



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO
DO MST: caminhos para (re)pensar a formação humana**

Caruaru
2020

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO
DO MST: caminhos para (re)pensar a formação humana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

F475p Figueiredo, Allan Diêgo Rodrigues.
A prática pedagógica educador-educando no curso Pé no Chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana / Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo. – 2020.
168 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 2. Educação popular.
3. Pessoas - Formação. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-051)

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO
DO MST: caminhos para (re)pensar a formação humana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 19/ 02/ 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A dedicatória é o reconhecimento da Memória que habita em nós, ao nos possibilitar o processo de Ser Mais no mundo. Assim, dedico esta pesquisa aos professores de escolas do campo por inspirarem este estudo. A saudosa Marielle Franco por ser uma referência na luta social contra o racismo, as indiferenças e desigualdades sociais. Ao Prof. Dr. Marcelo Miranda por ser um professor/pesquisador que vincula com afeto vida/pesquisa, conjugando um modo de vida que me possibilitou o encanto pelo mundo acadêmico. Dedico também aos/às educadores/as e educandos/as do Curso Pé no Chão – MST-PE, que me proporcionaram aprendizados acerca dos saberes específicos do Movimento em interface com a Educação. E, por fim, ao ex-presidente Lula por sua audácia reflexiva e transformadora de vidas, mormente, por proporcionar-me concretizar o sonho de cursar um mestrado, pois isso se tornou realidade por meio das políticas de interiorização das universidades em Pernambuco.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é caminhar com os outros, escrevendo memórias com tintas de gratidão...

Agradeço primeiramente a Deus por todos os caminhos possibilitados, sobretudo, pela vida humilde nos primeiros anos da minha existência, os quais me ensinaram que o compromisso com a educação é primordial, quando pensamos em almejar caminhos humanizadores que enfocam no horizonte da libertação por meio da Pesquisa e o ingresso na Pós-graduação como uma forma de vida.

Agradeço a Margarida, minha querida mãe, pela persistência em sempre acreditar na esperança da educação. Também às minhas irmãs Lídia e Ruth que me proporcionaram momentos de alegria com muitos sorrisos quando o caminho parecia ser complexo demais.

Gratidão eterna ao Prof. Dr. Marcelo Miranda, amigo e orientador, com quem aprendi a ser mais humano, a ser um pesquisador mais atento à realidade das relações sociais e a fazer da pesquisa um modo de vida entre o que se é e o que se pesquisa. Obrigado por acreditar no meu caminho.

Sou grato à Prof^a. Dr^a. Fernanda Alencar, por ter traçado junto a minha formação no mestrado uma parceria na construção de conhecimentos. Desta forma, tornado-se uma referência de educadora popular para mim. Pessoa que acolhe, dialoga e acredita no ser humano.

A Prof^a. Dr^a. Joselma Franco, também referência em meu percurso como professor/pesquisador. Gratidão pelo acolhimento, em momentos tecidos por aprendizagens e perpassados pela experiência da amorosidade de quem tornou-se professora para transformar vidas com seu modo de abraçar a educação.

Meu reconhecimento e gratidão a todos os que fazem parte do Centro de Formação Paulo Freire, em Normandia (MST), de forma particular, aos/as educandos/as e educadores/as que fizeram parte das duas turmas do Curso Pé no Chão no ano de 2018. Sem a caminhada de humanização forjada pelos partícipes do Curso e a abertura do povo político do MST, esta pesquisa não teria acontecido, nem teria sentido e nem novas tessituras para as discussões na interface entre Movimentos Sociais e Educação.

Agradeço aos/as meus/minhas amigos/as do mestrado com quem pude dividir o caminho e, assim, torná-lo mais leve. Minha gratidão a Vanessa Alves, minha primeira e sempre amiga. A Vanessa Galindo e Roseane Xukuru, pelos encontros, partilhas de conhecimentos, alegrias (marcadas por risos que sempre habitarão a memória), tensões e choros. É possível fazer do mestrado um espaço/tempo de amizades verdadeiras, tornando a caminhada um período de afetos. Sou grato a Deus por essas vidas que atravessam a minha na constituição do mundo.

A gratidão também se estende para a amiga Daiane, por partilhar a vida em tantos episódios e me ensinar a abraçar uma escrita mais vívida a partir da minha existência. A José Diego (por sua sensibilidade na amizade e por acreditar no meu potencial) e a Josseane, pelo carinho em caminhar na coletividade.

Gratidão a minha amiga Cyntia, ou “Cyndi”, dos contos de mulheres empoderadas e epistêmicas, amiga de partilhas de conhecimentos e da vida. Alguém com quem aprendi a acreditar que o “não” em qualquer circunstância já é garantia, mas que o “sim” deve ser conquistado pela força da utopia abraçada com a esperança de quem constrói sua própria história de vida alicerçada na virtude do esforço.

A Isaías (um dos primeiros amigos a me ajudar a compreender os caminhos metodológicos), Keycie (pelo companheirismo e trabalhos em equipe), Renata Adajaína (pelo acolhimento e aprendizados), Ricélio (pelas tantas vezes em que fomos juntos para o campo empírico na alegria e partilha de saberes), Thiago (pelo exemplo de indígena comprometido com a realidade social e a educação) e a Luiz Carlos (pela humildade, companheirismo e partilha de suas experiências acadêmicas).

À Secretaria do PPGEDUC, muito obrigado pelo acolhimento, sorrisos e exímios atendimentos. Gratidão especial a Rodrigo e às secretárias bolsistas.

Gratidão a todos os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pelas contribuições que auxiliaram na minha formação de pesquisador e, de forma direta, para a produção da minha dissertação.

Minha gratidão eterna a Miguel Martins, leitor crítico das minhas pesquisas e com quem aprendi a lapidar com mais zelo a escrita e a liberdade poética que nos mobilizam a escrever o já dito e o nunca pensado. Gratidão por poetizar a casa da palavra durante este caminhar...

À FACEPE, por financiar esta pesquisa.

“Eles combinaram de nos matar. E nós combinamos de não morrer”. (EVARISTO, 2014, p.107).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado foi constituída no Assentamento Normandia, na Cidade de Caruaru-PE, tomando como campo empírico o Curso Pé no Chão. Este é compreendido como um espaço/tempo de educação não formal e existe há mais de 17 anos, formando o povo político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tem como objeto de investigação a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) no Curso Pé no Chão, na busca de caminhos para (re)pensar a formação humana. Para tanto, descrevemos o Curso e as compreensões de educação que nele contribuem para o fortalecimento da PPEE; analisamos as vivências desta prática no Curso Pé no Chão para a formação humana; mapeamos as experiências, a partir da PPEE, que possibilitam o fortalecimento de vínculo entre educador-educando no Curso Pé no Chão, com vistas à formação humana. Nosso itinerário metodológico foi constituído por meio de uma abordagem qualitativa e de inspiração etnográfica. Para isso, mobilizamos técnicas de construção de dados, como caderno de campo, observação direta, entrevista não estruturada e análise de conteúdo. Concluimos que a Prática Pedagógica Educador-Educando, no Curso Pé no Chão - MST possibilita (re)pensar a formação humana, sobretudo, por propor uma educação que problematiza a realidade e dinamiza as compreensões dos sujeitos sociais, refletindo o lugar e possibilidades de cada homem e mulher que percebem na educação um caminho de emancipação e fortalecimento das vivências sociais e democráticas.

Palavras-chave: MST. Curso Pé no Chão. Prática Pedagógica Educador-Educando. Formação humana.

ABSTRACT

This master's research was constituted in the Normandy Settlement, in the City of Caruaru-PE, taking as empirical field is the Foot in the Ground Course (Curso Pé no Chão). This is understood as a space / time of education and has existed for over 17 years, forming the political people of the Landless Rural Workers Movement. It has as its object of investigation the Educator-Educating Pedagogical Practice (PPEE) in the Pé no Chão Course, in search of ways to (re) think the human formation. To this end, we describe the course and the understanding of education that contributes to its strengthening; We analyze the experiences of this practice of the Foot in the Ground Course for human formation; We mapped the experiences, based on the PPEE, which make it possible to strengthen the bond between educator-student in the Pé no Chão Course, aiming at the human formation. Our methodological itinerary was constituted by a qualitative approach of ethnographic inspiration. In this way, we mobilized the content analysis methodology and data construction techniques, such as field notebook, direct observation, unstructured interview. We conclude that the Educator-Educating Pedagogical Practice, in the Pé no Chão - MST Course, makes it possible to (re) think about human formation, especially by proposing an education that problematizes reality and boosts the understanding of social subjects, reflecting the place and possibilities of each individual men and women who perceive in education a path of emancipation and strengthening of social and democratic experiences.

Keywords: MST. Pé no Chão Course. Pedagogical Practice Educator-Educating. Human formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Delimitação do estudo da ANPED – GT03 – Movimentos sociais e processos educativos	26
Quadro 2	Delimitação do estudo da ANPED – GT06 – Educação Popular	32
Fotografia 1	Caminho que dá acesso à entrada ao CFPF	39
Quadro 3	Síntese dos objetivos específicos e métodos de construção de dados	50
Fotografia 2	Momento inicial para um dia de formação do Curso Pé no Chão	70
Quadro 4	Conteúdos estudados nos encontros formativos do Curso Pé no Chão	72
Fotografia 3	Horta Mandala e categorias êmicas	95
Fotografia 4	Ambiente formativo da sala do Curso Pé no Chão	97
Fotografia 5	Educandos pesquisando para o TCC	111
Fotografia 6	Sala em dia de apresentação de TCC	112
Fotografia 7	Cartaz apresentado por um educando durante a mística	120
Fotografia 8	Mística que representou o acolhimento à diversidade	121
Fotografia 9	Encontro formativo do Curso Pé no Chão na Horta Mandala	131

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CFPF	Centro de Formação Paulo Freire
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
GT	Grupo de Trabalho
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
SE	Setor de Educação
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PPEE	Prática Pedagógica Educador-Educando
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	37
2.1	Descrevendo o campo de pesquisa	42
2.2	Os sujeitos elegidos	44
2.3	A vida dos dados: construindo passos, olhares e (con)textos em/com cuidados	46
3	O MST E CURSO PÉ NO CHÃO: TRAÇOS DE SABERES E MEMÓRIA EM PRÁTICAS E PEDAGOGIAS	53
3.1	Surge o Movimento Sem Terra: um território de eduCAÇÕES	54
3.2	A Educação não formal e o Curso Pé no Chão: entrecruzamentos de saberes, memória e resistência	62
3.3	A Pedagogia Socialista e a Educação Popular: fundamentos de uma concepção de educação em Movimento no Curso Pé no Chão	80
4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO: UMA RELEITURA DE ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE	91
4.1	Da Prática Pedagógica Docente-Discente à Prática Pedagógica Educador-Educando	92
4.2	Construindo saberes em comunhão: “não existe educador sem educando”	98
4.3	Prática Pedagógica Educador-Educando alicerçada na problematização	100
4.4	Prática dialógica: Educador-Educando na construção de saberes	102
4.5	O Ato de pesquisar: “É preciso ler o Mundo e a Palavra”	105
4.6	Prática sensível e de fomento do cuidado de si e o cuidado com os outros	113
5	A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NO CURSO PÉ NO CHÃO: MOVIMENTOS A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO	123
5.1	A formação humana em seus (con)textos: Ser povo político novo no/do Movimento	124

5.2	Relações de humanização – Ser Mais como processo de formação humana	132
5.3	A <i>práxis</i> : um percurso entre o empoderamento reflexivo e a ação	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	158

1 INTRODUÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1993, p. 7).

Esta dissertação se inscreve nas discussões da Sociologia da Educação acerca da educação nos movimentos sociais, e toma como objeto de estudo a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE)¹ no MST, na busca de caminhos para (re)pensar a formação humana. Na análise do labor educativo desenvolvido em espaços de educação não escolares, escolheu-se como campo empírico o Centro de Formação Paulo Freire, no Assentamento Normandia, situado no município de Caruaru-PE, especificamente em um de seus mais importantes cursos de formação: o Curso Pé no Chão.

Com a presente pesquisa científica intentamos refletir a respeito da formação humana, que, nos espaços escolares, na contemporaneidade, tem se resumido à educação dos indivíduos para assumirem uma profissão. Ou seja, cada vez mais deixa-se de priorizar uma educação que contribua para a formação e exercício da cidadania. Contudo, ao proceder a esta reflexão, não se tem a pretensão de instaurar uma fissura entre a educação que acontece na escola e a educação que perpassa a vida formativa interna nos movimentos sociais. Deste modo, vamos buscar compreensões *intra* Movimento² para (re)pensar a formação humana presente também no âmbito escolar.

Os movimentos sociais sempre me causaram curiosidade e especulações a respeito de suas estruturas, ações e como (re)pensam, no interior de sua constituição, a educação. O interesse pelo campo empírico ao qual nos propusemos com esta pesquisa foi constituindo-se com nossas próprias vivências de mundo, ou seja, foram as leituras do mundo que nos aqueceram a leitura da palavra e a atitude filosófica de questionar os fatos do cotidiano e da história.

Quando criança, morando no sítio dos meus avós maternos no sertão pernambucano, passávamos dificuldades financeiras, o que refletia uma sociedade que (re)produz a desigualdade social. Essa situação era motivo de questionamentos sobre a situação da realidade social, pois naquele espaço/tempo de pobreza extrema, desigualdades e negação de direitos

¹ A partir deste momento, a expressão Prática Pedagógica Educador-Educando será designada neste texto pela sigla PPEE.

² A palavra Movimento, grafada com inicial maiúscula, refere-se, ao longo de todo o nosso texto, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

sociais era-nos acenado que a vida não para e só podemos vislumbrar novas perspectivas e sonhos se estivermos dispostos a “vestir” a couraça da libertação, da esperança, da persistência, da luta e resistência, nos enveredando, portanto, pela educação libertadora. Assim sendo, as tessituras desta pesquisa brotam, sobretudo, do interesse pessoal-existencial, ao entrar em contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido por Movimento Sem Terra e MST. Este movimento social é constituído, na sua maioria, por cidadãos/ãs das classes populares do campo e dos bairros periféricos das cidades brasileiras.

O interesse pela luta por igualdade e justiça social continuou presente na Educação Básica, nas compreensões sobre a formação humana e no modo de enfrentar a realidade, pois, desde cedo, já compreendíamos que a construção de um novo projeto societário só se desencadearia por meio da materialização e junção da teoria e da prática, ao possibilitar uma *práxis* geradora de ações-reflexões-ações, na transformação e emancipação dos sujeitos sociais. Na licenciatura em Filosofia continuamos comprometidos com a realidade e elaborando pesquisas sobre o tema da justiça e do humanismo.

Após a graduação em Filosofia, demos continuidade às discussões sobre a realidade, enveredando-nos pelos caminhos da Teologia da Libertação no Curso de Bacharelado em Teologia, com a qual pude discutir temas, tais como: pobreza, dignidade, libertação, esperança, entre outros. Nesse diálogo amoroso-crítico entre a Filosofia e a Teologia, tivemos a oportunidade de conhecer o pensamento do pedagogo Paulo Freire, mormente, por meio da sua confiança no ser humano de libertar-se da opressão, pois “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores” (2005, p. 33). Seguem-se disso os anseios em aprofundar as discussões sobre a educação que perpassam a paixão pessoal, o comprometimento profissional e o engajamento enquanto sujeito social e pesquisador partícipe de uma sociedade que carece de dar passos por meio da educação, que é direito de todos e caminho de possíveis emancipações sociais.

É preciso salientar que as inquietações as quais nos moveram a palmilhar os caminhos dessa pesquisa foram os aspectos sociais, políticos e econômicos que, movidos por ideologias neoliberais, nos impõem vivenciar as desigualdades sociais como única realidade possível. Desta forma, as escolas, os conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem, os professores e alunos tornam-se números a serem contabilizados pelos governos de cunho liberal que anseiam por resultados imediatos, principalmente por avaliações de larga escala. A educação nos espaços escolares, influenciada pelo viés tecnicista que visa ao mercado de trabalho, limita-se à reprodução, memorização ou à simples transmissão de conteúdos determinados. Esse modo

de gerenciar a educação escolar acaba colocando a educação numa “vitrine”, como se fosse mercadoria, e desloca do centro os educandos que estão em processo de formação humana.

No decorrer da pesquisa nos aproximamos da categoria formação humana omnilateral, concepção cunhada por Marx que expressa a formação humana pautada na consideração das dimensões do ser humano. Essa perspectiva de formação humana também foi inserida na *práxis* do Movimento Sem Terra. O Movimento compreende que a educação deve ter o caráter omnilateral, porque este não trabalha visando ao ser humano de modo unitário e, muito menos ainda, isolado dos outros e do seu contexto. O MST (1996, p. 8) frisa explicitamente “algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui: a formação técnico-profissional, a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); formação cultural e estética; formação afetiva; formação religiosa”.

No percurso histórico do MST, a luta sócio-política pela terra e a organização atenta fizeram o Movimento se conceber enquanto sujeito coletivo, educativo e pedagógico. É nesse contexto que Arroyo (2012, p. 15) assevera que “o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas”.

No Caderno de Educação nº 8, intitulado “Princípios da Educação no MST – pedagógicos e filosóficos”, publicado em 1996, o Movimento apresenta os princípios que norteiam a luta social enquanto pedagogia, mas que também se estendem ao fortalecimento dos espaços escolares e não escolares dentro dos processos de ensino e aprendizagem nos assentamentos. A sistematização destes princípios ajudará, de forma particular, na análise e compreensão do fenômeno educacional vivenciado pelo povo político do MST, no Estado de Pernambuco.

Ao refletir os princípios filosóficos e pedagógicos do MST cunhados a partir das experiências do Movimento, nota-se que esses estão imbuídos de aspectos educativos os quais mobilizam as reflexões e ações do MST - gerando a *práxis* - em torno da luta pela terra, mas, sobretudo, no enfrentamento político pela democratização da educação. Desse modo, a participação do Movimento Sem Terra na construção de outros rumos para a história parece traçar contribuições sólidas para ler a realidade a partir da história da educação contemporânea com as influências do Movimento Sem Terra, possibilitando compreensões críticas e de libertação para a educação, principalmente, a Educação do Campo.

Isso é possível quando compreendemos as contribuições do MST através de escolas de formação, cursos técnicos, congressos e encontros. No limiar do documento (Caderno nº 08), o

MST deixa explícito o que entende por princípios filosóficos: “dizem respeito à nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana à sociedade, e ao que entendemos que seja educação”. No que concerne aos Princípios Pedagógicos, o Movimento afirma: são o “jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos” (MST, 1996, p. 4).

Os processos formativos do povo político³ do Movimento Sem Terra ocorrem desde o início da gestação do Movimento, sobretudo, para a sua atuação nas mobilizações coletivas pensadas e materializadas na luta pela terra, além de fazer bandeira de resistência pela democratização da educação de qualidade que contemple a aprendizagem e o processo de humanização para os povos camponeses. Com isso, o Movimento considera “a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1996, p. 5).

A partir desses (con)textos, cabe-nos perguntar pela educação reflexiva, dialógica, problematizadora, humanística e que tem como eixo central o sujeito em processo de Ser Mais (FREIRE, 1992). É com esse compromisso com a educação contemporânea e a pesquisa científica que sejam emancipadoras que nosso trabalho procurou contribuir para o fortalecimento da reflexão a respeito da educação e dos movimentos sociais. E, também, abrindo horizontes outros para colocar o ser humano no centro da ação educativa, pois, sem o ser humano a educação não passa de uma normatização seguida de anseios pela mera função de profissionalizar (SILVA, 2006). A partir desse contexto, nosso estudo se movimenta por meio do problema de pesquisa: quais as principais contribuições da prática pedagógica educador-educando no curso Pé no Chão para (re)pensar o processo de formação humana dos educandos/as⁴ do MST em Pernambuco?

³ Segundo Carrillo (2013, p. 26), “a ideia de ‘povo político’ não remete a uma condição ou população predeterminada, mas à ação dos sujeitos que constantemente questionam o sistema de dominação democrática, reconfiguram o espaço comum, os conteúdos da discussão pública e a expansão possível”. É nesta perspectiva que utilizamos a categoria na pesquisa a respeito do processo de formação humana, no MST. No decorrer desta pesquisa, quando abordarmos a expressão “povo político”, estaremos nos remetendo ao termo militantes (militância) que é usado pelo Movimento para se referir aos sujeitos sociais que compõem o Coletivo.

⁴ No itinerário desta pesquisa adotaremos o termo educador/a e educando/a para se referir aos participantes do Curso Pé no Chão. Não usaremos professor e aluno por mobilizarmos esta pesquisa em um espaço não escolar como entendemos o Curso no Assentamento Normandia. Tratar os sujeitos de educadores/as e educandos/as se articula com as observações que fomos tecendo durante as observações ao Curso Pé no Chão. Esses termos são traduzidos e materializados no campo por influência da educação popular, via Paulo Freire, com a tentativa de (des)cristalizar a figura do professor como sendo o único detentor do conhecimento. Assim sendo, compreendemos que a postura dos educadores do Curso Pé no Chão se vincula ao paradigma da educação popular ao possibilitar a libertação, autonomia e formação humana dos educandos.

Os movimentos sociais surgiram a partir do século XX e constituíram um novo jeito de enfrentamento às realidades sociais, econômicas e políticas, sobretudo, em luta contra as estruturas (pro)movidas pelo capitalismo. Além da luta política, os movimentos foram, paulatinamente, tornando-se visibilizados e empoderando-se de seus aspectos culturais e experiências de educação outras que os impulsionavam e, contemporaneamente, ainda os movem (GOHN 1994, 2008; RIBEIRO 2013; CALDART 2012). Os movimentos sociais, com os seus princípios e modos de se postar na sociedade, são *locus* de diversos saberes que outrora foram tornados invisíveis e silenciados ao mundo científico. Esse contexto de opressão e desvalorização, porém, foi se diluindo por meio da dinâmica educativa com que os movimentos assumem seus lugares e vozes na sociedade hodierna. Com o robustecimento de novos movimentos sociais a democracia se fortalece e os sujeitos sociais compromissados com novas perspectivas de resistir ao estado lutam pela emancipação, libertação e garantias de direitos.

Sobre os movimentos sociais, Lage (2013) assevera a função que estes têm para o melhor êxito da democracia, pois cunham estratégias de enfrentamento ao longo da história para que os acontecimentos sociais que reproduzem as desigualdades não sejam compreendidos e aceitos como fatalistas ou naturais, mas que existam os enfrentamentos solidificados em ações coletivas:

Os movimentos sociais têm uma função primordial que é a de criar uma tensão limite da democracia de modo que sua ação atue no sentido de romper este limite, ampliando-a. E quanto mais restrita for esta democracia – em termos de direitos, de distribuição de recursos sociais, de controle social – mais tensão haverá para o alargamento desta fronteira. A democracia nunca foi uma concessão das classes dominantes, mas fruto de lutas protagonizadas por movimentos sociais e ações coletivas (LAGE, 2013, p. 23).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi se forjando, oficialmente, na década de 1980, no 1º Encontro, na cidade de Cascavel. Contudo, as primeiras mobilizações antecedem a década de 1980, com as mobilizações das Ligas Camponesas. O MST tem como pauta primeira a Reforma Agrária, e, conseqüentemente, a educação, por conta das necessidades das famílias nos assentamentos e acampamentos do campo. O Movimento reconhece que a luta pela terra se torna mais perspicaz quando esta tem o auxílio da educação. Nesta perspectiva, Caldart (1999, p. 178) elucida que o MST é:

Um movimento sociocultural cujo centro motriz está no processo de formação do sujeito Sem-Terra, que também se produz como um sujeito cultural, à medida que suas ações e sua forma de atuação na sociedade produzem e reproduzem um determinado modo de vida que ao mesmo tempo recupera,

consolida e projeta valores, princípios, convicções e também um determinado jeito de conceber as relações sociais.

O MST possibilita às famílias assentadas uma formação diversificada, pois o próprio Movimento tem sua pedagogia, que acompanha e fortalece os processos escolares. Ele também oportuniza aos seus participantes uma formação *intra* Movimento que se constitui em formações políticas, sociais, econômicas, críticas, coletivas, emancipatórias, para que os/as educandos/as estejam conscientes das estruturas sociais e da luta de classe que deve acontecer todos os dias. Assim sendo, faz-se mister compreender o MST como um sujeito coletivo e aprendente que entende o seu lugar e o lugar dos outros na sociedade na marcha cotidiana pela transformação social. Sobre a própria pedagogia, o MST afirma:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola. A pedagogia do MST, hoje, é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraindo as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil (MST, 2001, p. 19).

A história do assentamento Normandia teve início no dia 02 de maio de 1993, quando 247 famílias ocuparam a fazenda na zona rural de Caruaru, no Agreste Central de Pernambuco (SALES, 2009, p. 49). Após os primeiros anos de muita luta e resistência a várias tentativas de desocupação, o assentamento foi oficialmente reconhecido em 1997. Atualmente, em sua estrutura, o assentamento conta com um Centro de Formação e uma cooperativa. Tem uma escola multisseriada até o quinto ano do Ensino Fundamental, além de associações com diversas atividades de produção artesanal. Uma das estruturas mais ativas é o Centro de Formação Paulo Freire⁵ (CFPF), aberto à comunidade, onde são realizados encontros, reuniões e atividades de formação do MST no estado de Pernambuco e região. O CFPF é mantido com recursos provenientes de projetos sociais.

Recentemente, o Centro de Formação Paulo Freire teve a sua existência ameaçada por uma ordem de reintegração de posse expedida pela Polícia Federal de Caruaru, a pedido do Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, que determinava a desocupação da área, no prazo de apenas trinta dias. Após quase dois meses de tensão, mobilização e resistência, com

⁵ No decorrer da pesquisa, utilizaremos a sigla CFPF para nos referir ao Centro de Formação Paulo Freire.

o apoio dos movimentos sociais, lideranças políticas, estudantes e docentes de universidades de Pernambuco, de todo o Brasil e do mundo, o MST conseguiu derrubar esta ordem de despejo e segue firme como referência regional, nacional e latino-americana em Educação no Campo.

O trabalho de formação desenvolvido no CFPPF se caracteriza como Educação não formal, educação não institucionalizada, sem estruturas formais na dinâmica pedagógica e diferente do processo educacional que acontece na escola (ARANHA, 2006). A Educação não formal no CFPPF se dá através de reuniões, encontros, congressos, grupos de estudo e cursos de formação como o Curso Pé no Chão, no qual participam educadores e educandos de diferentes idades e graus de escolaridade, abordando temas diversos, que vão desde as atividades domésticas até questões de Cidadania, Reforma Agrária, Agroecologia, Gênero, História do Brasil, Direitos Humanos, Economia e Produção.

A Educação não formal possibilita, através de análises e críticas, (re)pensar o processo de Formação humana no campo da Educação formal que ainda tende a fazer uso dos recursos de intensa memorização nos processos de ensino e aprendizagem, de práticas excludentes, de projetos e currículos que limitam os caminhos para uma efetiva educação e ainda asseguram políticas que geram preconceito e violência contra os direitos dos cidadãos envolvidos no processo educacional. Por isso, optaremos por trabalhar a Educação não formal como uma categoria analítica que nos ajuda a compreender os processos de Formação humana que são forjados através da compreensão de educação materializada pelo Movimento, da prática educativa e a Prática Pedagógica Educador-Educando que são desenvolvidas no Centro de Formação Paulo Freire, sobretudo, no Curso Pé No Chão.

A educação formal pensada e refletida pelos governos, geralmente, interfere de forma ampla na sociedade ao criar um abismo entre os poucos cidadãos que muito têm e a maioria dos cidadãos oprimidos, sofridos pelas necessidades básicas e projetos políticos e educacionais falidos. A desigualdade social ainda é aterrorizadora, quando o estado usa das fragilidades e das necessidades da população para tirar proveito e, assim, fazer o mínimo por quem está em situação de sofrimento e sem perspectiva de esperança social.

Diante da opressão social que incide também nas escolas – por uma atitude despreocupada com o ensino e a formação humana, ou seja, a transformação das crianças em sujeito emancipados e críticos – a educação é, sem dúvida, o caminho de libertação mais profícuo, ou melhor, a educação é a própria liberdade encarnada oportunizando aos mais necessitados a tomada da consciência crítica, a emancipação da existência, a crítica contra os sistemas sociais e políticos que determinam às classes sociais lugares sem muitas condições de respirar e são vistos como “números” e “coisas” (FREIRE, 1996).

Hodiernamente, fala-se no campo da Educação formal que a educação existe para formar o ser humano de maneira integral. Contudo, as políticas e projetos pedagógicos instituídos por departamentos dos governos tendem a pensar uma educação reducionista para ser distribuída de modo autoritária e limitando ações reflexivas. Desse modo, a educação não formal é necessária para que a sociedade obtenha conhecimento da diversidade acerca do campo educacional não formal do MST, que aposta na formação do ser humano enquanto ser que constitui uma sociedade e podem ser mulheres e homens novos em uma perspectiva emancipatória (MST, 1996). Não apenas como mais um indivíduo a ser alfabetizado, ou seja, um número a ser contado nas listas de pesquisas de órgãos avaliadores de desenvolvimento educacional, mas para formar os cidadãos/ãs em suas dimensões humanas. Vale ressaltar que para abordar a educação não formal, mais adiante, faremos uso de autores abalizados na discussão como Gohn (2010), Libâneo (2010) e Gadotti (2005).

No Centro de Formação Paulo Freire, no Assentamento Normandia, são realizados diversos encontros, reuniões, preparações para marchas e cursos que fomos entendendo como práticas educativas, ou seja, são momentos formativos que ultrapassam as normas institucionais e as prescrições curriculares enviesadas na compreensão do ser humano abstrato. Nesse sentido, compreendemos o Curso Pé no Chão como um movimento êmico, constituído por um conjunto de práticas educativas. A Prática Pedagógica Educador-Educando é uma delas, entre outras, como a formação dos Núcleos de Base, Brigadas, Palavras de ordem, Mística, Disciplina e a Prática investigativa da pesquisa, que é instigada desde o início do Curso até o os últimos momentos de formação, quando os educandos apresentam um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, no entanto, não tem as mesmas normativas fixas de um TCC de graduação.

A partir dessa contextualização de Práticas educativas, fazemos uso desta categoria por entendermos que o campo de pesquisa – o território do Curso Pé no Chão, no/do MST – assim se apresenta para nosso estudo. Tomaremos, por essa razão, a Prática educativa enquanto categoria êmica, compreendendo-a na perspectiva de Orey e Rosa (2012, p. 687), segundo os quais a abordagem êmica

[...] procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria. [...] a abordagem êmica é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. [...] é de extrema importância que determinada cultura seja primeiramente observada a partir da abordagem êmica, que procura compreender como os membros desse grupo cultural entendem as próprias manifestações culturais. [...] precisamos esforçar-nos para utilizá-la, pois isso equivale a ver o mundo com os olhos do outro”.

Entendemos que a prática educativa dialoga com mais exatidão com a realidade e, de modo holístico, com as ações e experiências educativas que se forjam no interior da proposta do Movimento Sem Terra. O estudo sobre práticas educativas será fundamentado a partir de Zabala (1998) e Souza (2007). A prática educativa não terá sessões específicas, mas será refletida nos diversos momentos da nossa pesquisa.

Ao compreendermos a amplitude da prática educativa em relação à prática pedagógica docente-discente, analisamos o Curso Pé no Chão com um conjunto de elementos educativos e nos filiamos à compreensão de PPEE, clarificando que esta está inscrita no meio das diversas práticas educativas que compõem o Curso o qual estudamos. A categoria teórica de Prática Pedagógica Docente-Discente foi tecida e investigada por Margarete Braga⁶ e aprofundada na sua tese doutoral (2012) que se tornou livro (2015). Desse modo, Braga assevera que a Prática Pedagógica Docente-Discente é refletida como:

A prática pedagógica docente-discente, que se pauta pelo processo de ação-reflexão-ação, tende a considerar a aprendizagem como elemento central do ensino. Sustenta-se na participação dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer e reconhecer as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero e de pessoa, sem reafirmá-las como causa de desigualdade ou exclusão (BRAGA, 2012, p. 19).

Neste sentido, Braga busca compreender como esta Prática Pedagógica desenvolve um processo de humanização, tendo como lente teórica principal o pedagogo Paulo Freire. Dessa forma, Braga estuda como a prática, à luz da pedagogia freireana, dialoga com a realidade escolar da escola pública. Nesta direção, filiamo-nos à categoria, mas colocando-a na realidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e mobilizando-a a partir da compreensão do cotidiano no MST. Por isso, participamos do cotidiano e das vivências e, ao percebermos que o campo pesquisado (Educação não formal) adere aos princípios da Educação Popular, via Freire, da Pedagogia Socialista por meio do pensamento de Pistrak, Makarenko e Krupskaja. Ao observarmos o campo empírico, essas duas compreensões de educação fortalecem a concepção da própria Pedagogia do Movimento⁷ que também perpassa a PPEE.

Assim, diante da amplitude de práticas educativas que permeiam o Centro de Formação e o Curso Pé no Chão, relemos a categoria refletida por Braga adotando a PPEE, levando em

⁶ Segundo as normas da ABNT quando apresentamos um/a autor/a expressamos apenas o sobrenome. Entretanto, ao apresentarmos uma autora pela primeira vez, no decorrer da pesquisa, colocaremos o primeiro nome e o sobrenome da mesma para explicitar a produção acadêmica elaborada por mulheres.

⁷ A Pedagogia do Movimento Sem Terra, segundo Caldart (2012) surge da relação de várias outras pedagogias, tais como a Pedagogia da História e a Pedagogia da Luta social.

consideração que os mediadores do conhecimento no Curso Pé no Chão são denominados de educadores/as e aqueles que estão em formação são nomeados de educandos/as. Dessa forma, o objeto de investigação sobre o qual nos debruçamos foi a PPEE, e como esta contribui para (re)pensar a Formação humana dos educandos/as do MST.

Como reflexão que emana da PPEE, tomamos a categoria teórica de formação humana a partir dos princípios do Movimento Sem Terra. A educação possibilitada pelo Curso Pé no Chão busca formar o educando/a em um novo homem e uma nova mulher (MST, 1996) emancipados/das para a luta social. Esses novos sujeitos são formados para o compromisso social, a coletividade, a visão crítica da realidade e a transformação sócio-política através da participação ativa na sociedade. Seguem-se disso, as qualidades imprescindíveis de um sujeito social: humildade, espírito de sacrifício, ser exemplo na prática de valores, ser solidário e praticar companheirismo com todos, ser estudioso, ser trabalhador e cultivar sempre a utopia de uma sociedade igualitária, justa e socialista. Destarte, o MST assevera sua perspectiva de formação humana que aponta para o ser humano integral:

Estamos defendendo, então, que a educação no MST assuma este caráter de omnilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões principais que queremos deixar em destaque aqui: a formação técnico-profissional, a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); formação cultural e estética; formação afetiva; formação religiosa (MST, 1996, p. 8).

A afirmação do MST acima deixa explícita sua compreensão de educação que permita aos educandos/as uma formação sólida dos vieses individuais, mormente coletivos. Este modo de compreender a formação humana possibilita tecer olhares outros e críticas outras acerca da educação formal (espaços formais) os quais estão estagnados em interesses políticos que impossibilitam os estudantes fazerem suas experiências escolares voltadas para a formação humana fundamentada na luta, na emancipação, na libertação, na resistência, na consciência crítica, na subversão (quando os direitos estiverem correndo risco de serem negados à população ou repensados pelos governantes de forma a minimizá-los), na autonomia e no direito de Ser Mais, de ser outro sujeito social por meio de uma educação que coloque o ser humano no centro do palco em que os autores/atores podem transformar seus próprios figurinos pessoais e o cenário social que os cerca.

Segundo Arroyo (2000, p. 15), a pedagogia do MST contribui para a formação humana dos seus educandos/as de modo a empoderá-los da consciência crítica, da autonomia e da necessidade de se lutar para conquistar direitos humanos, sociais, civis e políticos. É importante desenvolver a compreensão do caráter educativo e pedagógico da participação no MST como um sujeito coletivo estruturado na história, possibilitador de propostas contra-hegemônicas. Assim, os sujeitos deste movimento social estão com suas presenças, lutas, organização, gestos, linguagens e imagens educativas nos interrogando, chocando e fazendo com que valores e conhecimentos sejam revistos, com o olhar a uma nova cultura política, na formação de novos sujeitos. Nesta perspectiva,

O campo da pedagogia tem muito o que aprender dos movimentos sociais. Os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos produzindo outras Pedagogias (ARROYO, 2012, p. 25).

Com isso, percebe-se que o MST possibilita um caminho de formação e libertação não só com o anseio de se preservar historicamente enquanto movimento social, mas também de permitir caminhos de saberes, de fortalecimento da identidade de lutadores da terra comprometidos em formar outros sujeitos, outras pedagogias e um novo projeto societário fundamentado no trabalho, na justiça, nas igualdades e na humanização de homens e mulheres que constituem um coletivo que luta pela transformação. É, portanto, nas formações diversas no campo da Educação não formal que as experiências se tornam um campo de saberes que se entrecruzam em prol da humanização. Nessa perspectiva, abordaremos as tessituras do campo em relação ao *corpus* teórico ao estudar a formação omnilateral (Marx, 2006; Manacorda, 2006) e, a partir desta, abrimos a reflexão ao estudo sobre humanização e a cidadania (Freire, 1992, 2000; Arroyo, 2012; Souza, 2015). Assim sendo, compreende-se que a formação humana nasce na *práxis* do sujeito histórico e se materializa no estudo e, sobretudo, nas lutas por conquistas, tendo o dever e os direitos humanos, sociais e políticos como ponto dinamizador para a transformação da educação e da sociedade.

Ao contextualizar o itinerário de nossas inquietações e apontarmos para o objeto de estudo desta pesquisa, passamos a lapidar a discussão ao fazermos uma revisão de literatura. Com isso, temos o intuito de perceber como anda a produção científica que se aproxima, dialoga ou até mesmo se distancia dos traços que delineamos para esta pesquisa. Assim sendo, esta revisão de literatura nos auxiliou na construção dos percursos epistêmico-metodológicos.

Percurso sobre as produções científicas: analisando caminhos e (re)pensando outros

Pensando no rigor científico e na escrita de uma pesquisa sólida, fizemos um breve estado do conhecimento no intuito de alavancarmos dados através de uma pesquisa prévia, de cunho bibliográfico, sobre o que fora pesquisado a respeito do objeto de investigação e os descritores (Prática Pedagógica Docente-Discente, MST e Formação Humana, MST e Educação não formal e Prática Pedagógica Educador-Educando) que nos propomos pesquisar. Esse levantamento nos colocou num estado de amadurecimento a respeito das literaturas usadas sobre a educação no MST, caminhos já percorridos, abordagens, objetivos já tratados e resultados relevantes os quais nos permitiram olhar para o nosso objeto por diversos vieses. A partir disso, selecionamos as pesquisas tomando como critérios o título, o resumo e a introdução que abordassem os descritores supracitados.

Assim, nos atemos a produções científicas sobre a educação e o Movimento Sem Terra (MST), levando em consideração que as produções a respeito da educação nos movimentos sociais se consolidaram no meio acadêmico; por isso, com objetivo de situar a presente pesquisa, procuramos analisar as produções científicas no conjunto de dissertações e teses do IBICT e das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em dois grupos de trabalho (GT): GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; e GT06 - Educação Popular⁸. Para elegermos os trabalhos científicos dos GTs tomaremos como parâmetro os descritores que nortearão nosso estudo: MST, Prática educativa, Educação não formal e Formação humana.

Apresentaremos, de forma sucinta, alguns trabalhos que podem oferecer ferramentas profícuas na reflexão das categorias específicas as quais nos propomos estudar, considerando que todas tematizam de algum modo a educação na sua relação com o universo campesino. Selecionamos doze pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPEd, sendo dez delas do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação (GT03) e duas do Grupo de Trabalho Educação

⁸ A escolha desses dois GT's se fundamenta na própria história de produção científica e consolidação dos GT's 03 e 06 na ANPEd. O GT03 – Movimentos sociais e processos educativos está diretamente relacionado com a discussão que tecemos nesta pesquisa por tratarmos da Educação não formal no MST e a PPEE. Por isso, acreditamos que o GT03 contribuiu para termos um horizonte sobre as produções acadêmicas específicas acerca do MST. O GT06 – Educação Popular – foi elegido através do itinerário de observações que fizemos no CFPP, no Assentamento Normandia, porque o próprio campo apresentou a Educação Popular como uma pedagogia libertadora e influente na concepção de educação do MST, mormente, na prática dos Educadores/as na relação com os Educandos/as. Assim sendo, acreditamos que esses GT's contribuíram para lapidarmos os caminhos que fomos trilhando nesta produção científica, principalmente, para apontarmos que as pesquisas têm as suas contribuições para o objeto o qual propomos estudar, mas expressa também lacunas que abrem caminhos para (re)pensarmos a formação humana através das contribuições da PPEE, na Educação não formal, no Curso Pé no Chão.

Popular (GT06). Buscamos também textos produzidos no GT014, Sociologia da Educação, por considerarmos a pertinência do tema estudado pelo grupo – a relação do fenômeno educativo no MST com os sujeitos e a transformação social. Não encontramos, porém, com o recorte histórico de dez anos, nenhuma produção no GT14 que abordasse as categorias de nossa pesquisa ou se aproximasse de nosso objeto de estudo e discussões.

