmam Pistrak (2011) e Krupskaya (2017), Makarenko (1980) também defende um processo educativo, no qual a educação a partir do trabalho coletivo seja

pautada. Para ele, as relações humanas, as condições de camaradagem, a amizade e a coletividade, são elementos indispensáveis na transformação do homem. A partir destes entendimentos, torna-se possível visualizar os elementos da Pedagogia Socialista, que serviram de escopo para a Pedagogia do Movimento.

No que tange Pedagogia do Movimento, frisamos que a mesma se difunde de profusas formas, distribuída no MST por meio de matrizes pedagógicas. O MST reconhece nas matrizes e pedagogias uma forma de reflexão sobre como o próprio movimento se relaciona com o processo de construção da escola dos Sem Terra.

As matrizes pedagógicas do MST foram criadas pelo Movimento, com a finalidade de construir uma escola onde a historicidade, a luta e a formação humana estivessem presentes. Caldart atenta para o fato que, as matrizes pedagógicas, são norteadoras do processo de educação dos Sem Terra, por isso, são colocadas como diferentes pedagogias, ao invés de elencar e ser fidedigno a apenas uma. Ao total, são oito matrizes (ou pedagogias) que fazem parte do MST, a saber: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história.

As matrizes, estão vinculadas aos princípios educativos do Movimento, especificamente: o trabalho, a práxis social e a história. Cabe ainda destacar que “o MST não cria uma nova pedagogia, mas, sim, recupera e mobiliza de um jeito específico, pela historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história de formação da humanidade” (CALDART, 2012, p. 548).

Os termos ‘matriz pedagógica’ e ‘pedagogia’ são utilizados sempre ao mesmo tempo pelo Movimento, pois cada pedagogia, ocorre inserida em uma matriz pedagógica, se tornando de certa forma sinônimos. Caldart (2000, p.51) afirma que é “no processo de formação dos Sem Terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história”, complementa destacando que “é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa os seres humanos, não cabe na escola. Ela é muito maior e envolve a vida no todo”.

Tais pedagogias (ou matrizes pedagógicas) não são específicas de cada escola, ou seja, ocorrem em um todo no processo educativo em qualquer escola do Sem Terra, pois entende-se que as mesmas constituem a educação no Movimento na sua integralidade. Caldart (2000, p.52) destaca que todas as pedagogias “foram construídas ao longo da história da humanidade, e o MST tenta pôr todas em movimento, e deixa que a própria situação educativa específica se

encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro”. A seguir, são descritas as matrizes e suas respectivas pedagogias.

### 3.3.1 Primeira Matriz: A pedagogia da luta social

É a pedagogia da luta social o fundamento indissociável do MST, “essa talvez seja a matriz pedagógica mais intrinsecamente colada ao Movimento enquanto ingrediente capaz de mover e transformar a própria pedagogia” (CALDART, 2000, p. 207). O Movimento em si só existe porque a luta existe, e ela está associada do ponto de vista da formação humana com uma luta de “*vida ou morte, de vida inteira*” (CALDART, 2000, p. 208). Essa luta é a base de toda constituição do sujeito Sem Terra, e surge do aprendizado e de uma permanente postura de inconformidade com o estado das coisas. Quanto mais indignada e inconformada, mais humana é essa pessoa (CALDART, 2000; BENJAMIN; CALDART 2000).

Dentro dessa lógica, o pensamento é de que nada é impossível de ser mudado, e isso protagoniza o processo de transformação – que faz a história do MST. De acordo com Benjamin e Caldart (2000),

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reivindicar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 53).

Toda a conquista parte do princípio da luta, e toda luta educa e esse legado faz parte da história do MST, sendo passado para todas as novas gerações. Por isso, quando se define que a Educação do Campo, originária da luta camponesa é um estado de luta permanente, se refere a essa pedagogia, a Pedagogia da luta social. Para Benjamin e Caldart (2000), isso significa que um ponto de destaque é a compreensão de como esta grande luta se traduz nas pequenas coisas do dia a dia, significa em outras palavras assumir que em cada ação cotidiana, está a marca da atitude de pressionar as circunstâncias para que elas sejam diferentes do que são.

Na Escola do Movimento, a luta é incluída como conteúdo de estudo, garantindo que todas as experiências dos educandos e de suas famílias esteja em sala de aula, dessa forma cria-se uma atmosfera de desafio à reflexão sobre práticas que ajudem a educar ou fortalecer nos jovens a postura humana e os valores aprendidos na luta, que para Benjamin e Caldart (2000,

p. 53), são “o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança”.

Precisamos entender que a luta a qual o MST se refere, engloba a ocupação de latifúndio, tornar terras produtivas, conquistar o apoio da sociedade acerca da importância da reforma Agrária no país, trazer a escola para o campo, aprender a ler indiferente da idade, enfrentar as derrotas, conquistar seu espaço na sociedade, e se auto transformar a cada dia, tornando-se cada vez mais humano. Mas no que isso ajuda a educar? Por que esse processo é dito como educativo e faz parte de uma pedagogia? Caldart (2000), responde esses questionamentos da seguinte forma:

Simplesmente porque se trata de uma vivência que tem em si a virtualidade de conformar um jeito específico de ser humano, talvez potencializando o traço principal da humanidade, que é a possibilidade de fazer-se a si própria enquanto transforma a realidade e se produz como sujeito histórico. Em tempos foi assim. As lutas sociais produziram transformações históricas porque conformaram os próprios sujeitos capazes de fazê-las e de consolidar os novos parâmetros da vida em sociedade que criavam (CALDART, 2000, p. 210).

Nessa reflexão, entendemos que a Pedagogia da luta social é associada a história, a mudança e transformação, a concepção de mundo diferente, a contestação e a indignação. Esses aspectos que educam, formam o Sem Terra no processo de humanização e na proposta de construção de um mundo reflexivo, crítico e acima de tudo justo.

### 3.3.2 Segunda Matriz: Pedagogia da organização coletiva

O coletivo é o que faz o Movimento ser vivo e a pedagogia da organização coletiva, surge do enraizamento da coletividade. Na forma de uma metáfora, o Movimento explica o que é o enraizamento da coletividade da seguinte forma: “o ser humano precisa de raízes, e somente consegue produzi-las quando participa de uma *coletividade*. Através dela consegue manter vivo certos *tesouros do passado* ao mesmo tempo que cultiva *pressentimentos do futuro*” (WEIL *apud* CALDART, 2000, p. 215. Grifos do autor).

É ainda no acampamento, que o Sem Terra começa a fazer o brotamento de suas raízes e sua vivência coletiva, paralelo a esse processo surge a organização e a percepção de sua necessidade. São essas raízes, que de acordo com Benjamin e Caldart (2000), e Benjamin e Caldart (2000), tornam os sujeitos uma grande família, gênese da irmandade e do descobrimento que em si, habita um sujeito coletivo. A expressão “organização coletiva”, que dá nome a esta pedagogia, traz consigo uma redundância, afinal “não há coletivo sem

organização e o processo organizativo geralmente visa a constituição do coletivo” (CALDART, 1999, p. 215).

A Pedagogia da organização coletiva, de acordo com Benjamin e Caldart (2000), é também pedagogia da cooperação. Cooperação porquê tanto em assentamentos quanto em acampamentos o desenvolvimento da cooperação é fundamental e fazem parte o alcançar os objetivos da luta pela Reforma Agrária e o desenvolvimento do campo, e isso só é realizado com sucesso quando se deixa de lado a individualidade e se dá espaço as novas relações de trabalho, pensando no bem-estar do todo.

No que diz respeito a como essa pedagogia se constitui enquanto “formadora de sujeitos”, ou ainda “educadora”, Caldart (2000, p. 216), assegura que para o sujeito que compõe o Movimento, se ele acredita que o “enraizamento é uma condição para que aconteça a formação humana, então ele próprio deve ser considerado o processo educativo fundamental”, ou seja, o ato de educar é o próprio ato do coletivo.

Em sua concepção, o MST é formado por sujeitos que por diversos motivos, foram “desenraizados” de sua terra, e como consequência, sofrem também a exclusão social. O Movimento resgata e dá novas raízes a esses sujeitos, e nessa perspectiva, quanto mais enraizado ele estiver na coletividade, mas poderá ser educado por ela.

Os aportes pedagógicos que sustentam essa pedagogia, consideram que a educação a partir da coletividade, ocorre “à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela” (CALDART, 2000, p. 217). No que corrobora para a compreensão desta pedagogia, Benjamin e Caldart (2000), atentam que nas escolas do MST, organizada desta forma, se educa fundamentalmente através das novas relações sociais produzidas e reproduzidas. Problematizar, dialogar, mudar comportamentos, se construir e desconstruir enquanto sujeito mundano, propor e praticar valores são formas de praticar a organização coletiva e construir a educação Sem Terra.

São esses aspectos que contribuem fortemente para que o processo educativo caminhe junto com o processo de enraizamento e faça a escola de fato acontecer, e

[...] quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o ‘natural’ seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 54).

Se mimetizam na Pedagogia da organização coletiva, nas relações sociais e principalmente na própria noção de coletivo. Essa noção se traduz, de acordo com Caldart (1999), “no princípio de que nada se faz *sozinho*, e torna *costume* e prática de *organizar coletivos* para que as ações aconteçam, mesmo que nem sempre elas acabem sendo feitas dessa forma” (CALDART, 2000, p. 219. Grifos da autora). A autora faz ainda um relato pessoal sobre sua pesquisa em relação a história do MST, no que diz respeito à trabalho e educação:

A grande maioria dos Sem Terra entrevistados identificou o nascimento do trabalho de educação em determinado estado ou região com a constituição de um *coletivo* que passou a se preocupar em organizar a luta e a discussão da educação dos sem-terra (CALDART, 2000, p. 219. Grifos da autora).

Dessa forma, o coletivo é a educação em si, pois até para o seu surgimento e constituição, precisou-se que o coletivo se fizesse vivo. A potencialidade refletida pela Pedagogia da organização coletiva, ou apenas pela coletividade ou ainda, práticas organizativas e relações sociais, merece ser tratada como algo que sempre esteve presente no Movimento; suas práticas sociais estão vinculadas às reflexões sobre a dimensão educativa, formando um grande conjunto, o que está ligado a pedagogia socialista (CALDART, 2000).

Nesse sentido, Caldart (2000), resgata o pedagogo russo Makarenko, que constitui sua pedagogia através da imersão na coletividade, que era considerada por ele a própria escola, onde a coletividade em si era tão importante quanto a sala de aula, pois uma organização coletiva é capaz de formar a personalidade de cada aluno envolvido neste processo.

Caldart (2000), no ímpeto de consagrar como protagonista desta pedagogia, a coletividade em si, defende a literatura gramsciana, como base que deu subsídios para o MST construir seus próprios conceitos e traçar seus percursos formativos, Gramsci, como já tratado no capítulo anterior, conceitua e destaca a importância da coletividade e do ser coletivo em um ambiente de lutas de classes, Caldart (2000), reforça:

Gramsci, já tinha antes feito reflexões na mesma direção, e no próprio Marx é possível encontrar elementos neste sentido. Quando o MST buscou intencionalizar este princípio pedagógico em suas atividades de formação e educação, dialogou bastante com sua literatura, embora a dinâmica do movimento social tenha exigido alguns temperos diferentes e produzido elementos de uma nova síntese (CALDART, 2000, p. 220).

Trazer para a educação toda a fundamentação teórica da coletividade, é um exercício de reflexão ofertado por essa pedagogia, afinal a educação não se faz sozinha ou do acaso, é necessário unir forças e ideais, em um coletivo, por um coletivo. O enraizamento e a valorização

do ser, estar e aprender com o outro em todos os momentos, é base que alicerça a formação humana no MST.

### 3.3.3 Terceira Matriz: Pedagogia da terra

A terceira matriz pedagógica trata da forma como MST educa a partir de sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. De acordo com Benjamin e Caldart (2000), nesta pedagogia se compreende que há uma mistura da terra com o ser humano, existindo a seguinte percepção: “ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nós também *somos terra*” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 54. Grifos dos autores), nessa dimensão, é entendido pelos Sem Terra, que é necessário aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida.

A terra em si, é o local de moradia, de trabalho, de produção. É também onde se vive e onde se encerra a vida, portanto, é também o lugar onde os mortos são cultuados, “especialmente os que a regaram com seu sangue para que ela retornasse aos que nela se reconhecem” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 55). Por essa razão, a terra é tão simbólica para o Movimento, pois ela representa todo o seu viver, toda a sua luta.

A relação do homem com a terra sempre foi muito forte, e historicamente, a evolução humana se deu em alguns aspectos, em relação ao cultivo, ao aprendizado de como lidar com ela e entender que dela, sairia todo seu sustento. Boff (1999), destaca a importância de o homem reconhecer na terra, a sua existência e evolução:

O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto realização e de autoconsciência (BOFF, 1999, p. 72).

É nessa mesma intensidade que o MST reconhece a terra como sua mais valiosa fonte de vida. Caldart (2000), revela que essa matriz educativa, é considerada historicamente a mais antiga do Movimento, pois mescla o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. “A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições materiais de existência também educa” (CALDART, 2000, p. 222), e é nesse ponto que essa matriz pedagógica se torna importante enquanto educadora: o MST consegue trazer a terra como inspiração dentro da luta, tendo o campo e a produção como desafios que auxiliam na prática educativa.

Há poesia nessa forma de educar, tendo como referência, a terra: trabalhar nela, acompanha diariamente o camponês. É o processo de cultivo de uma semente que gera uma planta, é da planta que brota o alimento, e esse processo cíclico ensina que “as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 55). Para reforçar a importância da Pedagogia da Terra no Movimento, Benjamin e Caldart (2000), destacam:

Nossa Escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades ligadas à terra” (BENJAMIN; CALDART, 2000. P. 55).

É nesta interpretação, simbólica e cultural, que a Pedagogia da terra se torna referência no processo educativo do MST, mimetizada com outras pedagogias (luta, produção, trabalho), a Pedagogia da terra educa na medida em que o camponês aprende a vivenciar a terra com uma extensão de seu corpo, compreende seus ciclos e transforma isso em conhecimento, em educação, em humanização.

### 3.3.4 Quarta Matriz: Pedagogia do trabalho e da produção

A relação ‘escola e trabalho’ é parte constituinte da educação Sem Terra. Ainda na Pedagogia Socialista, Pistrak (2011) e Makarenko (1980), já davam ênfase ao valor do trabalho e as relações com a educação humanizada e coletiva. Para o MST, a Pedagogia do trabalho e da produção vem “do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social que identifica os Sem Terra com a classe trabalhadora” (CALDART, 2000, p.55). São o trabalho e as relações sociais que compõem essa matriz.

É através do trabalho que o sujeito produz conhecimentos técnicos, científicos e também humanos. Desenvolve e aprimora suas habilidades e forma sua consciência. Para Caldart (2000), o trabalho em si é pedagógico, e é função da escola torná-lo educativo através da cultura, valorização e posição política.

Torna-se um desafio vincular a escola com o trabalho e a produção, mas são os valores humanos que dão conta de fazer esse elo. Acerca da Pedagogia do trabalho e da produção, Molina e Sá (2012, p. 330) destacam

No que se refere à pedagogia do trabalho, colocam-se à escola do campo imensos desafios no sentido de contribuir para a transformação das relações e ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital. Para uma escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja: ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a crianças e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nós produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio.

Essa Pedagogia traz em si, uma forma de educar para a vida, no sentido de valorizar o que se faz e se produz, transformando as relações humanas a partir do trabalho do coletivo e busca romper a lógica habitual do trabalho. É a Pedagogia das novas relações, pois as tarefas são divididas e se pensa no bem-estar do conjunto e das famílias, onde o “cada um por si” é inexistente, extinguindo a cultura individualista comum a sociedade. Originalmente tratada por Marx a partir de uma análise das condições históricas concretas, a Pedagogia do trabalho e da produção apreende o movimento dialético que caracteriza a produção capitalista, para ele é ela essa pedagogia representa a expressão consciente da historicidade das relações sociais.

### 3.3.4 Quarta Matriz: Pedagogia da cultura

Na Pedagogia da Cultura, é o modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento que guia a forma de educar. Como são e como vivem são aspectos fundamentais para essa matriz, já que os Sem Terra educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento. Assim como as demais, de acordo com Caldart (2000), nesta matriz há presença de um pouco das outras, há nesta pedagogia “ingredientes” oriundos da Pedagogia da luta, a organização coletiva, da terra, da produção, da história, porque todos esses elementos são parte da cultura Sem Terra, portanto não há como desvinculá-los.

Os elementos que compõem esta forma de educar, estão associados aos momentos de mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade e da arte que contextualiza o camponês no MST. Benjamin e Caldart (2000), exemplificam a educação através da Pedagogia da cultura da seguinte forma:

Manuseando ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetivada (as coisas falam, têm história). É a cultura material que *simboliza* a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o *exemplo*, aprende a fazer a aprender a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. E os

educandos olham especialmente para as educadoras, são sua referência como modo de vida (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 57. Grifos dos autores).

Essa compreensão de cultura, e a forma como a cultura é transformada em uma pedagogia, está interligada com a maneira como o próprio Movimento e suas vivências vão se construindo enquanto cultura. Ideias, valores, saberes e posturas, também fazem parte desta matriz, e isso se constitui tanto nos acampamentos quanto em assentamentos, nas marchas, nas formações nos cursos, todo ambiente onde há luta e há o camponês Sem Terra, há pedagogia da cultura.

Na escola, podemos observar a Pedagogia da Cultura ocorrendo em momentos de resgate de símbolos, através das ferramentas de luta e de trabalho e em todos os momentos onde a mística é compartilhada, para Benjamin e Caldart (2000):

É fazer do tempo escola um tempo onde os educandos possam refletir muito sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra. A escola fará isso através de práticas, de exemplos que permitam aos educandos olharem para si e para os outros. E as educadoras estarão junto com os educandos neste fazer, alimentando sua capacidade de analisar as falhas e propor formas de superar limites (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 57).

Além disso, Caldart (2000), atenta para outro aspecto: este processo pedagógico tem historicidade, e pode ser compreendido através da história do Movimento, refletindo sobre ela e aprendendo com ela, para lapidar ações futuras. A Pedagogia da cultura educa quando sua história, quando seu movimento social e suas ações impulsionam novas experiências educativas e consagram a formação humana como engrenagem funcional.

### 3.3.5 Quinta Matriz: Pedagogia da escolha

São nos múltiplos gestos e escolhas que educadores e educandos, que o Movimento e que cada sujeito humano faz no dia a dia, que norteiam e consagram essa pedagogia. São as escolhas que constroem o coletivo, pois, mesmo sendo escolhas individuais, vivendo em coletividade se tornam escolhas para todos. De acordo com Caldart (2000, p. 57), “cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva. Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social, objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com a condição de miséria”.

Esta Pedagogia faz parte do processo educativo do MST, pois à medida que há um reconhecimento de que cada sujeito é um educador por natureza, e que cada um passa por um

processo de humanização, a possibilidade de fazer escolhas se torna presente e se torna também, um motivo de reflexão sobre quem se quer ser e quem não se quer ser.

A escola do MST, conforme Caldart (2000), representa a liberdade de escolha, seja em grandes ou pequenas tomadas de decisão é proporcionado a cada educando o estímulo do exercício da escolha, assim valores são cultivados e principalmente, a coletividade. Escolher é educar e é também, coerência.

### 3.3.5 Quinta Matriz: Pedagogia da história

É continuidade a Pedagogia da cultura, pois só há cultura, se há história. Nesta matriz, o MST educa cultivando sua memória e compreendendo sua história. Se sentir parte da história do Movimento é fundamental, e esse fazer parte está para além do resgate de significados. O coletivo também é importante, pois as memórias são coletivas, e são essas memórias que alicerçam a construção da identidade dos sujeitos Sem Terra. (BENJAMIN; CALDART, 2000)

A quinta matriz pedagógica é importante no processo de educação, porque demonstra sua intencionalidade a partir da valorização do Movimento através do cultivo da memória Sem Terra, “cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 58), e mergulhados nessa relação de memória e passado a partir de um olhar afetivo, é que a história e a mística se misturam. É através da mística, que se é celebrado a própria memória deste Movimento, tornando-a uma experiência para além do racional, pois faz parte de cada sujeito que ali se encontra, são mostrados pelo olhar da história, os elementos que constituem sua identidade.

Caldart (2000), destaca na Pedagogia da história a existência de dois aspectos específicos que combinam na intencionalidade pedagógica, o que se pode saber da atuação do Movimento em relação à história: “*o cultivo de sua memória, e o conhecimento da história mais ampla, que significa situar a sua experiência em uma história maior*” (CALDART, 2000, p.236. Grifo do autor). Isto significa que o passado serve como conforto, a partir da memória, mas serve também para conhecer o trajeto e obstáculos que conduziram o Movimento até o presente.

O MST valoriza a história enquanto contexto pedagógico, porque acredita que estudar história, e principalmente a sua história é uma estratégia de formação humana, e que o seu sucesso enquanto Movimento, está diretamente relacionado a essa Pedagogia. A escola que cultiva essa pedagogia, é aquela que deixa de ver a história apenas como uma disciplina e desenvolve-a como uma forma de dimensão importante para todo o processo educativo. Para

Benjamin e Caldart (2000), o permanente resgate da memória do MST (a luta dos pequenos agricultores, a luta coletiva dos trabalhadores do Brasil e do mundo,) é tarefa da escola, que ajuda os Sem Terrinha a perceberem que a história de suas raízes é responsável por ser quem eles são. A Pedagogia da história, é a pedagogia do resgate significativo da construção de suas identidades.

### 3.3.6 Sexta Matriz: Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é considerada uma referência ao se tratar da educação desenvolvida no MST, contudo, suas origens são mais antigas e distantes. De acordo com Teixeira; Bernartt e Trindade (2008, p. 227), a “Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional”. Essa forma de compreender a educação e os processos que a compõem, tiveram início na década de 1935, quando alguns camponeses, moradores da França, demonstravam insatisfação com o “sistema educacional” local, alegando que este sistema não atendia suas necessidades, no que diz respeito a educação, até então, chamada de rural.

Nosella (2014), traz um resgate histórico, dando indícios deste surgimento, destacando sua relevância para a Educação do Campo e suas escolas. Neste sentido, Nosella (2014), nos dá um panorama acerca de como surgiram as EFA's:

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 2014, p. 25).

Partindo desta percepção de como a escola era e como se desejava que ela fosse, em relação ao meio rural, o Padre Granereau, nascido em 1885, na França, buscou formas de solucionar o problema do homem do campo, no âmbito educacional. Naquela época, já se percebia claramente que o homem do campo era visto com ar de atraso e até mesmo uma certa ignorância. Cientes dessa percepção, os pais acreditavam que o estudo era uma forma de seus filhos terem uma vida melhor, com sabedoria e instrução, contudo, a escola era ofertada em centros urbanos, o que acarretava na mudança para longe e implicava muitas vezes, em gastos

financeiros para além do orçamento. Sair da roça para estudar trazia consigo uma mistura de sentimentos: o orgulho, a vergonha, o medo.

Inquieto com isso, Padre Granereau, buscava formas de auxiliar o meio rural, e iniciou uma incessante luta com o Estado, sem sucesso, começou a agir por conta própria, criando inclusive um sindicato que pautava e apontava os problemas do camponês em relação principalmente, à escola. Foi assim, que ele criou um espaço em que os jovens pudessem receber educação e conhecimento, e ao mesmo tempo pudessem estar com suas famílias também, mantendo suas raízes entrelaçadas com a vida no campo.

A alternância surgiu a partir do diálogo com os jovens e seus familiares, brotando dali a seguinte proposta: “os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola” (NOSELLA, 2014, p. 47). Esta então, era o primeiro esboço da escola em alternância “e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada”. Inicialmente, a alternância se estruturou com a seguinte forma de funcionamento:

[...] uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote (NOSELLA, 2014, p. 46).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu apenas em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Neste momento foi fundada a Escola Família Rural de Alfredo Chaves, a Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, todas com um objetivo comum: atuar sobre os interesses do sujeitos que constituem o campo, elevando seu nível cultural, social e econômico (TEIXEIRA, BERNARTT, TRINDADE, 2008).