Quadro 1 – Delimitação do estudo da ANPEd – GT03 – Movimentos sociais e processos educativos

Edição da ANPEd	Nº de Trabalhos	Nº de Autores	Nº de trabalhos que fazem a relação com a temática
ANPEd 2008 – GT03	12	12	1
ANPEd 2009 – GT03	7	9	-
ANPEd 2010 ⁹ – GT03	-	-	-
ANPEd 2011 – GT03	17	24	1
ANPEd 2012 – GT03	15	22	2
ANPEd 2013 – GT03	8	10	1
ANPEd 2015 – GT03	21	29	3
ANPEd 2017 – GT03	21	34	2
Total	101	140	10

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O primeiro trabalho do GT03 considerado no nosso recorte é o de Maria Antônia de Souza, intitulado *A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo*, que foi apresentado na 31ª Reunião da ANPEd, em 2008. O artigo teve como objetivo fazer um levantamento sobre o conteúdo das teses e dissertações que se dedicaram a investigar o tema educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O estudo identificou, entre os anos 1987 e 2007, 165 teses e dissertações sobre a realidade da educação do campo. O trabalho apresenta uma retrospectiva do debate sobre educação e movimentos sociais, atentando para as novas configurações das investigações, no contexto dos grupos de pesquisa, e caracteriza o conhecimento educacional produzido nesses trabalhos.

A autora constata que os estudos envolvendo educação e movimentos sociais historicamente seguiram dois caminhos temáticos: de um lado os estudos sobre processos de conscientização política entre camponeses, demarcando um campo de estudo da educação não formal; de outro lado, os estudos sobre a prática educativa e a formação de professores, delimitando a esfera da educação formal. No momento atual, a educação do campo vem sendo analisada no contexto dos movimentos sociais, como demanda por política pública de educação dos povos do campo. A pesquisa em educação no Brasil vem integrando pesquisadores que

⁹ Por motivos técnicos e de manutenção da página referente a 33ª Reunião Nacional da ANPEd, não conseguimos acessar os GT's do ano de 2010.

possuem uma participação direta com os movimentos sociais do campo. Os trabalhos de mestrado e de doutorado têm emergido da participação dos seus autores em projetos de pesquisa, projetos e extensão e grupos de pesquisa voltados ao debate da educação, trabalho e movimentos sociais.

O artigo de Adriana D'Agostini é o segundo dos textos analisados. Apresentado na 34ª Reunião da ANPEd, em 2011, o texto tem como título *A relação trabalho e educação na escola de assentamento Paulo Freire: um estudo de caso*. No artigo, a pesquisadora objetiva analisar, problematizar, teorizar e sistematizar as relações entre trabalho e educação presentes numa escola de assentamento do estado de Santa Catarina a partir de um estudo de caso. Como ponto de partida para a discussão teórica, a autora tomou o seguinte questionamento: como educar frente à crise agudizada, o colapso, a exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo? Nessa perspectiva buscou, a partir de sólido embasamento teórico, encontrar possibilidades de avançar rumo a um projeto educacional vinculado às lutas sociais. O contexto em que se desenvolveu o estudo é o do modo de vida regido pelo capital. Vive-se hoje sob os auspícios do horror econômico, do avanço da barbárie, paradoxalmente em meio a esplêndidos avanços científicos e tecnológicos.

A hipótese central que se apresenta nesta investigação é de que existem possibilidades de essência para a superação de contradições presentes na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento e na normatização escolar através das experiências que vêm sendo acumuladas pelos movimentos sociais e populares. O resultado da pesquisa é a constatação de que, apesar dos diversos problemas identificados nesta escola, ela está permeada de possibilidades de transformação. A escola Paulo Freire traz em sua forma de organização e contexto de luta o gérmen de mudanças, porém, as condições objetivas e subjetivas é que ainda não estão dadas, devido à fase destrutiva que vivemos no desenvolvimento capitalista tardio. Acredita-se que os movimentos sociais estão acumulando forças e experiências para a transformação desta sociabilidade e a educação é um dos elementos importantes neste processo de construção.

O terceiro texto aqui considerado é o do pesquisador Fernando José Martins, apresentado na 35ª Reunião da ANPEd, em 2012, intitulado *MST, Via Campesina e Educação: Integração e o Instituto de Agroecologia Latino Americano (IALA) Guarany*. Partindo da consideração de que o MST é um movimento social que luta pela reforma agrária, mas sua ação alcança outras dimensões como saúde, cultura e educação, o autor propõe uma abordagem do tema em torno de uma ação colaborativa no âmbito da educação, originalmente consagrada pelo MST (Pedagogia da Terra) no Brasil e executada em parceria, como experiência piloto, no

Paraguai: um curso no Instituto de Agroecologia Latino Americano Guarany (IALA Guarany). São muitas as categorias na pesquisa: movimentos e classes sociais, internacionalismo, integração latino-americana, campo, agroecologia. Os sujeitos pesquisados vão da Via Campesina ao MST, focando em um grupo de sujeitos de uma experiência em andamento.

O IALA Guarany é de responsabilidade das organizações membros da Via Campesina, com apoio do MST brasileiro. A ação colaborativa analisada é um curso de agroecologia realizado no IALA Guarani, sob a coordenação de uma Comissão Político Pedagógica, da qual fazem parte vários movimentos sociais paraguaios e o MST do Brasil, beneficiando 72 educandos/as de cinco países. A experiência revela-se muito positiva, pela amplitude dos sujeitos, seus objetivos, sua posição e luta contra-hegemônica e o caráter democrático da proposta da expansão aos sujeitos do campo do ensino superior. Tal ação contribui para um efetivo processo de integração dos sujeitos sociais constituintes desse movimento. O autor conclui que a contribuição mais pertinente é a resistência e a utilização de categorias como integração e internacionalismo; o próprio conceito de classe, que se relaciona ao trabalho e sujeito do campo, ou a terminologia camponês; ou ainda, conceitos que à primeira vista são recentes, como agroecologia.

O quarto artigo da nossa seleção, intitulado *A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense*, foi apresentado por Adriane Raquel Santana de Lima na 35ª Reunião da ANPEd, em 2012. A autora toma como objetivo analisar as relações de saberes presentes nas práticas educativas cotidianas da Escola, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um Assentamento dos Sem Terra no nordeste do estado do Pará, considerando que os processos educativos constroem-se articuladamente às práticas sociais cotidianas do movimento, como o trabalho, a militância política, a saúde, as narrativas poéticas, o lazer.

O foco principal da pesquisa foram os processos educativos formais presentes na escola do assentamento, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos, e as relações entre os saberes que são produzidos na escola, com foco para o currículo, e os que circulam nas práticas sociais cotidianas do movimento. O resultado da pesquisa é a constatação de que há uma circularidade de saberes presentes no currículo do assentamento, que proporciona a reflexão do saber como uma representação e consequência de uma ação cultural na dimensão da *práxis* social: saberes formais, saberes das matrizes do projeto nacional MST e os saberes vivenciados a partir da necessidade reais dos assentados. Considerar estes saberes na construção da prática educativa e social do assentamento e da escola exige-nos superar a visão estreita de racionalidade da ciência e da pedagogia moderna, discutindo a necessidade de construção de

uma epistemologia educacional que considere os diversos saberes e a relação existente entre eles numa prática cotidiana da escola.

A gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: educação popular, educação não formal e pedagogia social é o título do quinto texto selecionado nesta relação. O trabalho foi apresentado pelo pesquisador Luís Antonio Groppo na 36ª Reunião da ANPEd, em 2013. Partindo da consideração de que há um conjunto de práticas educativas que vem se consolidando como área específica do fenômeno educacional, a qual tem recebido inúmeras denominações, tais como educação não formal, educação social, educação comunitária, educação sociocomunitária, pedagogia social etc, o trabalho apresentado teve o objetivo de, com uso da noção de campo social, tomada de Pierre Bourdieu, compreender o que seria a gênese – social e histórica – de um campo de práticas socioeducativas que se distinguem da chamada educação formal ou do ensino típico das instituições escolares.

O trabalho avalia a noção de campo de Bourdieu, apresentando referenciais para a sua análise, destacando *doxa* e *nomos*. Aborda os principais agentes do campo das práticas socioeducativas no que se refere ao seu processo de legitimação: mercado social, Estado e universidades. Investiga, enfim, três diferentes candidatos à elaboração da *doxa* deste campo: educação popular, educação não formal e pedagogia social. Como resultado da pesquisa, o autor constata que, na atualidade, a pedagogia social parece ter ganhado a hegemonia, com sua proposta que associa o “social” à exclusão e o “educativo” à inclusão, cuidado e prevenção.

O sexto trabalho por nós analisado tem como título *Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia*. Foi apresentado na 37ª Reunião da ANPEd, em 2015, por Fábio Dantas de S. Silva. O autor tem como objetivo discutir a questão da formação de educadores do campo a partir dos resultados da pesquisa realizada sobre o Curso Pedagogia da Terra, na Bahia. O Curso foi uma experiência formativa desenvolvida em parceria entre os movimentos sociais do campo do Estado e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Como resultado da pesquisa sobre o Curso Pedagogia da Terra, revelaram-se algumas questões necessárias para serem observadas nos processos de formação dos educadores do campo, entre as quais: a necessidade de problematizar as atividades desenvolvidas no tempo-escola e no tempo comunidade; a organização da matriz curricular com temas relacionados à terra, os movimentos sociais e a inserção de discussões sobre a diversidade; a necessidade da participação mais efetiva dos movimentos sociais no desenvolvimento do Curso e na formação dos estudantes; a necessidade da formação continuada desses educadores do campo para

aprofundar as práticas pedagógicas e políticas. A proposta de formação como o Curso Pedagogia da Terra através do PRONERA e as licenciaturas do campo que têm como protagonistas os sujeitos do campo, são exemplos de políticas que ajudam no processo de compreensão da realidade e do fortalecimento das suas culturas, elementos necessários para a consolidação de uma perspectiva crítica de formação.

O artigo de Dalva Mendes de França é o sétimo texto que selecionamos para a análise. Intitulado *Vivências da pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos - MST/ES*, o trabalho foi apresentado na 37ª Reunião da ANPEd, em 2015. A autora procura analisar práticas educativas desenvolvidas em doze escolas de assentamentos do MST no Norte do ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da escola no fortalecimento do MST, identificando as possíveis contradições de suas práticas educativas em relação a esse Projeto educativo. O estudo surgiu da necessidade do Setor de Educação de avaliar as práticas desenvolvidas nas escolas do MST.

Os resultados evidenciam a consolidação de práticas educativas com fundamento nos princípios da educação do MST que corroboram com processos de formação dos sujeitos Sem Terra, compreendendo o MST como sujeito educativo, pressuposto que vem orientando a Pedagogia do Movimento. Porém, algumas experiências ainda reproduzem práticas educativas inerentes do sistema capitalista, contrárias ao Projeto de Educação/Sociedade do MST, que tem como horizonte o socialismo.

O oitavo texto analisado foi apresentado na 37ª Reunião da ANPEd, em 2015, pelas pesquisadoras Lourdes Helena da Silva e Élide Lopes Miranda. O artigo tem como título *Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção*. Os objetivos do estudo são descrever e analisar o processo de constituição do campo agroecológico no Brasil, situando nesse processo o Programa Intercâmbios Agroecológicos, do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), de Minas Gerais, que, como uma experiência educativa de formação de famílias agricultoras em agroecologia, possibilita um conjunto de dados, análises e reflexões que contribuem para identificar os diálogos e os intercâmbios entre os movimentos da Agroecologia e da Educação do Campo.

Como resultado do estudo, as autoras concluem que os Intercâmbios Agroecológicos são uma experiência educativa original que materializa e expressa vários elementos de diálogo e interface entre a Educação do Campo e a Agroecologia. Assim, além de conjugar estratégias metodológicas participativas e dialógicas, têm suas dinâmicas e processos educativos orientados pelos princípios da Pedagogia Freiriana e da Educação Popular. Além do desenvolvimento de práticas educativas inovadoras na formação das famílias agricultoras, os

Intercâmbios também têm contribuído para consolidar uma abordagem de agroecologia popular, que mobiliza e articula espaços diversos de diálogos na construção do movimento agroecológico – tanto no interior dos Intercâmbios, quanto nas organizações, movimentos sociais e experiências regionais de Educação do Campo.

A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate é o nono texto selecionado para análise. De autoria dos pesquisadores Salomão Antônio Mufarrej Hage, Iranete Maria da Silva Lima e Dilenio Dustan Lucas de Souza, o trabalho foi apresentado na 38ª Reunião da ANPEd, em 2017. Os autores tomaram por objetivo apresentar um conjunto de reflexões sobre a Escola do Campo em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária: uma escola vinculada com a formação humana dos sujeitos do campo e que considera as condições concretas de intensificação da luta de classes no campo brasileiro, com a expansão do agronegócio e a resistência dos camponeses e camponesas aos processos de desterritorialização, impostos por essa expansão.

O estudo apresenta como resultado várias reflexões que podem ser assim resumidas: a Escola do Campo não pode se deixar enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula; é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, para fortalecer os vínculos dos processos de ensino e de aprendizagem com o território, por meio de estratégias pedagógicas que permitam a apreensão de desafios e contradições existentes nas comunidades do campo e promovam a construção de espaços coletivos de decisão na escola e na comunidade; a Escola do Campo, na perspectiva do Movimento da Educação do Campo, é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos e coletivos que vivem do trabalho no campo. Ela possui o jeito do campo e inclui neste jeito as formas de organização, de vida e de trabalho desses povos porque são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo.

O décimo artigo selecionado tem como título *Catarse, contra-hegemonia e transformismo: horizontes e desafios da educação popular na América Latina de Madres e MST*, e foi apresentado na 38ª Reunião da ANPEd, em 2017. De autoria do pesquisador Carlos Eduardo Rebuá Oliveira, o trabalho assume como objetivo oferecer uma análise da educação popular engendrada pelos movimentos sociais no cenário latino-americano, articulando o trabalho das universidades populares das Madres de Plaza de Mayo e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST.

O autor não traz conclusões assertivas nem aponta caminhos para a superação dos impasses e dilemas das duas instituições – as Madres e o MST – no que diz respeito aos desafios para uma educação verdadeiramente popular. Termina com o que chama de “conclusão em

abertura”, levantando uma pergunta: se ainda existe o neoliberalismo e se o social-liberalismo (lulismo/kirchnerismo) assumiu uma centralidade inegável na América Latina, como pensar uma educação que seja concretamente popular? Quais os limites para os movimentos Madres e MST, em termos de rupturas que podem/devem acontecer, refletindo a partir do viés marxista brasileiro?

No GT06 – Educação Popular, selecionamos dois trabalhos que abordam um dos descritores do nosso estudo: a perspectiva da educação não formal, considerando o processo educativo que se desenvolve nos assentamentos.

Quadro 2 – Delimitação do estudo da ANPED – GT06 – Educação Popular

Edição da ANPED	Nº de Trabalhos	Nº de Autores	Nº de trabalhos que fazem a relação com a temática
ANPED 2008 – GT06	9	10	1
ANPED 2009 – GT06	13	21	-
ANPED 2010 – GT06	-	-	-
ANPED 2011 – GT06	10	17	-
ANPED 2012 – GT06	13	18	-
ANPED 2013 – GT06	12	13	1
ANPED 2015 – GT06	19	21	-
ANPED 2017 – GT06	20	28	-
Total	96	128	2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O primeiro destes textos é o artigo que as pesquisadoras Joana D’Arc de Vasconcelos e Ivany Pinto Nascimento apresentaram na 31ª Reunião da ANPED, em 2008. O trabalho, intitulado *As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida*, tem como objetivo (re)construir o campo de partilhas de mulheres e homens de um assentamento federal, acerca das experiências educacionais vividas, dos valores e dos sentidos que projetam na busca do saber escolar e, ainda, a relação e a compreensão que possuem sobre este saber, para não apenas identificar as representações sociais que esses sujeitos possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, mas para compreender o próprio processo de construção dessas representações.

Como resultado da pesquisa, as autoras concluem que esses sujeitos construíram o sentido da escola como resistência, que, mobilizados pela construção do território cultural do assentamento, articularam o movimento de transitoriedade entre os mundos rural e urbano,

legitimando-se como sujeitos de relações de um saber sobre si, de um saber como poder e um saber para transformar.

O artigo de Rui Gomes de Mattos de Mesquita é o segundo dos dois textos selecionados no GT06. Apresentado na 36ª Reunião da ANPEd, em 2013, o trabalho tem como título uma pergunta: *Podem os povos do campo constituírem-se produtores coletivos de conhecimento?* O objetivo do artigo é analisar o princípio metodológico da alternância nas práticas pedagógicas do PRONERA, para identificar em que medida os Sem Terra podem ser considerados um sujeito criativo. Como resultado da pesquisa, o autor conclui que a ação criativa requer, mais do que a fidelidade aos princípios que a regem, o cuidado com o sentido político concreto que ganham os processos interativos, como os do MST.

Em seguida, fomos ao Banco de Dissertações e Teses da UFPE e ao banco de dados de dissertações e teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No percurso que fizemos tendo como princípio os descritores, os títulos e resumos, não conseguimos encontrar nenhuma Dissertação ou Tese que dialogasse diretamente com o nosso objeto de estudo. Entretanto, elegemos uma tese do repositório da UFPE – da professora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (2012) e duas dissertações no IBICT – dos pesquisadores Marcelo Princeswal (2007) e Luiz Bezerra Neto (1998). Estes três estudos poderão servir como ferramentas para lapidar o objeto de estudo refletido nesta dissertação.

No repositório da UFPE encontramos, no decorrer de dez anos (2008-2018), uma tese doutoral a qual supracitamos ao abordar a categoria Prática Pedagógica Docente-Discente que aplicamos ao presente estudo como categoria central. A tese de Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, intitulada *Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública*, foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Centro de Educação, em Recife no ano de 2012.

Seu estudo teve como objetivo analisar as ações e as relações que expressam os elementos que constituem a dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica docente-discente vivenciada no ensino fundamental da escola pública, tomando como contexto da pesquisa a cidade de Ipueiras, no Ceará. Para tratar da humanização na perspectiva freireana, a pesquisadora recorreu a Freire, Shör, Faundez, Guimarães, Santiago, Rosas e Mendonça. Para o estudo acerca do campo crítico do currículo, utilizou-se da reflexão de Apple, Arroyo, Forquin, Goodson, Santiago, Saul e Young. E para delinear a prática docente-discente com traços humanizadores, lançou mão das contribuições teóricas de Souza, Santiago e Freire.

O objetivo traçado por Braga se aproxima do nosso estudo ao tratar das relações e elementos da humanização presentes na prática estudada e na Pedagogia de Freire. Também trataremos da humanização, mas, dentro da perspectiva da formação humana. Essas duas categorias se aproximam. Entendemos que a humanização é partícipe do processo de formação humana. Os caminhos metodológicos trilhados pela pesquisadora também se aproximam do que delineamos como itinerários metodológicos quando optamos por fazer uma pesquisa de inspiração, fazendo uso também de análise de conteúdo.

Também nos aproximamos da fundamentação teórica sistematizada por Braga, ao nos filarmos às compreensões de Freire, Souza, entre outros. Entretanto, o ponto que difere e justifica nossa pesquisa é que a Prática Pedagógica Docente-Discente recebe outra nomenclatura, passando a ser considerada, pela dinâmica do campo de pesquisa, Prática Pedagógica Educador-Educando, deixando, assim, a discussão tão somente escolar, para mobilizar-se em novas discussões no chão do Movimento Sem Terra.

Saindo do tempo de dez anos definidos para constituir a revisão de literatura deste estudo, elegemos a dissertação intitulada *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica*. A dissertação, apresentada em julho de 2007, por Marcelo Princeswal, para a obtenção do Mestrado no programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, teve como objetivo estudar a concepção de formação humana proposta pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tomando como objeto empírico a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Como referencial teórico, utilizou as análises tecidas por Marx sobre o trabalho em seu sentido ontocriativo, como também o caráter alienante que este assume no capitalismo, bem como a estreita relação do trabalho com as práticas educativas, visando atender as demandas da acumulação do capital, e como a trajetória de luta do MST pela educação formal visa romper com esta lógica hegemônica.

Do mesmo modo, analisou-se a formação política construída pelo Movimento a partir da noção de intelectuais orgânicos desenvolvida por Antônio Gramsci, responsáveis pela elaboração e difusão de uma nova cultura, tendo como horizonte o socialismo. Desse modo, o autor evidencia que o MST, e em particular a Escola Nacional Florestan Fernandes, propõe a construção de uma ética que contrapõe ao individualismo, ensejando novos valores pautados na solidariedade e no companheirismo. Como resultado da pesquisa, o autor resume os princípios filosóficos da Educação no MST e aborda como o Movimento se fundamenta em Marx e compreende a formação humana como formação omnilateral, ou seja, uma

educação/formação para as várias dimensões humanas.

Desta forma, nosso estudo aproxima-se das reflexões cunhadas na dissertação de Princeswal, sobretudo, por tratar da categoria de formação humana fundamentada nos princípios do MST. O autor vai dinamizar a categoria formação humana de forma holística nos cursos ofertados pela Escola Nacional e, também, por cursos ofertados pela escola com convênios com universidades. O nosso estudo não visa um curso de Educação formal e nem alguma modalidade de formação política. Por isso, nosso estudo se difere no que tange ao campo objeto de estudo da dissertação em questão.

Uma terceira pesquisa é a dissertação de mestrado de Luiz Bezerra Neto, defendida em 1998, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998*. Teve como objetivo discutir as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no período compreendido entre 1979 e 1998, buscando compreender o processo de organização e formação do MST, bem como sua disciplina, sua mística e suas formas de resistência na luta pela terra, através da defesa da realização da Reforma Agrária. Buscou também discutir a organização desenvolvida pelo MST ao longo de sua história, bem como a estrutura da educação no MST e seus princípios educativos, norteados por um ecletismo metodológico que pretende ser o núcleo irradiador para a formação do cidadão do Movimento.

O método utilizado pelo pesquisador foi o da pesquisa bibliográfica, recorrendo à bibliografia produzida sobre a temática. Revendo a literatura a respeito do tema, percebeu que a pesquisa acadêmica em torno da questão específica (educação nos acampamentos e assentamentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), ainda era bastante restrita. O que havia sobre o tema visava mais analisar o processo de produção e de formação política do que o processo de educação, o que de certa forma dificultava o desenvolvimento da pesquisa em si, principalmente quando se tratava da discussão em torno da formação do cidadão almejada pelo MST.

Partindo das tessituras teórico-metodológicas explicitadas na pesquisa de Neto, compreendemos que o ponto de convergência entre seu estudo e o que nos propomos é a temática que se desenvolve em torno da prática educativa. Neto reflete as práticas educativas de forma ampla e a partir da visão do Movimento, tomando como base teórica os escritos do próprio Movimento. Em nossa pesquisa – e é nesse ponto que se diferencia da pesquisa de Neto – focamos nas compreensões das práticas educativas como categoria êmica e, principalmente,

mais restritas às que estão em torno do Curso Pé no Chão e de suas relações com a vivência dos educandos/as.

A partir do levantamento de artigos na ANPED, no Repositório de Dissertações e Teses da UFPE e no IBIBT, contatamos que essas pesquisas contribuem para lapidarmos nosso objeto de estudo, principalmente, porque conseguimos vislumbrar o objeto em estudo com mais eficácia e apontar que a pesquisa que agora empreendemos é pertinente por não existir nenhum estudo que aborda a Prática Pedagógica Educador-Educando no MST, mais especificamente, no Curso Pé no Chão. Disso decorre que, a partir das lacunas constatadas nas leituras tecidas sobre as produções acadêmicas que abordam a temática da educação e dos movimentos sociais, construímos, portanto, a questão que alicerçará nossas buscas. Assim sendo, nos questionamos: Quais as contribuições da Prática pedagógica Educador-Educando no MST para (re)pensar o processo de formação humana?

Objetivo geral

A partir da problemática expressa e do caminhar epistêmico/metodológico, a presente pesquisa cunhou como objetivo:

Analisar quais as contribuições da Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão e os percursos para (re)pensar a formação humana dos/as educandos/as do MST.

Objetivos específicos

- Descrever o Curso e as compreensões de educação que nele contribuem para o fortalecimento da Prática Pedagógica Educador-Educando;
- Analisar as vivências da Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão, rumo à formação humana;
- Mapear as experiências a partir da PPEE que possibilitam o fortalecimento de vínculo entre educador-educando no Curso Pé no Chão, com vistas à formação humana.

2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Entre os passos, os caminhos, os olhares, as experiências, os homens, as mulheres e os saberes, os nossos corpos se atravessam como quem encontra o conhecimento em ação, em luta, em construção. Territórios escancarados por encontros lutadores do povo (Caderno de Campo, Sessão 02, 2018).

Poderíamos iniciar os caminhos metodológicos desta pesquisa ao configurar, estruturar, (des)territorializar, (entre)cruzar ou dialogar com uma série de compreensões sobre a concepção de ciência, de produção científica, relações entre ciências sociais e suas nuances. Existiriam diversos inícios, meios e fins para se lançar em um caminho fundamentado pelo rigor científico. Mas, por que não começar pelos pormenores já estabelecidos? O início do percurso teórico-metodológico foi tecido por nossas compreensões enquanto pesquisador em diálogo com a teoria. Assim, as descrições e análises forjadas no campo empírico nos colocaram entre a reflexão crítica e o sentimento de quem observa subjetividades e ao mesmo tempo se enxerga em um território de pesquisa alicerçado na luta popular. Quando nos propomos fazer ciência a partir dessa pesquisa, que atravessa e transcorre os labirintos do estudo (LARROSA, 2003, p. 14) entre o MST e as Práticas Pedagógicas Educador-Educando, não temos a intenção de considerar que a pesquisa em educação, quando é tecida tendo como ponto de partida o campo empírico, deva ser engessada, rasurada, ou apontada por setas conceituais.

Ao pensar na construção das pesquisas científicas e na produção de métodos para sistematizar o conhecimento, é necessário considerar, como ponto de partida, que o campo científico “é permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 2015, p 10), mesmo que sua compreensão geral seja determinada por normatividades. A produção de conhecimento na área da educação gera possibilidades de conhecimentos diversos e fundamentados no princípio crítico. Segundo Borghi (2013, p. 118), o conhecimento é matéria-prima do pensamento, mas o conhecimento adquire todo o seu valor quando é administrado pela capacidade de pensar. Isto significa que a construção do conhecimento não se reduz apenas à elaboração de um corpus teórico-metodológico delineado por um início, um meio e um fim, mas na forma como a atividade do pensar permite os trajetos para (re)pensarmos o rigor científico também assentado no pensar crítico e nas análises sociais permitidas pela Sociologia. Com isso, a trajetória desta pesquisa buscou bases teóricas-metodológica na produção de conhecimento na área das ciências sociais, mormente, no campo da educação contemporânea.

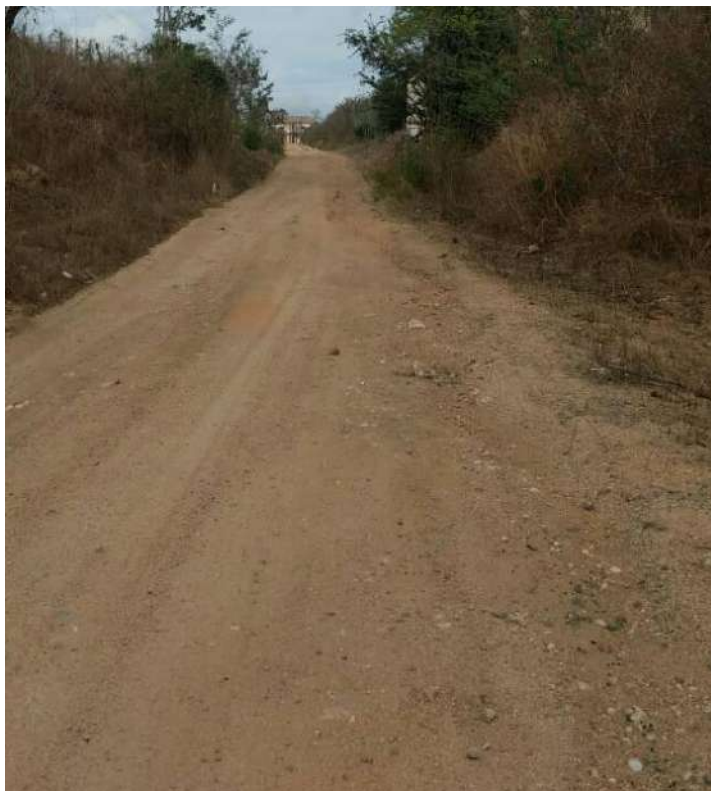
Deste modo, entendemos, como Brandão (2007), que a pesquisa pode ser constituída por duas entradas. Uma que se desenha quando os indivíduos interessados em estudar um

objeto, vão ao campo de pesquisa com as categorias prontas, amarradas, bem enquadradas em uma moldura rígida. É um projeto em que o pesquisador sabe de antemão o que vai estudar. Com isso, pode ocorrer de o sujeito tomar mão do campo, sendo capaz de fazer diversas performances alicerçadas em malabarismos para que o campo diga o que as categorias determinadas já disseram/determinaram. Outra entrada na pesquisa pode ser por meio da ida ao campo e ao mesmo tempo construir teorizações, ou seja, é uma entrada na qual o campo de pesquisa é vívido e corajoso em fazer em nós também uma teorização. Isso não quer dizer que o pesquisador não precisará ter conhecimentos (estudos de teorias) prévios acerca do que poderá encontrar no campo de pesquisa. Assim, abrimos o campo de pesquisa enquanto livro/*práxis* iniciador de identidades, oferecedor de vidas e abertura para compreensões, passos, olhares, experiências e escrituras com tintas interacionais no encontro do Eu, com o Tu, gerador do Nós (BUBER, 2001). A partir disso, apresentamos a compreensão do pesquisador ao entrar no campo de pesquisa.

Foi nesta dinâmica curiosa que adentramos este chão onde muitos homens, mulheres, negros, brancos, pobres, excluídos, homossexuais, transexuais, heterossexuais, abandonados, oprimidos, pisaram. Assim, ao experimentar cada passo e no soar de cada compasso nos grãos da terra respeitamos a História. Eu, pesquisador, estava aqui, nesta estrada, entrando na História de um Coletivo e de muitos lutadores do meu estado, Pernambuco (Caderno de Campo, Sessão 02, 2018).

Acerca da entrada ao campo de pesquisa, podemos vislumbrar a foto seguinte como um percurso simbólico para o MST por representar a terra, motivo de tantas lutas, isto é, seu território de vida e saberes. Como também passa a ser simbólico para nossa experiência enquanto pesquisador em formação, que se projeta no campo da educação contemporânea. É com olhares críticos e os pés firmados no campo de pesquisa, nesta “estrada de terra”, que, nos propomos fazer um percurso científico. Levando em consideração as boas acolhidas que o MST nos fez e faz durante a elaboração da pesquisa de campo e da escrita desta dissertação que se estrutura e recebe corpo através de “tintas” com sentidos e significados dados pelos educadores/as e educando/as envolvidos neste processo de partilha de saberes.

Fotografia 1 – Caminho que dá acesso à entrada ao CFPPF



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Tipo e abordagem da pesquisa

Nessa perspectiva, ao compreender a vida da pesquisa no chão do Assentamento Normandia, nos filiamos à abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2008), enquanto a pesquisa quantitativa tem como objetivo mostrar dados, indicadores e tendências que possam ser observáveis, produzindo modelos teóricos abstratos com alto grau de aplicabilidade prática, na pesquisa qualitativa o estudo da experiência humana deve ser feito considerando que as pessoas interagem, constroem sentidos, interpretam. A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares e trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2015, p. 21-22). A abordagem qualitativa é mais apropriada para investigações científicas de comunidades, grupos, segmentos específicos, pesquisa de histórias a partir do ponto de vista dos atores sociais, de relações que se estabelecem entre eles, e também para análises de discursos e documentos.

A pesquisa qualitativa implica a experiência e a sistematização progressiva do conhecimento até se chegar à compreensão da lógica interna do grupo ou comunidade.

Após a entrada no campo de pesquisa, nos enveredamos pelos estudos da etnografia e optamos por fazer esta pesquisa de inspiração etnográfica. Com isso, entendemos na concepção de Mattos (2011, p. 54) que a “etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo”. Sendo assim, passamos a conceber a tônica investigativa compreendendo que o pesquisador que opta por um estudo do tipo etnográfico terá a demanda no quesito tempo. Contudo, como o período do mestrado não é extenso, estivemos no campo de pesquisa durante sete meses. Assimilamos que a etnografia se faz por uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15) e que esta se constitui por meio das atividades harmônicas entre situar-se na observação e a na escrita (SILVA, 2009, p. 1).

Fazer uma descrição densa, como cunhou Geertz (1989), é descrever os diversos aspectos de uma determinada cultura ou grupo. A etnografia não visa determinar a cultura, nem tecer juízos de valor acerca de uma cultura ou grupo. Por isso, a descrição densa auxilia nas compreensões acerca do objeto de estudo e não objetiva cerrar uma conclusão sobre o objeto estudado. É, portanto, nesta dinâmica que traçamos o percurso teórico-metodológica desta pesquisa, indo ao Movimento Sem Terra, no Assentamento Normandia. Em campo procuramos usar, principalmente, as observações e caderno de campo para auxiliar na descrição e compreensão do território e sujeitos pesquisados.

Buscamos descrever cada detalhe os quais se tornaram importantes para a elaboração desta pesquisa. Tornaram-se importantes os discursos e relações dos sujeitos pesquisados (educadores e educandos), a identidade Sem Terra, o ambiente físico e relacional, as práticas educativas que estruturam o curso, os momentos de interações espontâneas, as refeições e intervalos. Com isso, pudemos elaborar a etnografia ao procurar descrever e se aproximar de compreensões que denotaram sentidos e significados os quais foram dados à PPEE pelos educadores/as e educandos/as, do Curso Pé no Chão.

O pesquisador que trabalha com etnografia constrói os dados no campo de pesquisa junto aos sujeitos da pesquisa e busca manter a aproximação com o campo para poder vivenciar a ida a campo como um encontro dialógico, que convive com a cultura, com o coletivo e as práticas que envolvem a vida do grupo. Contudo, “a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de *práxis* na pesquisa etnográfica” (MATTOS, 2011, p. 37). Assim, entramos no Assentamento Normandia para andar, ver e descrever a vida e as

experiências que nos tocaram, atravessaram e nos transformaram, forjando em nós um caminho comprometido com a pesquisa e a mudança social.

No anseio de fundamentar os olhares da inspiração etnográfica por um viés de teorias da pedagogia, utilizaremos as abordagens da pedagogia histórico-crítica a qual surgiu na década de 1980 (SAVIANI, 2011), quando os educadores identificaram a necessidade de buscar uma educação que não constituísse uma mera reprodução da sociedade em vigor, mas que fosse capaz de promover a crítica e a reflexão diante da realidade social. De acordo com essa abordagem, a base do relacionamento entre professor e aluno é o diálogo, tecido nas vivências e necessidades de ambos, mas com o olhar atento à sociedade e sua história, levando em conta os caminhos historicamente traçados, que precisam ser respeitados e analisados, considerando a riqueza que trazem como fonte de conhecimento e aprendizagem.

Deste modo, objetivamos fazer um percurso ético que nos assegure rigor científico e respeito à diversidade do nosso objeto. Diante disso, vislumbramos, cientificamente, passo a passo, uma metodologia desenhada que nos permita percorrer de maneira efetiva o campo da educação contemporânea, levando em consideração que um dos desafios lançados atualmente à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2015 p. 5).

Com este intuito, a presente pesquisa leva a temática da PPEE, tema bastante discutido no contexto escolar (BRAGA, 2012), para refletir sobre ela nos contextos do MST, no Curso Pé no Chão, educação considerada por nós, não formal, no sentido de não ser institucionalizada. Dessa maneira, nosso estudo intenta contribuir para oxigenar a educação escolar, a prática dos educadores e, sobretudo, como o processo educativo pode colocar a formação humana como o primeiro pilar no pulsar da educação nos mais variados espaços.

Nossas andanças metodológicas partem da premissa de que a constituição do pesquisador não se faz apenas na eleição de lentes teóricas, na sistematização de teorizações ou na eficácia de manusear dados através de técnicas e procedimentos. A constituição do pesquisador também está ajustada à sua forma de enxergar o mundo, de observar os fatos, de adentrar na realidade dos fatos e como estes contribuem para as experiências do novo homem e da nova mulher para outro projeto de sociedade. Nesta pesquisa, de modo específico, nos deixamos envolver, em nossa perspectiva investigativa, pelo “olho curioso, atento, dócil, ansioso, o qual parece deslizar sobre as ‘coisas’ e as espelha e registra, e reflete e grava, olho, ora se turva e se embaça, concentrando sua vida na película lustrosa da superfície, para fazer-se espelho” (CARDOSO, 1995, p. 22). Uma prática de pesquisa é, segundo Corazza (2002, p. 124), um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; é uma forma de interrogar, de suscitar

acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle, implicando a nossa própria vida.

Esta dinâmica de nos constituirmos pesquisador comprometido com a função social da pesquisa, que é dialogar com as realidades educacionais e sociais, passa a ser um processo que possibilita a transformação social e dos sujeitos envolvidos, principalmente, pela proposta de (re)pensar a formação humana na educação. No caminho metodológico que construímos durante este percurso, buscamos fazer desse momento um espaço/tempo de amadurecimento pessoal, acadêmico, profissional e, sobretudo, de fortalecimento das compreensões e participação na sociedade com olhares críticos, a partir da formação do pesquisador, que lida com teorias e vivências diversas nos âmbitos sociais. Ainda sobre o compromisso do pesquisador e a função da pesquisa, tornaremos esta pesquisa acessível aos sujeitos pesquisados e disponibilizaremos cópias para que sejam arquivadas visto que este estudo passa a se constituir produção científica para o Movimento Sem Terra a nível de estado de Pernambuco.

2.1 Descrevendo o campo de pesquisa

Esta pesquisa deu-se no Centro de Formação Paulo Freire (CFPF), no Assentamento Normandia, no município de Caruaru-PE, situado na BR 104, sentido Campina Grande – PB. Nesse assentamento vivem quarenta e uma famílias. O assentamento se tornou referência para o Movimento a nível estadual e nacional, pois no seu interior existe o CFPF o qual tem estrutura de alojamentos para hospedar aproximadamente 300 pessoas. O CFPF oferece uma série de cursos, formações, estudos e reuniões que envolvem o povo político do próprio Movimento, mas também possibilita momentos formativos para pessoas que não fazem parte do Movimento. Durante as andanças, os olhares, anotações e descrições perpassadas pelos espaços que se nos apresentavam, tecemos compreensões da diversidade que se apresentava enquanto práticas educativas, nos espaços não escolares no chão do Centro de Formação, principalmente, as propulsoras de formações políticas. Dentre elas ressaltamos: o Curso Lênin, que é ofertado no CFPF e visa estudar as obras do revolucionário russo; o Curso Básico, que é considerado um curso mais avançado, pois tem como pré-requisito a participação dos educandos/as em outros cursos de formação; o Curso Pé no Chão, para aqueles/as que estão adentrando ao Movimento; as Reuniões em Preparação para o Congresso do Povo; a Formação para Professores da EJA Campo; e Cursos de Especialização em parceria com outros grupos, a exemplo da Fio Cruz, que são ofertados no espaço educativo do CFPF.

Ao conviver com as práticas educativas possibilitadas no CFPF, elegemos o Curso Pé no Chão por ser uma prática educativa que se estende durante, praticamente, seis meses. Este curso é realizado na modalidade conhecida como Pedagogia da Alternância¹⁰: um tempo de formação no Centro de Formação e um tempo-comunidade, nos assentamentos dos Educandos/as. Desse modo, o Curso Pé no Chão é ofertado pelo MST de Pernambuco duas vezes ao ano. No primeiro semestre de 2018 aconteceu a 35ª Turma Pé no Chão que recebeu o nome de Antônio Cândido. No segundo semestre de 2018, o Movimento Sem Terra formou a 36ª turma que, na escolha do nome, decidiu fazer uma homenagem significativa: Turma Marielle Franco¹¹. Esta escolha foi feita em diálogo dos educandos/as com a coordenação político-pedagógica, a coordenadora do CFPF e os educadores/as. A justificativa para a escolha foi elucidada por Lênin¹², um dos sujeitos da nossa pesquisa: “foi uma grande oportunidade a escolha de homenagear Marielle Franco no contexto atual. Ela era uma mulher brava, da luta, negra, parlamentar séria e comprometida com a transformação social, homossexual e corajosa ao denunciar as injustiças” (Lênin, Caderno de Campo, sessão formatura).

Como o Curso Pé no Chão é uma proposta de formação mais extensa, compreendemos que seria o mais adequado para analisarmos a prática pedagógica educador-educando. O Curso costuma receber jovens com idade mínima de 16 anos, mas, pelo que foi observado, houve a participação de um jovem de 15 anos o qual se mostrou disponível e interessado pela luta e história do MST. O mais idoso da turma tinha 63 anos. Dessa forma, percebemos a diversidade de gerações que permeia o Curso Pé no Chão. Isso também é realidade quando nos referimos à escolaridade. O Curso Pé no Chão, no segundo semestre, acolheu 31 educandos/as para a

¹⁰ Segundo Lima (2013, p. 11), a “ Pedagogia da Alternância é uma metodologia inicialmente voltada para a formação dos jovens do campo, que consiste na organização do processo de escolarização de forma diferenciada, onde os alunos articulam o conhecimento científico e o conhecimento tácito na relação entre tempo na Casa Familiar Rural – CFR (escola), o tempo família e o tempo comunidade. Essa metodologia teve início em 1935 na França, quando um pequeno grupo de agricultores não satisfeitos com a educação da época, investiram em uma educação que conseguisse atender as necessidades dos jovens filhos de pequenos agricultores. No Brasil, essa metodologia teve início em 1968 no estado do Espírito Santo, onde foram criadas as três primeiras Escolas Familiares Agrícolas – EFAs”.

¹¹ Marielle Franco (1979-2018), socióloga, vereadora da cidade do Rio de Janeiro pelo PSOL, fez de toda a sua vida como parlamentar uma defesa intransigente dos Direitos Humanos. Lutava por políticas públicas que favorecessem à inclusão e os direitos das minorias. Nascida e criada numa das favelas do Complexo da Maré, trabalhou como camelô na adolescência. Graduiu-se em Ciências Sociais na PUC-Rio, como bolsista do PROUNI e concluiu o Mestrado na área de Administração Pública na Universidade Federal Fluminense, com a dissertação “UPP – a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro”. Por causa de sua liderança, coragem e determinação na luta contra o poder das milícias na cidade do Rio e pela defesa dos direitos das minorias, entre elas a população LGBTI e os moradores das favelas, foi assassinada na noite do dia 14 de março de 2018, aos 38 anos de idade.

¹² Como veremos no tópico sobre os sujeitos elegidos para a pesquisa, por questões éticas e com intuito de proteger os sujeitos serão adotados nomes fictícios. Lênin passa a ser um desses nomes fictícios. Sobre os sujeitos abordaremos mais adiante.

formação humana e sócio-política. Quatro educandos do Curso não sabiam ler e, no final, do percurso de leituras, análises da realidade e encontros à parte, três educandos dos quatro não alfabetizados reconheceram que aprenderam a ler e escrever em pouco tempo, principalmente, pela construção coletiva, cuidados e relação de alteridade no trato com os saberes fortalecidos na Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão.

Vale recordar que os momentos de formação para quem não é alfabetizado acontecem em outros horários que não os da formação do curso e tornam-se também espaço/tempo para (re)pensar a formação humana, visto que a Prática Pedagógica Educador-Educando tem sua centralidade na participação ativa de ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem. Vemos neste processo de alfabetização, que o Curso Pé no Chão trabalhou com a leitura do mundo e a leitura da palavra. Os/as educadores/as instigaram os/as educandos/as a auxiliarem quem ainda não era alfabetizando, propondo em outros horários momentos de leitura, escrita, reflexões da realidade e dinâmicas para o reconhecimento do alfabeto e a formação de palavras. Vale ressaltar que esses momentos formativos eram mobilizados pelo ato de cuidar, ou seja, os/as educandos/as que participaram estavam desejosos de que os/as participantes do Curso Pé no Chão aprendessem a ler e a escrever.

Essa reflexão, nesta pesquisa, foi desenvolvida dentro do capítulo sobre Prática Pedagógica Educador-Educando, ao analisarmos os aspectos constitutivos desta prática, tais como: diálogo, criticidade, conscientização, relações de saberes, coletividade, mística, revolução, investigação (pesquisa) e leitura do mundo e da palavra. Essas categorias são desenvolvidas ao nos debruçarmos na Prática Pedagógica Educador-Educando dentro do espaço da Educação não formal, em relação com a formação humana. Assim, vamos da análise da prática aos sentidos e significados que geram o processo de formação humana.

As compreensões que vão sendo tecidas nesta pesquisa abrangem a observação e anotações da Turma Antônio Cândido (35^a) e da Turma Marielle Franco (36^a) que compreendem o período de sete meses, isto é, o primeiro e o segundo semestre de 2018.

2.2 Os sujeitos elegidos

Como o foco desta pesquisa se centra na PPEE e suas contribuições para (re)pensar a formação humana, decidiu-se escolher um dirigente do MST no estado de Pernambuco que está no Movimento desde sua fundação no sul do Brasil. Com isso, ao escutarmos o seu relato, entendemos que, pelo fato de ser um dos idealizadores e arquitetos do Curso Pé no Chão,

conhece bem a história da sua criação. Este participante, nós o nomearemos¹³ Lênin¹⁴, por ser um líder influente no Movimento, tanto a nível de estado como nacionalmente. Em seguida, como nosso percurso de estudo pretendeu se voltar aos estudos da Prática Pedagógica Educador-Educando, elegemos dois educadores e duas educadoras: Educador 1 (33 anos, formado em História pelo PRONERA¹⁵); Educador 2 (26 anos, formado em História pelo PRONERA); e a Educadora 1 (32 anos, concluindo a licenciatura em Ciências Sociais pelo PRONERA). Educadora 2 (35 anos, licenciada em Pedagogia).

Os critérios para a escolha dos Educadores foram: ter mais de três anos contribuindo como educador/a no Curso Pé no Chão, pois entendemos ser um tempo considerável para a compreensão dos objetivos propostos por esta pesquisa e as possíveis compreensões acerca da formação humana possibilitada pelo Prática Pedagógica Educador-Educando, visto que no período de três anos o educador/a contribuiu com a formação de seis turmas do Curso; estar aberto/a para colaborar com a pesquisa; a adoção de paridade de gênero masculino e feminino e estar engajado no Movimento Sem Terra. Optamos por chamá-los com nomes fictícios, representados por figuras¹⁶ que são reconhecidas pelo Movimento Sem Terra: Educador 1 - Márcio Oliveira; Educador 2 - Oziel Alves; Educadora 1 - Dandara e Educadora 2 - Margarida Alves. Fizemos a escolha de quatro educadores/as do Curso Pé no Chão, dentre os quinze que colaboraram na 36ª turma. Não escolhemos mais educadores/as por considerarmos que o período do mestrado foi breve para analisarmos os dados construídos a partir dos/as educadores/as e educandos/as. Assim, optamos por eleger como sujeitos um número equivalente de educadores/as e educandos/as que nos possibilitasse uma compreensão mais densa a respeito da PPEE.

Para elucidarmos a participação dos Educandos/as na presente pesquisa, escolhemos dois educandos – Educando 1 (35 anos, não alfabetizado) e Educando 2 (20 anos, concluiu o Ensino Médio) – e duas educandas – Educanda 1 (29 anos, concluiu o Ensino Médio) e Educanda 2 (23 anos, bacharelada em Gestão ambiental). Desta forma, apontamos como critérios a adoção do gênero masculino e feminino, a abertura para a participação na pesquisa e

¹³ Como foi assinalado anteriormente, os nomes dos sujeitos são fictícios por uma questão ética e para protegê-los. Portanto, nenhum dos sujeitos pesquisados tiveram seus nomes revelados.

¹⁴ Vladimir Lenin (1870-1924), foi um revolucionário comunista, político e teórico político russo que serviu como chefe de governo da República Socialista Federativa Soviética, de 1917 a 1918.

¹⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

¹⁶ Cada nome escolhido tem sua relação com os conflitos sociais na história e hoje são reconhecidos como inspiradores para a formação do povo político no Movimento. Márcio Oliveira contribuiu para fortalecimento do MST na Bahia; Oziel Alves, jovem de 17 anos, foi assassinado em Eldorado dos Carajás; Dandara, esposa de Zumbi dos Palmares, guerreira negra que morreu na luta pela libertação dos escravos no Brasil; Margarida Alves, trabalhadora rural paraibana e defensora dos direitos humanos, assassinada em 1983 na luta pela terra.

a escolarização de cada sujeito: um participante não alfabetizado, dois que concluíram o Ensino Médio e a terceira que está próxima de concluir o Ensino Superior. Nomearemos os atores sociais das falas e cenas com nomes de personagens históricos da realidade e da luta popular, reconhecidos nos contextos do Movimento Sem Terra. Assim, foram nomeados¹⁷ o Educando 1 - Antônio Conselheiro e o Educando 2 - Florestan; a Educanda 1 - Marielle Franco e a Educanda 2 - Luiza Ferreira.

2.3 A vida dos dados: construindo passos, olhares e (con)textos em/com cuidados

Técnicas para construção dos dados da pesquisa

Esta pesquisa se constituiu, como elucidamos em momentos anteriores, uma pesquisa na área da educação contemporânea fundamentada em movimentos de inspiração etnográfica. Por isso, nas andanças, experiências, no estar junto “com” os sujeitos pesquisados, tivemos o cuidado de nos fazermos pesquisador a partir das suas aberturas, diálogos, trocas de olhares, expressões, sorrisos, acenos, abraços e falas. No Assentamento Normandia, fomos acolhidos intensamente e os educadores/as e educandos/as se dispuseram a fazer parte da pesquisa. Assim, traçamos nosso caminhar entre os aspectos familiares, o estranhamento, e, sobretudo, o inusitado, avizinjado ao desconhecido das estruturas conceituais que um dia fora fundamentado em nós por meio das teorizações. Assim sendo, usamos como técnica de coleta de dados a entrevista não estruturada para compreendermos os movimentos que geram a vida coletiva e pedagógica do MST por meio de práticas educativas, da mística e da disciplina, mormente, a PPEE. Entendemos que as entrevistas não estruturadas, por serem abertas, favorecem à aquisição e ampliação de dados mais detalhados a respeito do tema pesquisado e auxiliam na busca de compreender as especificidades culturais de comunidades e grupos (MINAYO, 2015).

Como nosso objeto de estudo é a PPEE, tomamos como centro das observações a sala onde acontecem “os encontros, um lugar para sermos quem somos, conhecermos a nós e as estruturas da sociedade” (Luiza Ferreira, 23 anos, graduanda em Gestão ambiental). Desse

¹⁷ Os nomes dos educandos/as seguem a mesma dinâmica de nomeação usada para os educadores/as. Antônio Conselheiro foi um líder religioso e social, que fundou uma comunidade em Canudos e foi assassinado em 1897, quando toda a comunidade foi massacrada pelo exército; Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo, considerado fundador da Sociologia Crítica, no Brasil, foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores; Marielle Franco, socióloga, vereadora do Rio de Janeiro, ativista na defesa dos Direitos Humanos e das minorias, foi assassinada em 2018; Luiza Ferreira, coordenadora de um assentamento do MST em Aliança, PE, assassinada em 2010.

modo, as observações diretas foram centradas nas relações educador-educando, nas práticas entre eles e nos processos de aprendizagem que se forjaram no decorrer do Curso. Entendemos que a observação deve ser desenvolvida numa dialética constante entre familiaridade e estranhamento. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), na metodologia do trabalho científico para o estudo etnográfico, a observação direta é o instrumento de pesquisa em que o pesquisador frequenta os locais onde os fenômenos ocorrem naturalmente. Deste modo, buscamos ir ao CFPF imbuídos de bastante atenção, com o intuito de nos aproximarmos da realidade, dos sentidos, significados, dos educadores/as e educandos/as.

Ainda sobre a observação direta, Lakatos & Marconi (1991) a definem como uma técnica de coleta de dados que consiste não apenas em ver ou ouvir os fatos, fenômenos ou determinados aspectos da realidade, mas em examiná-los com interesse científico. Caracteriza-se pelo acompanhamento presencial do pesquisador no campo objeto do seu estudo. Trata-se de um instrumento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo como abordagem qualitativa, podendo ser utilizada na pesquisa conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. O método da observação direta tem como principais vantagens: auxilia na identificação de evidências; possibilita elementos para delimitação de problemas; favorece a construção de hipóteses; aproxima-se das perspectivas dos sujeitos; é útil para descobrir aspectos novos de um problema; e ajuda na obtenção de dados sem interferir no grupo estudado. Com isso, as observações diretas nos serviram de ferramenta para coletar dados para esta pesquisa de inspiração etnográfica que se debruça a analisar as contribuições da PPEE para a formação humana dos envolvidos no processo troca de experiências e saberes.

Em seguida, tomamos também como técnica de coleta de dados os diálogos com os educadores/as e educandos/as por meio de conversas informais, pois compreendemos que são mais eficazes para a compreensão das vivências, do ser Sem Terra e da PPEE. Dessa forma, não precisamos elaborar perguntas com estruturas cerradas nas intenções da pesquisa; pelo contrário os momentos informais nos possibilitaram conversas espontâneas as quais amadureceram os olhares e compreensões sobre as práticas educativas e as relações educativas dos educadores/as com os/as educandos/as. A partir das conversas informais, foi perceptível a participação dos sujeitos no diálogo com tranquilidade, uma vez que não se sentiam diante do desafio de responder questões de uma entrevista formal.

Utilizamos, ainda, entrevistas não estruturadas, considerando que estas, por serem abertas, favorecem a aquisição e ampliação de dados mais detalhados a respeito do tema pesquisado e auxiliam na busca de compreender as especificidades culturais de comunidades e grupos (MINAYO, 2015). Neste sentido, procedemos por meio de uma pergunta norteadora:

Quais os sentidos que você emprega na relação Educador-Educando no processo de ensino e aprendizagem dos Educandos/as? Para os/as educandos/as construímos a pergunta: como vocês consideram a relação Educador-Educando na formação educativa, no Curso Pé no Chão? A partir dessas perguntas fomos construindo outras com o intuito de nos aproximarmos do objeto de estudo desta pesquisa. Assim, fomos avançando na compreensão do campo por meio de perguntas construídas no diálogo. Desta maneira, entendemos melhor os princípios do campo pesquisado, do Movimento, dos conteúdos estudados, dos saberes mobilizados e da sistematização do vivido e os aspectos da identidade do coletivo. Portanto, as inferências que a presente pesquisa constrói não são um discurso fechado e com conclusões cristalizadas. Representam os caminhos, as buscas e o transcorrer de compreensões acerca das contribuições da PPEE no MST e as contribuições para (re)pensar a formação humana as quais oxigenam os processos de ensino e aprendizagem no campo da Educação não formal.

Diante da situação de pesquisa do tipo etnográfica a qual vislumbramos através das fases do situar-se, observar e descrever, optamos por fazer uso do Caderno de campo, por entendermos sua pertinência para a construção da pesquisa, tanto nos momentos de observação, como também nas ocasiões em que estávamos tecendo as conversas informais com os sujeitos pesquisados, mesmo quando estas eram gravadas. Os traços pontilhados no Caderno foram importantes para não perdemos as sensações, gestos, cheiros e sentimentos. Esta ferramenta foi nossa maior companhia durante as idas e vindas, em diversos lugares e ocasiões, principalmente, quando estávamos voltando para casa nos aventurando em carros de lotação percorrendo a BR 104. Ali era nossa mente transbordando vivências, conteúdos e formas que agora entoam nova vida nas atividades do escrever, revisar e (re)escrever na transposição do caderno para este trabalho científico.

A disposição do Caderno de Campo buscou considerar todos os momentos em que estávamos no CFPPF, o ambiente, as falas dos sujeitos, experiências coletivas, atividades, práticas educativas, as relações interpessoais e a PPEE. O Caderno foi sendo estruturado a partir de narrativas, descrições, compreensões e sentimentos. Assim sendo, no decorrer da dissertação vamos pontuar quando o dado do campo foi de observação de campo ou de conversas informais anotadas. Com isso, apresentaremos também esses dados com a sinalização de sessões que correspondem a cada ida ao campo de pesquisa.

Sobre o uso do Caderno de Campo, Minayo (2015) reflete que nele devem ser anotados acontecimentos e temas, observações sobre conversas informais, símbolos, ambientes, comportamentos, cerimoniais, aspectos de festas, instituições, gestos, termos que digam respeito ao tema da pesquisa, as formas de acolhimento do pesquisador em campo. Falas,

comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. Assim sendo, fizemos uso do Caderno de Campo nos mais variados momentos de ida ao campo.

Nos itinerários das manhãs e tardes no campo de pesquisa, aplicamos também um questionário aos 31 educandos/as. Esse questionário foi composto por seis questões: quatro questões de múltipla escolha e duas questões dissertativas. Com esta técnica, tivemos o intuito de ter uma compreensão mais ampliada das compreensões dos educandos/as do Curso Pé no Chão, de onde eles vêm, idade, gênero, escolaridade, suas concepções sobre o MST, a identidade, a PPEE, as temáticas trabalhadas no Curso e a relação Educador-Educando. Sendo assim, nos fundamentamos na compreensão de Richardson (2015) que assevera que a informação obtida por meio do questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc. Com este procedimento de coleta de dados tivemos a intenção de nos aproximarmos do campo de pesquisa e da realidade dos sujeitos pesquisados.

Assim, fomos compreendendo os princípios do campo, do Movimento, através dos conteúdos estudados, dos saberes mobilizados e da sistematização do vivido, os aspectos da identidade do coletivo, as anotações, as fotografias e as conversas transcritas. Portanto, as inferências que a presente pesquisa constrói não são um discurso fechado e com conclusões cristalizadas. Representam os caminhos, as buscas e o transcorrer de compreensões acerca das contribuições da PPEE no MST e as contribuições para (re)pensar a formação humana as quais oxigenam os processos de ensino e aprendizagem dos espaços escolares e não escolares.

Para auxiliar nas compreensões da realidade pedagógica do Curso Pé no Chão, de momentos (cenas) específicos, da relação educador-educando e da PPEE, usamos fotografias. Na concepção de Sontag (2004) o uso de fotografias é um novo código visual. As fotos ampliam e transformam as ideias de quem as vê, sobretudo, a respeito do que tem mais significado e sentido para o ato de olhar e sobre o que temos o direito de observar e compreender nas fotos. O uso das fotos também possibilita uma gramática e, principalmente, uma ética do ver as realidades do campo apresentadas. E a importância das fotos é como se essas favorecessem a sensação de reter todo o mundo visto na cabeça. Dessa forma, fotografamos espaços e momentos educativos envolvendo educandos/as e educadores/as. Contudo, tivemos o cuidado em não expor os rostos dos sujeitos pesquisados por questão ética e de proteção aos mesmos.

Análise e sistematização dos dados da pesquisa

Na intenção de compreendermos a PPEE, que perpassa o Curso Pé no Chão, procedemos com a análise temática dos conteúdos dos seus programas, entendendo que esse percurso, na perspectiva de Moraes (1999), tem o intuito de demonstrar resultados por meio de temáticas que estão em conjunto macro e assim categorizá-las, fornecendo ao pesquisador a análise peculiar dos temas da mensagem. Assim sendo, este modo de tratar os dados, neste caso os programas do Curso, aponta os critérios para as categorizações, pois para que sejam entendidas como categorias devem ser válidas, pertinentes ou adequadas, homogêneas, apresentar exaustividade ou inclusividade e ainda exclusividade ou exclusão mútua como também objetividade, consistência ou fidedignidade.

A partir disso, tomamos como passos: 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação. Na análise de temática de conteúdo, buscou-se compreender os conteúdos tratados no Curso Pé no Chão e como esses contribuem para a materialização da PPEE. Também identificamos as relações entre a Educação Popular, a Pedagogia Socialista e Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Deste modo, sistematizaremos as possíveis contribuições dessas com conteúdos os quais permitem sentidos para o processo de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da identidade Sem Terra e a abertura para uma reflexão acerca da formação humana do coletivo social no interior do Curso Pé no Chão, voltando-nos para a PPEE.

Ao traçarmos os caminhos metodológicos e elegermos técnicas para construção de dados no campo empírico, tecemos um quadro que nos possibilita uma visão holística acerca da articulação que perpassa a construção da pesquisa no campo empírico, considerando os objetivos específicos e as técnicas de construção de dados.

Quadro 3 – Síntese dos objetivos específicos e métodos de construção de dados

Objetivos específicos	Técnica de construção de dados	Sistematização e análise
------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------

1) Descrever sobre Curso e as compreensões de educação no Curso Pé no Chão que contribuem para o fortalecimento da PPEE.	Caderno de Campo, Entrevista não estruturada e Questionário.	Análise de conteúdo
2) Identificar os desafios da PPEE e vivências no Curso Pé no Chão, rumo à formação humana.	Observação direta, Caderno de Campo e Entrevista não estruturada.	Análise de conteúdo
3) Mapear as experiências a partir da PPEE que possibilitam (re)pensar a formação humana e o fortalecimento de vínculo entre educador-educando no Curso Pé no Chão, com vistas à formação humana	Observação direta, Caderno e Entrevista não estruturada.	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nesta perspectiva, para o desenvolvimento da presente pesquisa, a estrutura dar-se-á em três sessões: 1) O MST e a Educação não formal: traços de Saberes e Memória em práticas e pedagogias; 2) A PPEE: uma releitura da Prática Pedagógica Docente-Discente em espaços não escolares; 3) A Educação no Curso Pé no Chão: um processo para (re)pensar a Formação Humana; e, 4) Considerações finais.

Após introduzirmos o percurso metodológico expresso nos movimentos sistemáticos dos acenos iniciais, das pretensões, da revisão de literatura e dos itinerários metodológicos, optamos por delinear as formas de escrita desta pesquisa, tomando como ponto inicial o campo de pesquisa, com sua vida, em relação com a teoria. Deste modo, no transcorrer da tarefa artesanal da construção deste estudo, apresentaremos desde a primeira sessão (capítulo) os elos entre os dados construídos no campo e a teoria.

Esta pesquisa passa do encontro do pesquisador com o campo para ser desenvolvida na dinâmica da *práxis* a qual é materializada na sistematização campo-teoria. Na sequência desses

movimentos, ancoramos a responsabilidade e o rigor científico, respeitando, portanto, o ciclo da pesquisa em Ciências Sociais, mais especificamente neste estudo, a pesquisa em educação, ao palmilhar as fases “exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2015, p. 26). Com isso, damos continuidade à pesquisa e, assim, à materialização dos caminhos que traçamos como itinerários metodológicos.

3 O MST E O CURSO PÉ NO CHÃO: TRAÇOS DE SABERES E MEMÓRIA EM PRÁTICAS E PEDAGOGIAS

“É preciso não esquecer que eu só consigo pensar, fazer e emocionar-me na coletividade, na convivência com os outros seres humanos, com a natureza e a cultura, em situação e condições cotidianas, rotineiras e extraordinárias, bem como históricas. Numa palavra, nas relações sociais” (SOUZA, 2015, p. 365).

Este capítulo tem como objetivo descrever o Curso e as compreensões de educação que nele contribuem para o fortalecimento da Prática Pedagógica Educador-Educando. Considerando isso, refletiremos as tessituras de como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se forjou enquanto Movimento social e sujeito coletivo empenhado na luta pela terra, na esperança por um projeto societário inclusivo, igualitário e consciente de seus deveres e direitos. Deste modo, é por meio dessa luta que surge a importância da educação para o andamento, amadurecimento e fundamentos de todas as lutas do MST. O Movimento Sem Terra, ao propor e ao lutar por um projeto de sociedade socialista ansiou por cunhar projetos educativos nos quais se imbricam formação política com a técnica e articulam trabalho e educação (VENDRAMINI; MACHADO, 2011). Ao traçarmos um percurso acerca do MST, descrevemos como se dá o Curso Pé no Chão e a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) no Centro de Formação Paulo Freire (CFPF).

A educação passou a fazer parte das lutas do MST como forma de elevar a consciência dos trabalhadores rurais. Por isso, possibilitar a alfabetização de todos/as é um objetivo expresso no cotidiano dos assentamentos e acampamentos do MST. A presente discussão teórico/empírica se pautará na abordagem crítica que embasa a concepção de educação no MST. Com isso, a Pedagogia da luta social, expressa na própria constituição histórica do Movimento, e a Educação Popular, por meio do pensamento freireano e a Pedagogia Socialista, perpassam a construção das linhas deste primeiro movimento de presença no campo, escrita e sistematização.

Neste capítulo usamos a observação direta, as conversas informais, a entrevista não estruturada, o caderno de campo e o questionário para forjarmos a inspiração etnográfica nesta pesquisa em Educação. Com o objetivo de analisar os programas do Curso Pé no Chão fizemos uso da análise temática de conteúdo. Para isso, refletimos teoricamente sobre o MST a partir de Stédile e Fernandes (2012), Caldart (2012) e Morissawa (2001). Sobre a categoria Educação não formal usamos Gohn (2010), Gadotti (2005), Aranha (2006) e Libâneo (2010). Acerca das concepções de Educação no MST conjecturaremos na perspectiva de Freire, Caldart (2012),

Arroyo (2010), Brandão (1986) e Souza (2015). Desta maneira, procuramos apresentar o percurso histórico do Movimento e analisar a estrutura, os programas e as compreensões de educação no Curso Pé no Chão que contribuem para o fortalecimento da Prática Pedagógica Educador-Educando.

3.1 Surge o Movimento Sem Terra: um território de educação

A história do surgimento do MST está relacionada com o percurso de formação do povo político. Assim, é possível refletir, segundo Caldart (2012) que o Movimento desde o seu nascimento se apresentava como coletivo engajado em atividades pedagógicas, tanto fora do campo escolar, como nas escolas por meio de um modo diferente de fazer escola que objetivou formar os filhos das famílias dos/das trabalhadores/as rurais. Logo, esse modelo de escola pensado pelo Movimento visou dinamizar os processos educativos e o processo de ensino e aprendizagem fundamentado na prática-teoria-prática, ou seja, um processo de Educação Formal perpassado pelo caráter de uma educação que forma, antes de tudo, para a vida, para o trabalho e a realidade dos sujeitos camponeses.

A escola se tornou um território discutido nas temáticas do MST, porém, no campo da Educação não formal foi o primeiro a brotar nos territórios da luta popular por terra. O marco inicial pode ser considerado a relação entre a Comissão Pastoral da Terra (CPT), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a influência da ala libertadora da Igreja, através da Teologia da Libertação. Para que o Movimento se robustecesse e acolhesse mais pessoas para a luta, o Trabalho de Base se tornou o primeiro momento e conteúdo para a emancipação do conjunto de trabalhadores rurais que lançaram em terras brasileiras as sementes da resistência, da luta e da emancipação política. Vemos com isso que o Movimento Sem Terra tem no seu bojo inicial a Educação não formal. Assim sendo, o fenômeno educacional não se restringe aos muros da escola, pois as ações educativas também se robustecem no campo da Educação não formal.

As ações educativas, entendidas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que se desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A educação do campo, não se pode esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo. (MOLINA, 2002, p. 43).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais, em meados da década de 1980, foi constituindo-se em um movimento social engajado na luta pela terra, apoiado pela Comissão da Pastoral da Terra (CPT). Contudo, faz-se necessário conceber o surgimento sócio-histórico do Movimento desde as primeiras lutas por territórios, sobretudo, das Ligas Camponesas. É, portanto, nesta dinâmica de luta, alicerçada na compreensão política da história que zela pela memória dos lutadores pela terra, que se encontra o nascedouro do Movimento. Faz-se imprescindível retomar a história e salientar que antes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se constituir formalmente, existiram lutas organizadas por camponeses e essas se expressavam socialmente como luta de classes. Sobre essas organizações, Morissawa (2001, p. 92) afirma que nos anos “de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária: a ULTAB (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil), as Ligas Camponesas e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra)”.

As lutas camponesas em Pernambuco, que nos anos seguintes instituíram-se como organizações, contribuíram para a gênese e organização do MST. No período de 1950, especificamente, no município de Vitória de Santo Antão, os antigos engenhos estavam alugados a foreiros, ou seja, os trabalhadores rurais faziam uso das terras abandonadas, mas que geravam foro (aluguel) para os donos. Em 1955, aproximadamente, os donos do antigo Engenho Galileia estabeleceram aumento do preço do aluguel e os trabalhadores do campo se levantaram contra essa medida.

Assim, os donos do Engenho tentaram expulsar os trabalhadores (MORISSAWA, 2001, p. 92). Os trabalhadores rurais se organizaram e contaram com a presença de Francisco Julião, que era advogado e deputado engajado no PSB (Partido Socialista Brasileiro). Então, nesse contexto histórico de repressão e organização, nasce a Liga Camponesa da Galileia, que possibilitou o nascimento de outras Ligas no território nordestino. Como decorrência dessa luta coletiva, “em 1962 vários encontros e congressos foram realizados reunindo representantes das diversas ligas. A essa altura, a consciência camponesa estava formada no sentido da luta em torno de uma reforma agrária radical (MORISSAWA, 2001, p. 93).

Nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, ocorreu em Cascavel, no Paraná, o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tendo como partícipes 80 representantes de 13 Estados do Brasil (STÉDILE; FERNANDES, 2012). Esse evento foi compreendido, historicamente, como a gênese do MST. Nesse encontro foram discutidos e definidos os princípios, modos de organização, as bandeiras de luta, as estratégias para as lutas e sua estrutura. O Movimento tomou como princípios básicos e organizativos para sua formação e

movimentação sócio-política: a direção coletiva, a divisão de tarefas, disciplina, planejamento, crítica e autocrítica, estudo e vinculação permanente com as massas.

A organização dos/nos acampamentos¹⁸ e assentamentos passa a se estruturar imbuída da dinâmica da coletividade a qual se torna ponte para a formação do povo político para uma nova sociedade solidária, justa e igualitária (STÉDILE; FERNADES, 2012. p. 126). Com isso, a constituição dos acampamentos e, em seguida, assentamentos, é o começo do projeto de reforma agrária latente na luta e nas discussões do MST. É nesta perspectiva que o Movimento ocupa as terras improdutivas, fazendo delas lugares de produção e de moradia. Assim sendo, ocupar não é invadir¹⁹.

O que o MST pretende é dar sentido à função social da terra, por isso o cuidado com a agricultura e a agroecologia. Segundo Stédile e Fernandes (2012, p. 165): “a política de assentamentos, em si, não é uma conquista. Ela é um resultado do confronto, da luta de classes. Mas, os assentamentos, sim, são conquistas, verdadeiras áreas liberadas, conquistadas pelos trabalhadores”. Dessa forma, compreende-se que setores da sociedade ainda discriminam a ocupação e gênese dos assentamentos. Entretanto, a *práxis* do MST gera coletividade, a qual possibilita um processo de ensino e aprendizagem e favorece a emancipação humana dos envolvidos.

O Movimento Sem Terra carrega no interior da luta pela reforma agrária a preocupação com a formação da sua base social no que tange à criação dos assentamentos (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 125). Desse modo, os assentamentos mobilizam seu cotidiano praticando ações coletivas, sociais e políticas que visam a um projeto contra-hegemônico e de

¹⁸ Vale ressaltar que há uma diferença entre a etapa de acampamento e o assentamento, ou seja, este último seria a conquista da terra. Sobre essa questão, Dal Ri e Vieitez (2004, p. 46) abordam: “O acampamento é a forma primária de organização e luta no MST, pois ele ou prepara a ocupação de terra ou é organizado imediatamente após esta. O acampamento organiza as famílias, tendo em vista a realização de atos, especialmente a ocupação, que conduzam à conquista da terra. Nesse sentido, o acampamento é uma instância de luta. Entretanto, também é um meio de sobrevivência e reprodução da vida social, na medida em que origina uma comunidade que desenvolve uma sociabilidade própria e que se mantém unida, muitas vezes, por vários anos. Por essa razão, a comunidade do acampamento soluciona, dentro do seu caráter de transitoriedade, vários problemas elementares da vida social, tais como a obtenção e a gestão dos recursos necessários à sobrevivência, à educação, à saúde, entre outros. Conquistada a terra, surge o assentamento. No assentamento, o problema da subsistência passa a ser mediado pela organização da produção agrária, o que implica imediatamente a produção de bens e a organização do trabalho”.

¹⁹ Sobre a polêmica que gera as ocupações na ótica da mídia e sociedade, Morissawa (2001, p. 132) apresenta: “na maioria das vezes a imprensa usa a palavra invasão, em vez de ocupação, para designar a entrada e o acampamento dos sem-terra dentro de uma fazenda. É preciso que fique claro que a área ocupada pelos sem-terra é sempre, por princípio, terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda improdutiva ou área devoluta. Segundo os juristas Fábio Comparato, Luiz Edson Facchin e Régis Oliveira, existem profundas diferenças entre invadir e ocupar. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua função social”. A ocupação é para o MST uma ação voltada a abrir um espaço de luta e resistência. Com ela se cria uma outra condição para o enfrentamento. Ao realizá-la, os sem-terra conquistam a possibilidade de negociação.

enfrentamento aos princípios capitalistas. Pensando na mudança, o MST objetiva que os assentamentos sejam *locus* de solidariedade e desenvolvimento e, assim, se possa trilhar caminhos que permitam (re)pensar uma sociedade baseada na igualdade. Por isso, os assentamentos são administrados coletivamente para a transformação social.

Estamos incentivando o reflorestamento nas áreas desmatadas pelo latifúndio, plantando flores e arborizando pátios e praças, cuidando das estradas e das entradas dos assentamentos, promovendo festas e atividades culturais. [...] Devemos ser os primeiros voluntários a prestar ajuda em casos de catástrofes naturais, como enchentes, temporais, secas etc. Na produção, temos uma outra linha de solidariedade, desenvolvendo lavouras comunitárias ou de outro tipo, para doar para creches hospitalares e asilos (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 125).

O Movimento Sem Terra assume um espaço de enfrentamento sócio-político dos abusos e desrespeitos aos direitos dos trabalhadores rurais na história dos governos brasileiros, principalmente, nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC) os quais permitiram maior abertura econômica para a entrada do capital e empresas norte-americanas (MORISSAWA, 2001, p. 109-111). A zona rural também era colocada às margens dos projetos desses governos. Dessa forma, os trabalhadores rurais eram vistos como caipiras ou matutos, pessoas de pouca leitura que aceitariam qualquer coisa, sobretudo, com a forma de desmonte do campo através o êxodo rural. O intuito dos governos neoliberais era aproveitar a mão de obra dos trabalhadores rurais que poderiam chegar às cidades.

Durante o primeiro mandato de FHC, a reforma agrária aparecia nos programas de governo como elemento da agricultura familiar. Seu governo se apresentava como sendo o que fez grande reforma agrária, porém, “foram assentadas 264.625 famílias, 70% delas no Norte e Nordeste. Ele só não contou para os brasileiros que em somente dois anos de seu mandato (1995-1996), 450 famílias de pequenas propriedades rurais perderam suas terras para os bancos” (MORISSAWA, 2001, p. 112). A partir desse contexto político e econômico, o Movimento Sem Terra se dedicou intensamente a ocupações. Com isso, aumentam as críticas e é anunciado pelas mídias como um grupo de invasores e baderneiros. O Movimento passa a ganhar visibilidade positiva com sua participação nas discussões sobre educação e, mormente, com o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), como veremos mais adiante (STÉDILE; FERNANDES, 2012).

Outro aspecto que não pode ser suprimido quando se aborda a gênese do MST é a sua relação com a Igreja Católica. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que o MST não terá influência da Instituição Católica de forma geral, mas somente de uma ala da Igreja, alicerçada

na Teologia da Libertação, composta por religiosos, religiosas e comunidades de bairros periféricos. Através da vivência da fé em um Cristo libertador, diversas lideranças do MST advinham dessas comunidades as quais se envolviam na luta social e política fazendo, assim, opção pelos oprimidos²⁰.

Em Pernambuco, a história do MST pode ser contada considerando quatro etapas: a fase de implantação (1989-1991), a volta à Zona da Mata (1991-1992), a consolidação (1993-1994), a expansão (1995-1996) e a etapa de estruturação e organicidade (1997). A fase de implantação do MST, em Pernambuco, teve início em 1989, quando o MST nacional deslocou membros de alguns estados para reforçar as iniciativas já existentes na luta pela terra, como o grupo ligado ao Partido Comunista Revolucionário Brasileiro (PCBR) e ao Partido dos Trabalhadores (PT), que desde 1986 já se intitulava MST/PE. Em maio de 1989, foi montada uma secretaria do MST na cidade de Palmares, e deu-se início ao trabalho de base nos municípios da região. Em julho do mesmo ano, deu-se a primeira ocupação: no município do Cabo, cerca de 400 famílias ocupam o Engenho do Complexo de Suape. Esta ocupação foi duramente reprimida, sendo cumprida a ordem de despejo em apenas 3 dias. As famílias despejadas ocuparam a praça do Palácio do Governo. De lá foram também expulsas no meio da noite, voltando para a cidade do Cabo, onde acamparam às margens da BR 101, permanecendo aí por quatro meses, quando, em outubro, o governo estadual propôs assentar as famílias numa terra no município de Cabrobó, no sertão.

O assentamento no sertão foi um engodo do governo, pois não tinha a infraestrutura prometida, ficava muito longe da cidade de Cabrobó e ainda expunha o acampamento ao perigo de confrontos com os traficantes que plantavam maconha na região. Mas, apesar de tantas dificuldades, o MST conseguiu criar uma boa base no sertão, com o apoio de estudantes e membros da igreja local, que passaram a apoiar o acampamento com transporte e alimentação. A partir desta base, o movimento se consolidou na região, conseguindo várias expropriações de terra, novos assentamentos e ocupações, como a da Fazenda Federação, em Petrolina, no final de 1989, e as fazendas Serra Negra, Caldeirão do Periquito e Papagaio, em 1990 no mesmo município.

²⁰ A Teologia da Libertação nasce na América Latina e torna-se inspiração para a luta por liberdade social e religiosa tendo como contexto sócio-político as ditaduras militares. Essa Teologia significou aproximações e aberturas à diferença, à diversidade, ao ecumenismo e ao diálogo inter-religioso, tendo como destaque no Brasil alguns líderes religiosos – como Dom Pedro Casaldáliga, Dorothy Stang e Leonardo Boff, entre outros – e aqui em Pernambuco, Dom Hélder Câmara, que defendiam que a fé católica tinha o dever de combater as desigualdades sociais e promover os direitos humanos (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 61).

A volta à Zona da Mata se deu com várias ocupações nos municípios de Gameleira, Água Preta, Bonito e Barreiros. Em julho de 1991 foi realizada a Primeira Caminhada do MST, da cidade de Pombos até o Recife, culminando com a ocupação do Engenho Primoroso, em Joaquim Nabuco. Janeiro de 1992 foi o mês da realização do 1º Encontro Estadual do Movimento, quando foi eleita a coordenação estadual, e no dia 27 de abril foi executada a grande ocupação da Zona da Mata Sul do estado, com famílias organizadas nos municípios de Escada, Vitória de Santo Antão, Ribeirão, Sirinhaém, Barreiros e Rio Formoso. Em maio de 1992 teve início o primeiro curso prolongado, com 60 jovens no assentamento Serrinha, com a duração de um ano, o que contribuiu efetivamente para o estabelecimento do Movimento na Zona da Mata. Entre muitas ocupações – muitas vezes com despejos violentos – o movimento resistia e via-se reforçado com o apoio de muitas pessoas e comunidades da região. Em dezembro de 1992 foi realizado o 2º Encontro Estadual do Movimento, com a participação de 90 delegados, em Nazaré da Mata.

A etapa da consolidação do Movimento Sem Terra no estado de Pernambuco se deu nos anos de 1993 e 1994. Foram anos de grandes e importantes ocupações, sendo a mais emblemática a ocupação da Fazenda Normandia, que se tornou símbolo de luta pela Reforma Agrária em Pernambuco: no dia 02 de maio de 1993, 147 famílias ocuparam a fazenda e resistiram bravamente por 4 anos, entre seis insistentes ocupações e cinco violentos despejos, até que em janeiro de 1997, celebrou-se a vitória final. 1993 foi também marcado como o ano das grandes ocupações na sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em dezembro deste ano foi realizado o 3º Encontro Estadual em Nazaré da Mata, com 120 delegados. Em outubro desse mesmo ano, realizou-se em Recife o seminário de fundação da CCA-PE, Cooperativa Central das Áreas de Reforma Agrária de Pernambuco. Em 1994, foi realizado o 2º Curso prolongado de formação no Assentamento Serra dos Quilombos, em Bonito, onde também foi realizado o 4º Encontro Estadual do Movimento. Este período foi marcado pelo posicionamento do MST no questionamento da produção de cana-de-açúcar, propondo a destinação das terras para a reforma agrária e a diversificação da produção agrícola.

A expansão do Movimento no estado se deu nos anos de 1995 e 1996, quando se estendeu por toda a Zona da Mata e se alastrou rapidamente no Sertão do São Francisco a partir da maior ocupação do estado de Pernambuco – e uma das maiores do país – quando 2.204 famílias ocuparam a Fazenda Safra. A partir daí, até o final de 1995, sete áreas já estavam sendo ocupadas. Com essas ocupações massivas, o MST questionava o “modelo de desenvolvimento irrigado” na região, considerado modelo para o país, calcado na grande propriedade e grandes empresas agropecuárias. Em dezembro de 1995 foi realizado em Caruaru o 5º Encontro

Estadual. Neste ano, ainda, realizou-se o 1º Encontro Estadual dos Sem-Terrina, com a participação de mais de 500 crianças. Em dezembro, organizou-se o 6º Encontro Estadual, em Caruaru, com a participação de 120 delegados, quando se definiu a estruturação e autonomia das regionais.

O ano de 1997 se consolida como o ano da conquista de uma melhor organicidade do Movimento, com o fortalecimento dos setores, autonomia das regionais e a ampliação da capacidade de massificação da luta pela terra, com as ocupações, marchas e pressão nos órgãos públicos. Foi um ano de grandes realizações: Encontro das Mulheres da Reforma Agrária, com 400 delegadas; a Grande Marcha Nacional em Pernambuco; o 2º Encontro dos Sem-Terrinha, com 1.200 crianças; e dezenas de ocupações no INCRA em Petrolina e Recife.

Este foi também o ano de consolidação do Centro de Formação Paulo Freire, no Assentamento Normandia, onde até hoje são desenvolvidos programas de formação. Foi desenvolvido o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos com 40 turmas, realizou-se a criação de parques infantis nos assentamentos e um programa de assistência técnica específica para as áreas de assentamento. A história da formação do povo político do MST, em Pernambuco, tem relação com a presença e os esforços de educadores/as com o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos históricos e políticos. Normandia passa a ser um espaço de referência para o estado e para o Brasil (SALES, 2009). A esse respeito, o Educador Oziel Alves relata que "Normandia se torna um lugar de inúmeras formações e de forte trabalho a partir de uma prática que envolve educadores e educandos para o crescimento da militância" (Educador, 26 anos).