Ainda que de forma primordial a escola em alternância não reflita exatamente a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelo MST, esta foi a inspiração do Movimento para a criação desta pedagogia, adaptando às suas necessidades. Enquanto matriz pedagógica, esta pedagogia busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando, permitindo uma troca de conhecimentos e fortalecendo os laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (BENJAMIN; CALDART, 2000).

A Pedagogia da Alternância, reporta diretamente a uma das principais referências no processo formativo do Movimento. Essa Pedagogia, tem sua instauração vinculada ao desejo de não cortar as raízes, e foi inspirada no trabalho desenvolvido pelas Escolas da Família Agrícola (EFA's), que o Movimento adaptou a alternância de acordo com suas experiências

Basicamente o que temos nesta pedagogia é a forma como se pensa a escola, em um regime de alternância, como o próprio nome se refere. A matriz pedagógica se constitui enquanto escola com dois momentos que são distintos, contudo se complementam: o “tempo escola”, no qual os educandos participam de aulas teóricas, fazem sua autogestão e organização enquanto turma, adquirem novos aprendizados, realizam tarefas, planejam atividades, vivenciam e aprofundam valores. O outro momento, chamado de “tempo comunidade” é um tempo no qual os estudantes realizam atividades de pesquisa da sua realidade, e de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos mais variados aspectos. Este momento é assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra. É alternância, porque a cada semana, o “tempo” despendido à escola é diferente, se alternam entre si as atividades.

Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), analisam a Pedagogia da Alternância como uma alternativa que atende adequadamente a Educação do Campo. Salientam, que atualmente no Brasil, existem diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método, incluindo experiências que ocorrem no Movimento. Para os autores, a Pedagogia da Alternância é dotada de significados filosóficos e metodológicos, que envolvem a luta pela reforma agrária, mantendo a escola, como uma escola viva. Além disso, espalham-se pelo Brasil, nas mais diversas regiões, escolas que adotam esta prática com sucesso.

Alternância aqui, assume uma postura um pouco diferente da criada pelo Padre Granereau, contudo, a base é a mesma: alternar momentos e atividades. Hora na sala de aula, hora no campo praticando o aprendizado e fortalecendo seus laços com a natureza e com a terra. Entre toda a forma que o MST lida com o processo formativo os Sem Terra, essas são as Pedagogias que aqui, julgamos importantes e fundamentais para a compreensão da escola e seu significado perante o Movimento.

Dentre as escolas do MST, está o Instituto Educar, localizado em um dos assentamentos, na fazenda Annoni, em Pontão, Rio Grande do Sul. O Instituto Educar, assim como todas as outras escolas do Movimento, se preocupa com a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo em sua prática as matrizes pedagógicas e os conceitos de luta pela terra como forma de educar. O subcapítulo seguinte tratará do processo que constitui a escola, sua luta e conquista neste assentamento, lócus desta tese.

### 3.4 Instituto Educar - A Educação no Assentamento de Pontão/RS

Neste momento, trataremos da experiência que construiu e constituiu o Instituto Educar, escola do MST, que fica situada no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, área nove, também conhecido como “Assentamento da Fazenda Annoni”, no município de Pontão, Rio Grande do Sul. De acordo com dados disponibilizados pelo próprio município, a emancipação de Pontão, foi beneficiada grandiosamente na década de 1980, quando oito mil colonos ocuparam a fazenda Annoni em busca da reforma agrária. Com isso, o aumento populacional acarretou seu desenvolvimento e posterior emancipação.

A escola em questão iniciou suas atividades, com o nome Instituto Educar, em 1º de abril de 2005, tendo uma turma batizada com o nome de “Herdeiros da Mãe Terra”, contudo, a história dessa escola tem seu início ainda na década de 1980, e é fruto de uma luta coletiva com múltiplos interesses sociais. De acordo com o Instituto Educar (Cartilha nº 4, 2005), a escola como é hoje, foi fruto da construção e amadurecimento de outros projetos, quando junto com a efetivação da posse da terra, surgiram reivindicações pelas necessidades básicas, como moradia, saúde, centros comunitários, espaços para lazer, assessoria técnica para produzir na terra e, obviamente a educação dos assentados.

De acordo com Salete Campigotto (dados da pesquisa), por volta do ano de 1982, o grupo de Sem Terra desta região, já estava organizado com o apoio de igrejas, universidades e sindicatos. Neste momento, por questões de força policial vinculadas ao período de ditadura militar, este grupo foi transferido para um novo local, em Nova Ronda Alta, conforme Salete, a necessidade de uma organização mais eficiente foi um ponto fundamental.

Fomos nos organizando melhor, não estávamos mais na beira da estrada e já éramos lindeiros de uma barragem. Já tínhamos peixe para pescar, já tínhamos uma terra, dividimos sete áreas, e cada grupo começou a produzir sua horta, tirando alimentos dali, dividindo famílias, grupos de trabalho, grupo que organizava as lutas e aí começamos a organizar a educação (Trecho da entrevista concedida por Salete Campigotto, 2022. Dados da pesquisa).

Neste momento, perceberam que 60% dos sujeitos que ali estavam, eram analfabetos e que as crianças, todas estavam sem escola. Salete, juntamente com outras personagens que fizeram parte do Movimento (Lúcia Lendovato, Isabel Grim, Irmã Lúcia e outras religiosas uruguaias), se reuniram e começaram a pensar em uma forma de trabalhar um processo de educação e formação com os Sem Terra. Salete lembra que, neste momento, muitos nomes importantes estavam retornando do exílio, como Leonel Brizola e Paulo Freire. Salete relembra

como foi este processo, destacando que Paulo Freire, por exemplo, já tinha uma caminhada na educação, com métodos de alfabetização diferentes do que ela, enquanto estudante de Pedagogia, na Universidade de Passo Fundo, conhecia. Ela descreve:

Fomos buscar ajuda com Paulo Freire, para que pudesse nos assessorar. Paulo Freire recém tinha voltado do exílio e entrou como professor na Unicamp. Não tinha como vir, mas tinha seus grupos. [...] Veio um casal, Paulo e Vera para nos ajudar. Vieram três vezes a Ronda Alta, fazer nossa formação, nos auxiliar a conhecer melhor o método de Paulo Freire. Então foi aí que Paulo Freire se tornou tão importante para nós, na luta pela educação no Movimento. A nossa escola itinerante, foi uma das primeiras experiências, que depois, gerou vertente das escolas itinerantes do Rio Grande do Sul. Nós começamos a trabalhar sem autorização do governo, mas fomos alfabetizando adultos, crianças, trabalhando também com crianças que já sabiam ler e escrever. Fomos dividindo os grupos e fomos trabalhando (Trecho da entrevista com Salete Campigotto, 2022. Dados da pesquisa).

Esses foram os primeiros passos para organizar uma escola e um processo formativo que atendesse os anseios daqueles sujeitos. Seguindo adiante, foi no ano de 1984 que a escola conseguiu ser legalizada, e apenas em 1987 que conseguiram garantir o nome de “Margarida Maria Alves”<sup>3</sup>, que mais tarde tornou-se Instituto Educar. Muitos momentos fazem parte desta história. Muitas transições, diferentes objetivos, mas desde então, Salete continuou atuando na Educação do Campo, como professora, militante da busca por todos os direitos sociais dos Sem Terra naquele espaço e no restante do país. Este processo contou com o apoio de grandes nomes, como Roseli Caldart, que desde muito cedo contribuiu na organização e desenvolvimento da Educação do Campo dentro e fora do MST.

Estes primeiros passos garantiram muitas atividades educacionais em todo o estado do Rio Grande do Sul, como a construção de escolas, por exemplo. Esse período é marcado pela luta pela educação, pela luta dos direitos das mulheres do campo, pela inserção de quilombolas, indígenas e outros sujeitos em vulnerabilidade social no movimento e na educação do campo. Tudo isso foi possível graças à derrubada de sindicatos conservadores e a criação de novos sindicatos autênticos, parcerias e diálogo com pastorais e universidades. Foi neste momento, que se decidiu então, criar uma ONG, e a construção do prédio, onde atualmente funciona o Instituto Educar, foi efetivada.

---

<sup>3</sup> Maria Margarida Alves foi uma camponesa, sindicalista, do interior da Paraíba, morta a tiros por fazendeiros, na frente de sua família. Foi uma das fundadoras do Movimento Mulheres do Brejo, que articula as lutas das mulheres com as lutas do campo, luta pelos direitos trabalhistas dos trabalhadores rurais, como carteira assinada, décimo terceiro salário, jornada diária de trabalho de 8 horas e férias, direitos que já haviam sido conquistados pelo setor urbano. Assim como também influenciou no incentivo à educação política dos trabalhadores do campo. Junto a Paulo Freire, fundou o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural.

Mesclando a necessidade de se ter assessoria técnica e uma escola, o MST definiu uma área de 42 hectares do assentamento como área para construção de um centro de formação, que inicialmente foi denominado CETAP (Centro de Tecnologias Alternativas Populares).

Neste primeiro momento, o objetivo central era o resgate dos saberes populares e a apropriação do conhecimento de tecnologias alternativas e produtivas em uma perspectiva agroecológica. O CETAP ficou durante um tempo nas dependências do prédio construído no Assentamento Nossa Senhora Aparecida e serviu como referência para os camponeses como assessoria oferecida por um grupo técnico composto por agrônomos, veterinários e administradores. O foco era desenvolver métodos de produção animal e vegetal que respeitassem a natureza (controle biológico de lagartas, criação de suínos ao ar livre, adubação verde, produção de leite a base de pasto etc.).

Durante 10 anos o CETAP acompanhou as propriedades e promoveu diversos cursos de formação, reuniões e encontros para melhorar suas técnicas de campo baseadas na agroecologia, em seguida esse centro foi transferido para o município de Passo Fundo, por conta da logística oferecida. O prédio construído e que até então dava lugar ao CETAP, ficou ocioso até o início dos anos 2000, ano em que foi locado para o FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Celeiro) - escola que atende educandos vindos dos movimentos sociais do campo e da cidade.

Motivados pelo fato de que muitos jovens estavam abandonando o campo para estudar na cidade, a direção do MST decidiu então, avaliar as demandas de sua base em relação a criação de uma escola própria naquele local. Para o MST (Cartilha nº4, 2005), o jovem que abandona o campo para estudar na cidade, encontra um ensino totalmente dissociado de sua realidade, e esse fato “quando não leva o estudante ao abandono do estudo acaba influenciando para o abandono do campo” (p. 8). A partir dessa reflexão, construiu-se uma proposta de criação e cursos técnicos direcionados para os jovens, com intuito de que esses adquirissem uma profissão e pudessem implementar na prática o conhecimento teórico com os princípios de respeito às leis da natureza, com uma produção saudável de alimentos, incentivando e viabilizando a vida no campo. Neste formato, a escola ficou atuando por cerca de dois anos, e aos poucos o Movimento começou a retomar este espaço e ser protagonista de sua própria educação.

O ano de 2004 foi um marco para a retomada do espaço e a criação do Instituto Educar. Conforme destaca Salete, já estava no governo federal, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e este governo tem como uma de suas bandeiras a educação, ampliando grandemente o acesso

às universidades públicas e criando os Institutos Federais por todo o país. (Dados da pesquisa, 2022)

Neste momento buscaram-se parcerias com o INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária) através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), oriundo do governo de Fernando Henrique Cardoso, e ampliado no governo Lula, e com a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Desta parceria inicial, foi criado o Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia, funcionando no regime de alternância para que os estudantes possam ficar ligados ao curso e também à comunidade.

A parceria com a UFSM não se consolidou, contudo no ano de 2005, uma nova parceria foi estabelecida com a então Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS) – atual Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – localizado a 70km do Instituto Educar. O curso foi aprovado e referendado pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a funcionar regularmente.

Salete Campigotto, relembra alguns fatos importantes deste momento:

E aí, vínhamos a partir desta conquista, muito modestos nos cursos. Um curso aqui outro ali: a Pedagogia em Ijuí, alguns cursos técnicos no ITERRA. E com a chegada de um governo popular, nós em 2005 tínhamos 60 cursos técnicos no Brasil todo e um deles era aqui. E em março de 2005, abrimos a primeira turma de Técnico em Agropecuária, concomitante ao Ensino Médio. Formamos sete turmas, formamos três turmas do subsequente, pós médio e em 2012 começamos a sentir os primeiros sinais que o MST, a juventude em especial, estava tendo um acesso muito maior ao Ensino Médio, pois antes tínhamos alunos que faziam 80 km para estudar (trecho da entrevista com Salete Campigotto, 2022. Dados da pesquisa).

Mais tarde, já no ano de 2009, o Instituto Educar passou a contar com o patrocínio da PETROBRÁS, que viabilizou a criação de mais uma turma do curso técnico que já era oferecido, agora na modalidade Pós-Médio. Inspirados no regime de alternância, desenvolvido nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), e preocupados com a manutenção do vínculo dos educandos com as suas comunidades de origem juntamente com a busca do conhecimento e a sua aplicação a partir da realidade de cada comunidade, o MST redimensionou a experiência pedagógica da alternância aplicando esta prática nesta escola.

Assim, com uma escola organizada e com cursos funcionando, o Instituto Educar mantém o foco na formação de agricultores, com especialização técnica em agroecologia, para que esses possam contribuir para a organização de base dos trabalhadores e a ampliação de um novo modelo de agricultura e desenvolvimento para o campo brasileiro, deixando lúcida a ideia

de a permanência no campo e a qualidade de vida fazem parte dessa concepção. (INSTITUTO EDUCAR, 2004)

Com parceria firmada com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, o Instituto Educar tem formado engenheiros agrônomos, com ênfase em Agroecologia “utilizando-se de conhecimentos técnico-científicos visando a construção e ao manejo de agroecossistemas sustentáveis” (MST, 2015). Por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prонера), a UFFS disponibiliza sua estrutura de laboratórios e espaços experimentais, juntamente com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Sertão*. O MST (2015) destaca que:

[...] entre os propósitos do curso está a formação técnico-científica de engenheiros agrônomos para atuar nas áreas da Agronomia com ênfase em Agroecologia, e comprometidos com a agricultura familiar e camponesa. Também se busca capacitar profissionais para promover a conservação, preservação e recuperação dos recursos naturais, além de estimular a compreensão da realidade social, econômica, técnica, cultural e política da sociedade, em particular a do campo e as áreas de Reforma Agrária.

A primeira turma do curso de Agronomia do Instituto Educar teve início em abril de 2014, acolhendo cerca de 55 educandos. O curso tem 5 anos de duração e funciona com regime de alternância, de acordo com o MST (2018), o projeto traz como principal bandeira, a inclusão dos camponeses como sujeitos de uma transformação histórica no campo e na cidade, além disso, o Instituto Educar através do ensino superior e técnico espera que os educandos sejam capazes de produzir alimentos saudáveis e reconhecer a natureza como sua mais fiel amiga. A relação humana deve sempre prevalecer qualquer interesse econômico, portanto a escola se caracteriza por formar sujeitos militantes que edifiquem junto com o campesinato, a agroecologia.

Alguns aspectos são fundamentais para a compreensão de como se constrói e se pratica o processo formativo do Instituto Educar.

A estratégia pedagógica é trabalhar na construção e formação de sujeitos militantes com capacidade de analisar a realidade social, política, cultural e econômica, discernindo os referenciais tecnológicos alternativos e apropriados para o desenvolvimento do campo sem a dependência tecnológica do agronegócio (INSTITUTO EDUCAR, 2004).

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Educar, tem como base, assim como o contexto geral da educação no MST, a formação de camponeses como sujeitos que saibam

principalmente viver a coletividade em seu mais profundo significado, e com isso construir princípios como responsabilidade, confiança e cooperação. De acordo com o Instituto Educar (2005), o Projeto Político Pedagógico se justifica pela responsabilidade da escola em construir uma agricultura ecologicamente sustentável, para isso, desatam as cinco vertentes da agroecologia: ambiental, social, econômica, cultural e política, sendo essas indissociáveis.

Claramente a educação baseada na agroecologia, é vista como uma alternativa para a materialização de uma agricultura sustentável, mas para além desta expectativa, o Projeto Político Pedagógico do Instituto Educar, que dá ênfase para a vivência coletiva, é organizado em “tempos e espaços educativos”, que permitem desenvolver nos educandos habilidades práticas e teóricas essenciais nas rotinas diárias,

A formação dos sujeitos não acontece somente na sala de aula, todos os espaços e tempos são planejados e assumidos como instrumento educativo na integração e formação da coletividade, bem como o aprimoramento em cada educando de habilidades práticas e técnicas essenciais para o seu cotidiano (INSTITUTO EDUCAR, 2004).

Para compreendermos o que são esses tempos e espaços, bem como sua distribuição, o quadro abaixo destaca os principais tempos e quais atividades são desenvolvidas em cada um deles.

**Quadro 3:** Tempos educativos e atividades desenvolvidas no Instituto Educar

<b>Tempos</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
<b>Tempo Motivação e Mística</b>	Tempo diário conjunto da escola destinado a motivação das atividades do dia, que pode ser feita através de poemas, histórias de vida, reflexões, frases de lutadores do povo, hinos do Brasil, do MST e da Internacional Socialista, conferências da presença de todos os integrantes da coletividade através dos núcleos de base, retomar a caminhada do dia anterior, através da crônica diária, dar avisos e informes se necessário. Motivando para os estudos, compromissos, sonhos e utopias.
<b>Tempo Aula</b>	É o tempo dedicado aos estudos dos componentes curriculares previstos no projeto, conforme o cronograma das aulas incluindo aulas teóricas e práticas.
<b>Tempo Trabalho</b>	É concebido como princípio educativo, definido em vista da execução do plano de produção do instituto, conciliando a produção interna com o aprendizado das disciplinas e o exercício da pesquisa.

<b>Tempo Núcleo de Base (NB)</b>	Tem por finalidade garantir momentos de encontro dos educandos sem seus núcleos de base, é o tempo destinado ao processo organizativo da coletividade
<b>Tempo Cultura</b>	É o tempo destinado ao resgate, ao cultivo, a valorização e a socialização das vivências culturais dos educandos trazidas de suas regiões. Resgatar a cultura popular, com teatros, danças, trovas, paródias. É a complementação da formação política ideológica da coletividade do instituto.
<b>Tempo Oficina</b>	Tempo destinado ao aprendizado de habilidades específicas definidas conforme as metas de cada etapa do curso.
<b>Tempo Estudo</b>	Tem a finalidade de criar o hábito do estudo, de aprimorar a formação de cada sujeito como também do reforço da aprendizagem.
<b>Tempo Leitura</b>	É o tempo destinado ao hábito da leitura, interpretação de texto e capacidade de síntese. Os temas são dirigidos conforme as metas de cada etapa com orientação da coordenação política pedagógica (CPP), como também pode ser de livre escolha de acordo com os gostos literários.
<b>Tempo Seminário</b>	É um tempo semanal destinado à socialização de aprendizados construídos através de pesquisas e leituras, visando aprofundar os conhecimentos e a proposição de ações concretas.
<b>Tempo Pesquisa</b>	É destinado ao aprofundamento teórico das práticas do campo, aprofundando do conhecimento em relação às diversas espécies de cultivos, formas de plantio, tratos, cultura e ao mesmo tempo que vai aprimorando a capacidade de observação do campo também aprende a usar a biblioteca, internet e ainda desenvolve suas habilidades de oratória e apresentação perante os demais.
<b>Tempo Planejamento e Socialização das Atividades dos Setores</b>	Permite a todos ter uma visão ampla das atividades de cada setor. É o espaço destinado para planejamento e socialização das atividades dos setores.
<b>Tempo Vídeo</b>	Tempo destinado ao conhecimento de outras experiências acompanhadas de análise crítica através do debate ou síntese.
<b>Tempo Educação Física</b>	Tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados. Os exercícios visam a ação conjunta.

Fonte: Instituto Educar, Cartilha 4, 2001. Adaptado.

Os tempos são momentos que constituem a educação no Instituto Educar. É uma forma de tentar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões, como a cognitiva, a política, a estética, a afetiva etc. Entre esses tempos, está a Mística, que caracteriza fortemente o MST.

Bogo (2012, p. 475), descreve a mística por três prismas: o religioso, que trata as experiências religiosas, desde a Antiguidade, tratam a mística como “espiritualidade”; o das ciências políticas – as revelações subjetivas no entendimento das ciências políticas são compreendidas como expressões do “carisma” que há em cada ser social e o movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia.

No Instituto Educar, a mística é o momento para trazer a consciência histórica, política, ecológica e humana de cada educando, ela faz parte do MST e ocorre em qualquer espaço de educação, formal ou não, age como um motivador para seguir na luta. Salete Campigotto descreve como ela é realizada na escola e sua funcionalidade

A mística é a motivação do dia. Faz presente lutadores e histórias de lutadores, que são diferentes dos lutadores cultuados pela burguesia. Esses autores, Gramsci, Mao, Makarenko, Pistrak, Paulo Freire, sempre em suas datas de nascimento, recebem uma homenagem na mística, bem como a referência da agroecologia, nossos lutadores populares (Salet Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

De acordo com Bogo (2012, p.478), a mística constitui toda a militância. Sem sua existência, não haveria história militante, “as massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência. As lideranças se corromperiam e se aliariam aos criminosos assim que vislumbrassem alguns privilégios.” A mística é símbolo de união coletiva, dá ânimo para enfrentar e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. Bogo (2012, p. 479) compreende que

A mística neste caminhar é mais do que o alimento do caminhante; é também a fome que não deixa parar nem dormir enquanto não se chega ao lugar desejado. O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a sua coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer.

Outro importante destaque nos tempos vivenciados e experienciados no Instituto Educar, estão os núcleos de bases, cabe uma colocação de Salete, feita durante o estudo de campo, que explica sobre sua dinâmica de organização:

Todos nós somos organizados em núcleos de base. O núcleo de base tem uma função. A nossa função é diferente da função do núcleo de base dos estudantes. Nós temos um olhar pedagógico, olhar da formação humana, formação profissional e formação militante. Nos núcleos de base, temos o respeito à questão de gênero, sempre temos um homem e uma mulher, um menino e uma mulher que coordena em cada etapa o NB. Em cada etapa tem um processo de ir fazendo mudanças. Em uma etapa aprendo a ser coordenado e coordenada, na outra coordenador ou coordenadora. Faz com que todo mundo saiba assumir este comando, este é um grande aprendizado para todos nós, como aprendemos a assumir o comando, e como aprendemos a ser comandados (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Os núcleos de base são uma importante referência para o Instituto Educar, são em geral compostos atentando para alguns critérios – idade e gênero, por exemplo. O núcleo de base também é a forma como as famílias se organizam nos acampamentos e assentamentos para participar da coletividade e partem do princípio da auto-organização.

De acordo com Salete Campigotto, até o ano de 2018 atendiam o nível técnico, com o curso de agropecuária com ênfase à agroecologia integrado ao ensino médio, o qual formaram 10 turmas. Do ano de 2018 em diante permaneceram somente com o curso superior em agronomia. Na escola, estudantes têm a oportunidade de ficarem internos, e com isso auxiliam na produção do Educar leite para a cooperativa e agroindústria de queijos e derivados, frutas e hortaliças para venda e doação para a comunidade que passa dificuldades, como em 2020 durante a pandemia do Covid-19.

Todos os estudantes que estão ou já passaram pelo Instituto Educar são vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), portanto todos são beneficiários da Reforma Agrária exclusivamente. Não somente Sem Terra estuda nesta escola, existem estudantes oriundos de outros movimentos sociais, como Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e camponeses vinculados ao Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). De acordo com Salete Campigotto, o Instituto Educar é uma escola para todos que lutam pela terra.

O Instituto Educar recebe estudantes de todo o país, ao todo 18 estados brasileiros já foram representados entre os que já saíram da escola e os atuais estudantes, e é esta mescla da cultura nacional que fortalece por exemplo, a aplicação da Pedagogia da cultura. O Instituto Educar faz parte da história viva do movimento, pois diante das crises governamentais vividas

nos últimos anos, luta dia a dia pela manutenção da escola e pelo desenvolvimento de uma escola do campo de qualidade.