Documento considerado basilar para entender a educação tanto no âmbito escolar como nos espaços não escolares, o Caderno de Educação n. 8 apresenta um conjunto de princípios filosóficos (5) e outros pedagógicos (13). Sobre a disposição textual, tem como princípios educativos: 1 - Educação para a transformação social – Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 2 - Educação para o trabalho e cooperação; 3 - Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4 - Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5 - Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Articulados aos princípios filosóficos apresentam-se os princípios pedagógicos, que são: 1 - Relação entre prática e teoria; 2 - Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação dos educadores; 3 - A realidade como base da produção do conhecimento; 4 - Conteúdos formativos socialmente úteis (com viés emancipatório); 5 - Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6 - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7 - Vínculo orgânico entre processos

educativos e processos econômicos; 8 - Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9 - Gestão democrática; 10 - Auto-organização dos estudantes; 11 - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as; 12 - Atitude e habilidades de pesquisa; e 13 - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

Um dos encontros que marcaram a história do MST, no que tange ao fortalecimento da luta pela educação, aconteceu em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), e ficou conhecido como Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), reunindo cerca de 700 educadores. Na visão de Stédile e Fernandes (2012, p. 75), “o ENERA representou um salto de qualidade no Setor de Educação”. O Encontro marca o fortalecimento e os inícios da Educação do Campo, porque foi a primeira vez na história do Brasil que educadores do campo se reuniram para debater educação e projetos de reforma agrária. Com isso, o evento teve bastante impacto por ter sido sediado na UnB, promovido pelo MST, com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Por meio desse Encontro, os setores da sociedade começaram a ter outra ótica acerca do MST e suas lutas em prol da democratização da educação, principalmente, para o campo.

O Setor de Educação foi criado “em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades” (MST, 2005, p. 16). O Setor de Educação teve o objetivo de organizar e, ao mesmo tempo, manter uma linha política harmoniosa nos espaços educativos dos assentamentos e acampamentos. Este Setor foi se estruturando pela consciência de que a luta pela terra só teria êxito vinculada aos conhecimentos. Com isso, o MST incluiu nos objetivos da luta a educação. O Movimento Sem Terra passa a organizar-se em setores²¹, favorecendo a ampliação e solidez nos territórios brasileiros.

O MST estabeleceu, então, uma intrínseca relação com a Educação do Campo. Juntamente com outros movimentos sociais, emplacou lutas e conquistas para o fortalecimento da Educação no/do Campo. Podemos elencar programas que estiveram relacionados à luta do Movimento, tais como o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

²¹ A respeito dos setores do MST, Perli (2016, p. 235) afirma: “a organização do MST, no decorrer da década de 1980, caminhou para a definição de setores de atuação, como os de Comunicação, Formação e Educação. O Setor de Comunicação foi definido por entidades de apoio, partindo de um sentido externo de solidariedade aos sem-terra para a elaboração de meios de comunicação que representaram a direção nacional do MST. O Setor de Formação foi configurado diante de uma demanda para o assessoramento de quadros através de agentes de apoio e lideranças sem-terra que viram na política de capacitação um importante instrumento de manutenção e consolidação do movimento social. Por sua vez, o Setor de Educação pode ser entendido como uma estrutura produzida além dos interesses de conquista da terra, originado da mobilização para manter as crianças nas escolas e lutar contra o analfabetismo, seja em acampamentos ou assentamentos”.

(ENERA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A contribuição do MST também foi imprescindível para outros programas: Saberes da Terra; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e, por fim, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), difundido no dia 20 de março de 2012 (BUENO; SANTOS, 2016, p. 195). Esses programas favoreceram o fortalecimento da Educação do Campo e a formação de educadores/as advindos dos movimentos sociais.

Entendendo a constituição histórica do Movimento Sem Terra como uma pedagogia da luta social, o MST forja no CFPF, no Assentamento Normandia, um território educativo, repleto de práticas educativas. Segue-se disso que passaremos a refletir, de forma específica, o Curso Pé no Chão enquanto um campo de Educação não formal. Analisaremos também os programas de curso focando nos conteúdos mais frisados. Também procuramos verificar por meio de uma pergunta do questionário quais os conteúdos que os educandos/as apontam como sendo cruciais para sua formação humana. Após fazermos tal percurso, analisaremos as categorias de Educação Popular e Educação Socialista como movimentos epistêmicos assinalados do campo, isto é, categorias êmicas. Ao mesmo tempo que refletimos essas Pedagogias que perpassam o Curso Pé no Chão faremos pontes com os teóricos da Educação Popular e Pedagogia Socialista.

3.2 A Educação não formal e o Curso Pé no Chão: entrecruzamentos de saberes, memória e resistência

Compreendemos a categoria Educação não formal como uma modalidade livre e criativa (GADOTTI, 2005). Por outro lado, a Educação formal e escolar é institucionalizada, com regras fechadas, objetivos restritos e gerida por meio de resultados (GONH, 2010; GADOTTI, 2005; LIBÂNEO, 2010). Com isso, não intencionamos fazer uma cisão entre a Educação formal e a Educação não formal, pois entendemos que a educação, enquanto um fenômeno transformador e emancipatório se constitui por diversos modos, desde o nascimento do indivíduo, passando por sua formação integral no ambiente familiar, escolar e nos meios sociais (ARANHA, 2006). Assim, é possível vislumbrar que a educação é construída por formação contínua. Dessa forma, a Educação não formal pode contribuir para a Formação humana e, sobretudo, dialogar com os espaços escolares. É importante ressaltar a diferença entre Educação não formal e Educação informal, uma vez que no discurso geral essas educações podem ser confundidas (GOHN, 2010). Maria da Glória Gohn (2010, p.16) assevera que a “Educação não formal é aquela que

se aprende “no mundo da vida, via processos de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Por outro lado, a Educação informal, na perspectiva de Gohn (2010, p.16), é compreendida como “aquela com a qual os indivíduos aprendem durante todo seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube, etc)”.

Vê-se com isso que essas formas de educação têm suas especificidades, sobretudo, quando nos dispomos a refletir sobre a Educação não formal enquanto categoria analítica na construção de pesquisa em Movimentos Sociais. E como vimos, a Educação não formal é a que se aproxima da realidade formativa interna do MST, pelo fato de que esta se desenvolve em coletivo, acontece fora do ambiente escolar, possibilita a criatividade dos educandos/as e os envolve num processo de Formação humana a qual pode oportunizar a formação do novo homem e da nova mulher (MST, 1996). Ainda na compreensão de Gohn (2010), a dinâmica que mobiliza o processo político-pedagógico e os procedimentos de ensino, aprendizagem e produção de saberes se encaminham engendradas nas dimensões social, política e cultural. Essas dimensões acontecem e se fortalecem por meio de experiências coletivas. Desta forma, Gohn afirma:

Como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na educação não formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte (GOHN, 2010, p. 37).

Na reflexão de Gohn (2010) a compreensão de Educação não formal teve diversas formas de entendimento, mas não existia uma real semelhança entre as categorias que buscavam definir a Educação não formal. Dentre essas estão a categoria de Educação não Escolar, Educação extraescolar, sinônimo de Educação alternativa, Educação de Jovens e Adultos e a Educação de Jovens e Adolescentes (EJA), Educação Popular, Educação Social, Educação comunitária, Educação sociocomunitária. Não pretendemos refletir sobre cada modalidade de educação que a autora distingue da Educação não formal, porém, elegemos a categoria de Educação Popular, pois seu método, princípios e lentes teóricas, mormente, Paulo Freire, perpassam a reflexão pedagógica e a prática educativa no Curso Pé no Chão. Gohn (2010) aborda que a Educação não formal deve ser compreendida como universal e que não tem faixa social. A Educação Popular, na visão de Gohn (2010) se apresenta como sendo de uma camada popular da sociedade. A autora ainda elucida que no imaginário de diversos

pesquisadores a Educação Popular é a mesma que Educação não formal. Entretanto, faz-se necessário sublinhar que as duas modalidades têm aspectos sutis que dialogam, principalmente, na educação que se forja através da coletividade, da partilha de experiências, da leitura do mundo e da formação emancipatória do/da cidadão/ã.

O Movimento Sem Terra, no estado de Pernambuco, desde o ano de 1984 buscou estratégias para formar o povo político nas regiões nas quais o Movimento se estabeleceu de forma intensa, em assentamentos e acampamentos, ao mesmo tempo em que se organizava e se fortalecia a luta pela terra, surgiu a necessidade de criar espaços de formação para os trabalhadores do campo. Desse modo, além de preocupar-se coletivamente com a reforma agrária, a educação emancipatória passa a fazer parte das bandeiras de luta nas mobilizações por outro projeto de sociedade e outra formação pedagógica para os participantes do Movimento, como se pode perceber no relato de um dos dirigentes do MST: “Quando o MST chegou em Pernambuco não tínhamos militantes. Precisávamos formar quadros para atuar socialmente e politicamente e transformar pessoas capazes de saber quais os seus lugares na sociedade. Desde 92 estamos formando militantes” (Oziel Alves, Educador, 26 anos). Formar o povo político para o enfrentamento da luta pela terra no estado era uma preocupação urgente do Movimento. Para isso, parecia ser imprescindível fortalecer o coletivo, como esclarece Souza ao falar dos Movimentos Sociais:

[...] os movimentos sociais são tidos como a expressão da luta de classes, a partir das suas ações críticas e de suas reivindicações que levam ao conflito. Dessa forma, representam a necessidade de uma ação coletiva, em que está em jogo não somente a subversão da ordem, mas também a disputa pela hegemonia da sociedade (SOUZA, 2009, p. 82).

A dimensão pedagógica do MST, no Assentamento Normandia, se constitui tanto na escola multisseriada, como também nas formações, encontros, reuniões, simpósios, congressos, preparações para mobilizações, cursos que acontecem no Centro de Formação Paulo Freire (CFPF). Desses espaços formativos de Educação não formal, tomaremos como *locus* de pesquisa o Curso Pé no Chão o qual é considerado o primeiro curso de formação sócio-política para que os sujeitos tornem-se conhecedores das estruturas organizativas do MST, a práxis do educando/a no seu território e o trabalho de base. Este trabalho passa a ser um dos pilares para eles atuarem ativamente em seus assentamentos ou acampamentos e, assim, se preocuparem também com a formação dos outros e a transformação da realidade local. Desse modo, passamos a compreender o Curso Pé no Chão como uma prática educativa, que interpretaremos à luz da categoria Educação não formal.

A Educação não formal busca contribuir para a emancipação dos sujeitos sociais ao engendrar processos educativos e estratégias de enfrentamento aos modos capitalistas que tornam o processo educativo algo restrito aos processos escolares. Por isso, a Educação não formal e informal foram consideradas complementares, suplementares ou mesmo inferiores à educação escolar (ARANHA, 2006). Destarte, a intenção da Educação não formal não foi se estabelecer enquanto complemento, crítica ou contraponto à Educação formal (LIBÂNEO, 2010; GOHN, 2010). Esses espaços educativos têm suas vivências em diálogo. Com isso, uma não anulará a outra e o percurso e a importância da Formação humana dos cidadãos/ãs é a intencionalidade da Educação não formal.

Acerca do Curso Pé no Chão, o Educadora Dandara afirma que “o Curso apresenta práticas e conteúdos por meio de metodologias que se fundamentam na coletividade, na elevação na consciência crítica. Por isso, o Curso vai trabalhar muito a partir dos contextos históricos e de figuras que servem de inspiração para a luta social” (Educadora, 32 anos). Continuando esta reflexão, o Educador Márcio Oliveira também elucida que “os conteúdos estudados no Curso Pé no Chão são vistos como uma ferramenta para que os sujeitos compreendam a realidade social por meio da história, para apresentar a estrutura do MST e formar o companheiro e a companheira para atuarem nos assentamentos (Educador, 33 anos).

Nesta mesma direção epistemológica, Libâneo (2010) aborda que a Educação não formal desenvolve atividades de intencionalidade, porém, com pouco grau de estrutura e sistematização. E estas têm implicações pedagógicas, mas não formais ou padronizadas. Segundo Libâneo (2010, p. 88), “é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, as atividades de animação cultural [...]”. Essa forma de compreender a Educação não formal, na visão desse autor, deve buscar superar o equívoco de minimizar as modalidades de educação.

Assim, é importante salientar que é necessário ver as modalidades Educação formal, informal e não formal em um entrecruzamento, uma relação que contribui com mais eficiência para a Formação humana e cidadã dos sujeitos sociais. Dessa maneira, o Curso Pé no Chão, a partir da sua estrutura organizativa, através dos princípios educativos e pedagógicos do Movimento Sem Terra, favorece a possibilidade de interpretação da realidade por meio de experiências e partilhas dos educandos e educadores envolvidos. Assim, Luiza Ferreira, em conversa espontânea, afirma: “a educação não formal é mais solta, a gente pode conversar de coisas sérias de modo mais criativo e aprender com os educadores e momentos educativos sem a pressão que venha a pedir um resultado por provas” (Educanda, 23 anos).

Ao tomar a categoria Educação não formal, trazemos seus sentidos e significados para o contexto do CFPF, no Assentamento Normandia, com o intuito de compreender a educação que perpassa o Curso Pé no Chão: Educação não formal, modalidade observada no Curso, a qual se fundamenta na liberdade educativa em lugares que extrapolam os espaços físicos da escola e possibilitam espaços/tempos para a convivência coletiva (GOHN, 2010). Esse espaço de Educação não formal pode ser percebido nos momentos de preparação para a mística, na formação dos núcleos de base, nos diálogos com os educadores, nos encontros para pensar e construir a pesquisa de conclusão do Curso e nos momentos de divisões de grupos para a partilha de saberes.

Em diálogo, Luiza Ferreira afirmou, quando questionada sobre a importância do Curso Pé no Chão enquanto Educação não formal: “a gente aprende a viver uma dimensão mais humana. Aqui tudo se volta para o coletivo. Vamos aprendendo a acolher o que cada um é e sabe. É dessa forma que vamos formando uma família forte, o MST” (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos). Assim, é possível vislumbrar os traços educativos presentes da educação não formal explícitos na voz da educanda.

A educação na concepção do MST é um pilar de suma importância para a compreensão da luta pela terra. Essa se desenvolve como Educação não formal, isto é, nas escolas de assentamentos. Também perpassa a formação política dos seus quadros por meio da Educação não formal. O MST passa a refletir que a educação é mais do que escola e que a pedagogia do Movimento aborda questões que estão além das práticas que resumem a educação como um espaço escolar. Dessa forma, o MST (1996, p.152) considera que “a Pedagogia do Movimento, pensada desde o MST, diz respeito ao processo de formação do sujeito Sem Terra na materialidade da luta e da organização do MST”. O Movimento, historicamente, cunha sua compreensão acerca da educação, tendo como bases epistemológicas a Pedagogia Socialista e a Educação Popular, via Paulo Freire. Essas duas formas de analisar a educação favorecem o esclarecimento sobre a educação libertadora que deve, por direito, fazer parte do cotidiano dos trabalhadores do campo.

Não é possível viabilizar a democratização da terra e do capital com uma multidão de analfabetos. Por outro lado, na sociedade moderna, conhecimento, cultura, informação é poder. E é necessário que todos os camponeses tenham acesso a esses conhecimentos, por isso é necessário democratizar a educação (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 161).

O Curso Pé no Chão é ofertado pelo MST, em Pernambuco, no Centro de Formação Paulo Freire, na cidade de Caruaru. O Curso acontece duas vezes ao ano e se estrutura em tempos que se alternam: tempo encontro formativo e tempo comunidade (assentamentos e ou acampamentos). O Curso é realizado numa dinâmica educativa semelhante aos moldes da Pedagogia da Alternância, no que concerne ao processo de ensino aprendizagem alicerçado em um tempo escola e outro comunidade. Os sujeitos que estão envolvidos nessa modalidade, muitas vezes, são do campo, e a alternância permite que os envolvidos não percam sua relação com a realidade de suas comunidades, sobretudo, quando esses são jovens agricultores. Nesta mesma perspectiva se constituem as experiências educativas no Curso Pé no Chão, buscando fortalecer o nexos entre conhecimentos, realidade e transformação social.

O Movimento Sem Terra, compreendendo a relevância da educação, defende a luta por um projeto educacional centrado na valorização dos sujeitos camponeses. Por isso, “a prioridade do MST é apagar a imagem de caipira-analfabeto que se tem do trabalhador rural e propiciar a formação de cidadãos completos” (MORISSAWA, 2001, p. 239). Ainda sobre isso Caldart (2012, p. 11) relata que um governador, nos anos 1920, no estado de Minas Gerais, em um encontro com Agricultores afirmou que “para o cultivo da terra, para mexer com enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras”. Diante desse modo negativo como os governantes foram compreendendo os povos do campo, o MST tratou de ressignificar essa imagem, apontando para os valores e saberes que permeiam a vida no campo, sobretudo, com a luta pelo surgimento de escolas para o campo e que essas sejam diferentes por valorizarem as riquezas da realidade camponesa.

O MST Pernambuco mobilizou a experiência educacional do povo político desde o ano de 1992, sobretudo, ao chegar ao estado e não ter pessoas formadas politicamente para fortalecer o Movimento. Podemos nos apropriar da história da formação do povo político em Pernambuco no relato do dirigente Lênin, que está no Movimento no estado desde o início e pode ser considerado um dos criadores do Curso Pé no Chão. Este Curso tem uma história, e na década de 1990 ainda não era nominado de Pé no Chão:

Iniciamos com uma coisa chamada laboratório massivo. É uma teoria de Clodovis de Moraes. Ele era baiano, mas veio também militar aqui em Pernambuco. Ele cria essa ideia a partir da formação do laboratório de uma grande administração cooperativa para fazer a formação política e técnica dos trabalhadores, para capacitar para o processo de produção. E na medida em que nós conquistamos os primeiros assentamentos, começamos a discutir a questão da produção, também fomos buscar ideias das formas de organização da produção. O laboratório massivo foi importante no início. Clodovis de Moraes fez alguns com a gente. Mas, com o tempo nós fomos mudando o

formato. Passamos a chamar de Curso Integrado com a Produção, depois mini-laboratório, e depois chamamos Curso prolongado, essa ideia de fazer seis meses a um ano de curso. Nós fizemos aqui em nove; no Assentamento Serrinha, em Ribeirão, foi o único prolongado. Isso era importante para formar a base da militância a partir das necessidades da organização. O Movimento chega em Pernambuco e não tinha nenhum militante. Aos poucos vinham de fora alguns para ajudar a organizar. Assim era necessário formar militantes e dirigentes aqui em Pernambuco. Então, o curso prolongado propiciava. Já em 1992, tivemos uma Direção composta basicamente com dirigentes e militantes daqui de Pernambuco, formados por nós mesmos. Tinha naquela época dificuldade de ter militantes formados nas organizações; então fomos formando nós mesmos (Lênin, Dirigente, 58 anos, agricultor e assentado da Reforma Agrária).

Com a narrativa histórica do surgimento do Curso de formação política no MST em Pernambuco, foi possível perceber o cuidado como o dirigente Lênin teve ao apontar a importância de fortalecer o Movimento com um quadro de participação ativa do próprio estado. Lênin se colocou inteiramente aberto a contribuir com a história e importância do Curso na formação humana dos/as membros do Movimento no estado. Por meio de suas expressões, foi possível compreender, principalmente, no contexto sócio-político, que uma das estratégias de fortalecimento e de crescimento dos movimentos sociais e da democracia deve advir da formação de base, isto é, o entrevistado aponta que o fenômeno educativo vinculado ao teor crítico e político é o caminho para a continuidade da luta popular.

Isso evidencia que o compromisso social e analítico sobre as estruturas da sociedade requer que os sujeitos busquem o conhecimento para que a leitura da realidade se aproxime do que realmente se materializa enquanto cotidiano dos trabalhadores rurais. Segue-se disso o que Lênin, em outro momento, afirma: “precisamos formar jovens que sejam comprometidos com a luta social, com o projeto de transformação da sociedade e que assumam as tarefas do Movimento” (Lênin, Dirigente, 58 anos). Por isso, o campo de Educação não formal se torna um aspecto crescente para o Movimento, visto que uma das prioridades é o conhecimento para que a práxis transforme a realidade.

Em seguida, mais ou menos nos anos de 96-97, nós tivemos um espaço em Olinda, nós chamamos de Universidade Popular. Era um espaço do MST que foi doado. Lá fizemos alguns cursos de formação de base. E tinha as características de formar a militância. Sendo assim, os cursos davam as bases principais para o militante e assim, eles pudessem continuar dando formação de base nos assentamentos. Mas aos poucos fomos buscando diversas formas. Aqui em Pernambuco fizemos vários cursos que foram achamos de mini-laboratórios. O que era o mini-laboratório? Era a formação política integrada com a produção. Normalmente, fazíamos de 15 dias a um mês. Isso era a tentativa de dar uma formação mais técnica e organização da cooperação agrícola, vinculada à base da formação política. Em 2002, tivemos a primeira

experiência ao fazermos o Curso vinculado à produção e, ao invés de fazermos um Curso longo, decidimos fazê-lo em três etapas. E deu certo. Começamos aqui no Centro de Formação a montar esta experiência de produção e formação política e, por último, mais ou menos no ano de 2005, nós iniciamos a segunda turma e que tinha essa característica, com um método de formação de base (Lênin, Dirigente, 58 anos).

Os educandos/as do Curso Pé no Chão, antes de se dirigirem à sala de formação, durante a ocorrência do Curso, no início do dia se postam coletivamente, organizados em fila para o momento de formação das brigadas, a vivência da mística, a proclamação do hino do MST e os avisos. Cada fila representa uma brigada, nomeada geralmente por nomes de líderes socialistas, lutadores do povo, que se tornaram símbolos da luta popular e tornam-se para os educandos/as figuras inspiradoras para a formação individual e coletiva dos que querem ingressar na formação social e política forjada pelo MST. As brigadas organizadas assumem as tarefas previstas na escala elaborada durante o Curso (Caderno de campo, Sessão 02).

A mística, por sua vez, é uma prática educativa bastante desenvolvida no Movimento e passa a ser simbólica no percurso formativo do Curso Pé no Chão. A mística pode ser entendida de duas formas: a força que emana do povo político para a resistência na luta cotidiana ou uma mensagem que é transmitida por meio de uma cena teatral, poema, música, entre outras expressões culturais (PELOSO, 2012). O mesmo autor elenca que a mística pode ser concretizada de diversas formas: na postura pessoal, no ambiente e na celebração coletiva. Assim sendo, a mística revela a realidade social. Geralmente, está sempre atrelada à realidade, pois se torna uma ferramenta educativa, ao inspirar os educandos/as para a luta e a transformação social, ou seja, é uma prática educativa de resistência.

A respeito da dinâmica do Curso, o dirigente Lênin assevera que “os companheiros/as são de diversas idades e diversas formações. Você olha o perfil desta 36ª turma do Curso Pé no Chão, e temos gente não alfabetizada, tem gente com curso superior, tem gente com 16 e 17 anos e gente com 62 anos” (Lênin, 58 anos).

A turma de educando/as é motivada a cantar a palavra de ordem do Curso Pé no Chão de forma coletiva, harmônica e forte: “Somos Sem Terra da Mata ao Sertão, somos militantes do Curso Pé no Chão” e, em seguida, cantam a palavra de ordem escolhida democraticamente pela 36ª Turma a qual escolheu, democraticamente, Marielle Franco como nome para turma. A partir disso, os educadores/as e educandos/as entoam todos os dias pela manhã a palavra de ordem: “Marielle Franco sua luta faz valer, contra toda injustiça e abuso de poder”. Assim, os envolvidos no Curso Pé no Chão participam de atividades formativas diversas. Entoar o hino do Movimento, vivenciar a mística, entoar juntos as palavras de ordem são práticas educativas que

mobilizam saberes e memórias, possibilitando aos indivíduos uma formação histórica e humana.

Assim sendo, apresentamos uma fotografia que remonta nossas observações, diálogos e conversas. Pontuamos que fomos acolhidos como pesquisadores desde o primeiro dia, mas que desde o primeiro momento no CFPF, fomos recebidos como se fizéssemos parte da coletividade em formação no Curso Pé no Chão. Com isso, tivemos o cuidado para nos mantermos próximos e ao mesmo tempo atentos aos objetivos da pesquisa.

Fotografia 2 – Momento inicial para um dia de formação do Curso Pé no Chão



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

O MST, na reflexão de Caldart (2001, p. 320), nos aponta que o Movimento “além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos, ou pelos menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida”. No decorrer do Curso Pé no Chão, os momentos de encontros coletivos podem ser considerados como práticas educativas que buscam formar e fortalecer os educandos/as envolvidos na formação, pois, “as tarefas cotidianas de varrer o pátio, lavar louças, cuidar dos lugares comuns são práticas inseridas no compromisso que deve envolver cada educando/a” (Caderno de campo, observações do campo, sessão 08). O Educador Lênin afirmou que “são muitos que passam por aqui. Imagino em torno de 1.400, 1.500 pessoas durante esses anos de formação do Curso Pé no Chão, na sua grande maioria jovens. Então, a maioria que passou por

aqui teve a oportunidade de se salvar, pelo menos” (Dirigente, 58 anos). Lênin também acrescenta um relato acerca da estrutura e conteúdos dispostos no programa do Curso Pé no Chão:

O Curso Pé no Chão é a base, efetivamente. Nós trabalhamos os conteúdos em três formatos. Na primeira etapa, trabalhamos, normalmente, três semanas, quando não tem trabalho de campo, pois quando existe, fazemos quatro semanas. Por conta da seca está difícil manter um sistema de produção para envolver os educandos durante o Curso. A primeira etapa estudamos como funciona a sociedade, a sociedade capitalista, como se dá a exploração. Como é que funciona a economia e política, a cooperação agrícola e a agroecologia. Todas as três etapas nós trabalhamos um pouco como funciona o Movimento Sem Terra. Como se dá a estrutura organizativa do Movimento. Na segunda etapa, focamos mais na história da luta pela terra. Então pega desde a invasão portuguesa, como era, a organização da terra, da propriedade aqui no Brasil antes dos portugueses chegarem, qual foi a estrutura fundiária promovida e o modelo de desenvolvimento promovido pelos portugueses, até chegarmos ao final do Brasil colônia (Lênin, Dirigente, 58 anos).

Ao expor a estrutura do Curso Pé no Chão, Lênin evidencia a preocupação que o Movimento Sem Terra tem para que os envolvidos na dinâmica política e formativa do Curso se reconheçam como sujeitos de reflexão e ação na construção da história. Ao observar o processo de ensino e aprendizagem e a relação educador-educando, relacionamos esse viés histórico dos conteúdos com o processo de elevação da consciência para a conscientização, visto que os conteúdos sobre a história do Brasil e seus conflitos trabalhados de modo libertador favorecem a conscientização. A conscientização passa a ser uma categoria êmica que será desenvolvida no segundo capítulo na análise da Prática Pedagógica Educador-Educando. Os conteúdos e as práticas educativas no Curso Pé no Chão são compreendidos como ferramenta para a conscientização dos/das educandos/das.

Acerca da conscientização o Educador Oziel Alves afirma: “Só é possível a luta social por meio da força coletiva se houver a conscientização da classe trabalhadora para a transformação social, pois o capitalismo é muito forte e forma para o individualismo e a competição desonesta” (Educador, 26 anos). Segundo Gadotti (1996, p. 91), a “conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação para constituir-se em ação transformadora da realidade”. Disso decorre a percepção do percurso histórico a partir de uma narrativa histórica emancipatória a qual possibilita aos sujeitos sociais as compreensões e a denúncia (GADOTTI, 1996) da desigualdade, das injustiças, da não divisão das terras, do trabalho explorado e da negação dos sujeitos trilharem seus caminhos ontológicos de humanização (FREIRE, 1992). O dirigente Lênin narra:

Depois, refletimos os principais conflitos: Canudos, Cangaço, Quilombos. Para entender tudo isso, pegamos as lutas messiânicas, as ligas camponesas, a ditadura militar, como foi a estrutura nessa época, em seguida o MST, seus princípios, e agora, a questão da reforma agrária popular. E na última etapa estudamos a história do Brasil colônia, república, industrialização, ditadura, pós-ditadura e os governos neoliberais, o neodesenvolvimentista, Lula e Dilma. Compreender o governo Temer e, agora, ampliar mais um tema, vamos precisar estudar o vem desse novo governo aí, não sei como vamos chamar. Então, mais ou menos isso são os conteúdos. Então, conteúdo é uma coisa, mais a forma da estrutura organizativa, fora a questão do trabalho, as três questões em conjunto trabalhamos na ideia da formação do novo homem e da nova mulher, do militante, do ser cidadão (Lênin, Dirigente, 58 anos).

O Curso é movido, como veremos na tabela seguinte, por conteúdos que auxiliam a compreensão histórica da sociedade e sobre as estruturas do MST e sua luta social. Os temas trabalhados na formação com os educandos/as apontam para a importância da leitura histórica a qual favorece uma compreensão coerente da realidade atual. Por isso, os encontros formativos são perpassados pelo cunho histórico-social. São (re)lidas a história da colonização, dos índios, dos escravos, dos quilombolas e do período militar. Desta forma, o formar-se humano por meio da história é caminho latente na prática pedagógica. Disso decorre que “há uma historicidade da história que implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma *práxis* social” (LE GOFF, 1984, p. 159). Nesta mesma direção podemos ter a “compreensão da história como oportunidade, e não como determinismo” (FREIRE, 1997, p. 93).

Depois de tecermos um percurso sobre a história do MST e compreender os assentamentos e acampamentos como um *locus* de Educação não formal no que tange à formação política e humana do povo político para a luta social, passaremos a analisar os temas (conteúdos) estudados no Curso Pé no Chão com o objetivo de compreendermos seus sentidos e contribuições para analisarmos enquanto elemento basilar e de fortalecimento para a Prática Pedagógica Educador-Educando – discussão do próximo capítulo – e como esses contribuem para a formação humana dos educandos/as.

Quadro 4 – Conteúdos estudados nos encontros formativos²² do Curso Pé no Chão

CONTEÚDOS DE ENSINO DO CURSO PÉ NO CHÃO

²² Os temas são pensados e construídos em reuniões com as Coordenações do Centro de Formação e a Direção do MST de Pernambuco. Os temas são escolhidos tendo por critério a história de luta pela terra cunhada pelo MST, a memória que se deve fazer dos lutadores do povo que são as lideranças que tombaram (morreram) na luta por um projeto de sociedade mais justo, e sobretudo, tomando como critério a própria realidade social, política, cultural e econômica.

Como funciona a sociedade
Método de Trabalho de Pesquisa e elaboração
Modos de Produção
Princípios básicos da economia política
Cooperação Agrícola
Vícios decorrentes dos Modos de produção – formas de superação
Princípios básicos da Agroecologia
Questão de gênero
História e estrutura orgânica do MST
Objetivos, princípios e normas
Método de Trabalho de Base
Jovens no MST
Organicidade
Conjuntura Política
As lutas e resistências indígenas no Brasil
As lutas e resistências dos Negros no Brasil – Os Quilombolas
As lutas – Canudos, o Cangaço e as Ligas Camponesas
Reforma Agrária Popular
O Golpe e a Reforma Agrária Popular
Objetivos e Princípios Organizativos do MST
Método de Organização da Base em Assentamentos e Acampamentos
Método de realização de Reunião e assembleia
Educação no MST

Brasil Colônia, Invasão Portuguesa, as Lutas pela Independência, as Revoltas
Da República à Industrialização no Brasil
A Ditadura Militar
Anos 80: Lutas pelas Diretas já, Constituinte, Novas Organizações
Período de implantação do Neoliberalismo
Neodesenvolvimentismo
O golpe parlamentar: o que estava em jogo
Princípios Políticos e organizativos do MST
A formação do MST
Apresentação dos TCCs

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O Curso Pé no Chão é dinamizado pelo viés político, social e histórico. Como veremos adiante, suas bases visam a ressignificar os conteúdos da história transmitidos, comumente, na educação básica para uma formação e transformação social. Desse modo, o MST possibilita uma educação voltada para o empoderamento e a responsabilidade com a sociedade a partir da inspiração dos reais fatos vivenciados pela luta popular. Assim sendo, o Curso, enquanto prática educativa se fundamenta na escolha dos conteúdos levando em consideração a memória de lideranças que se envolveram em processos de enfrentamento e tornaram-se referência para as lutas atuais.

Por isso, observamos que todos os dias os/as educandos/as, em formação, no Curso Pé no Chão, são introduzidos na biografia de diversas figuras sociais. Com isso, eles aprendem que fazer a memória é um modo de formarem-se também lutadores e partícipes de uma nova história”. Assim o MST, através do Curso Pé no Chão, possibilita compreender o “trabalho de produção e difusão de uma determinada memória coletiva que, portanto, está intimamente articulado a objetivos do presente e constitui expressão das lutas simbólicas pela instituição do real” (CAUME, 2003, p.134).

Ao analisarmos a lista de conteúdos percebemos que o Movimento forja um processo de conscientização e formação humana, pois, na compreensão da Educanda Marielle Franco “os conteúdos refletidos em sala e fora dela têm, a meu ver, o objetivo de nos tornamos pessoas

críticas, conscientes do que somos e do que poderemos ser dentro deste projeto de sociedade. Por isso, nos tornamos melhor através deles. É libertadora a história real” (Educanda, 29 anos, concluiu o Ensino Médio). Sendo assim, é no cuidado em cultivar a memória através do estudo da história que o MST organiza-se enquanto Movimento e possibilita (re)pensar um processo de formação humana, pois, “sem conhecer a História e sem aprofundá-la ainda mais como estratégia de formação humana, dificilmente o MST e os Sem Terra conseguirão enfrentar os desafios identificados antes como tendências de seu momento histórico atual” (CALDART, 2012, p. 381).

Com isso, o Movimento compreende que sem o cultivo da memória a identidade Sem Terra não teria se constituído e nem o Movimento resistido às contradições históricas marcadas por conflitos (CALDART, 2012, p. 380). A partir disso, a Educadora Dandara evidencia que o “Curso Pé no Chão se torna responsável por formar sujeitos sociais conhecedores da história e comprometidos com a transformação social, visto que quem não conhece sua própria história não consegue se reconhecer enquanto sujeito histórico” (Educadora, 32 anos, graduanda em Ciências Sociais). Neste sentido, o MST reflete:

Aprendemos com a história, que as lutas culturais são parte dos processos de transformação social. [...] Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção da cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto do capitalismo. [...] O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgatar da chamada cultura popular, mas principalmente ao produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança que tem o passado como referência, o presente como vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte (MST, 1996, p. 19).

Embora esta discussão sobre os conteúdos expressos nos programas do Curso tenha como objeto os espaços não escolares, ela nos possibilita pensar também o currículo. Com a análise dos temas escolhidos, podemos pensar que, mesmo em se tratando de um curso de Educação não formal, abrem-se as possibilidades de compreender as escolhas dessas temáticas enquanto uma proposta de formação alicerçada numa experiência de currículo vivido em espaço não escolar, neste caso, no Curso Pé no Chão. Embora tenhamos temáticas prescritas, os espaços no Centro de Formação Paulo Freire e sua forma organizativa favorecem a liberdade de considerar que os saberes, por meio de estudos humanísticos, políticos, sociais, econômicos e ideológicos mobilizados por educadores/as e educando/os “[...] exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes [...]” (ARROYO, 2014, p. 44).

Por isso, ao pensarmos em currículo vivido, entendemos que o MST, na experiência formativa do Curso Pé no Chão, tem o intuito de potencializar os saberes que os educandos trazem de suas experiências de vida. Vale destacar que a análise do currículo não é nosso objetivo teórico e nem do campo de pesquisa. No entanto, não se pode deixar de levar em consideração o olhar que o contato com a alteridade da prática pedagógica presente no Normandia, enfim, da sua educação não formal, destaca e nos faz refletir sobre os limites da prática pedagógica no cotidiano da educação formal que em muitos casos (re)produz as desigualdades sociais do nosso país. (GENTILI, 2009; GENTILI; SILVA, 2012).

Assim, ainda sobre a eleição dos conteúdos, o Movimento Sem Terra afirma:

Selecionar os conteúdos que de um lado estejam na perspectiva da distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos da transformação social. Em outras palavras, devemos analisar cada conteúdo a ser ensinado, perguntando-nos até que ponto contribui para a concretização dos demais princípios do Movimento (MST, 1999, p.15).

Os temas elaborados no programa giram em torno do passado, do presente e ainda possibilita pensar e estruturar estratégias para a luta social dos dias atuais, para os dias vindouros. Segue-se disso que os conteúdos giram em torno das compreensões acerca da concepção de sociedade. Com isso, podemos entender que a educação no MST é possível porque se desenha na/para a vida pessoal e coletiva do Movimento, tendo a história como expressão de sociedades transformadas e em transformações expressas historicamente por conflitos. Nesta perspectiva, na eleição dos conteúdos se busca salientar que “a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem. Para o MST, educar é fundamentalmente formar a sociedade” (DALMAGRO, 2011, p. 45).

A forma de estruturar os conteúdos críticos e históricos revela “uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 1996, p. 6). Por este viés, podemos evidenciar que “o entendimento e os objetivos atribuídos à educação são inseparáveis do sentido do próprio MST e de sua concepção de formação” (DALMAGRO, 2011, p. 45). A partir da fala de Oziel Alves, notamos que “os assentamentos e acampamentos, partindo da experiência em Normandia, forjam um território de Educação não formal, um lugar de formação política que dialoga com o pensamento de Freire e das concepções da Pedagogia socialista” (Educador, 26 anos). O Educando Antônio Conselheiro afirma: “o pouco que ouvi e aprendi

sobre a história parecia estar errada até chegar aqui. A gente não vê uma história realista, com o sofrimento dos negros, dos índios e quilombolas. Fora daqui a história é história de leve, sem realidade” (Educando, 35 anos).

Ainda a respeito da organização estrutural dos conteúdos, na perspectiva crítica, ao fazer uma releitura para o espaço não escolar, podemos refletir esses conteúdos tendo como lente teórica a reflexão pedagógica e curricular de Saviani (2006) acerca da Pedagogia histórico-crítica²³ a qual visa possibilitar conteúdos científicos e aproximá-los da realidade dos educandos.

É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado [...] Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse do domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto sínteses das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (SAVIANI, 2006, p. 45).

Outro aspecto que se torna evidente na disposição dos conteúdos é a história, princípios, modos de vida, de produção, de formação e de ler o mundo enquanto Sem Terra. Isso implica pensar os conteúdos possibilitando o fortalecimento da identidade Sem Terra, uma vez que ser Sem Terra não tem relação com a falta de terra para os educando/as envolvidos. Não é a terra pela terra, mas o percurso histórico (CALDART, 2012), social e cultural na luta pela terra de cada indivíduo em coletividade que constitui o jeito de ser Sem Terra.

Dessa forma, “os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica” (CALDART, 2012, p. 329). A educanda Luiza Ferreira afirma que “A gente aprende aqui, no Curso, a viver um jeito diferente diante da realidade. Esses conteúdos nos tornam mais conscientes da verdadeira identidade humana e de MST que muitas vezes é aniquilada pelas inverdades de quem nos enxerga com maus olhos” (Educanda, 23 anos).

Com isso, compreendemos que a abordagem crítica da história expressa nos programas do Curso Pé no Chão favorece aos educandos/as a oportunidade de percorrer uma reflexão crítica sobre a história da humanidade e como o ser Sem Terra tem sua identidade nas bases da luta por dignidade humana. O Educador Oziel Alves corrobora esta compreensão ao afirmar

²³ A pedagogia histórico-crítica surgiu na década de 1980, quando os educadores identificaram a necessidade de buscar uma educação que não constituísse uma mera reprodução da sociedade em vigor, mas que fosse capaz de promover a crítica e a reflexão diante da realidade social.

que “refletir o lado real da história é construir o nosso caminho de luta hoje. É olhar cada detalhe e ver que o ontem deve nos reinventar como sujeitos capazes de resistir sabendo quem somos. Se tombarmos, tombaremos do lado certo da luta social” (Educador, 26 anos).

Depois de analisarmos os temas recorrentes nos programas do Curso, aplicamos uma pergunta no questionário. Essa pergunta era a seguinte: Quais os temas estudados no Curso Pé no Chão que mais possibilitam crescimento humano e cidadão? A pergunta teve resposta de 31 educandos/as. Apresentamos os temas que, ao analisarmos podem ser considerados com vínculo direto aos temas dos programas, porém, esses recebem sentidos e significados pelos/as educandos/as. Os temas foram: História do Brasil colônia, Trabalho de base, Reforma agrária Popular, Modos de produção, Resistência quilombola e indígena e a história do MST. Ao expressarem os sentidos que deram aos conteúdos trabalhados no Curso Pé no Chão, esses apontaram também para a resistência.

Assim, compreendemos essa categoria como sendo êmica por ser expressa pelos sujeitos do campo tanto no questionário, como no cotidiano nas atividades coletivas. Com isso, ao conversarmos com Dandara sobre a resistência, ela afirma: “Resistir não é uma questão de força, mas sim de sabermos qual o nosso lugar na sociedade. Durante a história percebemos os conflitos e como os grupos foram silenciados, como por exemplo, os quilombolas. Eles resistem às perseguições. E isso se torna inspirador para nós”. (Educadora, 32 anos). Nesta mesma perspectiva, a Educanda Luiza Ferreira assevera: “O que estudamos nos transforma em resistência. A prática nos torna resistentes para a luta social, para lutar pela Reforma agrária popular. Os conteúdos acordam as forças que estavam adormecidas pela história mal contada e os golpes de injustiças” (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

Ao tratarmos dos conteúdos estudados no Curso Pé no Chão e pensarmos nas suas contribuições para a construção do processo de formação humanada, entendemos que os conteúdos possibilitam pensar a identidade Sem Terra. Consideramos a discussão da construção da identidade do Movimento dos Sem Terra como categoria êmica, pois essa está relacionada com as intencionalidades dos conteúdos e das práticas educativas mobilizadas no interior do Curso. Para corroborar essa compreensão a respeito da identidade Sem Terra, o Educador Oziel Alves afirma que “as práticas e conteúdos desenvolvidos no Curso favorecem o crescimento dos educandos em todas as dimensões do ser humano, mas a formação histórica, principalmente, pelos conflitos e contradições da história, fortalece a identidade Sem Terra” (Educador, 26 anos). Sobre essa a identidade Sem Terra Caldart (2012, p. 330) assevera que “não é fácil explicar a constituição da identidade Sem Terra”. Com o intuito de abordar a

identidade do Movimento, Caldart continua inferindo a dinâmica complexa que gera a vida da identidade do MST.

Constituir-se como uma identidade coletiva é um dos elementos apontados teoricamente como sendo próprios da definição de um movimento social. Mas, no caso do MST, o que intriga é a produção de uma identidade coletiva que transcende as características específicas dos sujeitos que o integram. Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra virou um nome símbolo, referência de luta, de organização, de ética, de cidadania, e até de irreverência cultural que altera normas da gramática pela força do uso social de uma expressão que se tornou nome próprio, mas em uma identidade que transcende a si mesma (CALDART, 2012, p. 330-331).

Portanto, entendemos que os conteúdos, a relação entre história-memória-identidade Sem Terra-luta-sociedade possibilita, no Curso Pé no Chão, evidenciarmos esses conteúdos enquanto educacionais.

Os conteúdos educacionais, na perspectiva de Souza (2007, p. 223) “são constituídos pela compreensão, interpretação, explicação das contradições, ambiguidades do contexto histórico cultural em que vivemos e, portanto, de nós próprios, dos outros”. Embora esses tenham o caráter de educacionais, podem ser compreendidos como operativos também, uma vez que os conteúdos estudados são ferramentas para a luta social, ou seja, têm “a capacidade de projetar intervenções sociais sobre diferentes âmbitos do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar a solução dos problemas estudados como conteúdo educativo” (SOUZA, 2007, p. 223). É nessa perspectiva que o conhecimento dos conflitos históricos, das contradições sociais e da luta pela terra possibilitarão forjar um conjunto de estratégias para transformação social e humana do novo homem e da nova mulher Sem Terra (MST, 1996, p. 9).

Ao refletirmos o surgimento do MST e suas relações com o campo da Educação não formal entendemos que essa construção histórica se torna elemento basilar para compreender a Prática Pedagógica Educador-Educando. Analisamos também aos conteúdos e a estrutura do Curso Pé no Chão entendendo que essas compreensões constituem aspectos que servirão para compreendermos a discussão em torno da relação Prática Pedagógica Educador-Educando e a formação humana. Contudo, antes disso, passamos a refletir a Pedagogia Socialista e a Educação Popular como duas categorias que permeiam o Curso Pé no Chão, ou seja, categorias que nos são dadas pelo campo pesquisado.

3.3 A Pedagogia Socialista e a Educação Popular: fundamentos de uma concepção de educação em Movimento no Curso Pé no Chão

A Educação não formal no Movimento Sem Terra é atravessada por concepções outras, tais como a Pedagogia da luta social, Pedagogia socialista e a Educação popular, fundamentada em Paulo Freire. Para Dalmagro (2011, p. 45), podem-se notar relações entre Educação Popular e a Pedagogia socialista como paradigmas que dialogam com a concepção de educação do Movimento Sem Terra. A Pedagogia socialista expressa a possibilidade de articulação entre presente e futuro, de formação omnilateral dos sujeitos coletivos, e não apenas os sujeitos isolados. Podemos compreender que “a educação popular faz parte e é a expressão latino-americana das correntes críticas e emancipatórias da educação e da pedagogia inspiradas em Paulo Freire” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 104). Segue-se disso que, o MST, especificamente, os sujeitos no Curso Pé no Chão, compreendem que “a concepção de educação é construída a partir da Pedagogia do próprio Movimento que envolve três pilares: Pedagogia socialista, a Educação popular, tendo como base Paulo Freire e a Pedagogia da Luta Social, luta pela terra. É daí que parte a concepção de educação do MST” (Márcio Oliveira, 33anos, Educador).

Refletir os pilares da pedagogia do Movimento, para Caldart (2012), torna-se um desafio, porque a pedagogia do MST é perpassada por diversas outras pedagogias, podendo ser assinaladas pelas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da cultura, Pedagogia da história. Embora existam essas pedagogias específicas, abordaremos a Educação Popular e a Pedagogia Socialista, acreditando que esses dois paradigmas possibilitam incluir, de forma genérica, a diversidade de pedagogias as quais dialogam e influenciam a Pedagogia do Movimento. Esses são elementos fundamentais para a estruturação da concepção de educação para o MST que junto a essas fundamenta sua própria Pedagogia do Movimento.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola. A pedagogia do MST, hoje, é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraindo as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil (MST, 2001, p. 19).

Para abordar o conceito de Pedagogia Socialista, é necessário considerar que este sempre esteve ligado organicamente às experiências de luta social e política, configurando diferentes concepções de formação humana diante do domínio do capital, que impõe ao ser humano “a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica” (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 563). Por esta razão, tal reflexão conceitual não pode partir de princípios metafísicos e abstratos, mas deve consistir numa abordagem dialética das experiências de formação humana vividas no contexto dos processos revolucionários, dos movimentos sociais e organizações políticas, no começo e na metade do século XX, cuja expressão mais pujante foi a Revolução Russa de 1917.

Neste sentido, a noção de Pedagogia Socialista abrange um grande espectro de autores e obras que buscaram abordar aspectos centrais da prática educacional, articulando a reflexão em torno da temática da educação e a luta de classes, a partir da tradição marxista, destacando os aspectos centrais da dominação de classe na escolarização, pela divisão social do trabalho, e o lugar estratégico da escola para os trabalhadores na organização das lutas revolucionárias.

Na busca de implantar a “nova sociedade”, para o fortalecimento dos ideais revolucionários, teve importância fundamental o trabalho de eminentes pedagogos, entusiasmados com a “educação do futuro”, voltada para o homem novo na sociedade comunista. A educação foi desde o início, na Rússia, um dos pilares da Revolução, considerando que ela teve lugar no contexto de um país muito atrasado, de estrutura ainda feudal, onde a maioria dos trabalhadores e camponeses carecia de educação formal, o analfabetismo atingia 75% da população e os professores eram despreparados e mal remunerados. Partindo para a realidade do MST, no Brasil, a diversidade de elementos que constituem a reflexão educativa no Movimento, sobretudo, por meio da Pedagogia Socialista, possibilita pensar uma educação revolucionária. Dentro dos assentamentos e acampamentos a formação sócio-política tende a revolucionar.

Os mais importantes pedagogos responsáveis pelo desenho do que viria a se constituir na história como Pedagogia Socialista foram Nadejda Krupskaya, Moisey Pistrak e Anton Makarenko (CIAVATTA; LOBO, 2012). Pedagogos revolucionários, assentaram as bases e estruturaram o sistema educacional socialista entre os anos de 1917 e 1931. Krupskaya, esposa de Lênin, assumiu o desafio de elaborar o projeto do novo sistema educativo, nascido da revolução socialista. Tendo como fundamento as ideias de Marx e Engels, ela expressa a sua concepção de educação da seguinte forma:

Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito politécnico abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para a formação das capacidades de trabalho universais (KRUPSKAYA apud MANACORDA, 2006, p. 315).

De fato, os dois grandes teóricos do socialismo – Marx e Engels – no século anterior haviam registrado suas ideias a respeito da educação no Manifesto do Partido Comunista, em 1848: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na forma atual. Unificação da instrução com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 61). Essa forma de entender a educação influencia diretamente à educação do MST. Sendo assim, Marx e Engels são considerados lentes teóricas as quais contribuíram para se pensar e forjar ações, principalmente, o percurso histórico de enfrentamento ao capitalismo e as contradições entre as lutas de classes (STÉDILE; FERNANDES, 2012). Em documento posterior, *Instruções aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, de 1866, Marx descreve mais detalhadamente esta concepção de educação:

Por instrução nós entendemos três coisas: primeira: instrução intelectual; segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginásticas e pelos exercícios militares; terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático da capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios. A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica [...]. A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX; ENGELS apud MANACORDA, 2006, p. 297).

A preocupação de Krupskaya, baseada no fundamento marxiano que articula trabalho e educação, era considerar o trabalho como princípio educativo, tomado como base para que a criança e o jovem pudessem experimentar um desenvolvimento pleno e multilateral. Nesse sentido, ela estabelece uma diferença entre a escola de ensino e a escola do trabalho. A primeira, entendida em sua concepção burguesa, elitista, capitalista, é “uma escola da disciplina coercitiva, que suprime a independência da criança, impede o desenvolvimento da personalidade humana, distorce-a” (KRUPSKAYA, 2017, p. 140). A escola do trabalho, pelo contrário, está ligada aos interesses dos educandos, à sua vida, abrindo para eles “diferentes

esferas de aplicação das suas forças, uma escola que ensina a vida coletiva, que coloca ante as crianças, objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana” (KRUPSKAYA, 2017, p. 140).

Em oposição ao ensino por disciplinas, a pedagoga desenvolve a estratégia pedagógica de um ensino por complexos, que compreende uma educação para a multilateralidade. Esta escola do trabalho seria a responsável por formar o ser humano revolucionário, articulando o trabalho físico e intelectual com ensino politécnico. Tomando esta reflexão da Pedagogia Socialista para interpretar as contribuições ao Curso Pé no Chão, analisamos que a prática educativa, a Prática Pedagógica Educador-Educando, os conteúdos, o contato com a luta do Movimento e a realidade de cada educando/a se faz por meio da relação trabalho físico e intelectual, sobretudo, quando a discussão é a produção agroecológica. Nesta perspectiva, a Educadora Margarida Alves assinala que “a Pedagogia Socialista contribui para voltarmos a pensar na força coletiva, no trabalho coletivo e na relação teoria e prática. Por isso, ora estamos na sala discutindo temas, ora estamos na horta trabalhando a partir da terra” (Educadora, 35 anos). Dessa forma, o Curso é dinamizado para relacionar teoria e prática uma vez que os/as educandos/as são do campo.

Moisey Pistrak elabora a sistematização das principais categorias da pedagogia socialista: atualidade, autogestão, trabalho e complexos. Por meio dos complexos, a didática socialista visa a operacionalizar a escola do trabalho. Considerando que a realidade se constitui de uma complexidade de fenômenos, o pedagogo entende que, no processo educativo, estes devem ser tomados e unificados em torno de um determinado tema ou ideia central. Segundo Freitas (2009, p. 36), “a complexidade concreta dos fenômenos remete à vida, e esta à questão do trabalho”. Ao nos referirmos ao Curso Pé no Chão, não vemos uma escola do trabalho por ser um Curso de Educação não formal, mas, como afirma Dandara em conversa informal sobre as intenções Curso Pé no Chão: “notamos que os conteúdos, as práticas e as metodologias visam a permitir, por meio do fenômeno educativo, o fortalecimento do trabalho para a emancipação social dos sujeitos enquanto trabalhadores do campo” (Dandara, Educadora, 32 anos).

Os complexos de estudo são a busca de superação do modelo verbalista da escola clássica, propondo a unidade entre a teoria e a prática, numa articulação profunda entre a atualidade, a autogestão e o trabalho. Não basta que os alunos estudem a realidade, é necessário que se deixem impregnar por ela, compreendendo os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas. Por esta razão, Pistrak (2000) entende que os antigos métodos de ensino da escola capitalista não podem servir à escola do trabalho. O método pedagógico dos complexos de estudo responde melhor à proposta da educação socialista, pois busca demonstrar

que os fenômenos que acontecem na realidade não são apenas partes inerentes ao desenvolvimento geral da história, considerando que tudo que existe possui uma essência dialética. Pistrak explicita o método:

Uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (PISTRAK, 2000, p. 35).

Fica explícito na proposta dos pedagogos socialistas que é necessário aproximar a escola da vida real, dos problemas que vivem os educandos. A escola precisa ser mudada, desenhada com uma forma mais próxima da vida, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos, protagonistas do processo educativo, com conhecimento vivo do real e capacidade de agir e incidir para a sua transformação, conscientes da necessidade de compartilhar e socializar este conhecimento. Enquanto na escola capitalista a complexidade e as complicações da vida são ocultadas, na escola do trabalho a aprendizagem se dá a partir de situações reais, articulando os conteúdos ou disciplinas com a vida real, através do estudo, análise e resolução de questões e situações concretas, colocando como questões fundamentais o trabalho, a autogestão e a compreensão da atualidade do mundo. Nesse sentido, em relação às práticas educativas no Curso Pé no Chão, a Educanda Marielle Franco afirma: “no Curso Pé no Chão, a Pedagogia Socialista confere possibilidades de pensar a educação intrinsecamente relacionada com a realidade de cada indivíduo, mormente, o trabalho de cada um. Por isso a importância de conteúdos pedagógicos operativos que influenciem no trabalho” (Educanda, 29 anos).

Na concepção da Pedagogia Socialista, a aprendizagem não se dá apenas falando sobre a vida, “verbalizando” a respeito da realidade, reduzindo a escola à sala de aula. O processo pedagógico deve incorporar na dinâmica escolar a organização coletiva dos estudantes e o trabalho produtivo ou socialmente necessário. Isso pode se concretizar na promoção de diversas atividades como viagens de estudo, saídas de campo, estudos em grupo ou individual e debates, proporcionando, assim, uma compreensão mais clara, profunda e articulada da realidade, para uma intervenção mais eficaz em vista de sua transformação, segundo Freitas, Sapelli e Caldart (2012). Segundo esses autores, é neste sentido que se insere a proposta pedagógica do estudo por complexos:

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas [...]. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada (FREITAS, SAPELLI e CALDART, 2012, p.22).

Outra concepção de educação que dialoga e fortalece a educação no MST é a Educação Popular. Souza (2007, p. 293) afirma que “a Educação Popular se insere no interior das relações de poder na luta pela construção do poder dos setores populares da América Latina a partir de condições concretas ou da representação que delas tínhamos e temos construído [...]”. A Educação Popular nasce e ganha força por meio da realidade contextual dos conflitos que emergiam entre o Estado populista e a construção do golpe militar de 1964. Esse modo de conceber educação se tornava para os cidadãos das classes populares um instrumento de emancipação para a transformação social, cultural e econômica, sobretudo, de quem residia em territórios periféricos nas cidades brasileiras (SOUZA, 2015). Foi nesta conjuntura que Educação Popular, via Freire, se constituiu. Segue-se disso o fortalecimento da Educação Popular para que os sujeitos sociais almejem a esperança e que sejam comprometidos com a luta social (FREIRE, 1992).

A Educação Popular, através do pensamento freireano, contribui com caminhos críticos para (re)pensar o novo homem e a nova mulher (MST, 1996) os quais necessitam estar imersos no processo educativo emancipatório. Um dos pilares educativos que abrem veredas para pensar numa Pedagogia própria do MST é a Educação Popular. Esta, por meio, principalmente, da reflexão freireana, possibilitou ao Movimento pensar a alfabetização dos trabalhadores rurais. Assim, é a alteridade, na relação eu e tu que possibilita pensar na troca de experiência como processo de ensinar e aprender (FREIRE, 1992). Sobre a experiência coletiva e partilha de saberes, observamos, na posição de pesquisador, a prática dos educadores/as e educandos/as:

Ao chegarmos no Centro de Formação Paulo Freire, é perceptível as conversas informais repletas de conhecimentos da realidade dos militantes Sem Terra advindos das diversas regiões do Estado de Pernambuco. Os jovens, os adultos e os idosos trocando suas experiências, seus saberes locais e gerais acerca da vida particular e coletiva nos assentamentos. É notável que o Curso Pé no Chão é lugar/tempo de cada partícipe ser quem realmente é: ser humano. Alguns jovens se mostram meio dispersos diante dos diálogos extra sala, talvez, pela mistura de gerações. Outro fator que ficou latente na convivência fora de sala é que não há distinção entre quem foi escolarizado e quem não foi alfabetizado, nessas relações dialógicas entre os militantes, educadores e coordenadores políticos-pedagógicos (Caderno de campo, Sessão 10, 2018).

Com o desenrolar da história marcada pelas contradições sociais e a luta de classes, o Movimento Sem Terra foi consolidando sua própria Pedagogia a partir das suas estruturas organizativas, dos estudos, das vivências enquanto coletivo pedagógico, da *práxis* social e nos diálogos com outros movimentos sociais. O MST, envolvido no processo de transformação social se colocou como projeto contra-hegemônico por meio de suas frentes de luta. Acerca do âmbito social, o educador Paulo Freire assevera a importância do Movimento para a transformação social e política do país:

Se os Sem Terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e só resultados”; se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. A eles e elas, Sem Terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (FREIRE, 2000, p. 60-61).

Com as contribuições de Paulo Freire e as experiências de Educação Popular, o MST engajou na sua luta social e política o processo educativo libertador através do desafio de pensar a realidade e palmilhar o caminho da tomada de consciência cunhado pelas possibilidades propostas pela Educação Popular. Como vimos na citação acima, Freire depositava confiança na luta de classe fomentada pelo Movimento Sem Terra. Desse modo, durante a formação do MST, os princípios da liberdade, da autonomia e do reconhecimento dos saberes subalternizados vão recebendo seu devido reconhecimento, ou seja, faz-se necessário (re)pensar

os horizontes da história e perceber qual seria o verdadeiro lugar dos sujeitos sociais enquanto seres humanos com vocação ontológica para Ser Mais (CALADO, 2001), isto é, ancorados em um processo de humanização que favoreça o reconhecimento de cada sujeito como ser humano histórico.

Por isso, os educadores/as e educandos/as se comprometem com o conhecimento emancipatório no intuito de fortalecimento da luta social para entenderem os deveres e, assim, lutarem pela materialização dos direitos, principalmente, o direito de ser humano. A partir disso, compreendemos a Educação Popular no Curso Pé no Chão nas palavras do Educando Antônio Conselheiro: “A educação aqui é libertadora. O MST confia na gente. Aqui somos formados para dialogarmos, crescer na coletividade. Aqui é valorizado o que sabemos e vamos trocando experiências. Não sei ler, mas sei um amontoado de coisas sobre a vida e a agricultura” (Educando, 35 anos). Assim, compreendemos que a troca de saberes e o diálogo se tornam categorias do campo que se relacionam com os princípios emancipatórios da Educação Popular.

Na Educação Popular, o Movimento aprendeu a questionar a realidade por meio do diálogo (FREIRE, 1992), da leitura do mundo, seguida da leitura da palavra e, sobretudo, tomar consciência dos processos sociais e históricos os quais minimizam os direitos dos cidadãos trabalhadores do campo. Neste sentido, o Movimento Sem Terra foi incutindo na *práxis* coletiva a compreensão de que a educação transformadora é uma via de suma importância para se pensar na formação humana dos sujeitos que traçarão o percurso de um novo projeto societário, para formar novos sujeitos sociais.

A esse respeito o MST, no Caderno de Educação nº 8, “Princípios da Educação no MST” (1996, p. 9) afirma: “a educação no MST quer ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreado”. Disto, decorre que a estrutura do Curso Pé no Chão, que é organizado pelo Movimento, favorece que todas as práticas educativas sejam materializadas na dinâmica coletiva, para que os educandos/as amadureçam para a partilha das vivências e participação de todos/as na luta social enquanto coletivo.

A Educação Popular se torna visível na concepção de educação do MST expressa no Curso Pé no Chão, pois sua forma de emancipar e reconhecer como válidos os conhecimentos dos sujeitos, possibilita também a alfabetização dos educandos que não foram alfabetizados. Como afirma a Educadora Dandara: “É muito marcante ver que educandos/as do Curso Pé no Chão estão envolvidos na alfabetização de quatro companheiros analfabetos. Eles não tiveram a oportunidade, mas hoje, já estão tendo. O Curso Pé no Chão será crucial para que estes

companheiros aprendam a ler e escrever” (Educadora, 32 anos). Dessa forma, observamos as vivências dos/das educando/das e evidenciamos que há uma relação educativa entre os/as educandos/as, ou seja, eles se tornam responsáveis e comprometidos pela educação um do outro e com o outro. É uma alteridade que vai se formando na vivência coletiva, formativa e de luta social.

Sobre essa partilha de experiências, podemos entender o diálogo na perspectiva de Freire (1992, p. 118) ao asseverar que “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”. Vemos que o diálogo e a construção de espaços coletivos além de serem princípios da Educação Popular, são essencialmente dimensões da Educação não formal (GOHN, 2010). Com isso, podemos evidenciar que a pedagogia da Educação Popular contribui para o MST, mormente, para o Curso Pé no Chão. Sobre a metodologia da Educação Popular, Brandão aborda:

A Educação Popular é mais um modo de presença assessora e participante do educador comprometido, do que um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. A Educação Popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado (BRANDÃO, 1986, p. 72).

A Educação Popular afeta a prática pedagógica dos educadores/as e educandos/as, na qual os saberes são construídos entre ambos por meio da mediação do/da educador/a com do mundo. Sobre o ensino, Freire (1996, p. 25) reforça a mediação do professor ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim sendo, na observação cotidiana no Curso Pé no Chão, a Educação Popular se desenvolve na relação de saberes e na relação afetiva entre educadores e educandos. Não há uma impositação de educadores para com os educandos. Isso é um ponto nevrálgico na Educação Popular a qual reconhece a existência dos sujeitos históricos permitindo-lhes forjar um processo educativo pautado na amorosidade.

Ainda sobre esse aspecto, a relação pautada do ato do cuidar permitirá pensar a educação como uma trajetória perpassada pela pedagogia da afetividade e a abertura entre educadores/as e educandos/as para a construção do conhecimento em determinada cultura e território. Assim sendo, em observações, percebemos que as posturas dos educadores visam a oportunizar aos

educandos/as o tempo/espço de partilha de seus saberes locais, de suas histórias, de seus questionamentos e dúvidas sobre a realidade

O que se compreende como Educação Popular tem assumido, ao longo da história, características e concepções distintas. Originou-se a partir de experiências na América Latina, nas lutas populares contra a opressão, a exclusão social e educacional, as desigualdades. Nessa dinâmica da organização popular, na luta política e coletiva por direitos e dignidade nascem saberes e práticas educativas. Para além de suas distintas concepções, a educação popular se situa numa perspectiva estratégica, como uma opção baseada na conjunção dialética de distintos fatores sociais e pedagógicos no contexto da *práxis* de sujeitos coletivos e da escolarização popular. A partir disso, o processo educativo do Curso Pé no Chão é movimentado pela Educação Popular a qual se mostra como pilar importante na emancipação dos educandos/as.

Diferente da educação formal pensada pelos governos, que tem a intenção de cegar. E aqui não. A gente tem acesso a uma abertura de horizonte, uma abertura de olhar. Isso que é enriquecedor aqui na Educação Popular vivenciada no Curso. Você elevar a consciência daquela pessoa, empoderando ela, dando acesso àquela pessoa a conhecer sua história. A sua história de resistência. Isso que é central na Educação Popular. Esse enriquecimento com a Educação Popular (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

Moacir Gadotti (1998) atesta que a Educação Popular se constitui num paradigma educativo com bases teóricas, epistemológicas, metodológicas e práticas diferentes e diversificadas da educação escolar, representando, assim, uma das maiores contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal, porque nasceu na busca de soluções coletivas para os problemas das populações marginalizadas do continente. Compreende-se a Educação Popular como dinamizadora da dimensão organizativa pela potencialização do caráter educativo não só das ações sociais, mas também do próprio processo didático escolar. Em suas diferentes versões, no contexto latino-americano, a educação popular orienta-se pelos seguintes princípios:

i) a compreensão crítica da realidade para a sua transformação (humanização); ii) o diálogo de saberes entre os sujeitos que participam do ato educativo; iii) o educador e a educadora como animadores; iv) a opção ética pelos setores populacionais de condições de humanização mais precárias; v) e a autoconstituição de sujeitos autônomos. Estes são princípios que, no discurso do MST, aparecem sob os pilares da justiça social, da radicalidade democrática e dos valores humanos (CARVALHO, 2004, p. 158-159).

Além dessas concepções estudadas, poderiam ser consideradas outras, principalmente, porque o Movimento Sem Terra se mostrou aberto às experiências educativas. E, nesse sentido, foi articulando a sua constituição histórica na luta pela terra, com concepções outras as quais possibilitaram ao MST, enquanto coletivo pedagógico, traçar a sua própria Pedagogia. O MST tem a sua própria Pedagogia. Para Arroyo (1987, p. 18) “há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político organizativa”. Observamos que no CFPPF, sobretudo, nos cursos de Educação não formal, é usada uma pedagogia que se reconhece do povo, com o povo, na busca constante por elevar a consciência da classe trabalhadora para a luta de classe e, de modo especial, para retornarem às origens dos trabalhos de base os quais tornam os/as mais atentos ao compromisso do ser cidadão/ã. Deste modo, podemos perceber que o Curso Pé no Chão se fortalece enquanto Educação não formal por apontar “outros sujeitos, outras pedagogias” (ARROYO, 2012) no seu interior organizativo.

Nesta perspectiva pedagógica, ao nos colocarmos na esfera teórica e prática do Movimento, retomamos a sua história geral e em Pernambuco, estudando o que representa o Curso Pé no Chão para a renovação do povo político do Movimento Sem Terra, nos enveredando pelo fenômeno educacional que permeia a Educação não formal na dinâmica do Curso. Torna-se imprescindível, a partir de agora, nos voltarmos, especificamente, para os envolvidos no Curso Pé no Chão, ou seja, os/as educadores/as e os/as educandos/as. Com isso, na próxima sessão nos ateremos à análise da PPEE, sobretudo, compreendendo seus elementos constitutivos e contribuições para (re)pensar a formação humana pelo viés omnilateral. O que esta PPEE dinamiza no seu interior e em seu entorno para possibilitar um processo de (re)pensar a formação de novos cidadãos e, assim, também contribuir para a discussão da educação contemporânea?

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO: UMA RELEITURA DE ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE

“Educador/a e Educando/a no Curso Pé no Chão coexistem pelo reconhecimento de que são construtores/as de encontros nascedouros de novos saberes, novos territórios epistemológicos entre aprender-ensinar-agir” (Caderno de campo, Sessão 15, setembro de 2018).

Após analisarmos o Curso Pé no Chão, descrever suas atividades e conjecturar sobre os conteúdos estudados durante o Curso, esta sessão se volta à Prática Pedagógica Docente-Discente e à passagem para uma Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE), tomando como argumento primacial o deslocamento de discussão da Educação formal, considerando a Prática Pedagógica Docente-Discente refletida e aplicada em uma escola da rede municipal em município do estado do Ceará. Assim, utilizamos a leitura teórica dessa Prática para uma dinâmica pedagógica no assentamento do MST. Desse modo, na educação no Assentamento Normandia, deixa-se de fazer uso das categorias Docente-Discente para as categorias êmicas Educador e Educando, numa dimensão política, vinculando-as à Prática Pedagógica. Nesse sentido, para embasar esta discussão, valemo-nos da categoria teórica refletida por Braga (2012) quando pensa a Prática Pedagógica Docente-Discente nos espaços escolares públicos no estado do Ceará.

Assim, evidenciamos que essas concepções estão estruturadas a partir do pensamento freireano, que expressa a construção do conhecimento por meio de uma relação intrínseca e comprometida entre educador e educando, ou seja, uma prática alicerçada no diálogo e na conscientização (BRAGA, 2012). Nesta sessão, faremos uso dos dados construídos no campo por meio das técnicas de observação direta, caderno de campo e entrevista não estruturada. Desse modo, vamos compreender os núcleos de sentido tanto dos movimentos das relações sociais e pedagógicas no campo empírico compreendidos pelos olhares, como também pelas entrevistas não estruturadas ocorridas nos variados lugares educativos do Centro de Formação Paulo Freire (CFPF). Com isso, esta sessão objetiva identificar os desafios da Prática Pedagógica Educador-Educando a partir das vivências no Curso Pé no Chão, com vistas à formação humana.

4.1 Da Prática Pedagógica Docente-Discente à Prática Pedagógica Educador-Educando

A expressão Prática Pedagógica Docente-Discente é um termo da pedagogia freireana que está na base da concepção de uma educação emancipadora. Segundo o autor, a prática docente e a prática discente desenvolvem-se na relação (BRAGA, 2012). São uma prática pedagógica que se efetiva na relação docência-discência, considerando que o estudante é um sujeito social, um sujeito de direitos, e a prática pedagógica docente dá-se em articulação direta com a prática pedagógica discente, uma vez que o/a professor/a aprende ao ensinar e que o/a estudante ensina ao aprender (FREIRE, 1996, 2000).

A Prática Pedagógica Docente-Discente é uma construção histórica que se constitui na relação com as práticas sociais mais amplas, tais como a formação para a leitura crítica, as vivências pedagógicas em coletividade e, sobretudo, apresentando caminhos que dialoguem leitura crítica e realidade, reafirmando, assim, o lugar da humanização no processo educativo. Não há como desmerecer o papel da educação como contributo tanto para a reprodução desigualdade da realidade social ou, pelo contrário, como um dos elementos fomentadores da transformação da realidade social (NOGUEIRA; MIRANDA, 2017; FIGUEIREDO; MIRANDA; ALENCAR, 2018; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018; MIRANDA; LIMA, 2019). Como afirma Braga:

Em se tratando da prática pedagógica docente-discente, a contribuição para a transformação seria aguçar a curiosidade epistemológica dos/as estudantes, manter o estado de busca, o estado de vigilância epistemológica, uma ação cultural relacionada ao processo de consciência crítica, no contexto de uma educação problematizadora, que objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido (BRAGA, 2012, p. 60).

A curiosidade epistemológica dos estudantes, que os mantém em estado de vigilância e permanentemente motivados ao conhecimento e ao crescimento em consciência crítica, é resultado do trabalho dos educadores na concepção freireana da Prática Pedagógica Docente-Discente, que compreende o currículo como projeto de formação de sujeitos na perspectiva emancipatória. Segundo Braga, o currículo é concebido “como ato, movimento, ação no espaço-tempo da sala de aula e nela as ações e as relações das professoras e dos/as estudantes, mediadas pelo conhecimento, a prática pedagógica docente-discente”. Nesse sentido, a sala de aula é percebida como espaço-tempo dinamizador do currículo e a aula é o espaço-tempo coletivo de formulação de saberes, “cujos sentidos, dinâmica e ação dos sujeitos podem constituir-la e instituí-la como processo transformador, dialógico, humanizador” (BRAGA, 2012, p. 59).

A concepção de educação como processo de humanização do sujeito, com o objetivo de intervir e transformar a realidade, requer um currículo com características emancipatórias, que tenha no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelador da realidade (SANTIAGO, 2007; MIRANDA, 2016). Uma educação integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço, que leva o ser humano a refletir sobre sua vocação ontológica de ser sujeito (FREIRE, 1996).

Na concepção freireana, a inserção na realidade, com vistas à sua transformação carrega a compreensão de que o conhecimento que importa é aquele que, de forma indissociável, articula o conhecimento universal ao empírico/realidade. Os conteúdos de aprendizagem podem ser selecionados a partir de critérios, como a mediação possível e necessária para a leitura e projeção da realidade. Do acervo do conhecimento produzido culturalmente pela humanidade, cabe-nos selecionar aqueles que podem nos auxiliar a explicar, a entender, a fazer a leitura da realidade e que nos ajude a projetar ações, novos dinamismos e agir na direção da sociedade que consideramos importante – democrática, solidária, com justiça social (BRAGA, 2012, p. 132).

Na Prática Pedagógica Docente-Discente, Braga (2012) acena para o surgimento de estudos que envolvem a temática do currículo, ou seja, os conteúdos escolhidos que se articulam com a realidade da comunidade escolar e dos sujeitos. Com isso, esta prática, segundo a autora, parte das concepções de currículo na vertente crítica e pós-crítica, acreditando que estas possibilitam aos/as educandos/as autonomia e empoderamento para enfrentar as contradições e denegações que são impostas socialmente pelos governos políticos de viés neoliberal. Por isso, a formação crítico-reflexiva dos estudantes.

A prática docente-discente humanizadora, pensada na perspectiva freireana da educação, fundamenta-se no diálogo, que é o encontro amoroso de homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p. 43). Entendido também como “relação epistemológica, de horizontalidade, capaz de ensinar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta” (SANTIAGO, 2007, p. 37), o diálogo favorece o conhecimento da realidade na multiplicidade de situações, ao conceber o sujeito como ser de relações com os outros e com o seu contexto, numa relação dialética entre teoria e prática, num movimento de ação-reflexão, contribuindo para a humanização de homens e mulheres.

Segundo Freire, o conhecimento se constitui como “aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 85), num processo em que os sujeitos do ato de conhecimento tomam como ponto de partida a problematização, questionando-se a si mesmos

e suas relações com o mundo. Numa educação que visa ao exercício da liberdade, a prática pedagógica docente-discente emancipadora requer atenção aos conteúdos, meios, estratégias e atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, como explicitam Braga e Fagundes:

A prática pedagógica humanizadora demanda maneiras, que constituem conteúdo da prática pedagógica, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo, na organização do espaço-tempo da sala de aula para a problematização do conhecimento; na gestão coletiva do tempo pedagógico; em leituras do cotidiano na mediação do conhecimento; no perfil dialógico da relação educador-conhecimento-educandos; na preparação, efetivação e acompanhamento da prática da leitura-escrita de textos e de contextos; na criação de um clima de produção criativa na sala de aula; na efetivação da relação ensinar-aprender de modo construtivo; na realização de atividades avaliativas formativas, de matriz emancipatória (BRAGA; FAGUNDES, 2017, p. 530).

Considerando a Prática Pedagógica Docente-Discente, passamos a compreender a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) nos contextos e no cotidiano do Curso Pé no Chão ocorrido no Assentamento Normandia, do MST, no município de Caruaru/PE. Apresentamos a imagem de um desenho que se torna simbólica para refletir a educação que se apresenta nas vivências e que se dinamiza na PPEE e nas relações entre educadores/as e educandos/as no Curso Pé no Chão. Desse modo, expomos a representação da Horta Mandala que, durante o referido Curso, é um espaço educativo, no qual as temáticas e práticas sobre a agroecologia são refletidas e concretizadas.

No centro da imagem está a água, ao redor vemos raízes e folhas nas quais estão escritas as categorias êmicas: identidade, ato de pesquisar, diálogo, problematização, coletividade e cuidados. Estas foram surgindo dos movimentos de convivência no campo empírico, considerando o tempo de formação, os espaços de intervalos e descontração dos/das educandos/as e educadores/as. A partir desta caminhada etnográfica, entendemos que a Horta, que faz referência direta à questão da luta social pela terra, torna-se um território pedagógico para os sujeitos envolvidos no processo de formação humana no Curso Pé Chão. Entendemos território na perspectiva de Fernandes, que reflete tal categoria como sendo espaço geográfico, mas, também, como espaço social, político e ideológico (FERNANDES, 2006). Desse modo, é nesse território e espaço que propomos analisar a PPEE.

Partindo desse entendimento, compreendemos que, para o Movimento, o território também são espaços pedagógicos, ou seja, terras educativas e motivadoras de lutas sociais as quais implicam processos de formação humana centrada na transformação humana e social. Neste sentido, passamos a refletir um deslocamento epistêmico que se inicia com a Prática Pedagógica Docente-Discente e passa à Prática Pedagógica Educador-Educando,

considerando que o território analisado nesta pesquisa é um território de Educação não formal, o Curso Pé no Chão, no CFPF.

Fotografia 3 – Horta Mandala²⁴ e categorias êmicas



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Esta figura representa movimentos analíticos no campo empírico – Curso Pé no Chão, em Normandia – e nos auxilia a evidenciarmos o deslocamento epistêmico que envolve educadores/as e educandos/as e suas construções teórico-metodológicas as quais são relidas a partir da Prática Pedagógica Docente-Discente, tecida em espaços de Educação formal. Os sentidos dessa Prática foram constituídos a partir da realidade de escolas públicas do estado do Ceará e da vida dos atores educativos, que foram analisados tendo em vista um processo de Formação humana vigente (BRAGA, 2012). Todavia, os olhares descritivos e analíticos

²⁴ A Horta Mandala é um espaço educativo significativo para o Assentamento e, de modo particular, para o Curso Pé no Chão. Nesse espaço acontecem formações práticas e teóricas em torno da temática da terra, da plantação e do cultivo através da agroecologia. Utilizamos o desenho da Horta, inserindo nele as categorias relevantes para a Educação na perspectiva do Curso. Para esta pesquisa esse espaço educativo representa a luta social pela terra pela democratização da educação. Por isso, elegemos essa para simbolizar a passagem de uma reflexão teórica acerca da Prática Pedagógica Docente-Discente (Educação formal) para um território permeado de práticas que extrapolam a realidade escolar. Deste modo, adentramos ao campo fazendo a leitura da Horta como sendo a porta de entrada para compreender as dinâmicas que perpassam a educação no Curso Pé no Chão.

forjados no campo à luz da formação humana possibilitam uma PPEE em espaços/tempos educacionais, no Curso Pé no Chão, expressando em seu bojo, a relação intrínseca entre uma ecologia de saberes que, ao mesmo tempo, coexiste com a ecologia de cuidados, ponto culminante desta Prática Pedagógica Educador-Educando (FIGUEIREDO; MIRANDA; ALENCAR, 2018).

A Prática Pedagógica recebe as categorias de Educador-Educando por se tratar do modo como os/as educadores/as e os/as educandos/as são reconhecidos/as no campo pesquisado, ou seja, são categorias êmicas. Sobre tal perspectiva, o educador Oziel Alves afirma: “somos educadores, vivenciamos a realidade nossa e dos outros, procurando meios para superar as contradições. Todos os professores podem ser educadores. O educador ensina com os pés na realidade e não pensa um ensino neutro e sem raízes” (Oziel Alves, Educador, 26 anos). Dessa forma, o educador Oziel pontua esta distinção entre o ser educador e o ser professor, refletindo que o educador possibilita a criação de espaços/tempos de aprendizagens a partir do cuidado em tratar a realidade dos/das educandos/as, visando à transformação social.

Assim, percebemos que o ensino, ao ser relacionado com a realidade, se torna um elemento a ser considerado no Curso Pé no Chão. A PPEE torna-se compreensível ao procurarmos refletir o caráter da educação enquanto processo social que é assumido a partir do aspecto “político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e à construção, desde já, de uma ordem social cujos pilares sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas” (MST, 1996, p. 6).

A PPEE se dinamiza ultrapassando os muros da escola e suscita mais uma vez a compreensão da educação enquanto um ato problematizador, conscientizador e político para conjecturarmos a formação de sujeitos críticos, conhecedores de seus limites, olhares, direitos, deveres e, acima de tudo, *sejam mais*, denunciando as opressões instauradas e dizendo suas palavras (FREIRE, 1992). O educadora Margarida Alves relata: “se formos dizer algo sobre a nossa prática pedagógica, temos que reafirmar nossa primeira finalidade, que é fazer a reforma agrária. Para isso, temos que fazer da educação a força que nos acorda para a luta. E é a educação que transforma nossa ação” (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

Nessa perspectiva, evidenciamos, a partir do Curso Pé no Chão, que as vivências entre educadores/as e educandos/as nos possibilitam pensar a existência da PPEE, que tem em seu bojo a finalidade de emancipar os sujeitos sociais e tecer as anunciações de libertação, propondo uma formação centrada na humanização e na emancipação do povo político do MST. Nesta perspectiva, o educador Márcio Oliveira afirma: “Nossas práticas no curso têm a intenção de

formar cidadãos conhecedores da história e da sociedade. Que saibam o que diz a lei. Cidadãos que não aceitem o determinismo ou o fatalismo que são pregados pela mídia conservadora e por grandes empresários” (Educador, 33 anos). Deste modo, podemos compreender a PPEE ao considerar que o Curso propõe “um caminho para que jovens e adultos se tornem homens e mulheres autores de suas próprias histórias nos assentamentos. Saibam interpretar as realidades para transformá-las e vivam a humanização” (Dandara, Educadora, 32 anos).

Ao considerarmos o deslocamento epistêmico acerca da PPEE nos momentos pedagógicos no Curso Pé no Chão, notamos que estão sempre dispostos símbolos e imagens que representam a luta pela terra, uma vez que a luta social pela reforma agrária é um dos principais objetivos do MST (MST, 1996). E junto com os elementos da luta pela terra era posta a bandeira do Movimento Sem Terra que, para o povo político do MST, é de suma importância, pois é constituída por sentidos que envolvem uma luta histórica e social (STEDILE; FERNANDES, 2012; FIGUEIREDO; MIRANDA; ALENCAR, 2018). Acerca da PPEE no Curso Pé no Chão, o educador Oziel Alves afirma que: “ao iniciar uma aula, um momento formativo ou uma reunião, colocamos a bandeira do Movimento no centro. São os símbolos que constituem a bandeira que nos chamam para a luta social, para o compromisso por um projeto de sociedade coloque em primeiro plano a justiça social” (Educador, 26 anos). Com isso, apresentamos uma imagem que retrata o espaço de formação do Curso, conforme foi explicitado acima.

Fotografia 4 – Ambiente formativo da sala do Curso Pé no Chão



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Na fotografia de um dos espaços onde ocorreram as formações do Curso Pé no Chão, observamos que os símbolos fazem parte da dinâmica sensível que compõe a vida do MST. A

relação com a terra e seus elementos educativos constitui o território no qual a PPEE se desenvolve. É no território que não é só extensão, mas que é terra que simboliza a luta de homens e mulheres que têm identidades e saberes próprios. Desta forma, é da consciência desses traços que brota da luta social pela terra a relação educador-educando. É neste território onde se planta sementes na terra e se cultivam os saberes camponeses. Ao considerar essas observações dos espaços educativos do Curso Pé no Chão, passamos às descrições, análises e compreensões de momentos pedagógicos constituintes da PPEE.