Atualmente, conforme Salete Campigotto, estão em funcionamento 2 turmas do curso de Agronomia. A “Turma 3”, que durante a pandemia de Covid-19, apresentou desistências, dos 50 educandos, hoje permanecem 41. E também, mais recentemente a “Turma 4”, que conta com 50 educandos ativos no Instituto Educar. O Instituto oferece neste momento, apenas o curso de Agronomia, com ênfase em agroecologia.

Por fim, é possível perceber que o caminho para que a Educação do Campo se tornasse uma referência satisfatória dentro do movimento, foi e ainda é percorrido com o intuito de que este processo formativo possa experienciar aos sujeitos uma educação transformadora, como já sugeria Antonio Gramsci, baseada em uma concepção de mundo crítica e distante do senso comum. É possível perceber que o campo quer educar para o campo, sem perder sua historicidade, sua cultura e sua forma de trabalho.

No percurso que consolidou a Educação do Campo, é notável a presença de vários elementos explorados por Gramsci, estejam eles presentes na história do MST ou na história de sua escola. A pedagogia desenvolvida por diversas formas, é repleta de conceitos que fazem referência ao autor e remetem a todo o processo de luta social descrito pelo mesmo. Entrelaçados ou mesclados, os conceitos propostos por Antonio Gramsci evidenciam a forma como muitas conquistas fazem parte da história do MST, sua busca por uma educação de qualidade e toda a indignação quanto às injustiças cometidas por classes dominantes.

A história da luta pela educação, que é uma luta paralela e simultânea à terra e reforma agrária, consolidou uma educação baseada em matrizes pedagógicas que fortalecem o camponês na sua mais pura constituição, e resultam em um processo educativo completo, complexo e de grande valia acadêmica. Imbuídos dos conceitos e da forma como se desenvolve e é vivenciado o processo educativo no Instituto Educar e no MST, o capítulo seguinte abordará especificamente o âmbito legal que rege a Educação do Campo, utilizando para tal, as principais políticas educacionais deste segmento educacional.

#### 4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas, e aqui com ênfase nas políticas educacionais, são medidas planejadas e implementadas por um governo. Servem para intervir, no caso da educação, nos processos formativos desenvolvidos em uma sociedade. Podemos defini-las como um conjunto de decisões governamentais, que são executadas através de programas, planos de ações. De acordo com Andrade (2019, p.303)

As políticas públicas assumiram, ao longo do tempo, importância cada vez mais expressiva no desenvolvimento do Estado e na vida dos indivíduos, envolvendo ao mesmo tempo a ação governamental e o processo jurídico-institucional de construção da decisão política. Trata-se de ações que buscam assegurar direitos de cidadania, consagrados nas Constituições modernas ou que se afirmam em razão do reconhecimento da sociedade e dos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas e comunidades.

No que tange esta tese, cabe destacar, conforme Andrade (2019, p. 304)

Ordinariamente, as políticas públicas são elaboradas em meio a conflitos sociais e/ou político-econômicos em que as contradições sociais se elevam ao ponto de ensejarem uma mudança na tática adotada pelos governos para manterem a sua governabilidade.

Por meio das políticas públicas, os programas são executados. Na Educação do Campo, tais políticas desempenham um inegável papel na execução de programas que fomentam, incentivam e atuam como forma de resistência no processo formativo de educandos e educadores do campo. Neste capítulo, são apresentados três programas que são destinados à Educação do Campo e que possibilitam o avanço do Setor de Educação no MST. São apresentados aspectos relacionados à legislação e a implementação e execução de tais programas, passando por um resgate histórico que conduz a cada programa.

Embora a discussão acerca da Educação do Campo esteja presente na agenda atual, a Lei de 9.394 (BRASIL, 1996) já colocava em pauta essa temática e reconhecia a singularidade deste espaço. Nos seus artigos 23 e 26 estabelece um novo marco na Educação do Campo, reconhecendo tempo e espaço diferenciados. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 dispõe, no que diz respeito da Educação do Campo, sobre:

[...] a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação

Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo (BRASIL, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, analisando o que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 nos apresenta acerca da Educação do Campo, é possível reconhecer a peculiaridade e especificidade desse espaço escolar, pois elementos primordiais no contexto do campo estão presentes nela: propostas pedagógicas e currículo, alteração do calendário escolar de acordo com o calendário agrícola, necessidades e interesses próprios. São esses aspectos que norteiam as políticas direcionadas para a Educação do Campo. De acordo com Marcon (2012):

A história das políticas de educação do campo revela um paradoxo: de um lado, um país caracterizado historicamente como agrícola e que muito pouco se ocupou com a educação do campo; de outro, a preocupação com diretrizes e políticas de educação do campo, exatamente num contexto de expansão da urbanização, de intensa migração do campo para a cidade e da nucleação de escolas nas cidades ou em pequenos povoados. Evidente que essas políticas não estão isoladas de um contexto mais amplo de interesses, disputas políticas e de transformações da sociedade brasileira e mundial (MARCON, 2012, p. 86).

Por conseguinte, as políticas da Educação do Campo, mesmo ainda em processo de construção histórica, têm o intuito de fortalecer o campo e criar condições satisfatórias que garantam a permanência e êxito dos sujeitos envolvidos, buscam garantir que o processo de formação nesse espaço, esteja relacionado com o contexto vivido pelo camponês. Contudo, contradições também serão apresentadas nos subcapítulos seguintes.

A criação e implementação de Políticas Educacionais destinadas à Educação do Campo, podem ser vistas como uma estratégia de resistência, que buscam fortalecer a relação do sujeito com seu tempo e espaço. De acordo com Santos e Silva (2016, p. 137), essas políticas têm o objetivo de representar “a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais”. Assim sendo, colocar em prática tais políticas, significa assegurar que, mesmo com uma visão retrógrada que ainda se tem acerca do campo e do camponês em si, a cultura desse povo deve ser mantida, e é a escola que alicerça esse propósito.

As políticas educacionais destinadas à Educação do Campo buscam garantir um processo educativo de qualidade e êxito neste espaço, respeitando o sujeito, sua luta e sua história. De acordo com Kolling; Ceriulli; Caldart (2002), as políticas públicas da Educação do Campo, estão em constante luta por um projeto educativo próprio, pois o campo é onde se

encontram milhares de brasileiros, sejam eles pequenos agricultores, quilombolas, assentados, povos das florestas, indígenas etc., esses sujeitos:

[...] têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo e o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que conduzem sua existência vão também produzindo como seres humanos (KOLLING, CERIOLLI, CALDART, 2002, p. 11).

O Ministério da Educação (MEC), em conjunto com instituições públicas de ensino, movimentos sociais e sindicais do campo tentam compor as políticas educacionais dedicadas à Educação do Campo, de maneira que se reconheça a imensa dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação. Os marcos normativos que regulamentam e implementam a Educação do Campo no Brasil, reconhecem a importância dos movimentos sociais como protagonistas na luta por um processo educativo coerente, enfatizando que:

[...] o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de matéria (BRASIL, 2012, p. 4).

A Educação do Campo, ainda enfrenta obstáculos, por isso é necessário que se contraponha à ideia que a escola do campo é a escola pobre, ou ainda, de acordo com Kolling; Cerioli; Caldart (2002, p.13): “ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens num círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo”. Se contrapondo a estas ideias, as Políticas de Educação do Campo tentam estabelecer uma série de princípios, condutas e procedimentos que atentem para as especificidades do campo.

De acordo com Kuhn (2015), políticas públicas voltadas à Educação do Campo começaram a ganhar forma e aplicação, a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

A construção institucional da Educação do Campo no âmbito do Estado, deu-se com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). A partir desse marco, nas esferas normativas foram sendo construídas resoluções, pareceres, decretos e leis, visando regulamentar e fortalecer os princípios da política de Educação do Campo a ser implementada pelo Brasil (KUHN, 2015, p. 124).

Neste sentido, a Educação do Campo começa a ser institucionalizada e adentra na agenda das políticas educacionais, a partir deste programa. Sendo assim, esta tese que se propõe a debater acerca das principais políticas educacionais do campo, para responder algumas questões voltadas ao ensino que ocorre dentro do MST, tratará inicialmente do PRONERA, dando sequência a outros programas, que são considerados fundamentais para o progresso da Educação do Campo.

#### 4.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, surgiu no ano de 1998, governo de Fernando Henrique Cardoso, e se contextualizou, como um programa de promoção da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo entre suas atribuições a formação de educadores para as escolas do campo. O PRONERA é um programa que visa principalmente erradicar o analfabetismo no campo e garantir à população do campo, o direito a uma educação de qualidade e consolidada. Cabe ressaltar, que a partir do ano de 2020, já no governo de Jair Bolsonaro, o Pronera passou por uma desestruturação, extinguindo por exemplo, sua comissão pedagógica.

A história do PRONERA inicia ainda no ano de 1997, ano em que foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), evento organizado pelo MST e apoiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No mesmo ano, instituições públicas de ensino, como Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) deram continuidade às discussões acerca dos rumos da Educação do Campo (PRONERA, 2011).

O intuito de aproximar as instituições públicas de ensino na criação e desenvolvimento da Educação do Campo, era discutir a participação destas mesmas instituições no processo educacional nos projetos que ocorriam dentro de assentamentos. Conforme o PRONERA (2011),

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos projetos de assentamento. Foi elaborado documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Incra e o CRUB (PRONERA, 2011, p. 9).

Aí sim, no ano de 1998, o PRONERA ganhou legitimidade e através da Portaria nº.10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o programa e então, o primeiro Manual de Operações foi aprovado, e mais tarde no ano de 2011, o Programa foi inserido junto ao INCRA, que posteriormente deu continuidade ao segundo e terceiro Manual de Operações, com todas as definições e atribuições do programa (PRONERA, 2011).

Com tantas ações e com grande clareza quanto à proposta educacional, tendo em vista uma formação humana como condição primordial, o PRONERA passou por mudanças e atualizações. Uma das principais, ocorreu através do Decreto nº 7.352, que deu maior objetividade e transparência ao programa. Este Decreto, publicado em de 4 de novembro de 2010, ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, aponta em seu artigo primeiro:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Esse Decreto também reforça a particularidade da Educação do Campo, destacando aspectos relacionados ao público alvo (os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural), dimensões territoriais que abrangem a modalidade e a escola do campo, o tipo de estrutura do espaço físico, a formação inicial e continuada dos educadores entre outros. No que diz respeito ao PRONERA, os objetivos que constam no Decreto estão expostos no artigo 12, a saber:

- I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III - Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Uma das frentes defendidas pelo PRONERA é a democratização do conhecimento no campo, pois através dele, os estudantes têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). O Incra salienta ainda, que o programa se preocupa com quem está à frente dos projetos desenvolvidos, portanto constantemente atua na capacitação dos educadores. Além disso, tem como base a diversidade cultural e socio-territorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico (INCRA, 2020).

Segundo o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o IPEA, o PRONERA, entre os anos de 1998 e 2011, foi uma política pública que promoveu a realização 320 cursos nos níveis EJA fundamental (Educação de Jovens e Adultos), ensino médio e ensino superior, atuando em parceria com 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros. No total, até o ano de 2011, 164.894 educandos foram beneficiados do o Programa. Nesses números, estão ações que qualificam a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor (IPEA, 2015).

Com a plena participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, o PRONERA garantiu o acesso “à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino” (IPEA, 2015, p. 9).

O Artigo 4º do Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), também reforça as ações que eram ofertadas pelo Programa, as quais envolvem: a oferta de educação infantil nas ainda chamadas ‘creches’ e pré-escolas do campo; educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo a qualificação tanto social, quanto profissional vinculadas à realidade do campo; possibilitar a educação profissional e tecnológica de maneira concomitante ou sucessiva ao ensino médio; acesso à educação superior, priorizando a formação de professores do campo (licenciaturas em educação do campo).

Além disso, o decreto apontava aspectos relacionados à adequação e ampliação, reformas das escolas do campo, para que as mesmas fornecessem educação de qualidade, em uma atmosfera sustentável e acessível, de acordo com as singularidades do contexto. O PRONERA trata também da formação de professores, para que estes atendessem às necessidades da escola do campo, no formato inicial e continuada (BRASIL, 2010).

A base que consolida este programa, está principalmente vinculada ao respeito cultural, social e geográfico do povo camponês, respeitando as características complexas desse processo educativo. Antes de sua implementação, “jovens e adultos por diversos motivos, entre eles, a completa ausência de políticas públicas no campo, não conseguiram ter seu direito à educação respeitado nas etapas anteriores de suas vidas” (IPEA, 2015, p. 9). Neste sentido, o PRONERA se destacou fortemente por assegurar tanto o direito à educação, quanto aos direitos básicos dos camponeses, como o direito à terra, produção e a viver a partir de suas escolhas.

Considerado como um instrumento de luta, o PRONERA se fortaleceu a partir dos movimentos sociais e sindicais do campo, de acordo com o II Relatório de Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (IPEA, 2015), desde sua inserção no programa jovens e adultos

[...] reconhecem-se como sujeitos de direitos; como sujeitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território (IPEA, 2015, p. 10).

Sendo assim, podemos considerar que o PRONERA representa um passo importante para a auto independência dos sujeitos, e ainda, de acordo com Camacho (2017, p. 43), “a experiência do PRONERA conseguiu se relacionar com a extrema diversidade de situações presentes no campo brasileiro”, a diversidade atribuída pelo autor se refere “a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo, bem como a diversidade das condições culturais, ambientais, geográficas e de organização da produção agrícola” (CAMACHO, 2017 p. 43), cumprindo assim, seu papel fortalecedor do meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

Para Arroyo (2012, p. 332), junto com os movimentos do campo, o PRONERA tenta romper “a visão genérica de docente educador e, dessa maneira, superar as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo”, por conseguinte, “esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e demais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores”.

No que se refere a formação de educadores, o PRONERA contribuiu para a formação de educadores que atuam em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, capacitando e adequando seu processo formativo ao espaço onde atuam, além disso “criou condições especiais para que estes educadores ampliassem o direito à educação para milhares de jovens e adultos no seu próprio lugar de vida e moradia” (IPEA, 2015, p. 12). Ainda no escopo da

formação de educadores, é importante salientar a outra dimensão arrebatada através do PRONERA: a capacidade de ampliação da escolarização em diversos níveis pelos próprios educadores.

Contudo, de acordo com o Relatório do IPEA, durante toda sua existência, o programa enfrentou diversos desafios para sua consolidação. Dentre alguns destes desafios, destaca-se a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que no ano de 2008, “impediu o PRONERA de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa” (IPEA, 2015, p. 12). O resultado desta ação foi um ataque ao direito à educação para os para milhares de jovens e adultos no campo.

Outra marca que caracterizou o PRONERA, foi a constante busca pela construção de uma práxis pedagógica que se alinhasse com a vida real dos sujeitos do campo, considerando o seu conhecimento e a sua experiência de vida, articulando ao conhecimento científico, transformando a vida de cada estudante e dando à eles uma nova visão de mundo.

Desta política pública, outras tantas ações foram tendo sua gênese ou ampliação. É o caso do Programa Residência Agrária, que possibilitou a formação de centenas de técnicos para atuarem nas áreas de assistência técnica, social e ambiental em assentamentos de reforma agrária, além do suporte à agricultura familiar. De acordo com o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, fornecido pelo IPEA em 2015, ao todo foram “35 projetos em nível de especialização, desenvolvidos, em parceria com o Incra, por instituições de ensino superior e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)” (IPEA, 2015, p. 14), que fizeram parte do PRONERA e contribuíram com a ampliação da pesquisa e extensão no Ensino Superior, voltados diretamente para a Educação do Campo.

A magnitude do PRONERA demonstra que seu desmonte, ocorrido em 2020, significa uma perda irreparável para a Educação do Campo, pois a cada dado analisado percebe-se que a juventude do campo, teve portas fechadas para oportunidades de ampliação intelectual e social.

Os dados colhidos e analisados sobre os cursos ofertados através do PRONERA, foram armazenados até o ano de 2020 em um banco de dados intitulado como DataPronera, neste espaço, constavam o cadastro relacionados aos cursos oferecidos entre 2011 e 2017, mas também dados cadastrais mais antigos, entre os anos de 1998 e 2011 por exemplo. A imagem abaixo, fornece uma fração da importância do programa, já que no mapa pode-se visualizar os cursos do PRONERA em escala municipal, em todos os estados da federação, confirmando sua abrangência nacional.

Figura 1. Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011).



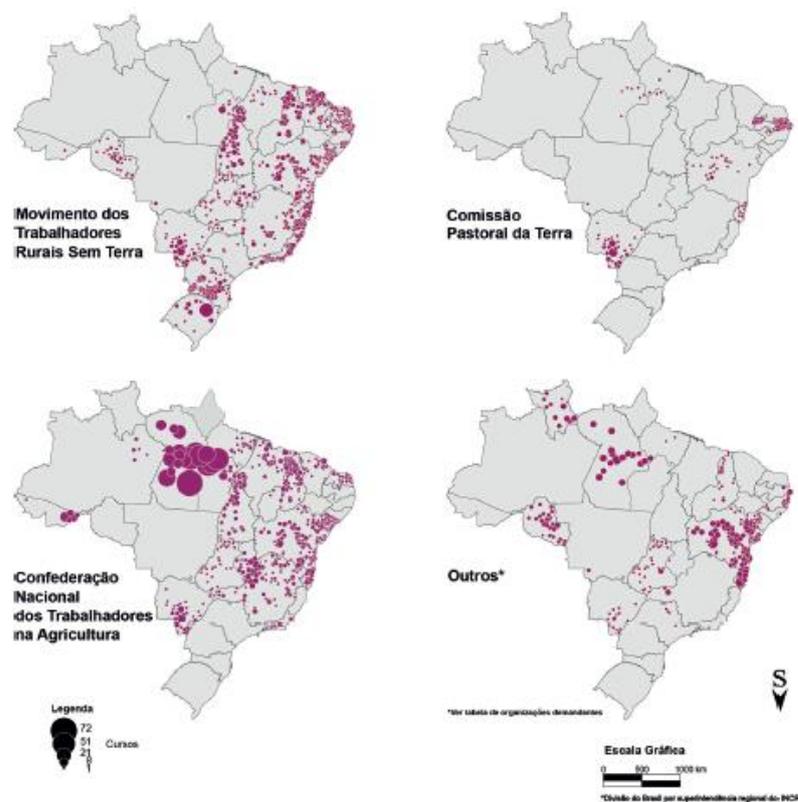
Fonte: IPEA, 2015, p. 25.

Além, desses dados o II PNERA, através do DataPronera, caracterizou as organizações que demandaram cursos do PRONERA (1998-2011), totalizando 38 diferentes organizações, com atuações individuais na demanda, totalizando 525 cursos. Entre as organizações que usufruíram de cursos via PRONERA, estão movimentos sociais e sindicais, associações, fundações, pastorais e cooperativas. Conforme o IPEA (2015), às organizações com maior demanda são:

As três organizações que mais demandaram cursos no período foram, pela ordem, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Estas três organizações foram responsáveis por 81% das demandas (IPEA, 2015, p. 52).

Tais instituições são atualmente no Brasil, consideradas, as mais atuantes no campo, o que consequentemente também reflete nos processos formativos/educativos dos sujeitos camponeses. Conforme a imagem abaixo, é possível ter uma dimensão visual acerca de tal informação:

Figura 2 - Organizações que demandaram cursos do Pronera e município de realização do curso demandado (1998-2011).



Fonte: IPEA, 2015, p. 55.

Embora o MST, neste período correspondente aos anos de 1998 a 2011, não tenha atuado nos estados de Amazonas, Roraima e Amapá, ainda assim é nítida a sua presença e atuação nos demais estados federativos, reforçando seu compromisso com a educação e a formação de sujeitos do campo. Além dos dados referentes aos cursos e formações ofertadas pelo extinto programa, a produção bibliográfica produzida pelo PRONERA, neste mesmo espaço de tempo, reforça ainda mais a sua importância no âmbito do crescimento acadêmico e intelectual do jovem camponês:

No período da pesquisa, foram registradas no DataPronera 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias sobre o Pronera, além de 51 livros e 10 coletâneas. Também foram registrados 94 capítulos de livros e 469 artigos. Os pesquisadores também registraram 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos (IPEA, 2015, p. 64).

Os dados publicados pelo DataPronera e expostos acima, enaltecem e reforçam os objetivos do programa, demonstrando que suas intenções eram cumpridas, resultando em produções acadêmicas tanto na educação básica, quanto Ensino Superior e pós-graduação. A

desestruturação, que levou o PRONERA praticamente à extinção, se deu em 20 de fevereiro de 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro, que como característica de seu governo, empreendeu mais um protervo ataque à educação brasileira. De acordo com o Diário Oficial da União (DOU), o fim do PRONERA foi aprovado pelo Decreto 10.252/20, e

(...) altera a estrutura regimental do Incra e também extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, conseqüentemente, elimina a política de educação do campo no país (CPERS, 2020).

A extinção ou desmonte do PRONERA representa um golpe ao direito da população do campo à educação, e para além disso, minimiza toda a luta dos movimentos sociais e sindicais para a conquista de tais direitos. Foram mais de duas décadas de lutas e conquistas destroçadas pelo autoritarismo de um governo irresponsável que não vê na educação, ciência e cultura rumos para o crescimento de sua nação. Essa extinção representa a destruição de um espaço político e de gestão de uma política pública de notável relevância para a educação deste país.

De acordo com Borges e Carneiro (2020), a extinção do PRONERA através de uma reestruturação deficitária no INCRA, foi um ‘golpe final’ ao que se refere às políticas públicas de educação para o campo, uma vez que o conteúdo do decreto enfraquece o desenvolvimento do MST e Quilombola.

Além disso, toda a política de educação do campo migra sua competência do INCRA, cuja autonomia era essencial para as atividades promovidas no contexto do PRONERA e se estabelece no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, cujo perfil atual é notadamente voltado ao agronegócio, ou seja, nenhum órgão governamental ficou responsável pela execução do PRONERA (BORGES; CARNEIRO, 2020, p. 20).

O cenário criado em torno do desmonte da educação, e aqui em especial à Educação do Campo, representa mais uma vez que a ‘elite’ brasileira não considera a educação um direito de todos, e sim uma espécie de ‘privilégio meritocrático’, portando não deve ser democraticamente ofertada à outras classes que não a sua.

O subcapítulo seguinte, trata do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), suas especificidades, objetivos e atribuições.

#### 4.2 Programa Nacional de Educação no Campo - PRONACAMPO

Originário do extinto Programa Escola Ativa, o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) propunha universalizar a Educação do Campo e melhorar a qualidade do desempenho, partindo da formação de professores. O PRONACAMPO, se constitui enquanto um conjunto de ações que se conectam e se completam, com o objetivo de assegurar e qualificar o ensino nas redes existentes, adentrando no campo da formação dos professores, produção de material didático específico, além de buscar o acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação no Campo em todas as etapas e modalidades. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PRONACAMPO

(...) lançado em 2011, tem modificado a realidade das regiões rurais, o país tem hoje 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 quilombolas, 2.823 indígenas. As demais 68.804 são escolas rurais ou unidades em assentamentos (BRASIL, 2013a).

Através da Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, o PRONACAMPO foi oficialmente instituído no âmbito das políticas públicas para Educação do Campo, e teve suas diretrizes gerais definidas. No Artigo 1º desta portaria, parágrafo único fica explícito:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013b).

A partir desta portaria, o PRONACAMPO foi sendo implementado no âmbito do campo, e uma das suas características, é a divisão dos subprogramas em eixos. São quatro eixos norteadores: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura Física e Tecnológica. No primeiro deles, Gestão e Práticas Pedagógicas, estão indexadas ações que disponibilizam às escolas públicas do campo, materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, incluindo o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, além disso está também presente neste eixo, o apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra (BRASIL, 2013b).

Já o eixo Formação de Professores compreende a formação inicial e continuada de professores. No que se refere a formação inicial, a principal atribuição está relacionada às condições de atuar em escolas do campo e quilombola, contudo esta ação ocorre no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (PROCAMPO), tendo direcionamento para professores que exerçam seu ofício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, praticando a Pedagogia da Alternância. Já a formação continuada dos professores, ocorre em um nível de aperfeiçoamento e especialização, para que esses possam trabalhar e praticar propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos que atendam a singularidade do sujeito do campo (BRASIL, 2013b).

O eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve ações de apoio à inclusão social e também ampliação das redes de ensino na modalidade EJA, ofertando cursos de formação inicial e continuada à jovens e trabalhadores do campo. Por fim, o eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui, apoio técnico e financeiro às escolas do campo, inclusão digital, recursos específicos para o campo entre outras aplicações que vão desde a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, incluindo infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas, por exemplo (BRASIL, 2013b).

Destes quatro eixos acima expostos derivam diversas outras ações, que estão elencadas, de acordo com o MEC e reproduzidas por Kuhn (2015), no quadro abaixo:

**Quadro 4:** Eixos e ações do PRONACAMPO

<b>Eixo</b>	<b>Ações</b>
Eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE Temático) Mais Educação Campo Escola da Terra Inclusão das CEFAS no FUNDEB
Eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores	PROCAMPO Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil Curso de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (PDE Interativo) Observatório de Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT)
Eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	PRONATEC (Cursos, bolsa-formação e E-TEC) EJA Saberes da Terra

Eixo 4: Infraestrutura Física e tecnológica	Construção de Escolas Inclusão Digital PDDE – Campo PDDE – Água Luz para Todos Transporte Escolar
--	--

Fonte: Reprodução: Kuhn, 2015, p. 202.

Com tantas ações derivadas dos quatro eixos norteadores, o PRONACAMPO se tornou uma política de grande abrangência, o que Kuhn (2015), avalia como uma composição tão mista que permite considerar o PRONACAMPO como diversos programas, compactados em apenas um, vide os seus eixos e ações. Dessa análise, Kuhn (2015) afirma que

No entanto, esse fato ressalta, ao menos, dois pontos principais: a) o fato de ele ter sido construído evidencia a necessidade e a demanda (tantos dos movimentos sociais quanto do capital) em torno da Educação do Campo e b) ele evidencia a disputa em torno do projeto, considerando a multiplicidade de “filosofias” das ações e iniciativas que o constituem (KUH, 2015, p. 201).

Por conseguinte, é possível afirmar que o PRONACAMPO, possibilita estreitar as conexões da Educação do Campo, com a reforma agrária. Esse programa dialoga com todos os sujeitos que vivem no campo, contudo, surge neste âmbito uma instabilidade oriunda justamente desta ampliação de público, que mescla o sujeito que vem do movimento social e da luta pela terra, com o sujeito que não faz parte dessa história. Acerca disso, Kuhn (2015) observa que

A concepção que origina o PRONACAMPO é que todos os grupos sociais que vivem no campo têm o direito de uma política pública de educação específica que os atenda. A ideia é universalizar programas de melhoria da Educação do Campo no contexto total do campo brasileiro, vez que o PRONERA se destina somente aos assentados da Reforma Agrária (KUH, 2015, p. 197).

Essa ampliação ao atendimento ao público, trouxe incertezas no que diz respeito à política em si, pois de acordo com o decreto nº 86/2013, os apontamentos acerca de quem pode usufruir são muito claros, e demonstram que sua abrangência está para além de assentados e quilombolas, como era o caso do PRONERA. Essa abrangência inclui desde o movimento social, até mesmo o latifundiário.

De forma objetiva, o PRONACAMPO surgiu a partir do seu precursor, o PRONERA, contudo, apresenta ações isoladas e não favorece o mesmo grupo de sujeitos. O PRONERA nasceu da luta popular pelo direito à terra e à educação principalmente de assentados, já o PRONACAMPO surge depois e tem como alvo, além do camponês da agricultura familiar, o

capitalista que cresce e vive do agronegócio. Estas são as principais contradições apontadas por Kuhn (2015), ao se referir a ambos programas.

Retomando a questão dos eixos, o terceiro deles (Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional) é responsável pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC, que na análise produzida por Kuhn (2015), vai na contramão do que se espera da Educação do Campo, pois “expressa a diferença entre o que a Educação do Campo prega de educação “desde” o trabalho, que se ampara na pedagogia socialista, da educação “para” o trabalho, que se fundamenta nas pedagogias liberais” (KUHN, 2015, p. 206).

As críticas e contradições presentes na Educação do Campo, a partir dos eixos do PRONACAMPO e os programas que surgem dele, são uma reflexão acerca do que se espera da escola do campo e o que se oferece para a escola do campo. Contudo, há de se pensar que se a educação é direito universal de todos, as políticas educacionais também devem ser pensadas de tal forma, mesmo que existam contrapontos no que diz respeito ao público alvo.

Pensando nas contradições apontadas aos programas, o subcapítulo seguinte, trata do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), trazendo as atribuições e sua relação com o campo.

#### 4.2.1 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC

Criado dentro do terceiro eixo do PRONACAMPO, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, surgiu no ano de 2011, por meio da Lei nº 12.513, no governo da então presidenta Dilma Rousseff. Com um objetivo claramente definido, que era baseado na ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), através de outros programas, ações e outros projetos que pudessem ofertar assistência técnica e financeira. Mas, ao se tratar do campo em específico, sua ação principal é baseada na inclusão social de jovens e trabalhadores do campo, a partir da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De modo mais específico, o PRONATEC também definiu entre suas atribuições/metaboljetivos, a expansão das redes federal e estaduais de Educação Profissional e Técnica (EPT); ampliação da oferta de cursos à distância; ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT. (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, através do PRONACAMPO, o PRONATEC adere à Educação do Campo, passando neste caso é chamado de PRONATEC – Campo, que oferece cursos de formação inicial e continuada para a população do campo, baseado no que cada região produz. De acordo com o documento orientador, este braço do programa

(...) promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - E-Tec, constantes no Guia Pronatec de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (...) (BRASIL, 2013c, p. 13).

O objetivo deste programa, destinado especificamente ao campo, é viabilização da inclusão social, mas a grande questão relacionada ao PRONATEC - Campo, é sua relação de estreitamento com o agronegócio, trazendo para o campo características que não se configuram com a luta pela educação e pela reforma agrária e a forma de educar, que considera as peculiaridades e saberes do camponês. Vale ressaltar que, o PRONATEC, se consolidou através da grande visibilidade e investimentos do governo federal, durante a campanha de Dilma Rousseff em 2014.

Desde sua criação, no ano de 2011, este programa teve como meta atingir 8 milhões de matrículas até o final de 2014, totalizando um investimento em torno de 14 bilhões de reais. A portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015, dispõe das Bolsas Formação, através do PRONATEC, e trata ainda dos parceiros do programa, a destacar as “IES privadas e de educação profissional técnica de nível médio, doravante denominadas instituições privadas, devidamente habilitadas pelo MEC” (BRASIL, 2015, p. 8), o que inclui o chamado “Sistema S”, o qual fazem parte: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Serviço Social do Comércio (SESC); o Serviço Social da Indústria (SESI); e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e o Serviço Social de Transporte (SEST).

Tais dados, para Kuhn (2015) demonstram que a quantidade de recursos que foram despendidos ao programa, indicam a fragilidade e ruptura dos objetivos iniciais da Educação do Campo, evidenciando a distância entre o discurso e a concretização desse discurso. Kuhn (2015) ainda considera, na lógica de contradições entre o programa e a realidade do campo que

(...)o chamado “Sistema S” já é alimentado financeiramente por uma contribuição compulsória dos setores patronais, a partir do faturamento de cada empresa, gerado, em última instância, pela extração da mais-valia do trabalhador. Nesse caso, o “Sistema S” tem recebido recursos duplamente para formar mão de obra que irá trabalhar, em última análise, em seu próprio sistema. Ele recebe do trabalhador e, agora, recebe recursos também do Estado (KUHN, 2015, p. 205).

Vale apontar que a perspectiva da Educação do Campo, perpassa pela escola como transformadora e que amplia concepção de mundo do sujeito, já apontados por Gramsci, e que programas como o PRONATEC, quando se desvinculam destes ideais socialistas (destacadas por Pistrak, Krupskaya e Makarenko) e das pedagogias propostas pelo MST, fazem um rompimento do que é proposto através até mesmo das lutas de classe, e se afunilam em uma proposta capitalista/liberal. A mescla de investimento público no setor privado, demonstra a mercantilização da educação, e mesmo com altos índices de matrículas e cursos concluídos, o PRONATEC não atende as expectativas de luta pela terra, reforma agrária e educação.

O subcapítulo seguinte trata em especial da formação de professores, a qual se dá através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

#### 4.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO

Inserido no Eixo 2 do PRONACAMPO (Formação de Professores), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO, tem como objetivo o apoio prioritário à formação inicial e continuada de professores atuantes na Educação do Campo e quilombola, e ainda de acordo com o MEC, o programa funciona como uma rede de apoio que implementa cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Acerca da origem do PROCAMPO, Arroyo (2012, p.362) frisa que

Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

O PROCAMPO permite uma oferta maior de educação básica ao sujeito que vive no campo, com o intuito de extinguir as desvantagens sociais e históricas fortemente marcadas ao longo do tempo. Por se tratar de uma política destinada à formação de professores, é importante destacar que, de acordo com Kuenzer (2011), no Brasil, a formação continuada é ofertada

através de políticas públicas educacionais promovidas pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Já, outras ações de formação direcionadas para escolas de educação básica, são oferecidas por instituições de ensino superior, através de cursos articulados aos projetos de extensão e/ou aos cursos de graduação ou pós-graduação (DIAS; FERREIRA, 2017).

A esse respeito, Molina e Sá (2012, p. 368) explicam

O projeto político-pedagógico que deu início à implantação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras teve sua organização efetiva em 2007, a partir das orientações contidas no documento aprovado por aquele grupo de trabalho no âmbito da Secadi (BRASIL, 2011), composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério da Educação, no qual foram explicitados os motivos que deram causa à sua criação.

Instituído no ano de 2006, o PROCAMPO resgata a demanda dos movimentos sociais em relação às políticas educacionais para a Educação do Campo, discutidas ainda em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, cujo tema principal deste evento foi: “Por uma política pública de educação do campo”. Os objetivos estavam relacionados ao fortalecimento e ampliação da mobilização popular, socialização de práticas e reflexões que pudessem produzir novas estratégias de implementação das diretrizes operacionais para educação básica do campo e criar um currículo específico para o campo (MST, 2004).

O PROCAMPO se caracteriza principalmente por sua parceria com instituições públicas de ensino, sendo assim a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, são

Cursos ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais (BRASIL, 2014).

Neste sentido, Antunes-Rocha (2010), destaca que o programa focou na consolidação de uma política de formação que tivesse elementos suficientes em sua matriz formativa, que incorporasse processos de formação docente de acordo com as características ímpares do campo. Há uma clareza e concordância quando a necessidade de políticas educacionais que atentem justamente para esses aspectos, ou ainda como mencionado por Dias e Ferreira (2017), com uma interculturalidade que atenda ao direito à diferença.

Através do curso de licenciatura ofertado pelo PROCAMPO, há uma compreensão mais humana, associada ao pedagógico e ao sociopolítico.

O curso compreende a formação humanística, pedagógica e sociopolítica do educando, integrada à formação nas áreas de habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e em Linguagens, com base na metodologia da alternância. Enquanto o perfil de ingresso dos estudantes desse curso exige o vínculo com escolas e comunidades rurais, o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que ele se insere e numa metodologia de produção de conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade. Trata-se de uma experiência em construção em que a práxis pedagógica busca constituir o conhecimento científico a partir da complexa trama entre o particular e o universal, o subjetivo e a objetividade, na imbricação com os saberes e experiências das histórias vividas por esses sujeitos (SÁ; MOLINA; BARBOSA 2012, p.83).

Nessa perspectiva, podemos apontar até o momento, que o PROCAMPO atende parcialmente às expectativas enquanto programa que forma professores para a educação do Campo. Contudo, na gênese da educação proposta principalmente pelos movimentos sociais e sindicais, a Educação do Campo precisa ser vivenciada na íntegra, e embora exista esse reconhecimento enquanto política pública, há pontos bastante importantes a serem ressaltados em relação ao programa. Tanto a formação inicial quanto a continuada, não contemplam todas as necessidades compreendidas no contexto do campo. Braz (2014) e Barradas (2014) caracterizam esse fenômeno como um desafio aos professores, pois há uma forte necessidade de vivenciar e ressignificar as práticas pedagógicas utilizadas no campo.

A grande questão é: Por que o PROCAMPO não atende as necessidades reais do contexto em que ocorre o processo educativo? Molina (2010, p. 147) atribui esse “insucesso” ou fragilidade do programa por conta de sua configuração de ingressos, afirmando que “a experiência de sua institucionalização pelas universidades tem colocado importantes desafios e exposto as contradições a serem enfrentadas na institucionalização das Políticas Públicas de Educação do Campo”, pois a partir de turmas já formadas se percebe uma descaracterização do perfil do docente que se espera para a Educação do Campo, pois a entrada no curso se dá via vestibular/processo seletivo, o que resulta em estudantes sem nenhum vínculo ou vivência no campo.

A crítica de Molina (2010), traz uma reflexão primordial acerca da Educação do Campo, afinal, se espera que o processo formativo seja do campo para o campo. A autora completa afirmando que

Embora a institucionalização traga alguns avanços, traz também tensões para a concepção da Educação do Campo, nestes espaços universitários. Os processos vivenciados na execução das políticas de formação de educadores do campo mostram que é necessário manter forte e vigilante intencionalidade quanto à participação dos Movimentos Sociais na concepção e na execução das diferentes fases das políticas, para não se deixar engolir pelo ritmo imposto à máquina pública em suas exigências burocráticas e legais. O risco de esvair-se a participação dos movimentos, voltando estes à condição de “beneficiários”, ou pior de “público-alvo” destas Políticas Públicas, é grande (MOLINA, 2010, p. 149).

É fundamental a compreensão de que o PROCAMPO é um programa que reconhece e defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo. As questões educacionais em torno do campo, precisam ter clareza quanto ao fato que o campo não é uma extensão da cidade, portanto não deve tratar seus educadores, currículo, identidades, histórias e cultura de forma padronizada ou sem resgatar o mínimo de relação com esse espaço.

A criação e consolidação de intuições públicas de ensino superior, como o caso dos Institutos Federais, são espaços importantes para a ampliação e valorização da Educação do Campo e da identidade dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores), sujeitos esses historicamente marginalizados e abandonados dos processos educativos formais. A proposta de Educação do Campo, busca a humanização, a criticidade do pensamento, o reconhecimento e a tomada de consciência enquanto seres sociais, com poder de escolha, aspectos esses que devem estar presentes em todas as políticas públicas.

As políticas públicas associadas aos espaços de ensino, possibilitam a escolarização pública, gratuita e de qualidade aos sujeitos que vivem no campo, nessa perspectiva manter a existência desses programas e instituições, é uma forma de garantir a inclusão social desses sujeitos, e manter um diálogo entre realidade socioeconômica/geográfica, cultural e ambiental. No entanto, Marcon (2012, p. 101), destaca que

Os avanços nas políticas enfrentam esses desafios ao reconhecer o campo como um espaço sociocultural com características próprias, e os educadores precisam estar bem preparados para que, conjuntamente com a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos adequados, seja possível transformar a escola num espaço democrático e de cidadania.

As políticas educacionais destinadas ao campo, em certos momentos buscam promover o avanço e evolução da Educação do Campo, com o intuito de fortalecer a relação dos sujeitos com o próprio campo. A formação ofertada para os educadores do campo, por exemplo, propõe uma educação de qualidade para os educandos e uma possibilidade de reafirmação

enquanto camponeses. Nesse sentido, podemos afirmar que as políticas educacionais destinadas ao campo, são formas de resistência e contribuem para que sejam mantidas as singularidades e a identidade do camponês, mesmo que em dados momentos, sejam contraditórias.

A ideia de Educação do Campo idealizada pelo MST, é baseada em princípios sólidos e se alicerça em conceitos trabalhados por Gramsci, como coletividade, concepção de mundo, intelectual orgânico, luta de classes entre outros. O capítulo seguinte propõe que seja averiguado se as políticas públicas se esforçam para garantir que esses elementos estejam presentes na escola do campo. A partir de um estudo de campo, desenvolvido no Instituto Educar, em Pontão/RS, o próximo capítulo trará de uma análise crítica dos dados que demonstram a realidade da escola, partindo de pressupostos teóricos e averiguando a presença dos programas descritos como construtores do processo educativo da escola.

## **5 INSTITUTO EDUCAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DE GRAMSCI ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO FORMA DE RESISTÊNCIA**

Para compreender o propósito deste capítulo, é importante retomar a questão inicial, que foi gênese dessa tese, a saber: “como se manifestam as teorizações e as políticas educacionais que constituem os processos educativos no MST, especialmente no Instituto Educar?”

A partir do que se indaga acima exposto, este capítulo, aborda uma análise hermenêutica, que mescla as teorizações propostas a partir de pensadores como Gramsci, Pistrak e Freire (dentre outros), aproximando com as vivências e experiências reais do MST, em especial do Instituto Educar, a partir dos elementos e percepções mentais verbalizados através do estudo de campo, na escola. Além disso, apresentamos aqui, a importância das políticas educacionais, através de seus programas, enquanto forma de resistência da Educação do Campo dentro do Movimento.

É profícuo afirmar, que em resposta à questão, as teorizações e conceitos que ancoram a educação dos Sem Terra, partem da Pedagogia do Movimento, e de todas as outras pedagogias que são originárias dessas. Da Pedagogia da luta coletiva, Pedagogia da terra, da história do trabalho etc., se fazem presentes as participações teóricas metodológicas de cada autor trabalhado na pesquisa.

Para analisar o processo educativo em escolas do campo, aqui com ênfase no Instituto Educar, escola do MST, é necessário e justo realizar um percurso que passe pela análise de um referencial teórico que alicerça a base da educação, as políticas educacionais que a compõem, sobrepondo estes, com as percepções mentais de quem está à frente da escola desde a sua gênese. O Instituto Educar é fortalecido através da luta popular por seus direitos, sejam eles vinculados à terra ou às demais questões sociais. Desde sua criação até os dias atuais, todo o trajeto percorrido contribuiu para estruturar a escola e formar sujeitos, oriundos da marginalização social, em um processo com qualidade e com propensão a manterem-se arraigados ao Movimento. A educação no MST, é caracterizada fortemente pela relação ‘escola e trabalho’, como propõe Pistrak (2011), e pela sua representatividade enquanto transformadora da visão e concepção de mundo, como propõe Gramsci (1995; 2002).

Esses elementos, são corroborados através de falas pontuais de Salete Campigotto, durante o estudo de campo desenvolvido nesta tese. Salete reconhece que

A escola transforma, a escola é a ferramenta. E nós, talvez porque ficamos como movimento social, à margem da sociedade, a gente abraça a questão da educação com muita vontade, muito afinco. Se não fosse assim, não teríamos Sem Terra graduado,

Sem Terra mestre e Sem Terra doutor. Para nós a educação é tão importante quanto a terra, quanto a saúde, ela é muito importante. Daí nós formamos profissionais pensantes, seja para formação humana, profissional, convivência social, pela saúde (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Neste discurso, é inegável o papel revolucionário da educação na concepção de vida dos educandos do Movimento. Reconhecer a educação como uma forma de protagonizar a história dos sujeitos e que dá condições a eles de transformarem outras realidades, sem perder seu vínculo com a terra, é um importante aspecto para compreender a dinâmica do processo educativo no MST. De acordo com o que descreve Salete, a educação é uma considerável ferramenta que transforma realidades. É parte constituinte da luta social e está intimamente envolvida com as conquistas passadas e futuras. Sem uma escola que represente de fato os interesses sociais dos Sem Terra, não seria possível hoje, neste Movimento, vivenciar a revolução cultural, social e intelectual dos camponeses que vem desde a década de 1980 buscando seu espaço na sociedade com a garantia de todos os direitos que lhes é cabido.

Salete pode ser considerada, dentro do assentamento e da escola, como um intelectual orgânico. Desde os primeiros passos que deram origem a primeira ocupação, até os dias atuais, Salete está à frente das grandes conquistas do Movimento, seja a conquista do assentamento, a implementação de uma escola itinerante, ou ainda na luta pelos direitos das mulheres do campo na Constituição Federal de 1988, onde foi protagonista por exemplo, da conquista feminina de ter documentação e direitos básicos enquanto agricultoras.

Neste período eu me envolvi bastante na luta pelas mulheres, organizando toda a pauta que levamos para a Constituição Federal de 1988. Participamos de toda a luta do campo, para mulheres terem sua documentação. Terem RG, CPF, nome no bloco de produtora, nome na escritura da terra e lutamos pela aposentadoria da mulher do campo. Ao casar, garantimos que a mulher não tivesse, um registro de “do lar” e sim de agricultora. Até esse momento, quem se apresentava no campo era o homem. A mulher recebia meio salário se o marido morresse, em 1988... tão pouco tempo. Então fizemos toda essa luta de bater de porta em porta, nos deputados constituintes em Brasília, apresentando nossa pauta. Lutamos até pelo salário maternidade para as mulheres do campo, que infelizmente não passou, mas a aposentadoria passou. A aposentadoria dos homens era aos 65 anos, e a mulher não tinha. Foi uma luta inclusive com as Margaridas do Nordeste, o Brasil todo. Aí conseguimos garantir o nome da mulher em cada lote conquistado e a aposentadoria aos 55 anos e que agora o Bolsonaro passou para 60. E dos homens aos 60 anos, e Bolsonaro passou para 65 anos. Foram conquistas muito importantes para o povo do campo (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Cada uma dessas conquistas simboliza para além do que está no papel. Simbolizam a inserção do povo Sem Terra na construção de um país com direitos iguais na sociedade. São fatos esses que justificam seu papel de intelectual orgânico no Movimento. A história do Instituto Educar, se mistura em um processo simbiótico junto com toda a história do MST.

Salete é o que chamamos de ‘ator social’, que merece seu reconhecimento enquanto educadora popular e peça fundamental para as conquistas do Movimento. Cabe ressaltar, que as conquistas acima citadas, são panos de fundo para todo o amadurecimento e desenvolvimento da educação. A luta por direitos mínimos e básicos, faz parte da mudança revolucionária dos sujeitos enquanto parte da sociedade. O subcapítulo seguinte, aborda as principais teorizações que estão associadas ao estudo de campo, trazendo para a mesma discussão, a realidade da escola no Assentamento Nossa Senhora Aparecida em Pontão-RS, juntamente com o pensamento de autores que auxiliaram na composição desta história.

### 5.1 Um olhar sob as teorizações que contribuem para a Educação do Campo no Instituto Educar

Dentre as diversas lutas sociais que acompanham o MST, em suas prioridades está a educação, formada a partir do desenvolvimento de processos educativos que incluíram como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade, que tivesse como bandeira a justiça social aos seus educandos, desde a infância até a universidade. Dois aspectos fundamentam a priorização da educação no MST: o acesso e a permanência, que conforme o próprio Movimento, são necessários para inserir toda a base social na construção de um novo projeto do campo e pelas transformações socialistas.

Nesse sentido, o MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (MST, 2020).

Para tanto, foi necessário um embasamento teórico que desse conta das expectativas e objetivos propostos neste caminho. O Instituto Educar, desde sua criação, vem transformando realidades de um incontável número de Sem Terra em todo o país, e a partir do diálogo com Salete Campigotto, extraímos alguns dados importantes acerca de como grandes pensadores da esquerda, contribuem para efetivação desse projeto de escola: transformadora, emancipatória, com consciência de classe e em permanente luta por nenhum direito a menos. Assim sendo, por todo seu envolvimento com o Movimento, e sua luta incessante até a consolidação do Instituto Educar, Salete Campigotto, é um dos principais atores sociais que compõe no Brasil, o que

Gramsci conceitua como intelectual orgânico. Salete traz elementos importantes referentes aos pensadores que fazem parte desta construção, bem como, suas experiências enquanto grupo social organizado no Instituto Educar:

Na nossa área de formação, nós estudamos Gramsci, Paulo Freire, Pistrak, estudamos Makarenko também. Então a gente vive na prática esses conceitos. Nós vivemos numa coletividade (Salet Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da entrevista).

Esta organização coletiva, a que se refere Salete, bem como os teóricos citados por ela, dão a dimensão e a compreensão de como o Movimento até hoje está inserido no cenário de luta e como são realizadas as práticas educativas na escola, onde prevalece o trabalho coletivo e igualitário.