4.2 Construindo saberes em comunhão: “não existe educador sem educando”

A PPEE, no Curso Pé no Chão, descreve o/a educador/a, a respeito do seu lugar na atividade de educar, não como um/a ator/a que apresenta conteúdos ou questões definidas; pelo contrário, coloca-se na dinâmica do Movimento Sem Terra, considerando os movimentos e transformações da sociedade as quais atravessam o social, a economia, a cultura e instauram diversas implicações à estrutura social, tais como a desigualdade social e de gênero (MIRANDA; OLIVEIRA, 2016; NOGUEIRA; MIRANDA, 2017; MIRANDA; LIMA, 2019), como refletido por educadores/as do Curso Pé no Chão.

Como anteriormente mencionado, os/as educadores/as não são os sujeitos formativos que impõem os conteúdos como autoridades radicais ou detentores de todos os saberes em detrimento dos saberes dos/das educandos/as. Pelo contrário, os/as educadores/as reconhecem o lugar do outro. Eles se colocam, também, na posição de aprendentes ativos. Dessa forma, o/a educador/a se apresenta como um sujeito social da *práxis* na tentativa de, mediatizados pelo mundo, dialogarem com os/as educandos/as. E, assim, não se colocam em posição de superioridade, uma vez que no Curso Pé no Chão os/as educadores/as estão formando o povo político porque também são povo político. Sobre o colocar-se em posição de ensinante-aprendente, uma educadora do Curso afirmou que

para dar aulas, a gente precisa se preparar muito. O meu jeito de me fazer educadora é entender o outro. De onde ele vem, quais as suas necessidades e quais os seus objetivos para aprender a ser militante como a gente. E a gente passa a ser uma referência, mas não uma autoridade que dita tudo. E no Pé no Chão esse exercício de respeito é interessante porque ensina a todos a respeitar também os dirigentes nos assentamentos, a ser dirigente e a perceber que a organização é importante para o andamento de nossas atividades aqui ou nos acampamentos (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

A Educadora discorre sobre seu compromisso no preparo das aulas do Curso Pé no Chão e de sua tentativa de compreender sempre a realidade social. Demonstra, assim, seu interesse em entender a vida dos/das educandos/as para forjar um processo de construção de saberes comprometido com o projeto de humanização o qual é permeado pelo princípio da coletividade. Com isso, os/as educadores/as reconhecem seu lugar enquanto ensinantes-aprendentes que não se impõem como autoridades e detentores de determinados saberes.

Desse modo, o ser educador se constitui na relação com os educandos que, no momento que aprendem, também propõem o fortalecimento da coletividade, tendo em vista que o respeito instaura uma relação de companheirismo entre educadores/as e educandos/as no Curso Pé no Chão. Essa forma de aproximação não implica em falta de direcionamentos ou finalidades nas atividades formativas.

Sobre a relação educador-educando, uma categoria que se faz presente é o diálogo, que aponta para consolidação de um processo de reconhecimento dos lugares tanto de educadores/as como de educandos/as. Assim, podemos analisar:

A minha maneira de dialogar com o pessoal do Curso Pé no Chão é extremamente próxima. Acho que as aproximações de uns com os outros quebram barreiras e favorecem a força coletiva. Então, eu sou educador de um coletivo. Por isso, estou no coletivo e ajudo a formar o coletivo. Não adianta ser autoritário e temido. Se assim for, passamos a ser percebidos fora de um coletivo. Deixa de ser educativo, de ser revolucionário, deixa de formar para uma nova sociedade de pessoas justas e que sempre quer a participação coletiva de todos (Oziel Alves, Educador, 26 anos).

Corroborando com as afirmações da educadora, o educador Oziel Alves demonstra sua consciência de pertencimento ao Movimento Sem Terra e, ao mesmo tempo, entende que o ato de se aproximar dos/das educandos/as é a tentativa de (des)construir a ideia de que o professor deve ser um sujeito autoritário e o detentor de conhecimentos. Propõe, dessa forma, novos olhares para o perfil do educador popular para a sala de aula ou na prática nos espaços além das escolas formais. Assim, a (des)construção das relações de aprendizagens centrada somente no educador requer a *práxis* educativa que, na perspectiva do entrevistado, pode ser compreendida no sentido da construção da coletividade embasada na humanização. Por isso, é importante reconhecer que a autoridade, quando mal exercida, instaura o mal-estar e não possibilita evidenciar que a relação entre educador-educando é perpassada pelo caráter revolucionário e problematizador em si (FREIRE, 2017).

É sempre bom contribuir no Pé no Chão com temas importantes. A gente aprende muita coisa, principalmente, a ver com mais crítica a realidade atual

e luta. Eu me coloco à disposição deles e eles estão sempre correspondendo. Claro que tem alguns que chegam com preguiça, mas aos poucos vão aprendendo com as coisas mais básicas, como escutar, falar... É uma relação de companheirismo e compromisso para educar para uma realidade exigente como a nossa, a brasileira (Dandara, Educadora, 32 anos).

Assim, os saberes constituídos no Curso Pé no Chão são elaborados através de um processo o qual considera que “o educador, para por em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida” (GADOTTI, 1999, p. 17). Desse modo, compreendemos que o diálogo se torna um dos elementos centrais que reconhece o lugar e os saberes que os/as educandos/as trazem para as vivências e aprendizagem no Curso. Nessa perspectiva, “a prática que consideramos é freireana, valoriza o ser humano e nos faz entender que nossa postura é de educadores companheiros. E o mais importante é que compreendam o sentido de dialogar. Todos são formados para dialogar. Seja analfabeto, seja semi-letrado, graduado” (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

Levando em conta os contextos observados e os substratos dos/das entrevistas/dos, compreendemos um processo de fortalecimento do coletivo, por meio de conteúdos tornados significativos, considerando que os/as educadores e educadoras/as constroem um espaço/tempo de comunhão e de possibilidades de, na dialogicidade, relacionar conteúdos históricos, políticos, práticos, com a realidade social dos/das educandos/as. Com isso, podemos refletir que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1992, p. 79). É, portanto, mediatizados pelo mundo, formados por realidades sociais de desumanização e humanização, que os anseios por uma formação humana interpelam as práticas pedagógicas no interior dos movimentos sociais do campo (ARROYO, 2014).

4.3 Prática Pedagógica Educador-Educando alicerçada na problematização

A PPEE, compreendida na sua cotidianidade no Curso Pé no Chão, apresenta-se alicerçada na problematização tanto dos temas propostos como da realidade que envolve a vida dos educandos/as e educadores/as. Com isso, podemos conjecturar a educação problematizadora que parte da pergunta que é posta “como um desafio a uma investigação eventual, que deve levar a identificar evidências e estabelecer a veracidade dos fatos. A problematização instaura a dúvida como princípio e como método de conhecimento” (NOGUEIRA, 1994, p. 135). Este método se torna central para a educação transformadora proposta pelo MST. Sobre isso

evidenciamos que “a forma como nós educadores acreditamos na educação problematizadora é o que nos motiva às buscas. A problematização requer ação, movimento, reelaboração do que a sociedade capitalista já produziu” (Dandara, Educadora, 32 anos). Desse modo, a educadora infere que a educação problematizadora direciona o ser para a transformação social.

Em diálogos, reuniões e nos momentos educativos para trabalhar conteúdos, os/as educadores/as, ao se organizarem para iniciar qualquer reflexão sobre conteúdos específicos – como vimos no primeiro capítulo de cunho descritivo – procuram construir o início do momento formativo a partir de problematizações. Primeiro, estas visam a conhecer a realidade de cada educando/a que está cursando o Pé no Chão. Em seguida, direcionam-se no sentido de desvelar as contradições que permeiam as relações de produção e as relações sociais. Nesse sentido, observamos que as duas educadoras (Dandara e Margarida Alves) e os dois educadores (Márcio Oliveira e Oziel Alves) partícipes da pesquisa estruturaram os momentos educativos, no Curso Pé no Chão, a partir de perguntas as quais serviram até de estímulo para que os/as educandos/as entrassem na dinâmica dos temas trabalhados.

Tanto no entendimento da Prática Pedagógica Docente-Discente (BRAGA, 2012), como no pensamento freireano em “Pedagogia do Oprimido”, o tema da problematização torna-se chave, mormente, quando se pensa na relação educador-educando e numa Prática Pedagógica que pretende formar sujeitos sociais para uma sociedade democrática. Freire, em sua obra, apresenta a problematização como um caminho para se compreender com criticidade os contextos nos quais os atores sociais estão inseridos. Nesse sentido, no Curso Pé no Chão, a pergunta torna-se um elemento formativo conscientizador-libertador, ou seja, o conhecimento sistematizado é problematizado juntamente com as realidades dos/das educadores/as e educandos/as envolvidos no processo de aprendizagem e emancipação política no decorrer do curso.

A educanda Marielle Franco, no intervalo, após um momento formativo sobre a constituição histórica do MST, afirma que “os educadores fazem muitas perguntas. Eles querem nossa participação. No Pé no Chão, temos a oportunidade de falar o que pensamos. Discordar, fazer outra pergunta. Mas é tudo com muito respeito e dentro dos assuntos discutidos aqui” (Educanda, 29 nos). Em seguida, podemos elucidar também a compreensão do educando Antônio Conselheiro: “Perguntam e perguntam. Nem sei responder. Às vezes eu tento. O bom é que estudo o que fazem com o povo. O educador diz umas coisas que faz eu entender. Aí eu vejo que a terra é nossa, mesmo” (Educando, 35 anos). Tanto Marielle Franco como Antônio Conselheiro afirmam que a relação educador-educando é perpassada pela experiência da

pergunta. Assim, evidenciamos que a pergunta elaborada é um percurso criado pelos educadores para problematizar a realidade dos jovens e adultos, no Curso.

O mundo, então, passa a ser não algo sobre o qual se fala com palavras vazias e falsas, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, da qual resulta a sua humanização. Segundo Freire, “esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que todos os oprimidos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 1992, p. 43).

Por meio da problematização que constitui o diálogo, podemos refletir os estágios da tomada de consciência dos sujeitos sociais, considerando que esses podem passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e o percurso da problematização oportuniza a maturação (FREIRE, 1992). No Curso Pé no Chão é possível perceber os processos de tomada de consciência quando são introduzidos numa relação educador-educando a qual propicia o questionamento perante os conteúdos, estruturas e relações sociais, relações de poder, realidade social e econômica. Assim, a atividade de problematização como processo inerente à formação humana, o MST, por meio do Curso Pé no Chão, permite aguçar a curiosidade que no fim do Curso aparece em forma de pesquisa, como veremos mais adiante quando analisarmos o ato de pesquisar como elemento constituinte da PPEE.

4.4 Prática dialógica: Educador-Educando na construção de saberes

A relação educador-educando e a problematização podem ser pensadas a partir de práticas dialógicas as quais reconhecem o lugar de cada sujeito no interior de cada reflexão-ação, no momento em que são estudados os temas propostos pelos/as educadores/as do MST. Dessa forma, na relação mobiliza-se a coletividade, fortalecida no diálogo entre os educadores que problematizam a realidade e, ao mesmo tempo, quando os educandos questionam suas realidades ou a forma como os educadores refletem o conteúdo.

O educando Florestan afirma que “os conteúdos são refletidos criticamente e com muitas perguntas. Os professores que trabalham os conteúdos gostam de nos escutar, alguns mais que outros”. (Educando, 20 anos). Neste sentido, o pensamento crítico, através do diálogo e conteúdos, não é só “fazer afirmações com conteúdo crítico, mas adquirir uma maneira de pensar capaz de ler criticamente o mundo por conta própria” (CARRILLO, 2013, p. 28). Assim, os/as educandos/as começam a entender que o diálogo é um percurso dinamizado por conteúdos, mas que requer o senso crítico e a emancipação pelo ato de problematizar.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a PPEE se fortalece na perspectiva da pergunta, da problematização e da motivação para a curiosidade, dinamizada pela dialogicidade. Esta é compreendida como uma ação e torna os momentos formativos alicerçados no encontro de diversos saberes prévios e de questionamentos que os educadores também elucidam sobre a realidade, tais como: “Como podemos superar as desigualdades e a negação de moradia se não nos emanciparmos?” (Dandara, Educadora, 32 anos) ou a problematização de um adulto não alfabetizado frente à pergunta do educador: “Como zelarmos as nossas terras se os latifundiários parecem que são os homens da justiça?” (Oziel, Educador, 26 anos).

Notamos que a discussão em torno das temáticas estudadas é apresentada por duas questões fundamentais as quais estão interligadas à realidade do Movimento Sem Terra e, sobretudo, à dinâmica específica de cada acampamento e assentamento do MST no estado. Com isso, evidenciamos que não apareceram respostas fechadas, mas problematizações que possibilitaram o diálogo. Uma das educandas tentou apresentar uma síntese: “Para a superação e cuidado com a terra, é preciso a organização e ao mesmo tempo a consciência de classe. E por isso precisamos aprender a ler e escrever. Para garantir o que é nosso de direito” (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

Ao analisarmos os momentos em que os/as educadores/as e educandos/as se apresentam de forma aberta aos novos conhecimentos, observamos que o diálogo é um elemento essencial para a compreensão da realidade. Em momentos de reflexão temática ou de elaboração de uma apresentação, os/as educadores/as apontam caminhos para serem construídos no diálogo. Contudo, a disparidade de idade e escolaridade, que parecia ser o obstáculo para a construção de saberes, tornou-se um profundo e enriquecedor momento de partilha de experiências entre educandos/as de diversas faixas etárias, tais como: 16 anos, 20 anos, 45 anos, 68 anos. Na prática dos educadores/as e educandos/as, em relação afetiva, em momento informais de processo de aprendizagem e objetivada pelo estudo e construção de saberes, o diálogo é o método central, que possibilita a ambas as partes a interação e a busca por objetivos comuns.

Para Freire (1992), o ser humano é um ser particular e social, e é essa condição que nos permite a criação da humanidade, descobrindo-nos humanos, concluindo que há uma natureza na essência do homem que não pode ser desconsiderada, pois é uma especificidade central do ser, a capacidade da criação. Esta compreensão de ser humano de conversa e escuta se faz presente na Prática Pedagógica Docente-Discente e nos faz interpretar que as tessituras das “relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana, implicam a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato

inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história”. (FREIRE, 1996, p. 10).

Assim, a educação bancária não está a serviço dos interesses das massas populares e coloca a *práxis* revolucionária em oposição ao quefazer dominador, que é uma “*práxis*” não autêntica. Em sua percepção, a *práxis* revolucionária se opõe ao quefazer das elites dominadoras; e é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos (FREIRE, 1992). O quefazer revolucionário é humanista, já o quefazer opressor não o é, objetiva-se na absolutização da ignorância das massas. Desse modo, a educação bancária impossibilita o diálogo e a prática dos/as educadores/as que, no Curso Pé no Chão, colocam-se em oposição a uma educação bancária e opressora.

O educador Márcio Oliveira reflete a respeito de sua prática: “a nossa atuação aqui deve ser dialógica. Tanto dialógica com os educandos, como com a realidade. Se a gente faz assim, superamos a ideia de que queremos cidadãos silenciados. E o Movimento forma militantes engajados, que assumam suas atividades com autonomia” (Educador, 33 anos). Desta forma, observamos que a prática do educador tinha seu início através do reconhecimento das partilhas de saberes dos/as educandos/as e de suas realidades que envolviam, sobretudo, a posição atenta de escuta do educador para tomar conhecimento das realidades dos assentamentos, considerando a produção agrícola, a economia e os aspectos culturais de cada assentamento ou acampamento.

Com isso, o ato de escuta/partilha, elemento constituinte da Prática Pedagógica Docente-Discente (BRAGA, 2012) se faz presente, também, na PPEE, ao compreendermos a atitude pedagógica do educador Márcio Oliveira em construir, na sala de formação, momentos de escuta acerca das realidades e o direcionamento das reflexões dos conteúdos (temas), tornando-os significativos e de acesso aos/as educandos/as, principalmente, pensando nos/as partícipes que não têm nível de escolaridade para leitura e escrita. A partir dessa realidade, o Educador Oziel Alves afirma: “o diálogo é a melhor maneira de levar os militantes não alfabetizados a compreenderem os seus direitos e deveres na sociedade. E ao problematizar e criar o diálogo, percebemos que esses que tiveram a educação negada têm muito a nos ensinar em um diálogo” (Educador, 26 anos).

A perspectiva do pensamento freireano, expresso na Prática Pedagógica Docente-Discente, permite-nos compreender o diálogo como uma condição fundamental para uma educação como prática da liberdade, pois favorece o pensar crítico-problematizador dos condicionamentos existenciais e implica uma *práxis* social constituída dialeticamente por ação e reflexão. A liberdade para se expressarem livremente e partilhar visões diferentes da realidade

impulsiona nos seres humanos um pensar reflexivo, capaz de gerar a necessidade de intervenção no nível da ação transformadora.

A partir da prática dialógica, o sujeito desenvolve a sua capacidade de comunicação, interação, gestão e construção do seu conhecimento, melhorando a sua capacidade de decisão, humanizando-se. Homens e mulheres crescem como seres humanos no diálogo, exercitando o respeito às ideias e posicionamentos entre si, constituindo, assim, uma personalidade democrática. Freire afirma que “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

4.5 O Ato de pesquisar: “é preciso ler o Mundo e a Palavra”

Ao pensar no ato de ensinar e pesquisar, Freire (1996, p. 32) assevera: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Com isso, o educador acena que o ensino não se constitui apenas de teorias elaboradas, mas de uma busca constante que atravessa os percursos de construção de pesquisas. Assim, pesquisa e ensino andam de mãos dadas. Desse modo, o autor destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Nessa mesma direção, Martins considera a pesquisa como um elemento inato ao ser humano desde sua infância: “tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja” (2001, p. 78).

Nessa perspectiva, o ato de pesquisar se torna central para o Curso Pé no Chão ao considerarmos que “o pesquisar não é apenas ler textos e mais textos na internet, nem em livros. É primeiro olhar para o que se tem, o que não se tem, as contradições, as negações. A gente pensa a pesquisa para a mudança social com seriedade e compromisso com a luta pela terra” (Margarida Alves, Educadora, 35 anos). A educadora entende que a função social da pesquisa tem potência para a transformação social e extrapola a atividade de coletar dados e teorias sobre dadas realidades. Assim, a pesquisa, através das orientações e motivações dos/as educadores/as, torna-se imprescindível para a formação do sujeito social, mormente, possibilitando o viés do “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86).

O Curso Pé no Chão propõe que ao final dele (trajetória educativa de três etapas alternadas, com duração total de aproximadamente seis meses, sendo três meses em formação no CFPF e três meses em assentamento/acampamento), o/a educando/a apresente um trabalho

de conclusão de curso (TCC). Este segue os percursos básicos de uma pesquisa científica, tais como: tema, objetivos, questão problema, objeto de estudo. Como foi observado, os/as educandos/as ficam meio surpresos com a proposta e, mormente, porque o TCC precisa ser apresentado no final da terceira etapa. Desse modo, os cursistas são convidados, no decorrer do curso, a apresentar e fazer pesquisa problematizando a realidade, utilizando o corpus teórico construído durante o tempo de formação no Curso para compreender e questionar as contradições e dilemas de seus respectivos territórios. Durante as observações de campo, fomos aos dois momentos de apresentações de TCC (duas turmas de 2018). O momento das apresentações é marcado pela ansiedade dos/as educandos/as para apresentarem suas pesquisas, na presença de alguns representantes do MST, que compõem uma mesa para tecer comentários e fazer perguntas.

No campo de pesquisa, durante o Curso Pé no Chão, nas entrevistas aos/as educandos/as, dialogamos a respeito do sentido que tem o trabalho de conclusão de curso, denominado pela coordenação do Curso de TCC. E os/as educandos/as afirmaram:

As pessoas que já fizeram o Curso falam muito. Dizem que causa medo porque muitos vão observar a apresentação da pesquisa... E isso causa um frio na barriga. Mas a experiência é boa, a gente supera a visão de pesquisar. E que pesquisa é ler sobre um assunto e também pesquisar onde a gente vive a partir da vida mesmo (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

O TCC é muito importante. É um trabalho em grupo e a gente começa a ver algo sobre um assunto de formas diferentes já que os grupos são compostos pelas regiões onde o MST está. Aprendemos a enxergar a sociedade de forma convicta, sem erros (Florestan, Educando, 20 anos).

Nem sabíamos para onde íamos. Só sabíamos o que íamos pesquisar. As pessoas do Centro de Formação nos acompanham, dão dicas, e nos ajudam a escrever as partes de uma pesquisa. E a gente sai do ensino médio sem saber mesmo o que é. Acha que é ler livro e revistas e fazer um texto (Marielle Franco, Educanda, 29 anos).

Eu não tinha escutado o que é pesquisa. Ouvi na televisão. Aqui no MST se fala. E eu que nem sei ler, nem escrever, se junta com quem sabe e aprende. Os professores daqui cansam de dizer que a gente sabe de muita coisa. Eu sei mesmo mexer com a terra, com adubo... Cuidar de animais na roça (Antônio Conselheiro, Educando, 35 anos).

Analisando as compreensões dos/as educandos/as, inseridos/as no processo de pesquisa, a princípio, estes/as disseram que sua atitude era marcada pelo medo de não saber desenvolver o tema proposto pelo Curso Pé no Chão. O sentimento expresso nos primeiros encontros era de

insatisfação, mas, após o encontro formativo acerca da metodologia da pesquisa o percurso se tornou compreensível. O momento formativo sobre a metodologia da pesquisa foi ministrado pela educadora Margarida Alves a qual abordou que “sem passos, métodos, organização, reflexão e paciência é quase impossível fazer pesquisa. Então, aqui, vamos trabalhar as partes que são essenciais e fazer, construir com eles. Escolher textos, teorias, mas também analisar a realidade” (Educadora, 35 anos). Desse modo, compreendemos que o conhecimento almejado pela construção de um TCC, no Curso Pé no Chão, é aquele que “ajude a desmascarar esta situação, que conduza à desalienação e que nos aproxime o máximo possível da realidade social” (VENDRAMINI, 2007, p. 101).

A dinâmica da construção do trabalho final conta com a orientação dos/das educadores do Curso Pé no Chão os quais são escolhidos a partir dos temas que os grupos estão pesquisando. Vale ressaltar que as instruções e estudos para a elaboração desse trabalho se deu desde o início do Curso Pé no Chão para que os/as educandos/as tenham tempo suficiente para procurar materiais para a elaboração da pesquisa. Assim, por meio das observações dos/as educandos/as e das dinâmicas propostas pelo movimento social, enquanto coletivo, evidenciamos que o território do Curso Pé no Chão se constitui como um lugar de partilha de saberes que nos leva a compreender o Curso como um território de saberes e de cultura (ARROYO, 2014).

Na visão dos/as educadores/as, a pesquisa, sobretudo no final do Curso Pé no Chão, torna-se uma oportunidade para eles olharem os seus contextos sociais e políticos com uma compreensão mais analítica e crítica e, assim, saibam assumir seus lugares na sociedade enquanto atores sociais que se colocam no contexto em que vivem decididos a construir a própria história alicerçada na busca pela emancipação social (CANDAU, 1999). A Educadora Dandara afirma que “o MST procura estimular os educandos a se perceberem capazes de estudar, se empoderar com os estudos para que saibam quais caminhos tomar para fazer a revolução, fazer a luta social acontecer. E eles são capazes... Fazem tantas pesquisas boas que nos surpreendem” (Educadora, 32 anos).

Ainda sobre o tema da pesquisa de conclusão de curso do Curso Pé no Chão o educador Márcio Oliveira aborda que a

Pesquisa já se tornou essencial para a formação dos militantes. Muitos são filhos acampados. Chegam aqui sem saber o que é o MST e descobrem qual é a dinâmica. Entendem que ser do Movimento é lutar por terra, para fazer a Reforma agrária, mas vai além, também. É lutar por educação, estudar e ocupar os lugares sociais com consciência política e humanizadora (Márcio Oliveira, Educador, 33 anos).

A partir do que explicita o educador, a PPEE favorece o estudo analítico de como é constituído o Movimento Sem Terra, quais as suas pautas, principalmente, no que tange à Reforma agrária popular, acenando também que a luta social dos Sem Terra é atravessada pela educação, tendo em vista a emancipação individual e coletiva do povo político. É nesse sentido que o MST pode ser concebido como um sujeito político coletivo que promove experiências de educação do campo e para a transformação social da realidade (RIBEIRO, 2013).

No viés da consciência social, política e humanizadora, a Prática Pedagógica Docente-Discente permite pensar a pesquisa como um ato para fomentar a curiosidade epistemológica dos estudantes (BRAGA, 2012). No Curso Pé no Chão, a PPEE, sobretudo, na relação que é forjada entre os/as educadores/as e educandos/as em torno da dimensão da construção da pesquisa, percebemos o envolvimento de ambas as partes. Contudo, ressaltamos a atenção que os/as educadores/as assumem quando o tema é pesquisa. Como podemos observar, as investigações dos temas propostos foram mobilizadas pela intenção de constatar, intervir, educarem-se em conjunto. Assim, compreendemos que a pesquisa dinamizada pela PPEE é, antes de tudo, uma ação, a partir da ação (MST, 1996) e a busca pela construção do conhecimento, a comunicação do que se construiu a partir dos saberes e o anúncio da novidade (FREIRE, 2017).

A educadora Margarida Alves aborda a construção da pesquisa final, ou seja, o trabalho de conclusão de curso, apontando como os/as educandos/as recepcionam a ação de pesquisar e o Movimento concebe cada educando/a, em formação, como ser humano como “uma produção histórica. Assim, nessa dimensão da pesquisa, “o fazer e o pensar a formação humana também são produções históricas: cada tempo coloca desafios e ferramentas próprios para as práticas educativas. Desse modo, compreendemos que o ato de pesquisar, fomentado e acompanhado pelos/as educadores/as do Curso Pé no Chão, são produções forjadas no presente e que se tornarão históricas. Nesse sentido, apresentamos o que a educadora Margarida Alves reflete acerca da construção da pesquisa no decorrer do Curso.

A expressão TCC parece pesada, mas é um trabalho de conclusão. Tem os mesmos passos de uma pesquisa científica. O problema é que estamos acostumados a escutar que a pesquisa tem lugar, que é só na universidade. Aí passamos a entender que fazer pesquisa é fazer revolução e tomar consciência do que fazem e do que pode ser mudado nas estruturas sociais. E os educandos pesquisam desde o tema da agroecologia, juventude, educação no Movimento e as discussões de gênero. Passam a entender que militantes têm o compromisso com a educação. E eles vão entendendo... Entendendo, aprendendo a refletir, questionar, vão entrar e sair tranquilamente de qualquer

espaço público, sabendo dos seus direitos e deveres. (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

Como é acenado pela educadora, em seu modo de compreender a produção de conhecimento é tecida uma crítica que se dirige ao pensamento equivocada de que o lugar de fazer pesquisa se restringe apenas à universidade. Ao procurarmos entender o sentido dessa afirmação, a educadora observa que há um desestímulo ou pouco investimento na prática da pesquisa, ao refletir o cenário mais amplo da sociedade, principalmente, nas escolas públicas. A educadora complementou: “quem disse que não podemos pesquisar na escola, nos movimentos sociais?... A gente pode começar a fazer pesquisa desde a infância. Só precisamos de educadores e familiares que nos ajudem. E a pesquisa é a relação de nossa leitura com a realidade” (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

Nas observações, o tema da pesquisa foi recorrente. Não só para a estruturação da pesquisa final do Curso, mas também nos momentos formativos, quando foram refletidos os conteúdos (temas) que apresentamos na primeira sessão dessa pesquisa. Desse modo, entendemos que a pesquisa no Curso Pé no Chão é um compromisso com o fortalecimento da identidade dos Sem Terra e com a passagem da consciência ingênua para a crítica, ou seja, os/as educandos/as começam a se perceberem como sujeitos protagonistas na participação social através do engajamento nas atividades do Movimento. E consciência crítica não é forjada apenas a partir reflexão, mas, principalmente, da ação. A respeito da educação e da consciência, O MST (1996, p. 7) afirma: “Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade”.

A pesquisa como um movimento de formação para a cidadania (BRAGA, 2012), torna-se um elemento significativo confirmado nas observações e conversas com os/as educadores/as e educandos/as, no Curso Pé no Chão. O educador Oziel Alves aborda a construção de pesquisa, afirmando:

É gratificante. A pesquisa é encarada como uma atividade transformadora. No início há algumas resistências, dependendo dos temas. E vai acontecendo... E eles vão para o tempo comunidade cheios de dúvidas, voltam dialogando no grupo... com muitas perguntas. Vão procurando tracejar objetivos, metas e se vão entrevistar militantes do Movimento ou se vão fotografar (Oziel Alves, Educador, 26 anos).

Nessa dinâmica do ato de pesquisar e proporcionar o olhar mais denso e crítico sobre a realidade, torna-se possível alargar a concepção de educação que extrapola qualquer

classificação conceitual. Sendo essa não formal, informal ou formal, oportuniza aos próprios atores sociais uma problematização profunda acerca do ato de pesquisar, de questionar, e o afastamento por aceitar o que é imposto no campo epistemológico, social e político. Assim, mesmo refletindo o Curso Pé no Chão enquanto um espaço/tempo educacional, acreditamos que o modo como o Movimento Sem Terra acolhe a dimensão educativa e cultural, permite o repensar da educação com incalculáveis entradas de compreensões no que se refere à formação humana e cidadã por meio da pesquisa, uma vez que o Movimento não perde de vista a relação entre educação, humanização e formação cidadã (CALDART, 2012). Desse modo, podemos compreender que

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sociopolíticas e culturais, constitutivas de sujeitos coletivos, têm a dimensão educativa, à medida em que constroem um repertório de ações coletivas, que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano. (SILVA, 2006, p. 62).

Ao considerarmos os itinerários de leituras de textos e contextos sociais, questionamentos sobre a constituição histórica acerca da luta pela terra, os aprendizados em torno das discussões dos movimentos de lutas sociais, a pesquisa se tornou um elemento de fortalecimento entre educadores/as e educandos/as na busca, principalmente, da formação e identidade do coletivo do MST, através de compreensões expressadas pelos/as partícipes da pesquisa. Assim, evidenciamos que o ato de ler, estimulado pelos/as educadores/as no Curso Pé no Chão, forja novas oportunidades para que os/as educandos/as leiam criticamente textos que auxiliem na formação de sujeitos crítico-reflexivos (FREIRE, 2017).

Assim, apresentamos uma imagem que representa o envolvimento dos/as educandos/as na produção do TCC. O Movimento deixa a biblioteca e a sala de computadores disponíveis para os/as educandos/as elaborarem suas pesquisas.

Fotografia 5 – Educandos pesquisando para o TCC



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

As apresentações de TCC aconteceram numa sala, no CFPF, por grupos de pesquisa, de acordo com as divisões que foram feitas a partir de temas e regiões. Os/as educadores/as se fizeram presentes para prestigiar as pesquisas dos/as educandos/as. Para todos era um momento de realização e entusiasmo. Percebíamos isso por meio das observações atentas aos/as educandos/as que iam chegando à sala. A respeito do sentimento que parecia atravessar a vida dos envolvidos com as pesquisas, a educanda Marielle Franco relatou: “estou sem palavras. Jamais imaginei que eu fosse concluir. Tenho esposo. Filhos e moro no sertão. Agora, estou emocionada. Não sei se consigo falar na frente da mesa. Eu sonhei com este momento. A gente tem esse maior desejo de ser militante” (Educanda, 29 anos).

Ainda sobre a apresentação da pesquisa, dialogamos com o educador Oziel Alves que relatou: “eu fiz o Pé no Chão. Esse é o melhor momento. É uma superação fazer pesquisa. Às vezes, as pessoas acham que os Sem Terra não conhecem sua luta e vemos aqui pesquisas simples, dizendo qual o nosso objetivo no mundo” (Educador, 26 anos). Segue-se disso, também, as palavras da educadora Margarida Alves: “eu fico impressionada. Eles e elas já são outros. Sabemos que muitos ainda precisam amadurecer, mas boa parte já sai daqui para trabalhar como dirigentes ou outras funções nos assentamentos. E a pesquisa desafia a cada um a ter compromissos” (Educadora, 35 anos).

Apresentamos uma fotografia que representa o momento de abertura da noite de apresentações de TCCs, no mês de dezembro, de 2018. Foram apresentados TCCs com os seguintes temas: Educação e MST, Juventude e MST, Gênero e MST, Agroecologia e MST, Reforma Agrária e MST e Mística e MST. Esses trabalhos foram apresentados com metodologias diferentes, ou seja, por meio de uma música, poema, exposição (modelo

seminário), mística, entre outros. Essas escolhas ficaram na responsabilidade dos/as educadores/as (orientadores/as), juntamente com os/as educandos/as.

Evidenciamos que os momentos de apresentação das pesquisas possibilitaram forjar um espaço confraternização e relações de aprendizagens entre educadores/as e educandos/as. Os/as educandos/as, após as apresentações das pesquisas eram questionados pela banca composta por dirigentes do MST e educadores/as. Percebemos que no momento de responder as questões, pesquisadores/educandos/as respondiam de forma consistente e com teor crítico. Desse modo, entendemos que os/as educandos/as construíram argumentações que se baseavam nos momentos formativos do Curso, a partir do tempo comunidade e das leituras de fizeram para elaborar a pesquisa as quais foram indicadas pelos/as educadores/as.

Em seguida, apresentamos uma fotografia do espaço educativo onde foram apresentados os TCCs. Observamos que a imagem de Paulo Freire foi colocada no centro, junto com arames cortados, enxadas, sementes, frutos e livros. Dessa forma, compreendemos como o MST procura fortalecer a identidade do Movimento através da educação, mormente, educação na perspectiva freireana. Segue-se disso também, o fortalecimento do processo de formação humana por meio da educação libertadora, em torno da questão social da terra.

Fotografia 6 – Sala em dia de apresentação de TCC



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Durante as observações, tivemos a oportunidade de perceber o interesse dos/as educadores/as em partilhar momentos com os/as educandos/as e os caminhos que poderiam ser tomados na escrita da pesquisa. Os educadores conversavam sobre métodos, entrevistas e questionários, formulação de problemáticas e de objetivos e, ainda, indicavam textos do Movimento que pudessem servir de aporte teórico na elaboração das pesquisas.

Evidenciamos que no início dessa tarefa de pesquisar, os/as educandos pareciam não saber o que fazer, mas em diálogo com os/as educadores/as as atividades que permeavam a construção da pesquisa se tornaram significativas e os/as envolviam. Isso foi percebido nas partilhas que os grupos fizeram a respeito dos andamentos dos TCCs, mormente, do que conseguiram elaborar no período em que retornaram para seus assentamentos ou acampamentos. Assim, o ato de pesquisar vivenciado pelos/as educandos/as em diálogo com os/as educadores/as foi atravessado pelo olhar sensível, de problematização e crítico. A partir disso, passamos a refletir e a analisar a prática sensível e para o cuidado constituintes da PPEE.

4.6 Prática sensível e de fomento do cuidado de si e o cuidado com os outros

Na relação educador-educando, desde o interior dos momentos formativos, passando também para as atividades coletivas e cotidianas, a sensibilidade é uma categoria que atravessa a experiência pedagógica dos/as educadores/as. Percebemos, durante as vivências no Curso Pé no Chão, que os/as educadores/as abordaram a categoria sensibilidade. Assim, esta é compreendida como uma categoria êmica. Deste modo, essa é também constitutiva da educação e formação humana que deve ser entendida como uma formação para todas as dimensões do homem social e histórico comprometido com o homem e a mulher, sendo no mundo, e com a superação das desigualdades sociais e econômicas. Sobre a sensibilidade a educadora Dandara afirma: “A sensibilidade faz parte da nossa ação. Buscamos formar os novos militantes para que sintam e façam a experiência da mística, do nosso cotidiano, das formas de plantio agroecológico, da arte e cultura que também fazem parte da nossa história” (Educadora, 32 anos).

A sensibilidade perpassa a construção da coletividade e do refazer-se sujeito social conhecedor dos seus direitos e deveres. Nessa perspectiva, “as vivências entre educadores/as e educandos/as são reforçadas com o compromisso de formar o novo povo político para a luta social, que se sintam protagonistas da luta em prol dos direitos de todos, sem distinções. Os direitos do povo do campo, da sociedade”. (Oziel Alves, Educador, 26 anos). Com isso, tornou-se possível compreender que a sensibilidade é inerente à ação que o Movimento, por meio da

educação e do compromisso com a sociedade, insere os sujeitos sociais em um processo de formação humana que considera as dimensões do ser humano (COELHO, 2009).

Ainda sobre o tema da sensibilidade nas práticas, Margarida Alves reflete: “Hoje se faz necessário enxergar a realidade por meio da sensibilidade. Ser sensível é sentir com aqueles que estão às margens da sociedade. Colocar-se criticamente diante do mundo para fazer conjuntura com o olhar atento. Daí começar a lutar por transformação” (Educadora, 35 anos). Com isso, compreendemos a sensibilidade como uma experiência da dinamicidade da PPEE a qual possibilita, no Curso Pé no Chão, uma passagem da consciência ingênua à crítica. Desta forma, entendemos que a sensibilidade é uma ponte que fortalece a mística, a coletividade e a aprendizagem de forma crítica, sobretudo quando esta é evidenciada mediante as contradições sociais, como por exemplo, a fome, as perseguições aos negros e a inexistência da reforma agrária popular.

A PPEE se constitui por sua dimensão política e de compromisso com a realidade social, uma vez que esta se desdobra a partir das concepções de educação tecidas pelo próprio Movimento Sem Terra o qual desenvolve uma educação permanente que coloca os/as educandos/as e o povo político, em geral, num processo formativo *continuum*.

Não podemos formar militantes sem o cuidado primeiro com cada um. Cada um deve ser responsável pelo seu crescimento e estudos. Depois, entra a responsabilidade e o cuidado com o coletivo. É preciso pensar juntos, construir juntos, fazer críticas juntos. Pois é assim que a gente vai aprendendo... Daí vem também um cuidado maior de todo o Movimento por cada um para que seja a nossa busca uma sociedade de justiça, onde os mais pobres tenham também um pedaço terra para plantar, para colher. E o cuidado em produzirmos agroecologicamente, para termos melhor saúde. Por isso a gente aprende com a mística, com as noites culturais, com as limpezas, com as aulas práticas, na horta, lavando os pratos nos finais das refeições. A gente é um coletivo... Por isso, aprender agora no Pé no Chão a pensar na igualdade (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

Nas palavras da educadora há a repetição da categoria cuidado enquanto um ato pedagógico. Desta forma, entendemos que cuidado é uma categoria êmica que é apresentada no campo. Vale ressaltar que essa, em determinados momentos, é dita no plural (cuidados), referindo-se aos atos que são constituídos pelo sujeito coletivo e pelos/as educadores/as. A partir disso, tomamos as experiências da ação-reflexão dos exercícios dialógicos dos temas estudados, refletidos na primeira sessão, do ato de problematizar de pesquisar, das místicas construídas e dos trabalhos cotidianos e, evidenciamos a existência de cuidados que se entrecruzam, atravessam-se, complementam-se e podem ser entendidos como um processo

inerente à Formação humana do povo político do MST. Como abordado, a sensibilidade é o ato de perceber e sentir com o outro, ou seja, ser com o outro. A sensibilidade está no olhar e na experiência da “outredade” pelo sentimento. O cuidado passa, assim, a ser compreendido como a ação para a transformação de algo ou alguém. Dessa forma, torna-se possível entender o que expressou a educadora Margarida Alves.

Sobre o cuidado, Oziel aborda: “temos o cuidado de como chegar com o conteúdo, o cuidado de como problematizar, o cuidado que o próprio Movimento teve com a gente antes de sermos professores. Esse cuidado se faz presente nas práticas e objetivos. O cuidado para sermos pessoas conscientes”. A respeito da categoria cuidado, podemos entendê-la como inerente ao ser humano. Logo, central para (re)pensarmos a formação humana mobilizada pelo PPEE. Então, cabe salientar que o cuidado é uma forma do ser humano engajar-se em um projeto de responsabilização pelo outro de modo afetivo (BOFF, 2014).

Na PPEE, compreendemos que sensibilidade e cuidado são categorias que surgem nas falas dos/as educadores/as. Essas também são motivadas pela consciência crítica diante das circunstâncias de contradição social, sobretudo, quando ações autoritárias visam negar direitos sociais, políticos e humanos às camadas populares da sociedade. Por isso, entendemos que o ato de sensibilizar auxilia na formação humana do povo político do MST. Observamos isso quando uma mística representou a perseguição e o racismo para com os/as negros/as no Brasil. Após a mística, em sala, o educador Oziel perguntou aos/as educandos/as se a experiência da mística tinha sensibilizado para o acolhimento e respeito no que tange ao tema do racismo. A turma demonstrou resposta positiva.

Ao dialogar com Oziel, entendemos que a dinâmica da mística visou debater de forma crítica a temática do racismo, sobretudo, considerando que, aproximadamente, mais da metade da turma era constituída por educandos/as negros/as. Acerca disso, Oziel afirmou: “Procuramos sensibilizar na formação em sala, nas palestras, nos momentos culturais, nas místicas, nas conversas e nas formas de brincar. Considero que sensibilizar é um dos primeiros passos para levar os jovens à reflexão sobre o racismo. Sobre ser humano mesmo”. (Educador, 26 anos). Ainda sobre a sensibilidade e o cuidado, a educanda Luiza Ferreira reflete: “Aqui o ser humano é muito tocado, não só para uma sensibilidade de momento, mas para uma sensibilidade que demonstra o cuidado com o ser humano de maneira geral. Esse jeito de sensibilizar nasce de um cuidado humano e social de exigir de nós uma transformação” (Educanda, 23 anos).

Nas observações, nos espaços educativos, das práticas e relação entre educandos/as e educadores/as no processo de formação no Curso Pé no Chão, também observamos que os/as educadores/as fazem uso da problematização que propõe a sensibilidade e, assim, o cuidado

com o agir de do povo político do Movimento. Sobre isso o educando Florestan reflete: “O MST e seus educadores tratam bastante sobre o respeito nos espaços, a preocupação com nossa maturidade no que está relacionado a coletividade, ao nosso modo de encarar o mundo, nossa educação no meio familiar. Aqui a forma de cuidar da gente nos faz uma família” (Educando, 20 anos). Neste sentido, podemos inferir que o ato de sensibilidade individual e coletivo diante da realidade, seguido da compreensão de cuidado é uma “ação, com capacidade de assombro e curiosidade epistêmicos, sensíveis às problemáticas do contexto, com opções de futuro viáveis, autônomas, reflexivas, dialógicas e responsáveis” (CARRILLO, 2013, p. 30).

Nessa perspectiva, compreendemos o ato de cuidar na visão humanística e ecológica de Boff, ao apreçoar que precisamos vivenciar um cuidado de nós mesmos, do mundo e do outro em tempos e contextos contemporâneos. Boff observa que o cuidado se opõe ao descuido e ao descaso e que “cuidar é mais que um ato; é uma atitude que abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação com o outro (2014, p. 12). Cuidar supõe uma postura de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro:

Todos nos sentimos ligados e re-ligados uns com os outros, formando um todo orgânico único, diverso e sempre incluyente. [...] No modo-de-ser-cuidado ocorrem resistências e emergem perplexidades. Mas elas são superadas pela paciência perseverante. No lugar da agressividade, há a convivência amorosa. Em vez da dominação, há a companhia afetuosa, ao lado e junto com o outro (BOFF, 2014, p. 47).

Assim, analisamos que existem cuidados do Movimento para com o Curso Pé no Chão, cuidados dos educadores para com os educandos, cuidados do MST para com a formação dos educadores, cuidados do Movimento Sem Terra e dos educadores para com o processo de Formação humana dos/das educandos/as para que possam problematizar, compreender e agir na sociedade, para transformá-la. Desse modo, há também os cuidados do Movimento, dos/as educadores/as e dos/as educandos/as em construir historicamente uma realidade, fruto da luta por justiça social, no que diz respeito aos direitos cidadãos, mais especificamente à luta pela terra e por educação.

Paralelamente a esta ideia de cuidados plurais que coexistem e se interrelacionam, apresentamos a concepção de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2006). A imagem e o sentido de ecologia nos aproximam do pensamento de Santos ao propor a ideia de que a construção de saberes surge a partir de outros saberes. Logo, é possível perceber que um saber dialoga com

outro, que é constituído e, assim, vão possibilitando, epistemologicamente, a criação de outros, a partir de relações de saberes, de coexistências.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p. 154).

Nesse sentido, pensamos que a PPEE permite compreender, na sua dinâmica emancipatória, a existência da ecologia de cuidados numa perspectiva pedagógica e social. Desse modo, suscita encontros entre educação libertadora e acontecimentos plurais que partem da ecologia de cuidados e fortalece a coletividade. Desse modo, parece ser possível conjecturar a formação de sujeitos sociais democráticos para a cidadania e o compromisso com os direitos humanos. Ao considerar as observações e falas dos partícipes da pesquisa, percebemos que são coexistentes as expressões “cuidados” em diversas direções e intenções entre coletivo e indivíduos. Então, evidenciamos que o conceito de ecologia de cuidados poderá ser pesquisado de forma mais pormenorizada em pesquisas acadêmicas posteriores.

Ainda no âmbito do cuidado, podemos perceber o que afirma uma educanda a respeito da formação para a diferença no Curso Pé no Chão:

O interessante é que cada pessoa que vem nos dar aula são diferentes. Alguns são mais alegres, contam histórias, brincam e são bem mais próximos, outros menos, mas não deixam de serem bons. E já com essas diferenças começamos a ver melhor as diferenças das pessoas que estão no Pé no Chão. Cada um que vem de uma região, tem uma religião, pensa diferente, critica a realidade de uma outra forma. (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

A diversidade dos educadores é uma característica que chama a atenção da educanda, que acaba relacionando as diferenças de tipos, personalidades e procedência dos/as educadores/as com as dos próprios educandos/as do Curso. Nesse caminho, a sua fala é expressão de quem está tomando consciência da importância do respeito às diferenças, em qualquer processo educativo, mormente, na proposta de uma educação para a prática da liberdade, como é o caso do Pé no Chão, que é um projeto que se coloca à disposição da educação como “uma opção progressista, a favor da equidade e não da injustiça, da convivência com o diferente e não da sua negação” (FREIRE, 2000, p. 67).

Sobre a temática do cuidado, do respeito às diferenças, à diversidade e ao sentido da coletividade, manifesta-se, ainda, outro educando:

A nossa forma de ser vem de lá dos acampamentos. É que a gente não tem tanta experiência com reuniões, grupos... E os educadores e as educadoras estão aqui e nos faz ver como tudo tem suas diferenças. É bem curioso. No início é difícil, a gente tem vontade até de voltar para nossa casa no acampamento, mas até que gostamos. Vamos gostando de cada pessoa, ler os textos juntos, fazer cartazes juntos, fazer os trabalhos juntos. É como o MST diz: tem que ser em coletividade (Florestan, 20 anos).

A vivência do coletivo, que no início pareceu difícil para o educando, é o que molda a “nossa forma de ser”, como ela bem reconhece: “vem dos acampamentos”. Caldart constata: “do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolvem e se produzem desde cada família, cada grupo, cada pessoa, com o caráter histórico da luta social que representam, se forma a coletividade Sem Terra” (CALDART, 2001, p. 210). Essa coletividade termina por gerar uma identidade que não se restringe à individualidade de cada pessoa, família ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas que se sente ou se vive, quando se participa das ações ou do cotidiano do MST.

Ao considerarmos as diferenças apontadas pelos educandos, entendemos também que a PPEE se expressa por meio da linguagem artística, simbólica, corporal e regional, sobretudo, considerando os aspectos culturais da região nordeste. Desse modo, acontece a mística, que pode ser compreendida como uma prática educativa que possibilita a conscientização e libertação dos sujeitos envolvidos (PELOSO, 2012).

Nessa perspectiva, acreditamos que a Prática investigada apresenta aspectos que visam à formação para a sensibilidade e reconhecimentos da diferença no espaço/tempo do Curso Pé no Chão, permeia a existência das realidades do povo político do MST e da sociedade. No caso específico, a mística que analisamos expressa a temática das relações de gênero na sociedade e, mormente, na realidade campestre. Com isso, a mística que retratou o acolhimento e o respeito à diversidade sexual, buscou apresentar um *corpus* reflexivo para (re)pensarmos as violências físicas, simbólicas e os desrespeitos sofridos pelos seres humanos que têm a liberdade de escolherem o que são. Sobre a temática de gênero, tanto estudada no Curso como na mística, afirma uma educadora:

É muito emocionante perceber que a gente do Movimento, no Curso Pé no Chão, nos preocupamos e temos proposto novos olhares sobre a discussão de gênero. Inclusive, com a criação de um coletivo que discute gênero. Isso só fortalece a gente. Sabemos que a juventude e idosos chegam aqui com muitos

preconceitos e o povo do campo ainda precisa se aproximar mais desse tema de gênero. Ainda é tudo muito no direcionamento e muito das classificações do que é tarefa da mulher e atividade do homem no campo. Nós educadores, temos feito um trabalho de desconstrução do patriarcado. E os educandos e as educandas entenderão melhor o lugar do ser humano na sociedade se souberem respeitar e conviver coletivamente com as diferenças... Somos do campo, da cidade, brancos, negros, mulheres, homens, gays, travestis, pessoas trans. Somos um Movimento. Estamos na sociedade e lutamos para que seja democrática (Margarida Alves, Educadora, 35 anos).

Embora as discussões que envolvem a temática de gênero não sejam o foco dessa investigação, entendemos que a prática da mística favorece um *locus* para a expressão artística, corporal, simbólica e de memórias de resistência por fazer uma atividade de anamnese, resgatando fatos e/ou figuras que contribuíram com a luta social. Desse modo, a mística permite um processo de formação humana e emancipação do sujeito (PELOSO, 2012), perante as contradições e desigualdades sociais, retomando a luta social do passado para fortalecer os enfrentamentos sociais, políticos e ideológicos. No caso dessa mística, compreendemos que os/as educandos/as veem suas realidades campesinas e atuais serem atravessadas por processos de desumanização, expressos nitidamente, através de violências simbólicas e/ou físicas que reproduzem as desigualdades de gênero e LGBTfobia (MIRANDA; OLIVEIRA, 2016; MORATO; MIRANDA, 2017; NOGUEIRA; MIRANDA, 2017; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018; MIRANDA; LIMA, 2019).

A partir das conversas sobre a mística que tratou das diferenças, a educanda Luiza Ferreira expressa seu sentimento de pertença, desafio e acolhimento por meio do Movimento. Dessa forma, relata:

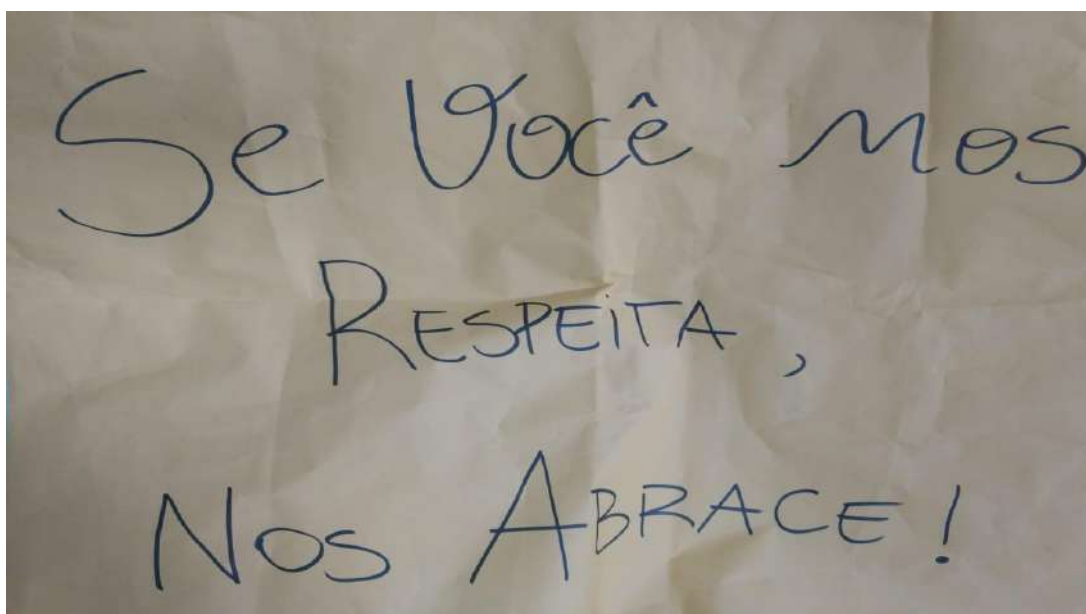
Eu me sinto muito acolhida, desafiada a ver no outro a chance de ser melhor. Às vezes, algumas pessoas falam coisas óbvias, mas a gente acolhe. Eu me sinto muito feliz no local onde temos o compromisso de sermos melhores. Escuto algumas críticas de alguns educandos idosos porque fulano aqui se veste de mulher, fulano é gay e eu fico aliviada, mais tranquila quando presencio o esforço dos educadores para trazer o respeito como algo importante para nosso meio, para o crescimento do Movimento. E eu vejo que os educadores percebem a gente como seres humanos, com respeito e igualdade. Quem sabe um dia a sociedade deixa ser machista demais e deixa também de violentar mulheres e travestis nas ruas (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

Compreendemos o espírito de pertença ao Movimento, que começa a permear o entendimento da educanda acerca da realidade cotidiana no Curso Pé no Chão e na sociedade em geral, a respeito dos debates e vivências de gênero. Ela acredita que os/as educadores/as são

comprometidos/as com a transformação de um cenário determinista e machista em torno da realidade social e campesina. O comprometimento social dos/as educadores/as passa a ser evidenciado como “sendo próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ o ser humano verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 1983, p. 19).

A educanda reconhece a posição dos/das educadores/as no processo de formação humana, social e política. E acena para a atuação desses enquanto sujeitos educativos que se dispõem a mediar conflitos e acontecimentos desagradáveis, como é o caso da LGBTfobia. Desse modo, evidenciamos que a relação educador-educando, no interior da PPEE, possibilita a formação humana que é constituída pela problematização e dialogicidade, motivadas pelos/as educadores/as na desestabilização da naturalização das categorias de corpo, gênero e sexualidade, possibilitando o respeito e aprendizado à diferença na promoção dos direitos humanos e fortalecimento de uma sociedade mais democráticas (MIRANDA; ALENCAR, 2016; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016; MORATO; MIRANDA, 2017; NOGUEIRA; MIRANDA, 2017; OLIVEIRA; MIRANDA; SILVA, 2018; MIRANDA; LIMA, 2019).

Fotografia 7 – Cartaz apresentado por um educando durante uma mística



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

A mística enquanto prática educativa e elemento pedagógico na Prática Pedagógica Educador-Educando foi desenvolvida pela expressão artística de uma jovem e um jovem acampados. Os/as educandos/as estavam formando um grande círculo juntamente com

educadores/as. O jovem e a jovem começaram a narrar histórias de violências e desrespeito para com a mulher e os/as LGBT's. No final, os dois levaram o cartaz que continha a frase: “Se você nos respeita, nos abrace!”. E, assim, todos foram se abraçando e algumas pessoas emocionadas com o desfecho da mística, que refletiu o acolhimento e respeito à orientação sexual. O MST, desde a educação para as crianças, projeta suas formações a partir do viés da sensibilidade, que se aproxima da educação como um ato de cuidar e conscientizar para as diferenças. Sobre isso o Movimento afirma:

É preciso que possamos desde agora educar nossas crianças com valores como: igualdade nas relações entre homem e mulher, respeito aos idosos, à orientação sexual, às crianças, às pessoas com deficiências, responsabilidade frente à vida e a tudo que é vivo; ter solidariedade, indignação diante de qualquer injustiça contra o ser humano e a vida, valorizando, assim, a coletividade (MST, 2001, p. 21).

Como refletido acerca da mística na primeira sessão de descrição de atividades do Curso Pé no Chão, compreendemos que esta prática educativa contribui com o processo de aprendizagem dos conteúdos significativos, uma vez que estes são abordados de forma artística.

Fotografia 8 – Mística que representou o acolhimento à diversidade



Fonte: Arquivo do autor, dezembro de 2018

É nesse sentido que o MST acredita na transformação social e na consciência sócio-política do coletivo por meio da prática social alicerçada na educação libertadora, considerando que “em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido como uma prática

radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro e profundo” (CALDART, 2001, p. 219).

A partir das observações das convivências com o povo político do Movimento e das contribuições nas conversas informais e entrevistas, tornou-se possível perceber que a PPEE, dinamizada no Curso Pé no Chão pode ter seus sentidos demarcados nas dimensões: ético-política, humanização, organização, ecologia de cuidados e emancipação. A dimensão ética-política desenvolve-se desde as escolhas dos temas, nome da turma do Pé no Chão, até o respeito e reconhecimento das realidades dos/das educandos/as.

A dimensão da humanização perpassa toda a PPEE desde que os/as educando/as adentram os espaços do CFPF. Assim acontece, também, com os/as educadores/as que se colocam na posição de povo político, acolhendo afetivamente a todos, sem distinção. A organização também é ponto crucial para a dinâmica educativa dos/das educandos/as, que vai desde a hora de acordar ao recolhimento à noite; a hora de estar na sala para os encontros formativos, ou para as atividades práticas e cotidianas, como por exemplo, limpar o pátio e o refeitório, espaços usados por todos.

A ecologia de cuidados é uma categoria que representa o encontro de cuidados que o Curso Pé no Chão constitui, num processo de ação-reflexão-ação para a realidade social de cada sujeito social que pertence ao povo político do MST. Assim, cuidado é compreendido como uma categoria êmica. É o cuidado pessoal, o cuidado que cada um deve ter com o outro, o cuidado que o Movimento Sem Terra tem por cada um e pelo coletivo e, além do mais, o cuidado que todo o Movimento precisa ter para constituir-se enquanto coletividade na luta social por um projeto societário mais justo e que assegure os direitos sociais, políticos e humanos de cada Sem Terra. Com a ecologia de cuidados, entendemos que a PPEE apresenta, em seu interior, o espírito democrático que problematiza, dialoga e eleva o povo político ao patamar da conscientização. Também se torna um elemento para o fortalecimento da coletividade, pois a coletividade é a existência do encontro entre cuidados sociais específicos.

Nessa perspectiva, passamos a compreender na próxima sessão o que podemos considerar a reflexão acerca da formação humana, partindo da PPEE para se pensar o processo de formação humana, tomando como pontos reflexivos as categorias de humanização, *práxis* e emancipação. Com isso, intentaremos entender como o povo político do MST se forma para a luta social e a esperança em construir outro projeto de sociedade que parta, principalmente, da emancipação social.

5 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NO CURSO PÉ NO CHÃO: MOVIMENTOS A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO

A emancipação se constitui do desconforto e da falta de oportunidade de expressão do ser histórico no mundo e da impossibilidade de dizer a palavra que é a condição de liberdade em um espaço/tempo social de construção de novas subjetividades em resistência. Desse modo, a emancipação é a concretização do ser humano no movimento de fortalecer a si, construir-se com os outros e, assim, forjar ações democráticas e transformadoras com o reconhecimento da *práxis*” (Caderno de Campo, Sessão 16, julho de 2018).

Nesta sessão apresentamos uma análise da relação educador-educando a partir do que foi abordado na sessão anterior a respeito da Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE), tendo como enfoque, nesse movimento epistêmico, o objetivo de mapear experiências a partir da PPEE que possibilitem (re)pensar o fortalecimento de vínculos entre educador-educando com vistas à formação humana no Curso Pé no Chão.

Nesse sentido, buscando compreender as contribuições da PPEE, utilizamos para a construção de dados no campo de pesquisa: o caderno de campo, a observação direta e a entrevista não estruturada. Dessa forma, intentamos compreender a formação humana direcionada à educação do povo político do MST, por meio do espaço/tempo pedagógico forjado no Curso Pé no Chão. Segue-se disso que os/as educandos/as e educadores/as foram evidenciados enquanto sujeitos centrais nesse momento de compreensão sobre a formação humana a qual é tomada como categoria analítica. Por isso, nos filiamos teoricamente aos autores Freire (1992, 2017) e Maria Coelho (2009), que refletem a temática em análise.

Da compreensão de formação humana como categoria teórica a partir da Prática Pedagógica Educador-Educando, consideramos como categorias êmicas encontradas no campo: *práxis*, humanização, conscientização, educação para a democracia, intelectual orgânico e a emancipação. Desse modo, tivemos o olhar analítico para compreender os sentidos que foram tecidos a partir da PPEE e que perpassaram a existência social dos/as educandos e dos/as educadores/as do Curso Pé no Chão.

Evidenciamos, nesta sessão, que se entrecruzam os aprendizados dos temas estudados no Curso e apresentados na primeira sessão, as convivências na elaboração de trabalhos, as aulas práticas em torno da temática da agroecologia, os sentidos que os/as educandos/as deram às experiências e conteúdos estudados e as relações entre conteúdos/experiências para a formação humana, considerando os períodos de formação no Assentamento Normandia, como

também a *práxis* de cada educando/a em tempo comunidade, em seus assentamentos ou acampamentos.

Das andanças e olhares epistêmico-metodológicos, no Curso Pé no Chão, no Centro de Formação Paulo Freire - CFPPF, procuramos analisar as contribuições da relação educador-educando, por meio dos manejos da pesquisa de inspiração etnográfica, e entender como foram recepcionadas as experiências da PPEE e seus sentidos, que permearam o povo político – durante o Curso e, sobretudo, no retorno do tempo comunidade – para evidenciarmos quais as potências da PPEE para a prática social cotidiana e, portanto, termos o reconhecimento de um processo de formação humana.

5.1 A formação humana em seus (con)textos: ser povo político novo no/do Movimento

As discussões acerca da educação e a formação humana geram uma série de questionamentos, principalmente, quando a compreensão reduz a amplitude da educação como sendo sinônimo de escola. Essa compreensão acaba colocando expectativas radicais sobre a missão da escola, de educar e dialogar com outras modalidades de educação, com outros espaços e saberes os quais são constituídos por pedagogias outras e sujeitos outros, alicerçados na diversidade/diferença (ARROYO, 2014). Diante dessa problematização e considerando o percurso científico durante, aproximadamente, sete meses de observação no Curso Pé no Chão, conjecturamos olhares e diálogos com a finalidade de constatar a existência ou não de uma PPEE que se dinamizasse por sujeitos em um processo de formação humana, política, social e coletiva.

O Curso Pé no Chão se apresenta com perfil e identidade próprios, alicerçados nas compreensões do Movimento Sem Terra e suas linhas formativas, para pensar na educação do seu povo político. Por isso, defende e propõe formações pedagógicas baseadas na sua própria Pedagogia. A educadora Dandara acena que o Curso Pé no Chão “é acima de tudo, um projeto emancipatório de vida que se propõe estudar, enxergar a realidade e intervir sobre o meio. É assim que suas práticas têm por base o que o MST preza por educação e pedagogia”. (Educadora, 32 anos). Com isso, torna-se possível evidenciarmos que “olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2012, p. 319).

Nessa perspectiva pedagógica do Movimento, dialogamos com os/as educadores/as a respeito da existência ou não de um processo de formação humana a partir de suas práticas e

relações educativas com os/as educandos/as. Foi possível perceber nas entrevistas e diálogos informais que, nas experiências educativas, forjam um processo de formação humana. O educador Márcio refletiu: “Sim, é possível pensar em um processo de formação humana. É muito desafiante questionar isso... Temos pessoas de diversas idades e níveis de escolaridade diferentes. Visões distintas de cultura, religião e mundo. E trabalhamos para humanizar”. (Educador, 33 anos).

Segundo Margarida Alves, “as práticas são para humanizar, desde a preparação para os encontros de formação para os educandos e educandas. Pensamos em como problematizar tal assunto, como vamos fazer atividades coletivas, como vamos pensar os momentos de mística, as aulas práticas” (Educadora, 35 anos).

Acerca da formação humana, política e cidadã, Luiza Ferreira afirma: “a educação aqui é diferenciada. Estamos em um espaço não escolar, mas conseguimos aprender a sermos melhores, mais do que na escola. Isso é o que penso. Neste espaço, a gente cresce em relações humanas, sendo nós respeitadas. Aprendo mais a ser cidadã” (Educanda, 23 anos).

A formação humana do educando/a do MST, sobretudo a partir da formação no Curso Pé no Chão, em Normandia, fundamenta-se no seu ensino de temas da História numa perspectiva crítica. Mas, estende-se, também, na sua tarefa de anunciar a luta social aonde estiver, no assentamento, nas mobilizações, nas marchas em prol da sociedade, nas reuniões, ou seja, em qualquer espaço social. Nesse sentido, o Curso Pé no Chão, por meio da relação pedagógica entre educador e educando, parece possibilitar “o desejo pela luta social, pelo envolvimento, a saída de nossas casas ou barracas na tentativa de fazer a justiça pelos pobres. E com os educadores a gente aprende que a história foi até escrita meio equivocada. Então, a gente se junta e queremos propor outra história” (Marielle Franco, Educanda, 29 anos).

Nesse sentido, Santos (1999, p. 19) salienta que “não podemos nos contentar com um pensamento de alternativas; necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas”. Assim, compreendemos que a PPEE busca direcionar os sujeitos sociais a voltar a pensar e querer a transformação social emancipatória, a partir do reconhecimento de que esta tem como condição a reconstrução da tensão entre regulação e emancipação sociais.

Se de um lado há o peso inercial das estruturas, a reafirmação das lógicas da dominação, as razões conformistas ou indolentes, do outro, é preciso contrapor o trabalho de subjetivar, amolecer, flexibilizar e, no limite, corroer os grilhões do possível a cada momento e cada situação por meio da formação de novas vontades sociais de emancipação (SANTOS, 1999). É assim que as práticas dos/as educadores/as, incluindo a mística, podem ser evidenciadas como práticas fortalecidas pela relação educador-educando, pois, segundo o entrevistado Florestan,

“a forma como os educadores trabalham com a gente, nos faz refletir e também com a mística a gente só cresce, começa a voltar para casa com vontade de estudar, de ajudar mais nossa família em casa. Eu me sinto outro, mais forte” (Educando, 20 anos).

Considerando as observações, compreendemos que o processo da PPEE, carrega em si a necessidade de repolitizar e radicalizar os direitos humanos e a democracia, reinventar a tensão entre democracia e capitalismo, para construirmos alternativas. A partir disso, podemos entender o que Oziel Alves expressa: “nossa prática e relação com os militantes em formação é a busca por repolitizar o ser humano. Não é de falar de partido político e sim de construir momentos pedagógicos de análise de conjuntura, críticas e buscas concretas por transformação social e reconhecimentos de direitos” (Educador, 26 anos). Nessa perspectiva, entendemos a busca por forjar projetos societários e educativos alternativos, centrando-se na ideia-força de que outro mundo é possível, bem como outra educação, tendo como parâmetro o ser humano (ARROYO, 2014).

Os/as educadores/as do Curso Pé no Chão, em diálogo com os/as educandos/as, intentam superar as mediações dos processos educativos que visam as relações desumanizadoras, propondo caminhos pelo viés da problematização, do diálogo e da sensibilidade, como apontado na sessão anterior. Assim, apresenta-se em seus processos de formação/humanização, sobretudo, sabem das dimensões pedagógicas formadoras de suas ações coletivas. Desse modo, instauram processos formativos que afirmam a autonomia e a emancipação dos seres humanos, no caso específico desta investigação, os/as educandos/as. Esses processos, nas vivências pedagógicas do Curso Pé no Chão, possibilitam colocar no centro da ação educativa o ser humano e sua constituição histórica, social e cultural, como explicita Freire:

Humanização e desumanização, dentro da história, são possibilidades dos homens, como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do Ser Mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 1992, p. 16).

Nas relações entre educadores/as e educandos/as, mormente, nos momentos formativos constituídos por estudos de temas, como as lutas dos camponeses ou estudos práticos voltados

à agroecologia, percebemos que existiram tensões dialéticas motivadas pelo próprio Movimento e suas compreensões sócio-políticas acerca da realidade atual. Sobre isso, a educanda Marielle Franco reflete: “os educadores nos fazem perceber as contradições da história e do presente e a gente precisa tomar uma decisão diante disso. Se a realidade é complexa, nós precisamos ter estratégias para sermos capazes de enfrentar. A história vai nos cobrar”. Essa tensão dialética provoca uma nova visão de formação, que passa a ser entendida, segundo Larrosa (2000, p. 12), não mais como “dar forma e desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes [...] e de levar o homem até a conformidade em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’ que foi fixado e assegurado de antemão”. Formação passa a ser concebida como “uma aventura, uma viagem aberta e interior, sem uma ideia prescrita de seu itinerário e sem modelo normativo de seu resultado, do que é ‘ser plenamente humano’” (LARROSA, 2000, p. 12). Sobre essa temática, Larrosa assevera ainda:

Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito modificado. Aí trata-se muito mais de se construir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, na qual o aprender forma e transforma o sujeito [...] de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, é levado para si mesmo. (LARROSA, 2000, p. 52).

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho de formar o ser humano no mundo contemporâneo não pode prescindir de uma compreensão profunda da crise da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, qualquer processo formativo deverá levar em consideração todas as dimensões e espaços da vida do ser humano. Deve ser omnilateral, ou seja, contemplar o ser humano em suas dimensões e possibilitar percursos para esse processo de humanização que reconhece o sujeito social na história. Sobre isso afirma o educando Antônio Conselheiro:

Aqui eu nem me achava no início. Achava que aqui era um lugar para pessoas que sabem ler. Mas me mostraram que o estudo aqui não é só ler. A gente aprende até a abraçar, a acolher. A fazer parte do Movimento que quer fazer o melhor por todos que estão aqui” (Educando, 35 anos).

A formação do ser humano tem como objetivo torná-lo um ser espiritual, universal, rompendo com o mundo natural e ascendendo ao mundo humano, ao participar da esfera do espírito objetivo ou da cultura. O materialismo histórico rearticulará depois essas categorias, possibilitando a compreensão da estruturalidade e da dialeticidade das relações entre trabalho,

cultura e educação nos processos formativos humanos. Para pensar a formação humana de um modo mais eficaz e pertinente, é necessário antes fazer uma consideração de corte antropológico, ou seja, perguntar-nos sobre a concepção de ser humano na base (ou no fim) do processo formativo. Gramsci oferece uma boa reflexão sobre o tema:

Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” – queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. [...] Não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”, Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de quais limites – somos criadores de nós mesmos, de nossa vida, de nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, na vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (GRAMSCI, 2004, p. 38).

O ser humano, concebido assim como uma série de relações ativas, vivendo em permanente processo de *tornar-se* humano, traz implícita a possibilidade da liberdade. A formação humana, então, envolve elementos constitutivos da individualidade, mas não se realiza sem a atividade transformadora das relações com a natureza e com os outros seres humanos.

O homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que o homem individual tenha deles. Daí se pode dizer que cada um se transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relação da qual ele é o ponto central. [...] conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI 2004, p. 39).

Homens e mulheres, com seus próprios princípios, enfrentam e dominam a natureza pelo trabalho, apreendem suas leis para, posteriormente, modificá-las e assimilá-las às suas vidas. Ao atuar e transformar a natureza, apropriando-se dela, fazem história, transformando-se, também, a si mesmos. Acerca da transformação de si, o educando Florestan aponta: “O processo de aprender aqui está sendo muito importante para mim. Aprendendo sobre como plantar sem agrotóxico, pensando em nossa saúde e na preservação da terra. Para que a terra dê mais frutos, porque se aplicar veneno a terra perde sua força” (Educando, 20 anos). A primeira

dimensão da liberdade se manifesta pelo trabalho. Manifesta-se como autodeterminação, como capacidade de se libertar das limitações impostas pela natureza. O trabalho é um ato humano que pressupõe a consciência e o conhecimento dos meios e dos fins aos quais se pretende chegar. Não há trabalho humano sem consciência, enquanto finalidade, na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade.

O salto ontológico do ser natural para o ser social, segundo Marx (1980), dá-se por intermédio do trabalho, que cria e produz objetos úteis. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo, o trabalho concreto, atividade que cria valores-de-uso, torna-se um trabalho abstrato, uma atividade estranha, fetiche, que cria valor-de-troca. O trabalho, então, perde a sua dimensão ontológica, humanizadora, e é reduzido à sua dimensão produtiva. O trabalhador é transformado em mercadoria, e o fruto de seu trabalho aparece como algo desligado dele próprio, como um objeto que não lhe pertence.

Sobre a desvalorização do trabalhador, especificamente, da agricultura, Marielle Franco reflete que “os conteúdos estudados sobre a agricultura, reforma agrária e agroecologia me convidaram a parar e ver atentamente que sem o trabalho sério da agricultura a sociedade não tem comida na mesa. Eu passei a entender a lógica do agronegócio. Ele nos olha como objetos” (Educanda, 29 anos). Deste modo, o trabalho como ontologia do ser, é refletido através dos temas que abordam a agricultura no Curso Pé no Chão, ou seja, este trabalho de plantar, cultivar e colher é uma forma educativa e de reafirmar a identidade do homem e da mulher do campo. Entretanto, o que é colhido pelo camponeses é consumido na cidade, mas os sujeitos sociais, consomem sem se dar conta do processo que fez os alimentos chegarem ao mercado.

Não se pode enfrentar os desafios da formação humana na contemporaneidade sem considerar a centralidade dialética do trabalho, sem pensar na situação concreta da sociedade do trabalho, na acumulação do capital, que explora o trabalhador e lhe nega a dignidade, a humanidade (MARX, 2010). Nesse sentido, Oziel Alves reflete: “a forma como trabalhamos os conteúdos querem auxiliar os educandos a perceberem o trabalho de forma mais próxima e crítica deles mesmos para que o trabalho também seja visto como libertador. Isso quando eles trabalham na terra para si ou na cooperativa do Movimento” (Educador, 26 anos).

Segundo Coelho (2009), o trabalho, entendido como protoforma da atividade humana – não como momento único totalizante, mas como trabalho concreto, ponto de partida sob o qual se poderá instaurar uma nova sociedade – mantém uma relação fundante com a formação humana e deve ser considerado desde a perspectiva da omnilateralidade humana, que transcende a base histórica no trabalho. A formação humana deverá pensar homens e mulheres

como seres omnilaterais, sujeitos de direitos e deveres, que constroem sua história, “com uma consciência crítica que lhes possibilita autonomia ao se relacionarem com este mundo e não, simplesmente, subserviência a ele” (COELHO, 2009, p. 21).

Na perspectiva da busca de uma nova lógica social, contrária à lógica destrutiva do capital, assumir o trabalho como princípio educativo “implica superar a visão utilitarista do trabalho, inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas” (FRIGOTTO, 1989, p.27). A transformação das relações e a perspectiva da emancipação dos sujeitos humanos passam pelo trabalho.

Desta forma, podemos entender que na relação educador-educando, no Curso Pé no Chão, a intenção de possibilitar o sentido do trabalho como uma ação coletiva surge imbricada com a luta pela Reforma Agrária. Por isso, podemos evidenciar que “a forma como os educadores conduzem os estudos aqui nos faz ver o trabalho da agricultura como algo importante para a sociedade e trabalhar na roça como coletivo porque a terra é ocupada na luta de todos” (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

Apresentamos uma fotografia do centro da Horta Mandala, em um dos momentos de formação do Curso Pé no Chão sobre o tema da agroecologia. A fotografia demonstra o educador dialogando com os/as educandos/as sobre o contato com a terra e o ser camponês. O educador ainda teve reflexões sobre o cuidado com a terra e o cuidado com a vida dos animais e cidadãos, quando a agricultura é pensada e praticada pelo viés da agroecologia. O educador aproveitou o momento para propor uma reflexão sobre a identidade camponesa e a luta social do Movimento em prol da reforma agrária popular.

Assim, os/as educando/as foram convidados a pensar sobre a agricultura em seus assentamentos ou acampamentos e também a entenderem a agricultura familiar e agroecológica como uma prática educativa e responsável pela saúde da sociedade. Este momento foi marcado por diversos questionamentos elaborados pelos/as educandos/as os quais se envolveram na temática de como plantar sem agrotóxico. O educador aproveitou que estava na Horta e abordou técnicas de como preparar a terra para o plantio. A Horta como um espaço pedagógico retrata de forma teórica e prática a realidade, as teorias estudadas e as técnicas agroecológicas. Sobre os temas estudados Florestan afirma: “É o lugar em que se encontra o que já sei fazer em minha casa, onde moramos, com o que estudamos aqui. É prática com o que trazemos e teoria com o que aprendemos sobre plantar e o que é plantar como cidadão”. (Educando, 20 anos).

Fotografia 9 – Encontro formativo do Curso Pé no Chão na Horta Mandala



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Pensando a respeito da formação humana para a emancipação, Adorno (1995) questiona as visões estreitas de educação, propondo uma reflexão que articula a relação entre educação, emancipação e democracia:

A seguir, assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; tampouco a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria, inclusive, da maior importância política; [...] se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Segundo Adorno (1995), a educação para a emancipação é o mesmo que educação para a experiência, pois é por meio da experiência e da reflexão que se dá a “superação da menoridade – processo que constitui parte da formação”. Este processo, no entanto, não se dá de modo individual, prescindindo do coletivo: a educação para a emancipação deve oferecer condições em que os indivíduos conquistem socialmente a autonomia.

Pensar a educação e a formação humana como processos de emancipação e autonomia supõe considerar processos globais da formação do ser humano, que superam a ideia estrita de

ensino como sistematização de conhecimentos e transmissão de conteúdos escolares. Para isso, é necessário e fundamental “ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico” (ARROYO, 2000, p. 14).

Nessa mesma perspectiva, abrindo mais para a dimensão social da formação, Paulo Freire afirma que “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político”. Argumenta Freire que

como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p. 110).

Sobre a formação humana do/a educando/a, Peloso (2012) nos indica qualidades que precisam ser desenvolvidas para os sujeitos serem agentes sociais (povo político), tais como: humildade, espírito de sacrifício, ser exemplo na prática de valores, ser solidário e praticar companheirismo com todos, ser estudioso, ser trabalhador, cultivar sempre a utopia de uma sociedade igualitária, justa e socialista. Com isso, o MST procura vincular a formação do seu coletivo à educação emancipatória, que possibilite aos/as educandos/as uma reflexão sobre si e suas ações dentro e fora do Movimento. Desse modo, compreendemos que “o vínculo da educação e da formação humana com a emancipação e autonomia implica, portanto, processos globais da formação do ser humano, cujos objetivos e características ultrapassam a ideia estrita de ensino” (COELHO, 2009, p. 24). Nesse sentido, deve-se “ter o ser humano e a sua humanização como problema pedagógico” (ARROYO, 2000, p. 14).

5.2 Relações de humanização – Ser Mais como processo de formação humana

A concepção freireana Ser Mais nasce da consideração do fato de que homens e mulheres são seres históricos e o MST possibilita também esta reflexão sobre a formação dos sujeitos sociais (MST, 1996). Assim, torna-se possível compreender o processo de formação humana dentro do MST à luz da categoria Ser Mais. Isto permite conceber os seres humanos como seres que *estão sendo*, ou seja, como seres inacabados e inconclusos, inseridos numa realidade histórica que também não está concluída.

Um dos pilares – talvez o mais importante e central – que sustenta o edifício conceitual e prático da Pedagogia do MST é a formação humana, que vê constantemente os educandos/militantes como sujeitos, em sua integridade, cuja dignidade reside no fato de serem pessoas chamadas a Ser Mais, capazes de contribuir no seu próprio processo de crescimento humano e na afirmação e defesa dos direitos da coletividade (FIGUEIREDO; MIRANDA; ALENCAR, 2018, p. 17).

Trata-se, portanto, do contínuo processo de formação educacional dos sujeitos e da consciência que eles têm de estarem nesse processo e serem inconclusos. Segundo Paulo Freire, a educação problematizadora, diferentemente da educação “bancária”, parte exatamente da consideração do caráter histórico e da historicidade dos seres humanos.

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* a realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1992, p. 42).

A tomada de consciência da realidade faz com que os homens e as mulheres se apropriem da história, sendo ela passível de ser por eles transformada. E como são seres históricos e inacabados, podem ser também sujeitos não só da transformação do mundo, mas da transformação de si mesmos. É nesse movimento que se encontram as raízes da educação, como fenômeno exclusivamente humano, que se caracteriza como algo diâmico: “a educação é um quefazer permanente”, tanto em razão da inconclusão dos seres humanos como da própria realidade, que está em constante transformação.

A educação, nesse sentido, “se re-faz constantemente na *práxis*; para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 1992, p. 43). Entendida como processo, a educação se caracteriza por ter sempre em jogo os polos permanência-mudança. Enquanto a educação bancária enfatiza a permanência, a educação problematizadora reforça a mudança. Por isso mesmo, é grávida de futuro, é revolucionária, profética e portadora de esperança, correspondendo à própria condição da historicidade dos seres humanos, que os faz abertos, tensionados permanentemente a irem sempre mais além de si mesmos. Não aceitando nem o passado “bem comportado” nem o futuro “pré-dado”; na educação problematizadora, os seres humanos devem se pensar “como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um

modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (FREIRE, 1992, p. 42).

A vocação histórica dos seres humanos os coloca permanentemente na busca por Ser Mais, ou seja, por sua humanização. A desumanização é a negação do ser, que contradiz essa vocação histórica. O ponto de partida deste movimento de humanização está nos próprios seres humanos, na sua realidade concreta, isto é, no mundo. O ponto de partida deste movimento será, portanto, as relações homens-mundo. Vemos por aí que na relação educador-educando e nas temáticas dialogadas no Curso Pé no Chão, a reflexão em torno do reconhecimento de cada sujeito na leitura e na ação no mundo é, de fato, central. A educanda Marielle Franco aborda que “os educadores nos reconhecem, valorizam e nos fazem perceber o nosso lugar na história. E que não podemos ser militantes hipócritas. E devemos pensar no coletivo, no trabalho de transformação. Já começa com a gente. No dia-a-dia. Em casa. Na hora de plantar” (Educanda, 29 anos).

Disso decorre também que podemos entender a atividade dos/as educadores/as, ao se sentirem pertencentes ao MST através da luta social, que possibilita uma proposta formativa para pensar a constituição de povo político que não se aceite enquanto determinado estruturalmente por imposições dominantes e opressoras, como são as relações sociais quando embasadas no capitalismo (ARROYO, 2014). Assim, as educAções movidas pelos/as educadores/as buscam questionar a subalternidade de educandas e educandos que participam do Curso.

Desse modo, os momentos formativos possibilitam, por meio da dialogicidade entre educador-educando, problematizar-se a realidade: “Por que não temos moradia? Vão nos chamar de desocupados? Sim. Não temos onde plantar? Não temos muitas vezes onde dormir com dignidade? Tomamos chuva e sol quando acampamos? Quem, realmente, procura conhecer as necessidades do campo?”. (Oziel Alves, Educador, 26 anos). É a partir da problematização acerca das situações que sujeitos sociais poderão se mover no interior de um processo de formação humana em diálogo com a emancipação e dinâmicas para os enfretamentos de processos que negam a justiça social e a equidade (COELHO, 2009).

Para isso, é importante, porém, que os seres humanos não vejam essas situações como uma realidade fatal, inexorável e intransponível, mas simplesmente como um limite que os desafia e provoca. Por isso, problematizar é uma ação reflexiva que é colocada no bojo da PPEE. Assim, sobre a formação de sujeitos sociais críticos, é preciso problematizar ao invés de depositar conteúdos prontos na realidade dos/as educandos/as, como explicita Freire:

Enquanto a prática bancária enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação. A prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens a sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade, da qual resultava a postura fatalista, cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la (FREIRE, 1992, p. 43).