Acerca da relação ‘trabalho e escola’, cabe destacar a Pedagogia da Alternância, que resplandece no Instituto Educar e em suas práticas educativas. Sendo uma das referências da educação dos Sem Terra, é importante retomar alguns pontos da fala de Salete, sobre tal prática:

[...] nossa ideia sempre foi trabalhar com o sistema de alternância, então enquanto uma turma está no tempo escola, outra turma está no tempo comunidade. Isto é importante aqui, porque nenhum de nós é funcionário. Somos militantes, liberados para trabalhar neste espaço. Então nestes 42 hectares de terra temos horta, pomares, animais, agrofloresta. Isso necessita de gente para trabalhar, e não somos muitos para tocar tudo isso. Então os estudantes ajudam muito nas práticas de campo. As práticas de campo contribuem para que tudo funcione, e então para nós é sempre importante ter duas turmas, para fazer essa turma.

[...] Aí ficamos um período sem gente aqui, porque como trabalhamos com alternância (tempo escola e tempo comunidade), ficamos praticamente um ano sem.

A Alternância proporciona ao educando, um modelo de escola onde a teoria da *práxis* é posta em evidência. Tal *práxis*, é percebida na fala de Salete, quando ela afirma que o processo constituinte da educação, ocorre “dentro da ideia “estudo, trabalho e luta permanente”, neste foco”. Olhar o Instituto Educar sob o prisma de grandes teorizações, permite e possibilita entender como, mesmo diante de um cenário de permanentes lutas, de marginalização e de desmonte de políticas públicas, a escola dá conta de um processo educativo público, de qualidade, com êxito e permanência.

A leitura acerca da fala de Salete, corrobora com dados pesquisados, e reflete a vivência metodológica desse sistema educacional, onde o trabalho coletivo compõem a escola, o aprendizado, e onde também, os tempos são divididos. É na Pedagogia da Alternância que os elementos da teoria gramsciana, reforçados e lapidados na Pedagogia Socialista de Pistrak, Makarenko e Krupskaya se fazem presentes. A lógica de educar com consciência coletiva, de

classe e com valores humanos, mostra uma possibilidade de Educação do Campo atrelada às raízes socioculturais do povo Sem Terra, originadas no final da década de 1970.

Desde Paulo Freire, importante personagem no desenvolvimento da escola, até mesmo os pedagogos soviéticos compõem a base teórica do MST e inspiram o Movimento até a atualidade. Ao tratar dessas teorizações, os próximos subcapítulos serão analisados através dos seguintes prismas:

- a) Os Conceitos gramscianos como fundamento para o Movimento e o Setor de Educação
- b) Pistrak, a partir da análise das categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização
- c) Paulo Freire, como o educador que revolucionou o pensamento educacional no país, ao incorporar na educação o elemento político, desenvolvendo um método de alfabetização que possibilita uma ação crítica e libertadora
- d) Makarenko, educador do povo que evoca o compromisso com uma educação emancipadora
- e) Krupskaya, que defende a função social da educação pública no estado socialista como libertadora das amarras das mulheres no trabalho doméstico, à participação voluntária e consciente do povo na construção da nova sociedade, ao aniquilamento de preconceitos de todos os matizes e ao reforço dos vínculos familiares.

A escolha desses pensadores, se deu a partir das falas de Salete, mescladas com a pesquisa bibliográfica proposta nesta tese, tais pensadores significam para os Sem Terra, representatividade. Através deles, o MST consegue vivenciar e experienciar o verdadeiro significado das lutas sociais, da dignidade humana, dos valores humanos e coletivos. Gramsci, Paulo Freire, Pistrak, Krupskaya e Makarenko vivem no Instituto Educar, vivem em cada militante acampado ou assentado, eles são a natureza do MST.

### 5.1.1 Os Conceitos gramscianos como fundamento para o Movimento e o Setor de Educação

No capítulo que dá início a esta tese, são apontados alguns conceitos, que tiveram sua origem na teoria marxista, e foram lapidados e ampliados a partir de Gramsci. Tanto Marx quanto Gramsci, entendem que a sociedade está dividida em classes, e que essas, por sua vez, têm pelas mãos do capitalismo uma separação injusta. Toda luta de classes, toda luta pela terra ou qualquer luta pelos direitos sociais parte da ideia do coletivo. O coletivo tem poder de transformar e construir novos direcionamentos sociais. Por isso, retomar o pensamento de

Gramsci, quando nos referimos ao MST, é perceber que suas teorizações são como uma extensão que compõem o Movimento.

Gramsci foi responsável pela frutífera formulação teórico-metodológica que auxilia no entendimento e pensamento acerca das lutas sociais no auge do capitalismo, a política como intermediária da luta de classes, bem como, de acordo com o MST (2021), um entendimento sobre “o Estado reorientando suas funções para a manutenção do seu caráter de classe e a sociedade civil, como espaço plural e contraditório de organização, luta e construção de projetos societários em disputa”. Nos seus livros, intitulados como “*Cadernos do Cárcere*” (que ajudaram a compor esta tese), o pensamento social gramsciano “nos desafia a uma nova reflexão sobre a sociedade capitalista desde o início do século XX, introduzindo, definitivamente, a hegemonia como elemento indispensável para a correlação de forças numa sociedade” (MST, 2021).

A partir desses pontos, podemos pensar na conquista de uma sociedade com consenso, legitimidade, construída a partir de um direcionamento a um projeto comum de sociedade. Gramsci relata as lutas sociais deste contexto, como lutas complexas, com diferentes sujeitos sociais que estão se constituindo a partir da luta de classes. Para o MST (2021), Gramsci é presença viva no Movimento, e em uma análise da atualidade, o Movimento destaca:

O primeiro elemento a se recuperar de Gramsci no momento atual nos parece ser exatamente sua luta e seu enfrentamento ao fascismo de Mussolini no início do século XX. Naquele momento, Gramsci foi o pioneiro em reconhecer no fascismo um evidente caráter de classe, que ultrapassava a pequena burguesia que o sustentou em seus primeiros momentos. A relação entre formas fascistas, neoconservadoras e repressivas e o desenvolvimento do grande capital internacional despertou em Gramsci a certeza de que a luta internacionalista se fazia não só adequada, mas também necessária neste enfrentamento. Sua ampla defesa pela frente única de luta contra o fascismo e o nazismo demonstram que, em sua concepção, estas formas históricas de dominação detinham em suas mãos mais que uma dominação econômica, mas também política e ideocultural. A este processo de fortalecimento neoconservador, Gramsci responde com a necessidade de uma grande frente internacional, onde os trabalhadores se encontrem na decisiva luta pela sobrevivência e pela liberdade (MST, 2021).

Neste contexto destacado pelo MST, podemos perceber elementos do passado que estão presentes na atualidade. As lutas ganharam dimensões muito próximas ao que se refere ao Brasil, e são elas que fortalecem a existência do Movimento. Para além disso, conceitos definidos pelo autor, estão inseridos claramente em todos os processos das lutas sociais. Coletividade, hegemonia, luta de classes e concepção de mundo, são elementos presentes nas

vivências, nas falas e nas teorizações do Movimento, e também na profícua criação do Instituto Educar.

Podemos aqui, retomar um conceito muito importante: Intelectual Orgânico, personificando o mesmo, a Salete Campigotto. Ao referir Salete, como um ‘intelectual orgânico’ que compõe a estrutura do Movimento e principalmente da escola, estamos concordando com Gramsci (1982; 1999; 2001) quando o autor afirma que este conceito, significa que, um intelectual orgânico é um tipo de intelectual que mantém seus elos fortemente ligados a sua classe social originária, e que dessa forma atua como seu porta-voz. Gramsci (1982), ao conceituar intelectual orgânico, nos traz uma importante constatação: não há como separar um intelectual orgânico de sua classe social. O papel desse sujeito, é de levar ao grande grupo (massas) a filosofia da práxis, de uma maneira em que se articule uma reflexão valiosa a partir de experiências práticas de lutas políticas.

Salete representa uma liderança democrática no Movimento, mantendo continuamente suas raízes sociais, culturais e humanas no MST. É inegável seu senso de coletividade, e como este, guia todas as suas ações, seja na luta pela terra, seja em qualquer outra luta social. Mesmo que seja uma figura que represente a construção de um intelectual no Movimento, e principalmente no Instituto Educar, assume para si um papel de contribuição permanente com o coletivo. Salete Campigotto, enquanto ator social, difere daqueles que se utilizam do personalismo (atitude do indivíduo que tem a si próprio como ponto de referência de tudo o que ocorre à sua volta) para se beneficiar das demandas sociais dos sujeitos em vulnerabilidade ou ainda, marginalizados pela classe dominante, para ela, a luta coletiva está acima da luta e da conquista individual.

Para além do intelectual orgânico, outro conceito bastante difundido na estrutura do Movimento, é o de coletividade. A coletividade é o esteio que sustenta todas as ações de luta. Desde os acampamentos, até mesmo na escola, tudo é pensado e organizado de maneira coletiva. A coletividade e o espírito de união, na busca por melhores condições de vida, bem como o resgate por sua dignidade, norteados pela luta por direitos básicos, são muitas vezes sufocados pelo sistema capitalista, contudo, ainda assim o homem coletivo, não deixa de existir.

Por conseguinte, averiguando a contribuição intelectual do MST, ao longo de sua história de lutas, percebemos que há uma formação organizativa (composta pelo intelectual orgânico, pelo homem coletivo e pela classe trabalhadora), que dirige, organiza e educa os Sem Terra, promovendo nestes uma espécie de reforma moral e intelectual, a qual, conforme Militão (2010, p.217), “deve ser empreendida pelos intelectuais orgânicos na promoção da hegemonia

das classes subalternas. Uma vez conquistada a hegemonia, seria possível promover a guerra de posições e construir o socialismo”.

Gramsci propõe também outros conceitos que foram trabalhados nesta tese que dão conta das vivências dos Sem Terra, como bloco histórico, hegemonia, concepção de mundo e educação. Em bloco histórico, Gramsci refere-se à relação entre estrutura (as relações sociais de produção) e superestrutura (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana), entre teoria e prática, forças materiais e ideologia. E o que isto está relacionado com a educação dos Sem Terra?

Podemos aqui relacionar bloco histórico, com as Pedagogias do Movimento, onde por exemplo a Pedagogia do trabalho e da produção, busca a harmonia entre as relações de trabalho produção e com a concepção do caráter coletivo do sujeito. Para além, o bloco histórico pode ser visto como uma estratégia de hegemonia. Em relação ao conceito de bloco histórico, como estratégia de hegemonia, Rosseto (2022, p. 32) afirma que

Para Gramsci o processo de conquista da hegemonia nunca foi algo abstrato, limitado apenas ao campo das ideias, da consciência ou de valores idealizados. Alicerçado no método do materialismo histórico, tão bem fundamentado por Karl Marx e Friederich Engels, Gramsci ressalta que o processo de conquista da hegemonia ocorre no campo da infraestrutura da sociedade. Em outras palavras, na estrutura econômica. Ou, precisamente, nas relações de produção.

Isto perceptível no campo da educação, quando no Movimento, se consagra um processo educativo que relaciona a ideia de bloco histórico e poder hegemônico a partir da construção de um sujeito humanizado, todavia crítico e com capacidade intelectual de liderar.

Concepção de mundo e a educação em Gramsci estão profundamente ligados ao que se espera da educação no MST. Gramsci propunha uma escola que promovesse a elevação cultural das massas, para livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus sociais, tendia a interiorizar a ideologia das classes dominantes. Em Gramsci temos a possibilidade de vislumbrar uma escola com condições de transformar governados em governantes, dirigidos em dirigentes. Essa também é a base que encontramos no Movimento, cabe lembrar que no Instituto Educar, Salete destaca que “a escola transforma, a escola é a ferramenta”, bem como apresenta a teoria gramsciana.

Todos os elementos expostos convergem para que consideremos a teoria gramsciana parte do que compõe o processo de formação do Movimento, bem como sua escola. É válido mencionar, que Gramsci afirmava, que uma cultura é subalterna, porque carece de consciência de classe, e o MST, dá subsídios justamente para que seu povo, valorize os saberes populares,

como forma de resgate de identidade da cultura camponesa, reconhecendo em si mesmos, sujeitos protagonistas de sua história, lutando pelo direito da classe trabalhadora na sociedade.

Gramsci, é presente na escola do MST e em toda a luta social de cada militante. Gramsci vislumbrava uma escola única, onde a educação não é apenas privilégio da classe burguesa, e sim estendida à classe operária, servindo como transformadora da concepção de mundo de cada sujeito que nela estiver.

### 5.1.2 Pistrak: princípio educativo e auto-organização

Ao que se refere à Educação do Campo, atribuída ao MST, é importante ressaltar que este processo possui certa influência a partir do mundo do trabalho, pois resgata seu valor como meio de desenvolver relações sociais igualitárias e emancipadoras. Também faz parte deste contexto, enxergar o trabalho como um método ou modelo pedagógico que auxilia na construção dessas mesmas relações sociais entre os sujeitos. A escola, associada ao trabalho fortalece o exercício do cooperativismo bem como o espírito democrático e potencializa a consciência de classe. Tais fundamentos, são apontados por Pistrak, educador socialista que influenciou os ideários pedagógicos por volta de 1917, no período pós-revolução russa.

O autor põe em pauta a possibilidade de uma prática pedagógica da escola de massa, a qual ele chama de “escola do trabalho”. De vertente marxista, Pistrak defende que a escola é parte constituinte da superestrutura político-ideológica da sociedade, tendo condições de agir sobre sua base material modificando-a. Nesta perspectiva, apontamos Pistrak como uma das referências que são esteio da Educação do Campo no MST, e por sua vez, empregadas no Instituto Educar.

Conforme Pistrak (2011, p.24), a escola do trabalho, tem papel fundamental para que os sujeitos possam “desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias”, já que no contexto descrito pelo autor, a escola tinha como prática, encobrir os fatores fundamentais que mantinham as massas trabalhadoras em uma deplorável situação de exploração e vulnerabilidade econômica. A escola, portanto, tinha como principal função, omitir o seu caráter de classe, para que não levasse essas massas de trabalhadores e seus filhos a se organizarem contra as classes dirigentes (DIAS, 2021).

A proposta de uma escola que educa para o trabalho, é percebida dentro da escola do MST em vários momentos, pois conforme Pistrak (2011, p. 25), em sua base devem encontrar-se duas dimensões: a) Relações com a realidade atual e b) auto-organização dos alunos. Para o autor, a realidade atual é tudo o que, na vida social, está destinado a viver e desenvolver,

tudo que se agrupa em torno da revolução social e que serve à organização de uma vida nova.

Esta realidade, pode ser definida como a própria militância e o sentimento de pertencimento frente a cada luta travada. As escolas do MST, não deixam apagar o sentimento de luta por melhores condições, transformando a realidade e o contexto vivido, em motivadores para seguirem adiante. Salete Campigotto, destaca que a escola tem protagonismo, muito em virtude desta compreensão, pois, cada educando que ali está, “têm uma responsabilidade, porque sabem de onde vem, sabem onde estão. Sabem que eles têm um compromisso com aquele povo de onde eles vieram. Esse é um grande diferencial” (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa)

Além disso, quando Pistrak menciona “auto-organização”, faz referência ao contexto russo vivido na época, no qual a escola deveria capacitar os jovens para instituir na sociedade o exercício do seu poder político, neste sentido a escola do trabalho propunha uma formação política para as novas gerações. Conforme Pistrak (2011), os jovens na fase escolar precisam se tornar capazes de trabalhar coletivamente, reconhecendo seu espaço e condição dentro dela. Isso significa que em alguns momentos será dirigido, em outros, dirigente, seja em atividades extraescolares, em assembleias, trabalhos ou até mesmo na própria organização (higiene, limpeza, alimentação) do espaço escolar.

Tais apontamentos, são reconhecidos no Instituto Educar, quando mencionamos os Núcleos de Bases. Salete aponta que na escola, o princípio da auto-organização, é perceptível na composição desses núcleos, pois os educandos participam de processos organizativos no seu cotidiano, assumindo diferentes tipos de trabalhos e alternando suas funções em cada etapa. Os Núcleos de Base funcionam como parte do processo da formação para o trabalho, coletividade e humanização de cada sujeito envolvido, proporcionando diferentes momentos nessa construção, enfatizando “ser coordenado e ser coordenador”, por exemplo.

Pistrak (2011), corrobora com os aspectos apontados pela gestora do Instituto Educar, pois afirma que os educandos em algum momento deverão passar por dois tipos de experiência: dirigir e ser dirigido, diante disto, irão desenvolver suas habilidades nestes domínios, conforme ele “a aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso” (PISTRAK, 2011, p.33).

A escola do trabalho, proposta por Pistrak, ressalta a importância em assumir tarefas políticas, de acordo com Dias (2021), esta é uma característica a ser desenvolvida juntamente com a prática da coletividade dos educandos. Dessa forma, cada sujeito aprende a lidar com os problemas da vida social. Outro ponto, está vinculado à prática do educador, que deve respeitar a autonomia e o dinamismo da coletividade dos educandos. Apreendendo a partir da

realidade, o coletivo deve possuir a independência de agir de maneira criadora sobre esta, lidando com os problemas à sua maneira.

Por fim, Pistrak nos dá subsídios para compreender a dinâmica funcional do Instituto Educar, bem como toda a educação do campo praticada no Movimento, dando indícios que é possível estruturar uma nova sociedade a partir de uma escola que esteja alinhada a resolver as demandas da classe popular e trabalhadora. A escola do trabalho, como mencionara Pistrak (2011), parte do princípio da auto-organização, elementos presentes no Instituto Educar, em cada momento da rotina educativa. Além disso, cada escola do Movimento, destina sua sede para uma área da formação, conforme as necessidades profissionais que demanda o MST. Acerca disso, Salete lembra:

Já conquistada a Universidade Federal da Fronteira Sul, fomos pra cima. Agora nós queremos um curso de agronomia, e o movimento havia pensado aqui, um espaço para cursos voltados para terra, para a agricultura, como em Pelotas é na área da veterinária. Como o IEJC, de Veranópolis, que está agora em Viamão, tem o tecnólogo em cooperativismo e a área da educação. Áreas que fortalecem a luta (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da entrevista).

Finalizamos este subcapítulo, destacando mais uma vez, dado a sua relevância e simbologia, o trecho de diálogo com Salete:

*“Dentro da ideia “estudo, trabalho e luta permanente”, neste foco. Temos que lutar até pelos territórios já conquistados, porque eles continuam sendo territórios em disputa. Disputa pelo agronegócio, pela agricultura, pela venda de agrotóxicos. Continuam sendo territórios em disputa”* (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da entrevista).

### 5.1.3 Paulo Freire: contribuições para o Instituto Educar e o Movimento

É inegável a presença viva e constante de Paulo Freire no MST, no Instituto Educar. Educador brasileiro, que durante o período em que esteve no exílio, vivenciou realidades em diversos países e contextos, esses momentos contribuíram fortemente para sua constituição enquanto educador. Suas ideias e métodos ultrapassam barreiras e fronteiras e até hoje, auxiliam e dão embasamento aos processos formativos de educandos e educadores em todo o mundo.

Ao que se refere à Educação do Campo, Freire tem imensa relevância teórico-metodológica, pois dedicou boa parte de sua obra no desenvolvimento de uma educação emancipadora e libertadora aos sujeitos oprimidos. De acordo com o MST, Freire propunha um pensamento que leva a uma prática educativa que considera cada educando, como “um sujeito detentor de saberes acerca da sua realidade e do seu contexto de vida” (MST, 2021b). Assim sendo, este será um sujeito reflexivo, compreensivo e com condições de agir e interferir na realidade, na busca por melhores condições de vida, mudanças e transformações sociais.

É irrefutável que tais perspectivas estejam intimamente ligadas ao processo educativo no Movimento dos Sem Terra, bem como inseridos no Instituto Educar, afinal, de acordo com Salete Campigotto, ainda na década de 1980, ao dar os primeiros passos no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, Paulo Freire foi uma espécie de mentor, que através de seus grupos de apoio, deu todo o suporte necessário para que as atividades educacionais funcionassem plenamente, utilizando seu método (Dados da pesquisa).

Freire buscou o rompimento com o que na época, era visto como a “educação bancária”, a qual vislumbrava um estudante apático, passivo, que apenas absorvia o que lhe era dito, através de um professor que não estimulava o desenvolvimento de um pensamento próprio, crítico, emancipador, sem nenhum engajamento no processo educativo.

Seu método de alfabetização popular, aproximava o contexto de vida dos educandos com o seu aprendizado, abordava a vivência dos sujeitos como ferramenta de aprendizado. O legado deixado por Paulo Freire, se entrelaça com o MST, pois trata da organização da classe trabalhadora brasileira, juntamente com a gênese dos movimentos sociais populares, sindicatos e partidos políticos, durante o período da ditadura militar. O MST resgata a importância de Freire, a partir de seu próprio surgimento, destacando que

Nesse contexto, ao ser criado pelos(as) trabalhadores(as) sem-terra do país, nos anos finais da ditadura civil-militar no Brasil, surgindo oficialmente em 1984, o MST passa a adotar o método de educação popular de Paulo Freire para a educação e nos processos de formação da base Sem Terra. No primeiro momento essa educação se dá de forma não formal, nas formações de base e depois, na educação formal. Então, desde o início, o Paulo Freire está presente na formação do Movimento, que toma o pensamento do Paulo Freire como base de formação da sua base. E os cursos passam a ser direcionados nessa perspectiva da educação popular (MST, 2021b).

Na mesma época, a escola itinerante de Pontão-RS, que mais tarde vem a se chamar Instituto Educar, já buscava a ajuda do educador, como relatou Salete Campigotto. Freire, representa para o Instituto Educar, a base da educação e o marco inicial de um processo educativo que entende cada educando e a missão da escola no Movimento. O diálogo freireano com as políticas educacionais e a conjuntura da educação no MST, visam uma formação política e técnica dos(as) trabalhadores(as) Sem Terra, que desde o princípio, adotaram o “Método Paulo Freire” para educação formal e política de sua base social, “nesse sentido, o MST organizou processos de luta pela implantação e construção de escolas públicas do campo, com uma pedagogia voltada para a valorização da realidade e cultura dos trabalhadores e trabalhadoras do campo” (MST, 2021b).

Paulo Freire corresponde no Movimento, a todo o processo real de mudança na concepção de mundo de cada camponês alfabetizado, que deixa o lugar de oprimido e vê a esperança de um futuro com dignidade social, a partir da educação que emancipa e é libertadora.

#### 5.1.4 Makarenko: educação emancipadora

Anton Makarenko, foi um pedagogo ucraniano, que participou da construção da construção de uma pedagogia, durante a revolução russa. Como educador, foi diretor da Colônia Gorki, instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos marginalizados. Neste espaço, criou um ambiente que dava vez a um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. O MST, destaca que, Makarenko

construiu, junto com crianças, jovens e adultos, a escola como coletividade, uma escola viva, socialista, em que todos se auto-educavam, se instruíam, construíam ciência e cultura, se divertiam, se amavam, e trabalhavam para resolver os problemas do coletivo e da sociedade soviética (MST, 2021c).

Considerado pelo Movimento, como um educador do povo, Makarenko simboliza no MST, o compromisso com uma educação emancipadora, por este viés, está presente nos processos educativos que constituem o Instituto Educar.

Makarenko dialoga com a prática do MST, pois na sua proposta educacional “consagrava uma importância decisiva ao trabalho produtivo associado ao ensino escolar” (MAKARENKO, 1980, p.7). Tal forma de educar (em paralelo ao trabalho), vai ao encontro das práticas vivenciadas pela escola do Movimento, trazendo aqui, elementos da própria organização dos “tempos” (tempo estudo, tempo trabalho...) e da própria Pedagogia da Alternância. Além disso, conforme Salete Campigotto, Makarenko serve como referencial para os estudos de formação dos educadores da escola.

De acordo com seus escritos em “Poemas Pedagógicos I”, Makarenko (1980) apresenta uma forma de educar inovadora, contextualizada ao momento vivido pelos sujeitos soviéticos à luz da época. Deu ênfase a coletivização da agricultura e da elevação do nível intelectual, elementos estes presentes na escola do MST, e que podem ser identificados nas matrizes pedagógicas, nos núcleos de base e nas vivências escolares.

Dentro do que se chama de Pedagogia Socialista, Makarenko (1980, p.7) propunha “ciclos de estudos perfeitamente organizados e grupos diversos- desportos, uma orquestra, sessões de teatro, viagens pelo país- tudo isso contribuía para elevar o nível cultural dos membros da comuna”, conforme o autor, quando presentes na formação do sujeito, esses

elementos contribuem para elevação intelectual daquele coletivo. Aspectos que corroboram com outros autores (como Gramsci, Freire, Pistrak e Krupskaya), quando estes reconhecem na escola a função transformadora, e como consequência, a emancipação do sujeito e uma ampliação da concepção de mundo original. São estes elementos, que trazem à tona toda a vertente da Pedagogia Socialista presente no MST e nos processos constituintes de educação.

A participação ativa na vida experienciada pela coletividade, é fruto, conforme Makarenko (1980), de uma educação baseada em um trabalho livre e consciente. Para o autor, “pelo trabalho o homem aprende a conhecer a alegria imensa da união com o outro” (MAKARENKO, 1980, p.8). Por fim, é inegável que a educação do MST, esteja embasada e seja vivenciada dentro destes princípios. Makarenko, tem seu reconhecimento no Movimento perceptível, pois de acordo com o MST, 2021c

rememorar a história de nosso querido camarada Anton, o educador do povo, é rememorar o compromisso com a educação emancipadora. Tomar para cada um de nós, nas trincheiras da educação popular, esse compromisso makarenkiano de formar hoje os comandantes da luta contra a exploração e construtores da sociedade futura, socialista. É um compromisso militante para que de fato se estabeleça entre educandos e educadores uma nova relação social, de camaradagem. Rememorar Makarenko é rememorar a face do coletivo organizado: “A pedagogia socialista deve centrar sua atenção na educação do coletivo e aí, sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular”, afirmou ele. (MST, 2021c)

Makarenko reconhece a força do papel social da escola, partindo deste pressuposto, vê na educação e nos educandos, o nascer da coletividade, dessa forma há uma ruptura nas antigas relações burguesas e construindo novas relações sociais de igualdade e responsabilidade coletiva, são nestes elementos que o MST dialoga com o autor.

#### 5.1.5 Krupskaya e a função social da educação pública

Toda a concepção de educação que constitui o MST, é inspirada em diversos teóricos, que vivenciaram períodos conflituosos da história. Nadejda Konstantinovna Krupskaya é outro importante peça da configuração da escola no Movimento e que faz parte do contexto mencionado. A autora dedicou sua vida à Revolução Socialista e à construção da sociedade soviética, e conforme Salete Campigotto, compôs importantes fases de sua formação.

De acordo com a gestora do Instituto Educar, foi através de Roseli Caldart que ela passou a ler os escritos de Krupskaya, auxiliando assim, na construção do Setor de Educação do MST, cita ela “depois eu fui ler Krupskaya, com a Roseli.” (Salete Campigotto, 2022 Trechos da entrevista. Dados da pesquisa). A leitura de Krupskaya, simboliza no povo Sem

Terra, uma concepção de mundo que valoriza a mulher camponesa e luta pelos seus direitos, bem como, valoriza a educação pública, tão necessária em qualquer sociedade.

Em relação aos pontos que ligam Krupskaya ao MST, é cabido ressaltar que ela assumiu para si, a estruturação de um sistema educacional diretamente voltado para os camponeses. Para ela a formação do novo sujeito deve ter princípios comunistas e a escola precisava ser popular, com o dever de alfabetizar o povo e formar as próximas gerações de educadores (KRUPSKAYA, 2017).

É importante tal colocação de Krupskaya, pois ela menciona que a escola popular, voltada para os camponeses, deve também formar educadores, para que eles mais tarde possam dar continuidade a escola e sua forma de ensinar. Atualmente, na educação do MST, há uma lacuna ao que se refere a formação dos professores, pois mesmo com políticas como Procampo e Pronacampo, que incentivam a formação de professores do campo, Salete faz uma observação importante, ao ser questionada sobre esse ponto:

A licenciatura em educação do campo ajuda, mas a equipe pedagógica do educador, está atenta para onde não tem professores dessa área, para avançar o processo. (...) A licenciatura não é um pré-requisito, pois não fecharia o quadro de professores (Salete Campigotto, 2022. trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Pensar já naquele tempo, no avanço de uma escola que atendesse os anseios populares e que futuramente fosse sustento para formar novos educadores, é uma luta permanente do MST, pois conforme relata Salete, ainda há dificuldades quanto a isso. Outro ponto defendido por Krupskaya, que é constituinte dos anseios e bases teórico-metodológicas da escola do MST

É a função social da educação pública no estado socialista que deveria levar à libertação das mulheres das amarras do trabalho doméstico, à participação voluntária e consciente do povo na construção da nova sociedade, ao aniquilamento de preconceitos de todos os matizes e ao reforço dos vínculos familiares (MST, 2022).

Krupskaya, está presente nas lutas sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nas lutas pelos direitos das mulheres. Em russo, seu primeiro nome, "Nadedja", significa esperança. É a esperança que move os sonhos e as lutas permanentes.

O que esses teóricos trazem em comum, é o ideário de uma escola justa, popular, de vínculos arraigados em sua história, em que os educandos experienciam e vivenciam principalmente, o trabalho e luta coletiva, reconhecendo seu lugar de fala e ocupando espaços de poder.

## 5.2 A importância das políticas educacionais como forma de resistência do Movimento e da Educação do Campo

A Educação do Campo ainda está historicamente se construindo no país, e são as políticas, através de seus programas, que fortalecem e criam condições fundamentais que garantem êxito, qualidade e permanência nos espaços em que ocorrem. Além disso, buscam garantir que o processo de formação nesse espaço esteja relacionado com o contexto vivido pelo camponês, principalmente, ao se tratar de escolas que estão inseridas no contexto de um movimento social, como é o caso do Instituto Educar, no MST.

A criação e a implementação de Políticas Educacionais destinadas à Educação do Campo representam uma estratégia de resistência, pois é através de programas como o Pronera, por exemplo, que há um fortalecimento do sujeito com seu tempo, espaço e contexto social. A importância fundamental de manter tais políticas, fica explícita na fala de Salete Campigotto, quando ao ser questionada acerca deste contexto, afirma que “o Pronera é uma política fundamental, excelente” (dados da pesquisa). Surgido, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998 por portaria do então ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann, o Pronera representa uma verdadeira revolução no que diz respeito à educação no MST. Esse programa se fortaleceu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e teve continuidade no governo de Dilma Rousseff, ambos governos populares.

O planejamento original do Pronera estimava uma ação contínua que levasse à erradicação do analfabetismo nos assentamentos rurais até 2004, com um investimento anual de R\$21 milhões destinados à formação de 65.200 alfabetizandos e 3.260 monitores por ano. Como o governo federal investiu menos da metade dos recursos planejados, essas metas não foram atingidas. No período de 1998 a 2002, os 139 convênios estabelecidos pelo Pronera tiveram por objetivo elevar a escolaridade de 122 mil jovens e adultos assentados, mas é provável que percalços na implementação tenham comprometido o alcance efetivo dessas metas quantitativas (ANDRADE et al. 2004, p. 23-24).

Mesmo com os dados acima apontados, o Pronera se tornou uma forte base para o MST, e foi graças a ele, que o Instituto Educar conseguiu formar turmas em Pontão/RS, e que assentados do Brasil inteiro tiveram acesso à escolarização. Em 2020, através do Decreto 10.252, publicado pelo governo Bolsonaro durante o feriado de carnaval (20 de fevereiro), o mesmo instituiu uma nova forma de atuação do programa, o decreto “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.” (Brasil, 2020). O ato faz parte de mais uma etapa do

desmonte na educação brasileira, atingindo diretamente, beneficiários oriundos da luta pelos direitos sociais e da reforma agrária. Com isso o governo extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera e, por conseguinte, eliminou a política de Educação do Campo. Bolsonaro também alterou a competência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), transferindo e subordinando a política agrária para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Esse desmonte afeta todas as escolas vinculadas à reforma agrária, e visa eliminar qualquer possibilidade de crescimento intelectual e humano do povo do campo. Como é sabido, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA), publicada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação. Compactuar para o desmonte do Pronera é negar toda sua função social e marginalizar ainda mais, crianças, jovens e adultos do campo. Acerca disso, Salete Campigotto, durante o estudo de campo, faz as seguintes colocações, ao ser questionada sobre o possível encerramento do Pronera:

Na verdade, não encerrou, foi tirado todas as condições para ele seguir. Foram tiradas todas as condições possíveis. O malabarismo que fizemos para abrir esta turma... Tiraram a comissão pedagógica para não funcionar. Nós somos a primeira turma que abriu neste governo atual. Eles vão desmontar tudo. Tiraram todo o dinheiro destinado ao Pronera. Hoje o Pronera deve para nós, Brasil afora, R\$20 milhões. Esse é o primeiro ano (2022) que botaram dinheiro no Pronera. Botaram R\$8 milhões, mas devem R\$20 milhões. O que nós conseguimos tocar adiante foi com emendas parlamentares. A turma 3 foi com R\$250 mil do Marcon e agora a turma 4 com R\$380 mil do Pimenta. É na resistência mesmo. O Pronera é uma política fundamental, excelente (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Na fala de Salete, percebe-se que, tal governo, tem como propósito instaurar uma crise no Setor de Educação no Movimento e mais uma vez, degradar a reforma agrária, pois, após mais de 20 anos, tenta extinguir o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores e mais eficientes políticas públicas de educação do país. Vale ainda, mencionar o golpe de 2016, no governo da presidenta Dilma Rousseff, já que neste momento, de acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo “o Incra deixou de convocar a Comissão Pedagógica Nacional, uma importante instância deliberativa do Programa”. Acerca deste momento, Salete Campigotto, aponta os reflexos que impactaram o Instituto Educar:

Aí com o golpe feito contra Dilma, antes do apagar das luzes da Dilma, ela aprovou o projeto de uma nova turma aqui. Então ela sai em agosto de 2016 e nós temos um

projeto de Ensino Médio e Ensino Superior aqui, e fomos brigando e brigando para continuar, não havia dinheiro. Conseguimos abrir em 2019, a terceira turma. Só vinha em 2019, porque já tinha um projeto assinado, desde 2012. Em 2018, já tínhamos formado a primeira turma. (...) Nesta entrada da turma houveram dois processos de trancamento. Uma pelo deputado Jerônimo Goergen (PP-RS), e a outra por Onyx Lorenzoni (PL-RS). O Goergen conseguiu o trancamento do edital, mas nós já havíamos matriculado os estudantes e iniciado as aulas. Eles alegaram que nós estávamos fora dos padrões, que era só um “povo sem terra”, que era ideológico e que discriminava os outros, por nós pegarmos só educandos sem-terra (Salette Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Políticos esses, que ao invés de cumprirem seu dever social, para o qual foram eleitos, promovendo a ampliação e acessibilidade da educação, por exemplo, lutam justamente pelo contrário, causando a desordem e destruição do que há décadas vem sendo construído e trazendo resultados promissores para os sujeitos camponeses. Nota-se também, a cultura da discriminação, minimizando mais uma vez, o povo do campo e os reduzindo ao atraso social. A Educação do Campo, neste governo de desmonte e de desqualificação, está à mercê de decisões que partem de um presidente despreparado e que tem como equipe gestora que o assessora nas decisões, sujeitos que nada entendem de educação, tampouco conhecem a historicidade da luta pelo direito à terra e à educação. O Pronera representa um avanço grandioso na educação pública no contexto da reforma agrária. É no mínimo injusto e inconsequente, dilacerá-lo e descartá-lo como o atual governo faz. Para Fórum Nacional da Educação do Campo,

O Pronera é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades. (MST, 2022).

A partir da experiência iniciada com o Pronera, outros programas se originaram, sempre na perspectiva do desenvolvimento do campo a partir de ações educativas, como o Pronacampo, surgido em 2007. Esse programa dá ênfase a parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior, e a grande centralidade desse programa é a viabilidade da criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo que objetivem promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, que possam atuar junto às escolas do campo na educação básica (SANTOS; SILVA, 2016).

Formar educadores para que eles tenham consciência da Educação do Campo, seu contexto e cenário de lutas, deveria ser prioridade das ações governamentais destinadas aos

camponeses e povos oriundos da Reforma Agrária. Em diálogo com Salete Campigotto, ela afirma que as políticas educacionais direcionadas ao campo, são bem-vindas. Embora programas como o Procampo e o Pronacampo apresentem menos visibilidade, toda ação que parte do Estado, através de seus programas, de forma ou outra, acaba por beneficiar o processo educativo neste espaço:

As outras políticas e tudo que se relaciona com a questão de formação dos sujeitos é importante. Quem busca isso é o povo pobre, não o povo rico, são políticas para o povo pobre. Não conheço muito dessas políticas, mas me parece que entram quilombolas, indígenas. Tu viu que aqui temos muitos negros e LGBTS? O papel social das políticas é grande. Aqui eles se sentem bem e representados (Salete Campigotto, 2022. Trecho da entrevista. Dados da pesquisa).

Percebe-se aqui, o quanto as políticas públicas representam um estado de resistência. De continuar dando acesso e oportunizando o sujeito do campo a ter uma formação, ou ainda, dar condições a outros sujeitos, também oriundos da vulnerabilidade social, a ter uma formação e atuar no campo, enquanto sujeito que se constituiu ali, e enquanto profissional competente. Representatividade, inclusão e transformação são aspectos que merecem ser destacados no diálogo acerca da importância de tais políticas.

Ainda em relação a desestruturação do Pronera, pois este impacta em todo o arranjo da Educação do Campo, bem como “respinga” sobre outras ações educacionais, o Fórum Nacional da Educação do Campo (MST, 2020), destaca que a partir da vigência do Decreto 10.252/20, “nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do Programa. O Decreto simplesmente extinguiu a instância até aqui responsável.”

Isto significa abertamente, que o as populações remanescentes de quilombos, assentados pelo Incra e pelo crédito fundiário por exemplo, nesta gestão nacional incompetente, deixam uma lacuna no que se refere aos processos administrativos de convênios e projetos em andamento, incluindo: resolução, destinação e execução orçamentária. Além disso, não se sabe qual órgão do governo será o responsável pelas centenas de Projetos de educação que jazem nos arquivos do Incra à espera de alguma resolução. O Fórum Nacional da Educação do Campo (MST, 2020), afirma que

O Pronera é uma política pública construída em torno do princípio da universalização da educação pública, cuja gestão é compartilhada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. Afirma o princípio da participação ativa dos sujeitos na elaboração de políticas públicas com fundamentos democráticos. O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição

basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam.

São políticas públicas de modo geral, que alicerçam e garantem um espaço coletivo de produção intelectual e saberes que humanizam. A criação e a consolidação de instituições públicas de ensino superior, como o caso dos Institutos Federais, constituem espaços importantes para a ampliação e a valorização da Educação do Campo e da identidade dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores), sujeitos esses historicamente marginalizados e abandonados dos processos educativos formais.

A Educação do Campo, ainda resiste dentro do MST e consegue se sustentar no Instituto Educar através dos programas oriundos de políticas educacionais destinadas ao povo camponês, aqui, com merecido destaque, o Pronera. Por este motivo, representam resistência, reagindo contra forças externas governamentais que tentam destruir sua existência. O Instituto Educar vem ao longo dos últimos anos lutando incessantemente pela continuidade de suas atividades. A luta está alicerçada, conforme afirma Salete

Dentro da ideia “estudo, trabalho e luta permanente”, neste foco. Temos que lutar até pelos territórios já conquistados, pois eles continuam sendo territórios em disputa. Disputa com o agronegócio, com a agricultura, com a venda de agrotóxicos. Continuam sendo territórios em disputa (Salete Campigotto, 2022. Trechos da entrevista. Dados da pesquisa).

Este pensamento e forma de atuar representa claramente o espírito coletivo proposto por Antonio Gramsci, a ideia de uma escola baseada nos princípios de trabalho, proposto por Moisey Pistrak, e a forte inspiração de uma Pedagogia Socialista, defendida por Krupskaya e Makarenko.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo central desta pesquisa foi compreender o processo que constitui a Educação do Campo no MST e as políticas educacionais presentes neste percurso, a partir das teorias que fundamentam a experiência educativa e a luta constante do Movimento, tendo como objeto de estudo o Instituto Educar, em Pontão-RS, é importante destacar que a tese foi construída, partindo de um referencial teórico de vertente marxista, majoritariamente elencando Antonio Gramsci como norteador dos pressupostos teóricos que constituem o Movimento, bem como, autores secundários que são esteio para o Movimento, e por conseguinte, para o processo educativo que nele ocorre.

Destacamos também, que, com esta pesquisa, está a possibilidade de compreender a Educação do Campo, a partir do prisma teórico-metodológico, que é parte das vivências diárias na educação e na luta permanente de cada Sem Terra. As escolas do campo que estão inseridas no Movimento, são inspiradas no espírito de luta socialista, que constantemente está em busca do resgate da historicidade de seu povo, bem como tirar de si a marginalização imposta pela sociedade capitalista e, neste momento, neoliberal que tenta minimizar e desqualificar qualquer conquista dos Sem Terra.

No início da tese, e também do capítulo 5, propomo-nos a responder a seguinte questão: “como se manifestam as teorizações e as políticas educacionais que constituem os processos educativos no MST, especialmente no Instituto Educar?”

É chegado o momento de responder tal inquietação, de forma precisa e consistente. As teorizações apontadas durante a pesquisa são em síntese o que, desde o final da década de 1970, tornaram a luta pelo direito à terra uma conquista. A análise do referencial teórico, documentos e também das percepções mentais colhidas no estudo de campo, nos levam a crer que os processos educativos, resultantes nas vivências e experiências de coletividade, emancipação, luta permanente, pensamento crítico, educação política e libertadora etc., são oriundos de uma miscigenação de pensamentos marxistas e socialistas.

O pensamento de Gramsci se faz presente no espírito de luta do Movimento. Ensina através de seus conceitos, inspirados esses em Karl Marx e aprofundados em seus escritos, que os novos intelectuais têm um papel a cumprir na sociedade capitalista: participar ativamente nas organizações políticas, dedicar-se a elaborar a consciência popular e a criar espaço para que as lutas populares prosperem. Acerca da contribuição gramsciana para o Movimento, Rossetto (2022, p.8), reconhece que sendo do MST, este movimento popular de camponeses, “é inestimável e extremamente necessária a contribuição de Antônio Gramsci para

compreendermos a atualidade e a complexidade da sociedade burguesa”. A partir da leitura da teoria gramsciana, conseguimos extrair alguns elementos que estão presentes em suas teorizações e que convergem com o Movimento, a saber:

- a) reconhecer que a reforma agrária apresenta inimigos, os grandes latifundiários e os governos de extrema direita, neoliberais e conservadores, assim como Gramsci fez com os fascistas
- b) instituir o diálogo permanente com as camadas populares da sociedade civil, que Gramsci reconhecia como classe operária ou subalterna, com o intuito de construir um consenso em torno de um projeto político para o país;
- c) elevar o nível cultural das massas, bem como o nível de organização e de politização da sociedade

Os conceitos gramscianos trabalhados na tese, aparecem intrínseca e extrinsecamente em todo o processo de luta, assim como estão introduzidos em cada uma das Pedagogias do Movimento, que compõe a educação popular, formal e informal que ocorre na sala de aula e para além dela. O Instituto Educar, em suas experiências pedagógicas, é fiel a cada um desses ensinamentos.

Tal constatação é possível, pois, além das teorizações, o estudo de campo permitiu que se visualizasse os elementos da Pedagogia Socialista e também, da escola como transformadora de concepções de mundo e elevadora da massa cultural estão presentes nas falas e expressões de Salete. Além disso, grandes pensadores como Paulo Freire, trazem à tona a importância de ver o educando camponês como uma fonte de conhecimento próprio, reconhecendo seu contexto de vida e social como um educador.

Gramsci, Freire, Krupskaya, Makarenko dentre outros citados direto ou indiretamente nesta tese, nos ensinam que a educação popular que ocorre em espaços de luta permanente, não é somente uma ferramenta de conhecimento técnico. A educação transcende conteúdos. A educação muda realidades e ensina que o trabalho deve ser visto como um valor humano para além do capital, em um grupo que vive às margens da sociedade, o coletivo deve ser priorizado. Quando um cai, todos ajudam a levantar. Quando um vence, todos vencem.

Trabalho e escola podem constituir uma educação libertadora, com formação humana e cultural, esses elementos contribuem para o processo de formação da identidade dos sujeitos Sem Terra, sujeitos humanizados, coletivos e com visões críticas da sociedade.

De acordo com Araújo (2012, p.257), “no contexto atual da questão agrária e dos embates com as transnacionais, a apropriação do conhecimento é imprescindível para compreender os nexos da luta de classes no campo”.

Quando Salete Campigotto, ainda estudante de Pedagogia, ousou alfabetizar crianças, jovens e adultos, em um acampamento, sem autorização do governo para tal, ela não só elevou sua escolaridade, mas sim ampliou suas capacidades de verem o mundo, para além da qualificação mecanicista de decifrar palavras. Neste momento permitiu que cada sujeito se emancipasse, e provou que isto não ocorre somente pelo viés econômico, mas também pela elevação cultural e qualificação de consciência, demonstrando, assim, a função da educação e da escola para o movimento. Essa é a função da escola, essa é função do Instituto Educar, que é por si, a materialização das diversas formas de resistência, lutas sociais e propostas de um futuro emancipado. É desta forma que as teorizações constituem e são experienciadas na escola do Movimento.

Ao que tange às políticas públicas, não há dúvidas que elas são parte fundamental para que a educação neste espaço ocorra. Apresentaram-se inúmeras evidências de que houve significativos avanços na Educação do Campo, graças a programas de governo que fomentam e incentivam sua existência. No entanto, também é necessário reconhecer que ainda são muitos desafios a serem enfrentados para dar à Educação do Campo o lugar que ela merece na configuração da equidade e da justiça social, principalmente ao que se refere ao contexto político que assombra o Brasil desde o golpe de 2016.

A efetivação da Educação do Campo, além de ser direito de todos, se dá por diferentes vias e práticas sociais. É por meio dela que se garante a ampliação, a permanência e o êxito no espaço campesino. Por mais que os processos de globalização advindos da modernidade atentem para a tecnologia, a evolução e a expansão do agronegócio, a homogeneização cultural que está impregnada com essa demanda busca extinguir as características do sujeito do campo. São as iniciativas oriundas das políticas públicas que se mostram como forma de resistência frente a essa exposição.

É necessário que se coloque na prática um esforço interdisciplinar e intersetorial para que de fato seja garantida a integralidade da Educação do Campo e a prática das políticas educacionais. Garantir que a Educação do Campo não seja minimizada (ou até extinta) é um dos desafios das políticas públicas, que consideram a cultura, as crenças e os valores do sujeito do campo, integrando o conhecimento profissional com o popular, superando a concepção tradicional da verticalização da educação e do repasse do saber. Sobre isso, tem razão Abramovay (2000, p.3), que diz que não existirão políticas sociais para o meio rural se a Educação do Campo permanecer restrita a uma expressão minguada do que sobra das concentrações urbanas. A Educação do Campo não pode ser uma política de compensação para uma inevitável decadência e pobreza do meio rural.

Há de se levar em consideração, tanto pelos estudos bibliográficos e documentais, quanto pelas percepções explicitadas por Salete Campigotto, que o Pronera é o “carro chefe” que deu subsídios para tantas conquistas educacionais no MST. O Pronera representa a força e a resistência da Educação do Campo, atualmente a política de desmonte, sucateamento e desestruturação do programa, a partir do governo de Jair Bolsonaro, e que deixa a escola do MST à mercê de fortes tensões e inseguranças.

O Instituto Educar, através da educação, consegue manter vivo o espírito de luta. Além da educação formal que os prepara profissionalmente, o Instituto Educar é morada coletiva, onde se consolida a formação humana, onde os ensinamentos marxistas, gramscianos, freireanos, de Krupskaya, Makarenko entre outros, faz resplandecer a cada dia a motivação para não desistir. As políticas educacionais, significam resistência; é graças a elas que se investe na educação e se produz um resultado de qualidade e êxito, garantindo alto índice de permanência nas turmas.

É na miscigenação ‘prático-teórico-metodológica’, com o amparo das políticas educacionais, que o Movimento forma profissionais com uma concepção de mundo crítica, com uma visão coletiva, olhar humanizado, com consciência de classe e que mantém suas raízes na luta Sem Terra. Instituto Educar, presente no Movimento e na luta de cada companheiro!

Por fim, esta pesquisa contribui para o fortalecimento e o reconhecimento da forma de educar no MST, enaltece a história do Instituto Educar enquanto escola técnica e humanizadora, destaca a importância das políticas públicas como viabilizadoras da escolarização pública, gratuita e de qualidade aos sujeitos que vivem no campo, tentando garantir a inclusão social, mantendo o diálogo com a realidade socioeconômica/geográfica, cultural e ambiental, sem que a singularidade camponesa seja abolida.

Esta pesquisa favorece ainda, a produção de novas investigações acerca da dimensão teórica que compõe o Movimento, principalmente ao que se refere à educação exitosa que lhe é cabido, afinal, são essas teorizações que alicerçam e guiam a luta permanente, em consonância as políticas educacionais, formando assim, uma esfera de resistência e até mesmo, persistência na luta. Essa tese pode acrescer uma nova forma de vislumbrar o MST, contribuindo com novas e produtivas pesquisas no campo das teorizações, aliados às políticas públicas. Afinal, na composição de cada programa de governo estudado, há como pano de fundo a contribuição do coletivo camponês como referência.

Para o Instituto Educar, esta tese pode ser vista como uma nova referência acerca de sua construção, pois aponta elementos que por vezes, estão camuflados e despercebidos, como o diálogo entre grandes teóricos e as próprias políticas educacionais que permitem a execução de

suas atividades. Com os elementos apontados na pesquisa, o Instituto Educar poderá reconhecer nas políticas educacionais, como o PRONERA, uma rica fonte para a manutenção dos pressupostos teóricos de grandes pensadores que compõem sua ideologia e constituem o MST, fortalecendo ainda mais sua presença na elaboração de outros programas, apesar das adversidades políticas do país, resistindo e estimulando o processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.
- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de. **A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- ANDRADE, Marcela Coelho. **Políticas Públicas na Constituição Federal de 1988: alguns comentários sobre os desafios e avanços**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 29 (2019)
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ROCHA, Maria Isabel; Martins, Aracy Alves (orgs). Educação do campo: desafios para a transformação de professores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação do Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Professores**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do CAMPO. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.
- BARRADAS, Cleane de Jesus Costa. **Educação do campo formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)**. 2013.199f. Dissertação (Mestrado) -Universidade de Taubaté, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Taubaté, 2013.
- BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica No Campo, nº3.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BORGES, Guilherme Martins Teixeira; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes (2020). **O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA em “desmonte”: 20 anos de lutas e conquistas ameaçados pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020**. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e10501. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10501>>. Acesso em 28. ago.2021
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)> (acesso em 26 de janeiro de 2021)

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Pronacampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronacampo>. Brasília, 2013a. Acesso em 21. Ago. 2021.

BRASIL. MEC (Ministério da Educação). **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: Documento orientador. Brasília-DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da educação. **Oferta de cursos em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)**. Brasília, MEC, 2014 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18784&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18784&Itemid=817) . Acesso em 21. Ago. 2021

BRASIL. Diário Oficial da União. Portaria nº 817, DE 13 DE AGOSTO DE 2015 <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=13/02/2017>

BRASIL. Decreto **DECRETO Nº 10.252, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020**. Dispõe sobre a aprovação da Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm)

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento Marxista. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1983.

BRAZ, Simone Guimarães. **Educação do campo e professores das escolas rurais: as representações sociais sobre competência**. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Programa de Pós-Graduação de Educação, Taubaté, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O conceito de vontade coletiva em Gramsci**. Katálisis. V.12, n 1. Dossiê: sujeitos políticos, lutas sociais e direitos. Rio de Janeiro, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica no**

campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica No Campo, nº3.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogiasocialista russa**. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). Pedagogia socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **PRONERA: considerações acerca dos dados da II PNERA**. XII Forum Nacional Ambiental da Alta Paulista. Julho/2017. Tupã, São Paulo.

CEPRS. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato. Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera. Disponível em: <<https://cpers.com.br/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>>. Acesso em: 26. Ago. 2021

CONFERÊNCIA NACIONAL. **Por uma Educação Básica no Campo**. Texto Base. Brasília, 1998.

DECLARAÇÃO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p.15-23.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do Subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIAS, Igor. **As bases da Escola do Trabalho de Moisey M. Pistrak**. NOVACULTURA.info. 4 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.novacultura.info/post/2021/06/04/as-bases-da-escola-do-trabalho-de-moisey-m-pistrak>> Acesso em: 12.Jul.2022

DIAS, Lisete Funari. FERREIRA, Maria. **Políticas públicas e produção de um contexto brasileiro para a formação continuada de professores no período de 2003 a 2015**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 344-374, set./dez. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO; Júnior. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Revista Contrapontos. V 19, n.1. p. 170-184, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra 2011a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra 2011b.

GILHUS, Ingvild Sælid. **Hermenêutica**. REVER, nº 02. Maio-Agosto 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/29431/20504>> Acesso: 15.Abr.22

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. 1 ed. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *A questão Meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o estado Moderno**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Civilização Brasileira. V.1. Rio de Janeiro, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. V. 6. Rio de Janeiro, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3 ed. V.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO EDUCAR. **Projeto Político Pedagógico**, 2005.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária. (2020). *Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-aco-es-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html> Acesso em: 28. Ago. 2021

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II Relatório de Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015.

JORNAL SEM TERRA. Boletim informativo da campanha d solidariedade aos agricultores sem terra. Porto Alegre, 1981.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 30 anos do MST. Nº323. São Paulo, 2014.

KOLLING, Edgar J.; Irmão NERY; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Editora: Universidade de Brasília, 98 p.,1999

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

KUENZER, Acacia. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise Da Política De Educação Do Campo No Brasil: Meandros Do Pronera e do Pronacampo**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 288, 2015.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Dicionário Gramsciano. 1 ed. São Paulo: Boitempo 2017

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**: primeira parte. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MARCON, Telmo. (2012). Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, jan./jun., p. 85-105.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MILITÃO, Maria do Socorro. **O MST e a reforma intelectual e moral gramsciana**. Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1985.

MOLINA. Mônica Castagna. **Reflexões Sobre o Significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In: Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (orgs.). **Educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Láis Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo discute paradigmas sociais**. 4 de agosto de 2004. Disponível em: <<https://mst.org.br/2004/08/04/ii-conferencia-nacional-por-uma-educacao-do-campo-discute-paradigmas-sociais/>> Acesso em: 04. Set. 2021

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Cadernos da Escola Itinerante** – MST. 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Normas e princípios organizativos do MST**. Secretaria Nacional do MST, 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (a). Educação no MST – Memória Documentos 1987-2005. Cadernos de educação n.14. Edgar Jorge Kolling; Roseli Salete Caldart (Orgs.) **In: Documento do 1º Seminário Nacional de educação em Assentamentos, 1987**. São PAULO, 1ªed. 2017a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (b). Educação no MST – Memória Documentos 1987-2005. Cadernos de educação n.14. Edgar Jorge Kolling; Roseli Salete Caldart (Orgs.) **In: Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos, 1990**. São PAULO, 1ªed. 2017b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST forma 44 engenheiros agrônomos comprometidos com a agroecologia**: 2018. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/12/17/mst-forma-44-engenheiros-agronomos-comprometidos-com-a-agroecologia/>> Acesso em: 24.Mar.2022

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Setor educação**: 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/educacao/>> Acesso em: 04.Set. 2021

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera**. 2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>> Acesso em: 11.Jul.2022

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Paulo Freire, o educador do povo e a formação política**. MST, 2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/07/12/paulo-freire-o-educador-do-povo-e-a-formacao-politica/#:~:text=A%20Jornada%20do%20Centen%C3%A1rio%20Paulo,do%20seu%20conteyto%20de%20vida.>> Acesso em: 12.Jul.2022

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A esperança vermelha: uma nota sobre Nadejda Konstantinovna Krupskaya**. 26 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://mst.org.br/2022/02/26/a-esperanca-vermelha-uma-nota-sobre-nadejda-konstantinovna-krupskaya-2/>> Acesso em: 17.Jul.2022

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.

PAULA, Adalberto Penha de; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Praxis educativa**, vol. 16, 2021

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSETTO, Neuri. Gramsci Em Meio Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dossiê no 54 do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social Julho de 2022.

SÁ, Laís Mourão, MOLINA, Mônica Castagna, BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Educação do Campo**. Brasília, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Lauriane Borges Sampaio da. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na perspectiva marxista dos movimentos sociais. Anais do 6º Encontro Internacional de Política Social e 13º Encontro Nacional de Política Social. Vitória/ES, 2018.

SOUZA, Maria Antônia; BELTRAME, Sonia Aparecido Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA II-Questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes ; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I – Roteiro de entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões destinadas à Salete Campigotto e demais professores:

1. Fale um pouco sobre a sua história com o movimento e o surgimento do Instituto Educar. (específica para Salete)
2. Qual a sua formação e cargo atual no Instituto Educar?
3. Na literatura Gramsciana, ao retratar o cenário de luta camponesa na Itália, o autor usa alguns conceitos como: vontade coletiva; hegemonia; intelectual orgânico entre outros tantos. Quais destes conceitos estão associados à luta feita aqui em Pontão?? Quais destes conceitos você considera fundamentais dentro do Movimento e nas práticas do Instituto Educar?
4. Você considera que a escola tem um papel fundamental na transformação da concepção de mundo do sujeito? Em que sentido?
5. Em que aspectos o Instituto Educar contribui para minimizar os problemas da exclusão e da desigualdade social?
6. Fale um pouco sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (pedagogias; mística; Núcleos de Base e etc....).
7. De que forma é feita a contratação de professores e a distribuição de recursos financeiros do Instituto?
8. Acerca dos professores, eles passam por algum processo de formação específica, como a Licenciatura em Educação do Campo?
9. De que forma as Políticas Educacionais destinadas à Educação do Campo são utilizadas na prática escolar do Instituto Educar?
10. Você acha que é necessário que os educadores que fazem parte do Instituto tenham uma formação específica em Educação do Campo? Por quê?
11. As políticas como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO são utilizadas no processo educativo do Instituto educar? Como você avalia essas políticas?
12. Quais são os diferenciais que o Instituto Educar possibilita na formação dos seus educandos? O protagonismo da educação no Instituto Educar, está vinculado a qual (ou quais) ator (atores) social (sociais)?
13. Para além da sala de aula, o processo educativo que ocorre neste espaço é responsável pela formação de sujeitos com qual perfil?

14. De que forma a atual conjuntura política que está em curso no país afeta as ações do Instituto Educar? Por fim, qual o significado do Instituto e do MST para a formação de uma cidadania consciente?

## APÊNDICE II – Entrevista com Salete Campigotto

Esta entrevista foi gravada no dia 19 de maio de 2022, na sede do Instituto Educar, em Pontão-RS, conforme disponibilidade de tempo de Salete Campigotto. Trata-se de algumas perguntas norteadoras e uma fala livre. Procuramos manter a fala de Salete em sua integralidade. As perguntas e andamento da entrevista não seguiram o roteiro inicialmente proposto, pois, durante a fala de Salete, algumas questões já se respondiam, antes mesmo de serem feitas. Outro aspecto importante a ser destacado, é em relação ao tempo disponibilizado por ela, já que naquele dia, estavam sendo finalizadas as matrículas.

**Pergunta:** Fale sobre a sua história com o MST e o surgimento do Instituto Educar.

**Salete Campigotto:** Eu venho participando de atividades na área da formação humana desde 1978, com as comunidades eclesiais de base, no município de Ronda Alta, onde eu e meu marido fomos coordenadores de comunidades eclesiais de base. Inclusive tem umas 3 ou 4 páginas no livro do João Tedesco sobre os conflitos agrários do norte gaúcho de 1980 a 2000, lá tem um depoimento meu.

A partir de que a gente começou a se inserir nas comunidades de base, também a gente começou a ir sentindo onde tinham os problemas sociais, que eles não vinham sendo muito revelados por ser um período de ditadura.

E aí um dos primeiros problemas sociais que fomos identificando nas comunidades de base, foi a questão da terra. E a partir daí nós participávamos de reuniões para discutir a questão de ter, organizarmos uma luta pela terra até mesmo porque nos anos 60, aqui no município de Ronda Alta, houve uma luta muito grande pela terra, na então chamada Fazenda Sarandi. Deu mais ou menos umas cinco mil famílias, foi no período do Brizola né.

Então aqui, no Banhado do Colégio em Camaquã, foram dois espaços que o povo conquistou a terra e fez ocupação e conquistou a terra e tal. O povo conquistou a terra, e então também fica o ensinamento para as próximas gerações. Aí também em 1978 acontece um grande conflito na área indígena de Nonoai e Planalto, onde os colonos que estavam no campo trabalhando na terra dos indígenas foram mandados embora. Então foram praticamente 2 mil famílias nesse tempo morando na beira da estrada. Ali por Nonoai e Planalto. Então, foi assim, um conflito que veio assim, batendo nos olhos de todo mundo. Tanto o governo estadual, quanto federal da época, tentaram organizar via colonização, Mato Grosso essa região, e teve um grupo que fincou pé e disse: nós não vamos.

Esse povo em 79, setembro de 79... um grupo foi dia 7 e outro dia 20 de setembro, ocuparam duas fazendas no município de Ronda Alta e conquistaram essa terra. Vem um segundo aprendizado forte, sobre a importância da luta. Em 1981 vários desses colonos que tinham sido expulsos da área indígenas de Nonoai e Planalto, que não estavam organizados e não entraram na ocupação, foram se juntando conosco que estávamos nos organizando na luta pela terra e foi feito o acampamento na Encruzilhada Natalino. Não em todos os detalhes, porque tem várias versões do acampamento Natalino.

Mas aí, surge na Encruzilhada Natalino um acampamento então com pessoas de origem da área indígena e de mais seis municípios da região (Ronda Alta, Rondinha, Sarandi, Constantina, Nonoai, Liberato Salzano e até tinha alguns de PaSSO FUNDO, DAS vilas de Passo Fundo), chegando à 600 famílias. E neste momento, entramos direto na luta pela terra. Em 31 de julho deste mesmo ano (1981), sempre lembrando que é período da ditadura, nós fomos surpreendidos pela tomada do nosso acampamento pelo exército brasileiro no comando do Coronel Sebastião de Moura, o Curió. Moura o nome, o apelido Curió.

Com um aparato militar, eles instalaram barreiras em todas as entradas e saídas. Ficamos no acampamento, praticamente sitiados.

A partir daí começa uma pressão muito forte, porque ele veio com o objetivo de resolver o conflito social, mas o que era resolver o conflito social? Resolver, era “empurrar” para a colonização na Bahia ou no Mato Grosso. Mas nós já tínhamos nessa época a leitura que não era o Rio Grande do Sul que tinha pessoas sem terra, era no país todo que tinha gente sem terra. Então, vamos resolver o problema do Mato Grosso, com o povo do Mato Grosso, da Bahia na Bahia, no Rio Grande do Sul, no Rio Grande do Sul.

Entre todas as ameaças que ele fez contra nós, entre eles, ficamos fichados na Lei De Segurança Nacional, com a Polícia Federal. Que nós fomos anistiados em 2013, a gente foi anistiado aí. A anistia que pedimos não era financeira, e sim um reconhecimento do Estado Brasileiro, contra a perseguição que fizeram pra cima gente, que a gente tava fichado na Polícia Federal. Então, neste período que ele ficou ali, não conseguiu terminar com o acampamento, mas sim, dividir ao meio. Das 600 famílias, ficaram apenas 300.

Mas daí, já era um grupo com muita consciência sobre a importância de permanecer na luta pela terra. Não era só por nós, mas quantos sem terra já estavam olhando como ia se deslanchando a nossa luta, para depois eles também irem se organizando, não só no Rio Grande do Sul, como em outros estados. Inclusive nossa luta “bombou” até fora do país.

Aí foi em março de 1982, nós já não resistindo mais na Encruzilhada Natalino né, nos mudamos. Nós já vinha desde o final de 81 nos organizando com universidades, igrejas e sindicatos, onde por uma união grande deste povo, foram comprados um pequeno pedaço de terra, 108 hectares se não me engano, foram comprados em Ronda Alta, colocados no nome da Igreja para onde foi transferido nosso acampamento, em nome da Igreja. Lembrando que, quando a Polícia Federal saiu daqui, deixou a Brigada Militar de Passo Fundo, aos cuidados.

E nós também, muito ingênuos talvez, e a Fazenda Annoni aprendeu a se cuidar depois. Nós tinha os P2 infiltrados dentro do nosso acampamento, e eles sabiam os passos que íamos dando. Então quando partíamos para uma luta, eles já sabiam o que a gente tava fazendo. Então sentindo que nós não tínhamos mais como nos mover, e aí, foi pedida essa ajuda e fomos transferidos para o acampamento Nova Ronda Alta e lá nos organizamos um pouco melhor.

Não tava mais na beira da estrada e já éramos lindeiros de uma barragem. Já tinha peixe para pescar, já tinha uma terra, nos dividimos em 7 áreas, começamos cada grupo dos 7 grupos a produzir sua horta, começando tirando alimentos dali, organizando grupos de família, grupos de trabalho, grupo que organizava as lutas e aí começamos a organizar a educação.

Porque aí, nós tínhamos no nosso acampamento 60% do nosso povo analfabeto e as crianças tudo sem escola. E aí, foi aí, que fomos organizando. Na época estavam conosco a Lúcia Lendovato, Isabel Grim que é uma Educadora no Paraná, a outra Lúcia que era uma religiosa na época e mais e duas outras Irmãs uruguaias. Começamos a pensar em como vamos trabalhar com esse povo?

E aí nós resolvemos...Na época o pessoal que estava no exílio, estava voltando, volta Brizola em 79, em 80 ou 81 voltou o Paulo Freire. Aí pensamos: como vamos trabalhar com esse povo que já tem uma caminhada diferente de todos os métodos de alfabetização que a gente conhece? Nesta época eu era aluna da UPF já, fazendo pedagogia.

Aí nós fomos buscar ajuda com Paulo Freire, para que pudesse nos assessorar. Olha a nossa pretensão na época (risos)...Paulo Freire recém tinha voltado do exílio e entrado como professor na Unicamp, ele não tinha como se deslocar e vir trabalhar conosco, mas tinha seus grupos, que hoje não saberia dizer quem são.

Mas Paulo Freire mandou alguém de um grupo de formação que ele tinha. Daí comecei a me perguntar: esse grupo ele mantinha quando tava fora ou começou aqui? Comecei a me perguntar, um dia vou achar essa resposta.

Veio um casal, Paulo e Vera nos ajudar. Vieram três vezes a Ronda Alta, fazer nossa formação conosco pra nós começar a alfabetizar, a conhecer melhor o método de Paulo Freire.

Então foi aí, foi aonde por isso que Paulo Freire é tão importante pra nós na luta pela educação no Movimento.

A nossa escola itinerante, foi uma das primeiras experiências, que depois, gerou vertente das escolas itinerantes do Rio Grande do Sul. Porque nós começamos a trabalhar sem autorização do governo, mas fomos alfabetizando adultos, alfabetizando crianças, trabalhando também com crianças que já sabiam ler e escrever. Fomos dividindo os grupos e fomos trabalhando.

Aí em outubro de 83, a gente foi assentado e acabou se dividindo: um grupo ficou na terra de 108 hectares, ficando 10 famílias com 10.8 hectares para cada família. E aí nós ficamos neste assentamento e então a partir daí, em 84 conseguimos legalizar a escola, só 3 anos depois que conseguimos garantir o nome da escola. Porque fizemos todo um processo com o nome da escola como “Margarida Maria Alves”, aí eles não queriam reconhecer a escola, mandei até um livro pra SEC, na época se chamava SEC a Secretaria Estadual de Educação. Daí depois de 3 anos, não queriam e não aceitavam esse nome, tinha que ser outro. Daí todo acampamento fizemos uma ata, todo o assentamento: se não puder ser esse nome, então ficará sem nome. Aí eles registraram o nome da escola. Margarida foi uma sindicalista. Tu imagina, uma sindicalista do interior da Paraíba, que foi morta a tiros por fazendeiros na frente do filho dela. Dentro de um governo de direita, era evidente que não ia querer. Ai qdo fizemos uma ata, bom se não for esse nome, a escola não vai ter nome, aí veio o processo com o nome da escola, foi aí que aceitaram (risos).

Nesse tempo, de lá para cá, eu continuei na educação, sendo professora, mas ao mesmo tempo eu contribuí em mais duas vertentes: uma, é já me ligando em 85 ao pessoal da Fazenda Annoni, com quem tava acampado aqui, e as educadoras que imediatamente já começaram a trabalhar com as crianças.

Nesta época nós já conhecíamos a Roseli Caldart, que tem uma contribuição muito grande, não só no que ela veio escrevendo, mas nesse elo da organização nossa. Porque não demorou muito tempo, depois da ocupação da Annoni, que um povo nosso foi assentado na região de Porto Alegre, e imediatamente foram construídas escolas. Já tinha Nova Ronda Alta, Macali, Brilhante, Acampamento da Annoni, nós já tinha atividades estaduais na educação.

Neste período eu me envolvi bastante nos finais de semana principalmente, na luta pelas mulheres, organizando toda a pauta que levamos para a Constituição Federal de 88.

Então os finais de semana sempre foi na militância. Então voltando em 88, uma atividade extra educação, mas que não deixa de ser. Participamos de toda a luta do campo, para mulheres terem sua documentação. No registro civil para quando casa terem direitos. Terem RG, CPF, nome no bloco de produtora, nome na escritura da terra e lutamos pela aposentadoria da mulher do campo. Ao casar, garantimos que a mulher não tivesse, um registro de “do lar” e sim de agricultora.

Até esse momento, quem se apresentava no campo era o homem. A mulher recebia meio salário se o marido morresse, em 1988. 88 gente... tão pouco tempo. Então fizemos toda essa luta de bater de porta em porta, nos deputados constituintes em Brasília, fazendo toda a atividade tá aqui ó a nossa pauta. E aí junto, batalhamos, a gente pensava que tava longe, salário maternidade de 3 meses, depois passamos para 4 meses para as mulheres do campo, que infelizmente não passou, mas a aposentadoria passou.

A aposentadoria dos homens era aos 65 anos, e a mulher não tinha. Foi uma luta inclusive com as Margaridas do nordeste, o Brasil todo. Com essa luta, não foi só nós, as Margaridas do Nordeste, o país todo se levantou. Aí conseguimos garantir o nome da mulher em cada lote conquistado, toda a documentação e a aposentadoria aos 55 anos e que agora o Bolsonaro passou para 60. E dos homens aos 60 anos, e Bolsonaro passou a ter 65 anos. Foram conquistas muito importantes para o povo do campo. Foram grandes conquistas nos anos 80, principalmente para as mulheres do campo.

E na educação, estou desde 1982 até hoje, eu continuo em espaços do Movimento trabalhando a educação. Este espaço Instituto Educar, assim, que foi ocupada e liberada a Fazenda Anonni, nós já tínhamos aqui na região vários assentamentos. Pessoal da área indígena, nós que era Nova Ronda Alta, já se tinha derrubado vários sindicatos conservador, já tinha vários sindicatos autênticos, já tinha as pastorais funcionando e já tinha movimento de mulheres. Todo mundo junto pensamos em construir uma ONG, e aí surgiu este prédio.

Daí surgiu esse prédio, com vários profissionais. Inicialmente se chamava CETAP, que tá em Passo Fundo hoje. Aqui o CETAP teve vários avanços e outras limitações. A questão da comunicação, e a própria revolução verde em terras que tu consegue trabalhar com máquinas, entrou a soja transgênica, primeiro os venenos, depois a soja transgênica. E aí eles tiveram seu espaço encurtado e se mudaram para Passo Fundo

Aí veio pra cá, por dois anos, uma outra escola do campo, na formação de Ensino Médio, chamada FUNDEP. Ficou uns dois anos aqui, e depois o Movimento veio retomando este espaço aqui, afinal, este espaço é um espaço conquistado junto à luta pela terra e começou a negociação com o CETAP..

E em 2004 a gente conseguiu se acertar com o CETAP, e daí o movimento retomou este espaço. Em 2004 já tem Lula no governo, e começa a abrir neste período toda uma questão na área da educação. Começa a criar os Institutos Federais, aumentam as universidades federais tudo isso, e nós já em 98 já tínhamos conquistado o PRONERA, no governo ainda do FHC.

E aí, a gente vinha a partir desta conquista, muito modestos nos cursos. um curso aqui outro ali. A Pedagogia em Ijuí, alguns cursos técnicos no ITERRA e com a chegada de um governo mais popular né, nós em 2005 tínhamos 60 cursos técnicos no Brasil todo e um deles era aqui.

E então em março de 2005, abrimos a primeira turma de Técnico em Agropecuária, concomitante ao Ensino Médio. Formamos 7 turmas, formamos 3 turmas do subsequente pós médio e já em 2012 começamos a sentir os primeiros sinais que o MST, a juventude, os jovens, adolescentes dos Sem terra, a gente tava tendo um acesso muito maior ao Ensino Médio, pois antes tínhamos alunos que faziam 80 km para estudar.

Isso vai mostrando que é um objetivo praticamente alcançado, bom nós não vamos parar com o Ensino Médio, vamos pensar além disso. Neste período já tínhamos gastado um monte de chinelo de dedo, com o movimento na luta pela Universidade Federal da Fronteira Sul, MST teve um papel fundamental, junto com outros movimentos e organizações né. Já conquistada a Universidade Federal da Fronteira Sul, fomos pra cima. Agora nós queremos um curso de agronomia, e o movimento havia pensado aqui, um espaço para cursos voltados para terra, para a agricultura, como em Pelotas é na área da veterinária. Como o IEJC, de Veranópolis, que está agora em Viamão, tem o tecnólogo em cooperativismo e a área da educação. Áreas que fortalecem a luta. .

#### **Dentro da ideia “estudo, trabalho e luta permanente”, neste foco.**

Temos que lutar até pelos territórios já conquistados, porque eles continuam sendo territórios em disputa. Disputa pelo agronegócio, pela agricultura, pela venda de agrotóxicos. Continuam sendo territórios em disputa.

Quando a gente começou o curso técnico em agropecuária aqui, estávamos numa caminhada de construção de certificação com a UFSM, mas não avançou. Após sete meses não avançou e passamos a dialogar com Sertão. Aí conseguimos avançar via Escola Agrícola de sertão, que na época ainda se chamava assim. Após a entrada do governo Lula, passaram a ser os Institutos Federais. Então com eles, sempre via PRONERA, trabalhamos com 10 turmas. Aí depois sim, com a Universidade Federal. A partir de 2012 começamos a gestar o curso de Agronomia aqui.

Tivemos muitos problemas aqui, porque nossa ideia sempre foi trabalhar com o sistema de alternância, então enquanto uma turma está no tempo escola, outra turma está no

tempo comunidade. Isto é importante aqui, porque nenhum de nós é funcionário. Somos militantes, liberados para trabalhar neste espaço. Então nestes 42 hectares de terra temos horta, pomares, animais, agrofloresta. Isso necessita de gente para trabalhar, e não somos muitos para tocar tudo isso. Então os estudantes ajudam muito nas práticas de campo. As práticas de campo contribuem para que tudo funcione, e então para nós é sempre importante ter duas turmas, para fazer essa turma. Em 2018 formamos uma turma e em 2020 outra, com uma porcentagem alta, a primeira com 55 formou 45, a segunda com 60 formou 53.

Aí com o golpe feito contra Dilma, antes do apagar das luzes da Dilma, ela aprovou o projeto de uma nova turma aqui. Então ela sai em agosto de 2016 e nós temos um projeto de ensino médio e ensino superior aqui, e fomos brigando e brigando para continuar, não havia dinheiro.

Conseguimos abrir em 2019, a terceira turma. Só vinha em 2019, porque já tinha um projeto assinado, desde 2012. Em 2018, já tínhamos formado a primeira turma. Aí ficamos um período sem gente aqui, porque como trabalhamos com alternância (tempo escola e tempo comunidade), ficamos praticamente um ano sem. Nesta entrada da turma houveram dois processos de trancamento da turma. Uma pelo deputado Jerônimo Guedes, e a outra pelo deputado Ônix Lorenzoni. O Guedes impediu o trancamento do edital, mas nós já havíamos matriculado os estudantes e iniciado as aulas. Eles alegaram que nós estávamos fora dos padrões, que era só um povo sem terra, que era ideológico e que discriminava os outros, por nós pegarmos só sem terra.

Mas nós estamos dentro de um projeto, um programa, um guarda-chuva, o PRONERA, que trata justamente deste povo. Mas a universidade foi ligeira e nos ajudou muito. Fez a seleção, a matrícula e o componente curricular. Aí o Onix fez denúncia em Brasília à comissão de educação. Ele alegava que era uma escola altamente ideológica, que pregava o comunismo, que precisava ser fechada. Nem sabem o que é o comunismo.

Mas voltando, a turma 3 tem uma história. Uma história pesada para conquistar, já que em 2019 começamos a entrar no INCRA com um projeto para aceitar essa turma. O Incra não queria aceitar nosso projeto, ele já tinha destituído a comissão pedagógica, não havia quem analisasse o projeto. Eles haviam tirado toda verba do Incra para o proner e então eles disseram: temos um compromisso com a turma 3 (que na verdade foi aquele rombo de 2016), mas nós não vamos assumir outra turma. Primeiro nós estamos respeitando o proner, mas não temos dinheiro para isso, até que fizemos o superintendente receber nosso projeto. Aí ele deu protocolado e recebido e nunca mais localizaram nosso projeto. Íamos lá a cada 2 meses, nunca mais acharam o projeto. Cansamos, começamos a entrar via Brasília, também não avançava. Só que na Fronteira Sul, também houve um golpe, o Anderson se elegeu como reitor e colocaram o Marcelo, que ficou em terceiro lugar, inclusive fomos a Chapecó protestar contra.

E aí a turma 2 fez o ENADE, e eles tinham muito medo que nosso ensino fosse desqualificado. Inclusive esse reitor dizia: quero ver o resultado do ENAD. No fim, não melhorou o conceito, ficou a mesma coisa, na nota 4 ficou 4. Nós, com essa alta permanência, elevamos o nome da universidade. Aí reconheceram nosso trabalho e disseram que queriam outra turma. Foi por essa via e negociação diplomática que o reitor entrou em contato com o presidente do INCRA que não queria nos receber. Disse que era importante para a universidade continuar com as turmas aqui.

Aí o Pimenta colocou uma emenda de 380 mil, e nós conseguimos abrir uma nova turma., essa que está aqui agora.

**Pergunta: Qual é a sua formação e que cargo ocupa no Instituto Educar?**

**Salete:** Minha formação é em Pedagogia, pela Universidade de Passo Fundo, depois me especializei em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais tarde fiz Arte do Campo na Udesc.

Sou coordenadora pedagógica. Coordeno o curso, coordenadora pedagógica do curso de Agronomia.

**Pergunta: Na literatura gramsciana, ao retratar cenários de luta camponesa na Itália, o autor usa alguns conceitos, como: vontade coletiva; hegemonia; intelectual orgânico entre outros tantos. Quais destes conceitos estão associados à luta feita aqui em Pontão? Quais desses conceitos você considera fundamentais dentro do Movimento e nas práticas educativas do Instituto Educar?**

**Salete:** Sim, até mesmo porque a gente, na nossa área de formação, nós estudamos Gramsci, Paulo Freire, Pistrak, estudamos Makarenko também. Então a gente vive na prática esses conceitos. Nós vivemos numa coletividade.

Dentro disso, nós, o grupo que ajuda a conduzir o processo com os estudantes, todos nós somos organizados em núcleos de base. O núcleo de base tem uma função. A nossa função é diferente da função do núcleo de base dos estudantes. Nós temos um olhar pedagógico, olhar da formação humana, formação profissional e formação militante. Nos núcleos de base, temos o respeito à questão de gênero, sempre temos um homem e uma mulher, um menino e uma mulher que coordenada em cada etapa o NB.

Em cada etapa tem um processo de ir fazendo mudanças. Em uma etapa aprendo a ser coordenado e coordenada, na outra coordenador ou coordenadora. Faz com que todo mundo saiba assumir este comando, este é um grande aprendizado para todos nós, como aprendemos a assumir o comando, e como aprendemos a ser comandados.

Depois eu fui ler Krupskaya, com a Roseli, daí a Roseli e outra companheira que já se aposentou, a Roseli se desafiou, saiu da URI e entrou no MST. E a Neli Zaffari, elas, as duas pedagogas da URI, deram uma ajuda grande para construir nosso setor de educação no Movimento. A Roseli que permaneceu mais tempo, conseguiu nos ajudar muito, escreve muito.

**Pergunta: Você considera que a escola tem um papel fundamental na transformação da concepção de mundo do sujeito? Em que sentido?**

**Salete:** A escola transforma, a escola é a ferramenta. E nós, talvez porque ficamos como movimento social, à margem da sociedade, a gente abraça a questão da educação com muita vontade, muito afinco. Se não fosse assim, não teria Sem Terra graduado, Sem terra mestre e Sem Terra doutor. Se não fosse pela educação. Para nós a educação é tão importante quanto a terra, quanto a saúde, ela é muito importante. Daí nós formamos profissionais pensantes, seja para formação humana, profissional, convivência social, pela saúde.

Nós tivemos assim, vou citar dois, mas teve mais casos. Você percebe o quanto somos discriminados, quando formamos a primeira turma na Universidade Federal de Pelotas, em veterinária, a 'burguesada' de lá, entrou na justiça, e ficou 3 anos o processo na justiça. Eles argumentaram: Como Sem Terra faz veterinária?

Outro caso, foi quando abrimos a primeira turma de Direito em Goiás, na Federal, ouvimos: Não tem justificativa para os Sem Terra fazerem curso de direito, vão usar para que?

Todas as formações são essenciais para nós. Também neste caso do Direito, ficou 3 anos no processo. Depois fomos indo abrindo outros cursos em vários lugares. Uma discriminação muito grande, mas sempre ouvíamos que isso não era para vocês”. Porque para nós poderia ser um curso de magistério, no máximo um técnico.

**Pergunta: Em que aspectos o Instituto Educar contribui para minimizar os problemas da exclusão e da desigualdade social?**

**Salete:** Acho que no fim, já falei né.

**Perguntas: De que forma é feita a contratação de professores e a distribuição de recursos financeiros do Instituto?**

**Acerca dos professores, eles passam por algum processo de formação específica, como a Licenciatura em Educação do Campo?**

**Salete:** No curso técnico os professores foram pagos pelo PRONERA. Professores de várias universidades, inclusive professores formados, nossos, pois formamos uma rede muito grande. O IF sempre fez o acompanhamento pedagógico.

Depois na UFFS, quando começou o curso de Agronomia, nós sempre trabalhamos 450 horas em cada etapa. E sempre dois componentes curriculares de 60h horas, totalizando 120h. Sempre componentes que a UFFS contribuía no PRONERA aí a turma 3, já inverteu. A Universidade da Fronteira Sul, com essa briga através desse governo que está aí, sem colocar dinheiro nenhum, a universidade assumiu apenas 120 horas, e o restante era com nós.

Agora com essa turma nova a Universidade assumiu 100%. Mas também tem professores do IFRS Sertão, como o Gustavo. O professor João, o professor Vanderlei, de Viamão, campus Restinga. Temos um novo convênio com o IF e temos troca de professores, onde os nossos também contribuem, acompanham TCCS. Construimos um bosque lá, plantio de árvores, colocando a agroecologia no IF em Sertão. e talvez para 2023, IFRS Sertão e uffs, vamos fazer uma pós graduação sobre máquinas agrícolas e bioinsumos.

A licenciatura em educação do campo ajuda, mas a equipe pedagógica do educador, está atenta para onde não tem professores dessa área, para avançar o processo.

Penso que todo mundo deveria fazer magistério. O magistério ajuda em tudo, é transformador. A licenciatura não é um pré-requisito, pois não fecharia o quadro de professores.

**Pergunta: De que forma as Políticas Educacionais destinadas à Educação do Campo são utilizadas na prática escolar do Instituto Educar? Há referências sobre o encerramento do Pronera, é verdade?**

**Salete:** Na verdade não encerrou, foi tirado todas as condições para ele seguir. Foram tiradas todas as condições possíveis. O malabarismo que fizemos para abrir esta turma. Tiraram a comissão pedagógica para não funcionar Nós somos a primeira turma que abriu neste governo atual. Eles vão desmontar tudo. tiraram todo o dinheiro destinado ao PRONERA. Hoje o pronera deve para nós Brasil afora, 20 milhões. Esse é o primeiro ano que botaram dinheiro no pronera. Botaram 8 milhões, mas devem 20. O que nós conseguimos tocar adiante foi com emendas parlamentares. Turma com Foi com R\$250 mil do Marcon e agora a turma 4 com 380 mil do Pimenta. É na resistência mesmo. O PRONERA é uma política fundamental, excelente.

**Como você avalia essas políticas?**

**Salete:** As outras políticas, tudo que se relaciona com a questão de formação dos sujeitos. Quem busca isso é o povo pobre não o povo rico, são políticas para o povo pobre. Não conheço muito dessas políticas, mas eu me parece que entram quilombolas, indígenas. Tu viu que aqui temos muitos negros e LGBTs, muito grande o número de LGBT, o papel social das políticas é grande. Aqui eles se sentem bem e representados.

**Pergunta: Quais são os diferenciais que o Instituto Educar possibilita na formação dos seus educandos?**

**Salete:** O diferencial aqui é que essa menina vem indicada, partem de uma seleção, mas vem indicada pela organicidade do Movimento nas regiões. É esse curso que você quer, é pra lá que vamos te encaminhar. É lá que você vai se graduar. Eles têm uma responsabilidade, porque sabem de onde vem, sabem onde estão. Sabem que eles tem um compromisso com aquele povo de onde eles vieram. esse é um grande diferencial.

Nós temos o nosso pessoal, mais de 90% inseridos nos Armazéns do campo, cooperativas, Feira Agroecológica, Brigadas internacionalistas. Outra questão que faz o diferencial é que para nós o quanto mais o pessoal puder não desistir dos cursos, quanto mais aprenderem melhor profissionais forem, começa a avançar no processo da agroecologia. Então eles sabem que tem um compromisso consigo e com a classe. O estudo coletivo, pois além das aulas, eles estudam coletivamente. Se tem um que é melhor numa área, ajuda o outro, o outro ajuda e assim por diante. Não estão bem porque são inteligentes, estão bem porque são exigidos e um conta com o outro, Tanto que nós nem expomos mais notas no mural, aí conseguimos fazer esse processo de reflexão.

**Pergunta: Atualmente, quais cursos são oferecidos no Instituto Educar?**

**Salete:** São duas turmas de agronomia. Turma 3 todo aquele período, tivemos desistências, de 50 estão em 41. E essa turma 4 são 50 estudantes.

**Pergunta: A Pedagogia da Alternância e a Mística são elementos presentes no MST. Como são praticados no Instituto Educar?**

**Salete:** A mística é a motivação do dia. Faz presente lutadores e histórias de lutadores, que são diferentes dos lutadores cultuados pela burguesia. Esses autores, Gramsci, Mao, Makarenko, Pistrak, Paulo Freire, sempre em suas datas de nascimento, recebem uma homenagem na mística, bem como a referência da agroecologia, nossos lutadores populares.

- Encerramento da entrevista, para dar continuidade às matrículas dos educandos.

## APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
VICE REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E ASSUNTOS

COMUNITÁRIOS  
COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo respeitosamente convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: "VIVÊNCIAS E TEORIZAÇÕES QUE MOBILIZAM OS PROCESSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS NO INSTITUTO EDUCAR EM PONTÃO", cujos objetivos são: (a) Sistematizar um referencial teórico que possa servir de ancoragem para a abordagem do objeto de Estudo; (b) reconstruir brevemente a trajetória das lutas camponesas no Brasil, sua filiação e o papel da educação neste percurso; (c) conhecer as origens e o percurso histórico que possibilita a criação do Instituto Educar de Pontão; (d) analisar como as políticas educacionais influenciam (ou não) a educação do campo e a formação dos educandos e educadores no Instituto Educar. A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), nível Doutorado, na Universidade de Passo Fundo. A temática que norteia a investigação, bem como sua estruturação, está alicerçada na Educação do Campo, em específico, a que ocorre no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com referência à escola Instituto Educar, no município de Pontão, Rio Grande do Sul, onde será realizada uma entrevista com o grupo gestor e de educadores que compõem a instituição.

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, nesta pesquisa, os riscos estão relacionados com possíveis constrangimentos para responder a entrevista, de acordo com a percepção de cada entrevistado. Isso se deve ao fato de que os procedimentos de investigação não são invasivos e serão mantidos os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados. As questões que fazem parte da entrevista foram elaboradas no sentido de não apresentarem riscos ou desconforto assim como não oferecerem prejuízos, constrangimentos ou riscos a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. Mas caso o participante não se sinta confortável, pode solicitar ajuda ou até mesmo não responder aos questionamentos apenas as questões que achar conveniente. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com a pesquisadora responsável pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que espera-se que os resultados da pesquisa possam beneficiar diretamente os sujeitos envolvidos e as reflexões obtidas possam contribuir para a maior discussão (e talvez elaboração) acerca das políticas educacionais para a educação do campo, e também, a valorização e reconhecimento do processo educativo e formativo que ocorre no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fazem parte da proposta desta pesquisa. A obtenção deste benefício se dará por meio de consulta em artigos que serão publicados em anais de eventos e até mesmo em periódicos

especializados, além da tese que será elaborada e amplamente divulgada através das plataformas federais de educação. Mais diretamente, os educadores, educandos e gestores que fazem parte do Instituto Educar, caso solicitem, poderão receber o projeto de pesquisa para consulta. Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;



- de que serão mantidos todos os preceitos ético legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa; - de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada; - de que não posso ser impedido de buscar indenização.

Maria Salate COH'WcyH-O

Eu, portador do documento de identidade Nº ..

....., aceito participar da pesquisa intitulada: " Vivências e Teorizações que mobilizam os processos educativos desenvolvidos no Instituto Educar em Pontão/RS". Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Passo Fundo (RS), de maio de 2022.

Maria Salate Campesato  
Assinatura do(a) participante

[Assinatura]  
Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar.

CEP/UPF

E-mail: cep@upf.br

Endereço: Universidade de Passo Fundo Campus I I BR 285, Km 292 | Bairro São José  
CEP 99052-900 Passo Fundo-RS

Telefone: (54)3316-8157

Pesquisador(a) principal: Flavia Stefanello

RG: 1091393292

Telefone para contato: (54)99970-0029

E-mail para contato: [flavia.stefanello@hotmail.com](mailto:flavia.stefanello@hotmail.com)

**ANEXOS**

## ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS E TEORIZAÇÕES QUE MOBILIZAM OS PROCESSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS NO INSTITUTO EDUCAR EM PONTÃO/RS **Pesquisador:** FLAVIA STEFANELLO **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55489921.7.0000.5342

**Instituição Proponente:**FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.320.217

#### **Apresentação do Projeto:**

A pesquisa busca compreender como se constitui a Educação do Campo a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das políticas educacionais que fazem parte deste percurso. Como base teórica, a referência escolhida foi Antonio Gramsci, partindo dos principais conceitos explorados pelo autor e que auxiliam no entendimento das lutas sociais, como a luta pela terra, pela reforma agrária e pela educação. O objeto de pesquisa é o processo formativo que ocorre especialmente no Instituto Educar, escola do campo localizada no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, no município de Pontão/RS. Para tanto, o problema de pesquisa se concentra na seguinte questão: o processo formativo que ocorre na escola do campo do MST, está ancorado em alguns conceitos que proporcionam ao sujeito envolvido uma visão crítica de mundo e sociedade, de que forma se constituem tais conceitos nos processos educativos e nas vivências que possibilitam qualidade e êxito no processo de formação? A estrutura desta pesquisa inicia com a retomada de alguns conceitos explorados por Gramsci (1976; 1982; 1987; 1988; 1995; 1999; 2001; 2002; 2007) e que estão visivelmente presentes nas lutas sociais. Na sequência, são apresentados os principais eventos relacionados à Educação do Campo e sua íntima ligação com o MST, especificamente no Instituto Educar. As principais políticas educacionais destinadas a este segmento também são debatidas e analisadas no contexto da Educação do Campo. Por fim, será feita uma análise dos dados a serem coletados no próprio Instituto Educar, relacionando conceitos

gramscianos, história e políticas educacionais, afim de compreender como estes elementos estão associados e contribuem no processo formativo de estudantes vinculados ao MST. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental com um breve estudo de campo.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Identificar os processos de formação dos professores do campo no Movimento, indicando os saberes de referência que ancoram suas práticas pedagógicas e as teorias e conceitos nas quais se fundamentam. Objetivo Secundário:

- (a) Sistematizar um referencial teórico que possa servir de ancoragem para o estudo do objeto de Estudo;
- (b) reconstruir a trajetória da luta pela terra e pela educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; (c) conhecer as origens e o percurso histórico que possibilita a criação do Instituto Educar de Pontão; (d) analisar como as políticas educacionais influenciam (ou não) a educação do campo e a formação dos professores desenvolvida no Instituto Educar.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, nesta pesquisa, os riscos estão relacionados com possíveis constrangimentos ou dificuldades para responder a entrevista proposta. Isso se deve ao fato de que os procedimentos de investigação não são invasivos e serão mantidos os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados. As questões que fazem parte do questionário foram elaboradas no sentido de não apresentarem riscos ou desconforto assim como não oferecerem prejuízos, constrangimentos ou riscos a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa, estão relacionados ao maior entendimento acerca da Educação do Campo, que ocorre em específico no Instituto Educar, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A partir dos resultados que serão obtidos, a escola em questão poderá ampliar o campo de conhecimento em relação as políticas educacionais. Bem como a pesquisa em si, fará uma contribuição para a melhora dos processos educativos em outras escolas do campo, a partir da investigação das práticas educativas que ocorrem no Instituto Educar e neste movimento social.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Para compor o referencial teórico, a pesquisa contará com o auxílio de autores renomados da área.

A pesquisa se configura através de uma busca inicialmente teórica, que resgata conceitos que compõem a luta pela terra e pela educação no Brasil. Posteriormente, uma pesquisa exploratória, documental e bibliográfica acerca da educação do campo, movimentos sociais (em especial MST), políticas educacionais e contexto geral dessa mescla. Será utilizada abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Também será realizada uma entrevista com os professores e membros da gestão educacional do Instituto Educar, em Pontão/RS. A amostragem será de 10 educadores ao total, e será utilizada na composição do capítulo final da tese, trazendo um diálogo entre teoria e prática.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide conclusões e pendências.

### **Recomendações:**

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita: a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados; b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página “Enviar Notificação” + relatório final.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1829517.pdf	25/03/2022 18:47:16		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_do_Pesquisador.docx	25/03/2022 18:46:37	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	25/03/2022 18:39:06	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
Outros	Autorizacao_Instituto_Educar.pdf	25/03/2022 16:54:48	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	08/12/2021 19:07:08	FLAVIA STEFANELLO	Aceito

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisa_ nao_iniciou.doc	08/12/202 1 19:01:04	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_flavia_stefanello.docx	08/12/202 1 18:48:17	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
Cronograma	Cronograma_orcamento.docx	07/12/202 1 20:23:16	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/12/202 1 20:19:16	FLAVIA STEFANELLO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	07/12/202 1 20:10:27	FLAVIA STEFANELLO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PASSO FUNDO, 30 de Março de 2022

---

**Assinado por:  
Felipe Cittolin Abal  
(Coordenador(a))**