Tomando consciência de sua situação e aprofundando esta percepção, os seres humanos se apropriam dela como realidade histórica, dando-se conta de que é possível mudá-la e que são eles os agentes dessa transformação. A realidade histórica pode ser transformada por eles. A partir dessa compreensão da história esperançada pela mudança, o educando Florestan afirma que os temas estudados na história sobre o MST e o Brasil mostram que “a gente pode até fazer uma nova história. Contar de nossa vida mesmo. Buscar ser melhor, produzir com mais qualidade produtos agroecológicos e mudar, transformar a nossa vida e da nossa família. E aqui a gente aprende. Os educadores acreditam na gente” (Educando, 20 anos).

Assim, é possível conjecturar a tentativa do MST, através do Curso Pé no Chão, em desconstruir a ideia do fatalismo que é comumente utilizado para justificar e determinar a realidade cruel experienciada por sujeitos sociais que estão às margens da sociedade. Sobre essa discussão, Freire (1992, p. 43) elucida: “o fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos”. Desse modo, os seres humanos – seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros seres humanos – são o sujeito de seu próprio movimento. É nesse dinamismo das mudanças históricas e sociais que o Movimento pretende formar um povo político o qual possa se inserir na luta pela terra, moradia, produção agroecológica e o reconhecimento das diferenças e diversidades dentro e fora dos espaços do Movimento coletivo.

Este movimento de busca do Ser Mais somente se realiza na comunhão, na “solidariedade dos existires”, e nunca no individualismo e no isolamento. Por essa razão, é impossível que ela aconteça em situações em que haja relações antagônicas entre opressores e oprimidos, pelo simples fato de que “ninguém pode *ser*, autenticamente, proibindo que os outros *sejam*” (FREIRE, 1992, p. 43). Quando se busca o Ser Mais de forma individualista, incorre-se no *ter mais*, egoísta, que é uma forma de *ser menos*, o que significa desumanização, considerando que o *ter* de alguns não pode ser um obstáculo ao *ter* dos demais, pois, se isso acontece, acaba fortalecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, que ficam sem poder, submetidos, subjugados, oprimidos.

É importante evidenciar, no entanto, que

a desumanização e o ser menos – que não se verificam somente naqueles que têm sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubam – é distorção na história, mas não da vocação do Ser Mais. A luta pela humanização e pela desalienação dos seres humanos como seres para si é possível porque, embora fato concreto na história, não é destino dado e inexorável (FERNANDES; SILVA, 2017, p. 44).

A superação das formas de desumanização é o que caracteriza esta vocação ontológica do ser humano para Ser Mais. Superar a desumanização e alienação, para, junto com outros seres humanos, desenvolver reflexividade e atuação crítica sobre a realidade que, histórica e inacabada, é passível da atuação transformadora dos sujeitos; Ser Mais é fazer-se sujeito de seu processo. A ação transformadora dos homens e mulheres sobre seu mundo tem como resultado a sua humanização (FREIRE, 1992). Os processos educativos têm papel fundamental nessa humanização, ou, ao contrário, na domesticação, quando os sujeitos se reduzem a objeto um do outro. A ação cultural para a libertação se articula com a ação transformadora sobre a realidade enquanto o “ir além de seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p. 27).

Esta humanização só pode efetivar-se na relação histórica e cultural entre os seres humanos. Atendendo à sua vocação ontológica para Ser Mais, o ser humano se move no tempo e no espaço para constituir, permanentemente, a sua humanização. A pedagogia humanista de Paulo Freire responde aos desafios da contemporaneidade, pois, segundo Mendonça,

se insere num contexto de enfrentamento a uma realidade marcada pela desigualdade social, que rouba a vida e o existir, o ter e o ser de milhões de seres humanos, em todo o planeta. Nesse sentido, a pedagogia freireana, pela sua dimensão esperançosa, transformadora e libertadora, cumpre um papel indispensável enquanto instrumento socioeducacional de luta (MENDONÇA, 2006, p. 38).

Para propor o caminho da humanização, segundo a análise ético-crítica de Dussel (2000), Freire parte da condição existencial do oprimido para desenvolver a sua pedagogia. Dussel afirma que

em sua obra máxima de 1969, no exílio do Chile, Freire aborda o tema da existência de uma contradição fundante: opressores-oprimidos. Por que Freire parte do oprimido, do marginal, do analfabeto? Porque o ‘educando’ como tal, no limite, é quem deve ser educado mais que ninguém. Freire situa-se na máxima negatividade possível (DUSSEL, 2000, p. 437).

Nessa análise, Dussel (2000) toma a ideia freireana de situação-limite, apresentada na Pedagogia do Oprimido, que são “determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não cabe outra alternativa a homens e mulheres senão adaptar-se” (FREIRE, 1992, p. 70), ou seja, são barreiras que impedem os seres humanos de realizarem a sua humanidade. Nesse sentido, o ponto de partida de Freire é esta situação desumanizante das condições sociais em que se encontram estes oprimidos.

“A superação dessa condição exige que homens e mulheres adquiram, processualmente, uma conscientização capaz de levá-los de um ponto de máxima negatividade até um ponto de positividade” (MENDONÇA, 2006, p. 41). Para que isso aconteça faz-se necessário um processo pedagógico problematizador a respeito da própria condição existencial e da realidade em que estes seres humanos estão inseridos. Freire explicita este processo pedagógico libertador, comparando as duas práticas pedagógicas:

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens, submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos de seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1992, p. 43).

Partindo da máxima negatividade possível – a realidade da opressão – para elaborar a sua perspectiva pedagógica, Freire o faz com o objetivo de realçar o que é mais fundamental no ser humano, que é a sua máxima positividade possível: a ideia da vocação ontológica do ser humano para o Ser Mais, a convicção radical de que os seres humanos têm um compromisso ontológico e histórico para realizar permanentemente a sua humanidade.

Nesse sentido, homens e mulheres, como seres históricos, inacabados, conscientes dos seus condicionamentos e das possibilidades de ir além deles, não podem abrir mão de serem sujeitos, atores de sua transformação, de sua humanização. A história em que os sujeitos se fazem com os outros é tempo de possibilidade e não de determinismo. Por isso mesmo é necessário problematizar o futuro e recusar a sua inexorabilidade. A ontologia, segundo Freire, reside exatamente nesse fator: “o aspecto definidor da existência humana é que produzimos história e cultura ao mesmo tempo em que história e cultura nos produzem” (GLASS, 2013, p. 835). Conscientes dos seus condicionamentos e inacabamentos, homens e mulheres podem ir além destes.

Na busca do Ser Mais, o ser humano deverá perceber a realidade em sua totalidade, na qual se encontram as partes em interação. Caso contrário, perde-se, na visão parcializada, a possibilidade de uma atuação autêntica e eficaz sobre a realidade. A conscientização ocorre de maneira autêntica quando a compreensão da realidade constitui unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (FREIRE, 1981). Não ver a realidade como totalidade é um grave equívoco, algo que está ligado à não conscientização; é o que Freire chama de “visão ingênua do problema da técnica” (FREIRE, 2002, p. 40), isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por acaso, mas se encontra condicionada histórico-socialmente. Isso fatalmente implicará numa atuação restrita sobre a realidade.

A humanização é, sobretudo, a experiência de assumir-se enquanto ser histórico e social, pensante e comunicante, transformador. É “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto” (FREIRE, 1996, p. 42), tomando consciência dos seus condicionamentos e indo além deles. Sobre a humanização e o lugar do sujeito no mundo, a educanda Marielle Franco declara: “eu nunca me senti tão gente como na sala do Pé no Chão, eu vi que posso sonhar, conquistar e ser mais estudiosa. Agora tenho a consciência de lutar pelo que quero ser e é graças ao MST”. Ainda sobre a humanização, ela afirma: “às vezes eu tinha até vergonha de dizer na escola da cidade que eu era do campo, assentada. Não tenho mais. E o Pé no Chão me ajudou a eu me acolher como pessoa da roça que tem uma vida a ser conquistada e vou lutar, quer ser melhor”. (Educanda, 29 anos).

A não conscientização, a não percepção da realidade e de seus condicionamentos, é não se reconhecer na situação de alienado, não se reconhecer sujeito de transformação, não se recusar a se reconhecer como objeto. Humanizar é reconhecer o papel ativo do sujeito, não domesticá-lo. Isto é possível pela via da reflexão crítica sobre a realidade, um processo que não se constitui numa mera transferência de saberes técnicos. Trata-se de uma consciência reflexiva e não reflexa.

O Movimento, com intuito de fortalecer-se e possibilitar ao povo político a sua emancipação, acredita que as pessoas que ingressam no Movimento precisam compreender o sentido da educação para a luta social e a formação e transformação da massa popular para os enfrentamentos (PELOSO, 2012). Assim, fica evidente que “a educação do Curso Pé no Chão nos conscientiza de que a educação é a melhor saída e força para se buscar algo mais. Se manter na terra, nos trabalhos dos assentamentos sempre vendo que o amanhã é um outro dia e precisamos crescer, não somos prontos”. (Marielle Franco, Educanda, 29 anos). Segue-se disso a ideia de perceber que o “compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da

tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2005, p. 22).

Pensar um processo formação humana à luz da categoria Ser Mais, possibilita compreender que a PPEE se fortalece por meio da mística. Como apresentada na primeira e segunda sessões, compreendemos a mística a partir de dois vieses: um como sendo a força interior que mobiliza as lutas sociais, o cotidiano, o coletivo e, principalmente, a vida pessoal de cada sujeito social do Movimento; o segundo como um prática educativa que constitui um movimento de trazer à tona as memórias de resistência, tais como: as lideranças do Eldorado dos Carajás, a luta social de Antônio Conselheiro, a vida de Dandara, as resistências de Zumbi dos Palmares e outros contextos históricos e figuras históricas que se tornaram referências para o Movimento. E a mística, enquanto prática educativa, pode ser apresentada em círculo, com poesias, poemas, músicas, peças teatrais e qualquer expressão cultural que possa expressar memórias ou apresentar/denunciar contextos sociais de opressão (COELHO, 2010; PELOSO, 2012).

O termo Mística, à primeira vista, evoca uma experiência religiosa, relacionada ao sentido de mistério. Na tradição cristã poderia ser compreendida dessa forma. Entretanto, trazendo para o território existencial, social e político, a mística passa a ter múltiplos sentidos. Leonardo Boff (1999) afirma que a experiência mística antecede as religiões e, ainda, defende que a mística não é algo restrito a autoridades religiosas e que qualquer ser humano pode ser um místico. O MST, ao aderir ao termo Mística, concede-lhe um teor político, entendendo-o de forma dinâmica, como expressão de si enquanto sujeito coletivo e da realidade social e política, que está em mudança constante. A partir do contato com a mística propiciado pela Teologia da Libertação, “o MST ressignificou o seu fazer em torno de suas lutas, interesses e objetivos. É possível dizer que o Movimento começou a investir numa mística própria” (COELHO, 2010, p. 263).

No MST, a mística é um elemento que na vida e na leitura do mundo, possibilita questionar a realidade. Sobre isso o educando Antônio Conselheiro afirma: “eu não sei ler. Aqui me falaram muito da mística e quando a gente vê parece coisa de TV. O professor fala os assuntos, eu aprendo, mas com a mística eu aprendo bem mais. É que o povo fala do assunto de forma do jeito que a vida é” (Educando, 35 anos).

No contexto da PPEE, percebemos que aqueles que se encarregam de preparar os momentos de mística tratam a ocasião com zelo, considerando que a mística é um elemento importante para o Movimento. Por isso, fazem-no com muita seriedade, com o olhar bem atento à realidade, às demandas do Movimento e às contradições do momento e da história. Como

vimos na segunda sessão, a mística refletida apresentou a sensibilidade em torno da questão de gênero e apresentou simbolismo e expressão corporal e artística. Desse modo, a mística contribui para a educação e formação crítica dos sujeitos, em vista do fortalecimento da coletividade (STEDILE; FERNANDES, 2012) sustentando o seu processo de empoderamento enquanto cidadãos que lutam pelo respeito à sua dignidade de seres humanos, livres e autônomos:

A mística deve ser entendida como sendo o conjunto de motivações que sentimos no dia-a-dia, no trabalho organizativo, que impulsiona nossa luta para a frente. Ela é responsável por reduzir a distância entre o presente e o futuro, fazendo-nos viver antecipadamente os objetivos que definimos e queremos alcançar (MST, 1991, p. 4).

Dessa forma, o Movimento aponta a mística como uma estratégia de (re)existência, considerando que ela tem o dom de acordar a memória coletiva, fortalecendo o entusiasmo, a fé na utopia de uma sociedade igualitária, a esperança na força do povo político, a certeza de que é no exercício da cidadania consciente e na mobilização crítica do coletivo que mudanças acontecerão. Afinal de contas, como nos lembra Freire (2000, p. 41), “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir”.

Desse modo, evidenciamos a partir da reflexão de Oziel Alves: “A mística é o nosso movimento de existir. É a arte, mas é diálogo com a realidade e com os educandos por meio de conteúdos. A mística é uma prática que fortalece nossas formações, que une a nossa vida de militante e educador àqueles que chegam para ser MST” (Educador, 26 anos).

Nessa perspectiva, entendemos, através das observações, partilha de saberes e vivências do educador, que a mística se faz presente na vida do Assentamento Normandia, nas dinâmicas educativas do CFPF. Por meio do Curso Pé no Chão, a mística se torna prática educativa a ser vivenciada e estudada como um tema que pode abarcar todos os outros estudados no Curso. Dessa forma, a mística tem em si uma potência pedagógica que mobiliza um processo de ensino e aprendizagem, uma experiência a ser feita, uma forma de vida a ser compreendida e, sobretudo, se dinamiza como prática educativa para trabalhar temas que resgatam a memória e refletem as contradições e opressões atuais.

5.3 A *práxis*: um percurso entre o empoderamento reflexivo e a ação

No processo de formação humana, no decorrer do Curso Pé no Chão, observamos e compreendemos, nos diálogos com os sujeitos sociais do Movimento Sem Terra, que a *práxis* é uma categoria que perpassa as vivências formativas e emancipatórias para se pensar num projeto societário que vislumbre características mais próximas do socialismo. A respeito da *práxis*, o educador Oziel Alves afirma que “a intenção primeira e última é a *práxis*. A formação do Pé no Chão pensa no homem e na mulher do campo. Militantes que devem estudar, questionar, a se movimentar em prol dos direitos dos mais simples. É isso aí... Saber para praticar consciente a luta pela terra” (Educador, 26 anos).

Corroborando com Oziel, Dandara aborda também que “a ideia de *práxis* é constante no MST, pois a educação que se acredita parte do princípio prática-teoria-prática. A gente considera que muito da luta já é praticada, mas falta mais conscientização sobre o que se faz e isso é importante para os educandos em formação”. (Educadora, 32 anos). Com isso, compreendemos que a *práxis* é um elemento central na PPEE e contributo para pensar a formação humana e cidadã.

Nessa perspectiva, com o intuito de aprofundamento, filiamo-nos aos sentidos que Vázquez (1968) aponta acerca da *práxis*. Para o autor, o termo grego *práxis* designa, em sua transcrição direta, ação propriamente dita; para expressar esta ideia usamos habitualmente o termo “prática”, deixando o termo *práxis* mais restrito ao vocabulário filosófico (VÁZQUEZ, 1968). O autor também acena que, no entanto, existam proximidades em sua origem etimológica, “prática” apresenta conexões semânticas diferentes das que são encontradas em “*práxis*”: a primeira tem significado cotidiano de “atividade prática humana no sentido estritamente “utilitário”, enquanto a segunda significa, “ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou à sua atividade” (VÁZQUEZ, 1968, p. 160).

Vázquez reflete que em Aristóteles, a ação moral (toda ação que não engendra nada fora de si mesma) é chamada de “*práxis*”. Konder (1986) não considera muito preciso o uso do termo *práxis* (πραξις) na Grécia Antiga – mesmo em Aristóteles –, embora atribua a ele também a criação do significado mais geral de “ação intersubjetiva”, “ação dos cidadãos”, “ação moral”, atividade ética e política. Para ambos os autores citados a diferença entre “*práxis*” e “*poiésis*” é clara, uma vez que *poiésis* – como diz Konder (1986, p. 97) - refere-se à “produção material”, “produção de objetos”, atividade produtiva.

Analisando desde uma perspectiva histórica, Konder (1986) interpreta as transformações sociais, apoiando-se nessa ideia de *práxis*, e afirma que o saber ocidental foi fortemente influenciado por Aristóteles, oscilando historicamente sempre em controvérsias entre pensadores em torno da dicotomia prática/teoria, ação/contemplanção.

Segundo Vázquez (1968), para Marx, só se pode formular a questão da objetividade no âmbito da *práxis*, e, por isso, colocar no centro de toda relação humana a atividade prática (transformadora do mundo) deveria trazer consequências profundas para a questão do conhecimento. Aí nasce o conceito central da filosofia marxiana: o conceito de *práxis*. A *práxis* consiste exatamente nisso, nessa intervenção: “a atividade revolucionária, subversiva, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, crítico-prática” (KONDER, 1986, p. 115). Konder define a *práxis* sinalizando nela a presença da teoria:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1986: p. 115).

Em Marx, a verdadeira atividade deveria ser transformadora, “revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplanção, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria” (VÁZQUEZ, 1968, p. 162). Não há crítica fora da *práxis*, e o ato de conhecer se refere a “conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, [...] relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 162).

Na sua abordagem acerca da *práxis*, Marx criticou os que acreditavam que o ser humano seria ou um produto do meio ou produto da educação. Criticou a tarefa dos filósofos, na medida em que estes se restringiam a interpretar o mundo, pois sua tarefa deveria implicar também a transformação do mundo. Segundo Vazquez, a filosofia contemplativa insere-se no âmbito da aceitação do mundo e assim o justifica e o sustenta; é preciso, porém, apontar caminhos para o desenvolvimento do real, admitir que a realidade é objeto de transformação, que há um mundo não pensado, que escapa ao pensamento. Marx repele as teorias que, isoladas da *práxis*, estão a serviço da aceitação do mundo; e reconhece e eleva aquela que, vinculada à *práxis*, está a serviço de sua transformação. Como bem explicita Konder:

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro [...]. Na medida em que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do porvir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar (KONDER, 1986, p. 123).

Para Marx, não se trata simplesmente da teoria e da prática pensadas isoladamente, mas de ambas, consideradas numa unidade indissolúvel: trata-se de transformar a realidade com base numa interpretação (VÁZQUEZ, 1968, p. 163). Sobre o elo entre teoria e prática, uma para a outra, numa dinâmica de fortalecimento e emancipação dos cidadãos e cidadãs, a educanda do Curso Pé no Chão Luiza Ferreira aponta: “como somos jovens, agimos sem pensar, muitas vezes. Mas a educação que os educadores trabalham aqui é muito ligada à nossa vida. Então, toda ação aqui dentro do Centro de formação tem um sentido. E sempre forma a gente problematizar em nossos lugares e agir” (Educanda, 23 anos). É nesse sentido que perceber o mundo e perceber-se no mundo, enquanto sujeito social – para os diálogos temáticos, a relação educador-educando e as atividades práticas do cotidiano, no Curso Pé no Chão – possibilita experimentar a *práxis* como um processo concreto de um projeto de Formação humana que propõe, ao povo político do MST, o acompanhamento dos movimentos das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais.

Paulo Freire, em contato com a realidade da educação no Brasil e na América Latina da segunda metade do século passado, marcada por uma situação de opressão, desigualdades, injustiça e negação da dignidade humana, percebe que o conceito marxiano de *práxis* é uma ideia a partir da qual pode desenvolver sua concepção de Educação. Para ele, a educação deve ser entendida como compreensão, reflexão e ação perante a realidade, de maneira que se possa compreender o *ethos* vivido para, se necessário, transformá-lo. É esta atitude que imprime sentido ao ato de ensinar. Assim, os atos de ler e escrever não apenas significam codificar e decodificar palavras e frases. São, acima de tudo, profundos processos de leitura do mundo, da vida, da sociedade, em função não apenas de sua compreensão, mas também de sua transformação. Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia.

O ser humano é, assim, por meio da linguagem, do pensamento e da ação, motivado à construção de uma história da qual ele seja sujeito e protagonista, numa sociedade sem dominantes e dominados. Desse modo, entendemos que a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) faz sentido por contribuir para a construção de um novo ser humano. Paulo

Freire entende que todo o percurso de libertação compreende a saída do senso comum e o alcance do senso crítico. Se o saber do povo deve ser respeitado, ele também deve ser tomado como objeto de atuação da reflexão, do julgamento e das decisões que constituem a *práxis* libertadora.

O conceito de *práxis* em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história. Ao propor o conceito de educação problematizadora, Freire leva em consideração a essência humana dos educandos e impulsiona a problematização e compreensão da realidade, na perspectiva de uma sociabilidade fundada na *práxis*, num “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 1992, p. 96).

Em *Pedagogia do Oprimido*, a teoria e a prática de educação partem de um contexto concreto, com o objetivo de entendê-lo, atendê-lo e transformá-lo. Para Freire (1992, p. 70), um dos sentidos da *práxis* é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A formação revolucionária, que transforma a ordem social, econômica e politicamente injusta, é possibilitada pela conscientização das massas populares por meio de um método pedagógico dialógico, que “vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108). Nesse sentido, “percebemos que o ato educativo no MST não pode ser gerado sem a reflexão da própria realidade e existência dos militantes e não pode ser pensado sem a força transformadora da *práxis*” (FIGUEIREDO; MIRANDA; ALENCAR, 2018, p. 19).

Assim, a teoria pedagógica de Paulo Freire, que se fundamenta no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, tem como objetivo a construção coletiva da consciência crítica da humanidade através de uma *práxis* libertadora e revolucionária. Concretiza-se, portanto, na relação teoria-prática, inovando ao lançar mão do conceito de *práxis*, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, para aplicá-lo à educação, à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos seres humanos, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana.

Segundo Carvalho e Pio (2017), Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, imprime vários sentidos ao conceito de *práxis*, sendo este termo uma constante em todo o corpo da obra, numa clara demonstração da importância e do relevo que esta categoria adquire no conjunto do seu pensamento, de sua proposta educativa. Segundo os autores, “Freire, na obra analisada, ora evoca a categoria da *práxis* de forma isolada, ora a utiliza de forma adjetivada: *práxis* libertadora, *práxis* autêntica, *práxis* revolucionária e *práxis* verdadeira” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 432).

O termo *práxis* aparece logo no primeiro capítulo da obra, quando o autor apresenta a justificativa da pedagogia do oprimido e apresenta a proposta da educação problematizadora. Antes de qualquer definição, o educador cita a *práxis* em meio a questionamentos – problematização – a respeito da situação de opressão em que as massas populares se encontram:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1992, p. 17).

A *práxis* é, nesse sentido, condição e fundamento da ação, da luta, para romper com a idealização, desmascarando o teor alienante imposto pela relação opressor-oprimido. É necessário, para Freire, que os oprimidos reconheçam o opressor e se organizem para lutar por sua libertação, pela superação do regime de opressão (FREIRE, 1992). A tomada de consciência é importante, mas, por si só não é suficiente. É necessária a ação. Na verdade, ambas as coisas são necessárias e complementares. A descoberta não pode se dar apenas no campo da consciência, mas também não poderá acontecer exclusivamente pela prática/ação, pois desse modo corre o risco de se tornar ativismo vazio. Com isso, podemos compreender o que Marielle Franco afirma:

Os temas da história, estudados aqui, os trabalhos em grupo e as discussões me ajudaram a amadurecer o que eu entendia sobre coletivo. Ao voltar para casa, depois da segunda etapa, eu me coloquei à disposição do assentamento. Passei a entender por meio das palavras dos educadores, que a luta por terra, para criar um assentamento não tem preço. O preço passa a ser a vida. Quantas pessoas perderam a vida lutando por um pedaço de terra por que não tinham. Aqui passei a compreender isso (Educanda, 29 anos).

A educanda acenou para uma transformação de si em sua própria realidade, que pode ser considerada como consequência da formação humana tecida no Curso Pé no Chão. Antes da formação ter início, o seu entendimento sobre os trabalhos coletivos era incipiente. No decorrer do Curso, os temas e vivências, expressos em sua entrevista, possibilitaram uma maturação no que tange à coletividade. Desse modo, entendemos que a categoria êmica coletividade perpassa o fortalecimento da PPEE. Percebemos que as ações pedagógicas buscam fundar espaços de superação da perspectiva apenas individual e individualista, forjando possibilidades para o surgimento de uma cultura pedagógica coletiva. A respeito da coletividade vivenciada pelo MST, Caldart (2001) afirma:

Cada pessoa que integra o MST é um ser humano em transformação permanente, à medida que sujeito (também condicionado a) de vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim conformam seu jeito de ser, sua humanidade em movimento. Do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolvem e se produzem desde cada família, cada grupo, cada pessoa, com o caráter histórico da luta social que representam, se forma então a coletividade Sem Terra, com uma identidade que não se enxerga olhando para cada pessoa, família ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas que se sente ou se vive participando das ações ou do cotidiano do MST (CALDART, 2001, p.210).

É imprescindível que seja uma ação “associada a sério empenho de reflexão, para que seja *práxis*” (FREIRE, 1992, p. 62). “É preciso, enfatizemos, que se entreguem à *práxis* libertadora” (FREIRE, 1992, p. 67), que o desafio da educação como prática de liberdade seja assumido por educadores e educandos. Que a luta seja pela formação humana voltada para a afirmação e fortalecimento da liberdade, da humanidade, da capacidade de entender, de transformar e de criar (LAJE, 2010). Assim, no sentido da *práxis*, reflete o educando Antônio Conselheiro: “eu nunca tinha pegado num lápis para escrever. Agora tive a oportunidade aqui no Curso. Estou falando mais nas aulas. Não conhecia muito as letras. Agora estou aprendendo. Os professores dizem que posso e quero aprender e saber dos meus direitos” (Educando, 35 anos).

Na dinâmica de vida dos educandos após a segunda etapa²⁵, intentamos compreender como em sua concepção de educação Freire associa o conceito de *práxis* à noção de libertação, referindo-se a ela como *práxis* libertadora. O autor afirma que a autêntica libertação “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1992, p. 90). Sem *práxis*, “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1992, p. 50). Com isso, podemos compreender a educanda Luiza Ferreira ao afirmar: “agora entendo muito melhor esse negócio de ação e reflexão. É bem de Freire. E os educadores falam direto que nossa visão nasce da ação e se cria uma reflexão. Aprendo isso no Curso. Supera o que aprendi na escola. Lá se aprende para provas. Aqui aprendo a me libertar” (Educanda, 23 anos).

Segundo Sánchez Vásquez (1968), Marx entende a *práxis* como uma atividade/ação transformadora, ao mesmo tempo teórico-prática (reflexão-ação). Teórica sem ser somente contemplativa, pois a teoria é a guia da ação e a prática é a ação guiada pela teoria. A teoria não

²⁵ Como descrito no primeiro capítulo, o Curso Pé no Chão é composto por três etapas. Deste modo, nesse momento para a compreensão de visão de mundo e *práxis* procuramos dialogar com os educandos a respeito de suas experiências, considerando que já haviam tido um mês de formação no Centro de formação Paulo Freire e outro mês na comunidade assentamento ou acampamento.

existe à revelia da prática. Assim, a *práxis*, em Freire, remete a uma ação orientada pela teoria que se remete à ação transformadora/libertadora. A *práxis* aparece significando o “fazer e o saber reflexivo da ação” (KRONBAUER, 2010, p. 23). Refere-se a uma atividade prática, imbuída de conhecimentos, reflexões e questionamentos, com vistas a ações transformadoras da realidade e do próprio homem.

Freire propõe uma educação que se realiza por uma autêntica *práxis* educativa, pelo saber legítimo, que visa a transformar a mentalidade dos sujeitos, do oprimido, para a sua inserção crítica no mundo, como agentes transformadores do contexto em que vivem e de si mesmos, sujeitos ativos, criativos, inconclusos, seres de opção, livres para atuar. Para ele, o “desvelamento do mundo e de si mesmas, na *práxis* autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (Freire, 1992, p. 90) à luta pela libertação, pelo processo de humanização. Uma prática educativa que “não é ‘blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão” (FREIRE, 1992, p. 50). É prática de libertação, que afirma a vocação ontológica do ser humano a Ser Mais, a humanizar-se.

Na concepção freireana de educação encontram-se ideias pedagógicas de uma *práxis* que se propõe como revolucionária. Segundo Freire, “não há revolução com verbalismos, nem tampouco ativismo, mas com *práxis*, com reflexão e ação, incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 1992, p. 160). Sobre a *práxis*, o educador Oziel Alves aponta: “temos uma função importante como educadores. Temos que situar os militantes no mundo. É por isso que tudo que trabalhamos aqui tem relação com as estruturas sociais. Temos que estudar para transformar. A educação precisa transformar cada um e as estruturas sócias” (Educador, 26 anos). Dessa forma, o educador aponta que as atividades propostas têm a função de educar para transformar a sociedade. Assim, PPEE apresenta sua intenção social e política numa compreensão de transformação social e emancipação dos sujeitos.

Ao pensarmos na dinamicidade da formação humana como contribuição da PPEE, podemos compreender que as ações elaboradas na perspectiva relacional entre educadores/as e educandos/as possibilita uma educação crítica para que o povo político possa agir com consciência no meio social. Sobre a conscientização, Freire (1996, p. 12) afirma que “é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo”.

Nessa perspectiva, analisar os espaços formativos e pedagógicos do Curso Pé no Chão nos imprime um olhar analítico que considera a formação humana e as categorias de humanização e *práxis* como um projeto libertador, que nos possibilita (re)pensar as concepções

sobre a educação e, assim, analisar o ser humano, enquanto cidadão, num movimento de libertação e emancipação que reconheça as diferenças, a diversidade e a ética como elementos problematizadores, os quais, possivelmente, apresentam influências para uma concepção de educação para a cidadania em tempo de crises políticas e mudanças. A partir desse contexto, podemos conjecturar partindo do que Candau (1999) aborda sobre educação e cidadania:

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social (CANDAU, 1999, p. 112).

A cidadania começa a ser tecida pelo compromisso social com o respeito e o reconhecimento da diversidade e das diferenças individuais e coletivas. O processo de formação para a cidadania acontece por meio da Formação humana, que abomina a homofobia, as violências físicas e simbólicas. Isto parece ser uma proposta consolidada no Curso Pé no Chão, principalmente, na questão dos direitos e deveres e pela confiança que cada um deve ter em si e em seu poder de transformação para que o bem comum prevaleça. Segue-se a isso o anseio por “superação dos determinismos sociais e históricos. Precisamos recepcionar as diferenças que constituem as pessoas e os coletivos sociais e não a padronização dominante que dita uns como aptos e outros não. Temos que fortalecer o coletivo formando cidadãos éticos” (Márcio Oliveira, Educador, 33 anos).

Desse modo, evidenciamos que “a proposta problematizadora colocada em prática pelos educadores tem a finalidade de colocar os jovens no caminho da *práxis*. E construir a sociedade de justiça social, que é participativa, crítica, está em marcha e cria estratégias para superar as contradições do capitalismo” (Dandara, Educadora, 32 anos). Com isso, a reflexão e a prática cidadã se tornam um processo que visa à prática social e se distancia da ideia de cidadania somente enquanto discurso. Desse modo, a PPEE propõe estudos temáticos e práticas os quais suscitam no homem e na mulher do Movimento um entendimento da sociedade a partir da ótica da coletividade.

Um dos princípios que garantem a força coletiva do MST é a sua organização, e nesta tem um papel fundamental a disciplina, principalmente, se pensarmos um processo de formação humana que preza pela cidadania. Assim, a disciplina faz dialogar a ação-teoria-ação e possibilita que os/as envolvidos/as no processo cheguem à *práxis*. Desde o início do Movimento, este foi um dos seus pontos fortes, principalmente nos processos de ocupação e manutenção das terras, organização dos acampamentos, na definição de tarefas, funções e na

rotina de funcionamento do coletivo. Segundo Bezerra Neto (1998, p. 60), “o MST, nos momentos de despejo das áreas ocupadas, exige de seus militantes a mesma disciplina dos militares, visto que somente assim poderá fazer frente a eles e postular a manutenção da posse da terra”.

Dessa forma, a disciplina, como uma educação para Ser Mais, também se torna uma prática educativa que perpassa as atividades da PPEE no Curso Pé no Chão, o que desde o início das idas e observações ao campo de pesquisa, passou a ser uma temática/experiência pedagógica analisada. Para o povo político do MST, a disciplina se faz perceber quando algum sujeito social não cumpre sua atividade, chega atrasado em um espaço formativo, não participou das atividades coletivas, entre outros. Observamos que a disciplina, no interior do Movimento Sem Terra, mormente, no Curso Pé no Chão, é compreendida não como castigo ou punição, mas como prática educativa para a conscientização. Assim, os/as educandos/as que descumprem alguma norma são convidados a refletir ou a fazer alguma atividade educativa, como por exemplo, a tarefa de pesquisar acerca daquele ato ou comportamento que se distancia da vivência coletiva do Curso Pé no Chão.

Na compreensão da educadora Dandara, “a disciplina torna-se importante para levar os militantes a refletirem sobre suas ações, problematizarem seus conceitos de luta, seus projetos, comportamentos e pensar melhor se quer ou não fazer parte de um coletivo social” (Educadora, 32 anos). Ainda sobre a disciplina, Oziel Alves reflete que “é uma prática educativa que ajuda quem está entrando no Movimento e quem faz parte. É uma tarefa que faz nos afastar de vícios, como não querer ajudar nas tarefas comuns, chegar atrasado ou até discutir feio. É uma forma de refletir, libertar e formar humanamente” (Educador, 26 anos). A disciplina exigida do povo político é condição sem a qual o movimento não alcançará êxito em suas lutas, “uma vez o enfrentamento com forças militares é algo que pode ocorrer e quem não tiver autodisciplina e autoconfiança está fadado ao fracasso” (BEZERRA NETO, 1998, p. 48).

A disciplina é também uma das características do projeto educativo do MST. O educador socialista Makarenko (1985), uma das referências do Movimento nessa questão, parte do princípio de que no trabalho de formação do “homem novo”, deve-se “exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo, pois somente assim se consegue dela a disciplina necessária para a convivência coletiva e para o enfrentamento das adversidades próprias de uma vida revolucionária” (MAKARENKO, 1985, p. 9), considerando que os adversários da revolução fazem de tudo para descaracterizá-la e derrubá-la.

Junto com a mística, a disciplina revolucionária é condição necessária, segundo Bezerra Neto (1998), “para a continuidade da luta frente aos defensores do capital, que buscam por

todos os meios quebrar a resistência do movimento”. As lideranças do MST, junto com os educadores, são responsáveis por inspirar nos/as educando/as esta disciplina, mantendo o seu estímulo, entusiasmo e esperança na (re)existência.

No mês de dezembro de 2018, ao se aproximar o momento de formatura da Turma Marielle Franco, após três etapas de formação do Curso Pé no Chão, e de dois períodos de vivências em seus assentamentos e acampamentos, nos intervalos das etapas, procuramos compreender quais sentidos das experiências educativas vividas pelos/as educandos/as.

O que posso dizer é que tudo foi bom. Aprendi muito. Os educadores daqui são muito bons. Até queria uns assim no tempo que eu estudava [na instituição escolar. O trabalho coletivo é divertido e existe responsabilidade que foi dita tantas vezes pelos companheiros professores. Foi tão bom estudar sobre a mística (Florestan, Educando, 20 anos).

Ao voltar para casa, meus pais, minha família dizia que eu estava mudada. Fui pensar e vi que realmente mudei. Aqui não tem como não mudar. O que fica para mim é a convivência. Os assuntos de História. Penso até em fazer história um dia. Amei saber mais sobre trabalhar em equipe e gostei demais dos educadores. Aproximam o mundo da gente (Marielle Franco, Educanda, 29 anos).

Gostei de tudo. Até parecia difícil no início. Já estou reconhecendo as letras. E assino meu nome. Aqui foram me ensinando. Eu me tremia todo. Não sabia pegar um lápis como pego as enxadas da minha terrinha. Eu pensei em desistir, mas dois professores daqui falaram que não. Esses professores são insistentes. Acreditam em quem não sabe ler e escrever (Antônio Conselheiro, Educando, 35 anos).

Já me considero MST faz tempo. Agora, mais. Eu aprendi muito com os conteúdos de História, com a mística, com as leituras em grupo. Eu nunca tinha visto tanto assim no meu Ensino Médio. Foi demais! Aos educadores sou muito grata. Eles muito bons, acolhedores, engraçados e nos envolve com perguntas e mais perguntas. Tem Paulo Freire na veia. Nunca fui tão questionada. Vou continuar como militante do Movimento sempre e como feminista. (Luiza Ferreira, Educanda, 23 anos).

A partir das trocas educativas entre os/as educandos/as, compreendemos que a PPEE apresentou elementos que foram recepcionados como significativos. Podemos perceber que o ensino de temas de História numa perspectiva crítica foi abordado nas falas, como também a coletividade, a mística e, principalmente, as suas compreensões acerca dos/as educadores/as do Curso Pé no Chão. Desse modo, evidenciamos que o anseio dos sujeitos sociais é de continuarem participando das formações propostas pelo MST. Nesse momento em que mantínhamos os diálogos, eles/as se mostravam eufóricos/as por estarem se aproximando da ocasião da formatura.

O Curso Pé no Chão se conclui com o momento que é denominado de formatura. É uma ocasião em que o Movimento, em Pernambuco, se reúne para fazer um encontro estadual. A formatura é constituída de um ritual simbólico no qual os/as educandos/as terão contato com seus familiares e amigos de assentamentos e acampamentos, ou seja, de seus territórios. Nesse momento pedagógico, os/as educandos/as recebem um certificado de participação. É um momento muito esperado por eles. A educanda Luiza Ferreira afirma: “é muito emocionante chegar à formatura. A gente percebe nosso crescimento. Nosso desejo de mudança se torna algo concreto. A gente começa a ser mais comprometidos a partir das mínimas coisas. Agora, eu sou da família MST e quero me engajar em outras atividades” (Educanda, 23 anos).

Considerando a formação humana através do processo de humanização e a *práxis* social pensados e vivenciados pelos/as educadores/as do Curso Pé no Chão, percebemos que as formas de envolver os/as educandos/as num processo de aprendizagem, visando à formação humana, perpassa por um projeto no qual se imbricam educação e luta social, fortalecendo, assim, a identidade dos Sem Terra. A educadora Dandara afirmou em conversa: “acreditamos na emancipação dos militantes. Em transformações pessoais e coletivas. E a educação tem parcela nisso. Todos são convidados a serem intelectuais. Não no sentido de só ingressar na universidade, mas intelectuais orgânicos até mesmo quem não foi alfabetizado”. (Educadora, 32 anos).

No mesmo sentido, podemos considerar a afirmação do educando Florestan: “Digo que fiquei surpreso. Imaginei que viria aqui para aprender a plantar e a não usar agrotóxico. Acabei fazendo algo que nunca fiz. Ler um livro inteiro e sobre educação e MST. Aqui nos educamos...Vou fazer o Enem e entrar na universidade. Desejo isso” (Florestan, Educando, 20 anos).

Partindo das compreensões da educadora Dandara e do educando Florestan, partícipes dessa pesquisa, consideramos o movimento de construção de pesquisa denominada de TCC (apresentada na sessão anterior) e das vivências nas relações educador-educando, e compreendemos que a reflexão acerca do intelectual orgânico se tornou elemento importante na PPEE e nos possibilita conjecturar suas bases no conceito gramsciano de intelectual orgânico o qual é herdeiro da filosofia da *práxis*, nascida na segunda metade do século XIV, quando, na Europa, a intensa atividade nas fábricas e a agitação política revolucionavam as relações sociais, provando que a sociedade podia ser recriada pela iniciativa e a audácia de diferentes protagonistas.

Tal situação levou à constatação de que os intelectuais já não podiam se limitar ao mundo das idéias e das palavras. Despontava, então, outro tipo de intelectual, envolvido nas

lutas operárias: um ser, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário (GRAMSCI, 2004). É nesse contexto que nasce a filosofia da *práxis*. E, com ela, novos intelectuais politicamente comprometidos com o próprio grupo social, para fazer e escrever a história, capazes de refletir articulando produção material com as práticas da reprodução simbólica.

Em contraposição às teorias que defendiam a elitização dos intelectuais que se assustavam com o avanço das massas, desprezavam a democracia ou separavam a política da ciência, Gramsci valoriza com singularidade o saber popular, defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos “subalternos” (GRAMSCI, 2004). Desse modo, a concepção de intelectual orgânico aponta para um sujeito social que terá compromisso com o seu grupo e as transformações sociais na dimensão da teoria e da prática. Neste sentido, por meio de um ato simbólico de recebimento de certificados de conclusão do Curso Pé no Chão, os/as educandos/as colocam-se à disposição das experiências coletivas do Movimento, assumindo atividades em assentamentos ou acampamentos.

Como já foi refletido e analisado nas sessões dessa pesquisa, o percurso delineado se constituiu na dinâmica de reconhecimento de teoria e da construção dos dados em um mesmo movimento teórico-metodológico. Assim, apresentamos nas sessões caminhos para a análise das contribuições e os sentidos dados à Prática Pedagógica Educador-Educando, a qual foi se desenhando a partir de nossos olhares problematizadores acerca da realidade educativa do Curso Pé no Chão.

Após os encontros entre teoria e campo empírico, contatos com os partícipes da pesquisa e suas vivências, evidenciamos o caráter humanizador da relação educador-educando o qual possibilita aos/as educandos/as e também aos/as educadores/as outra forma de ler as realidades que os cercam, porém, de modos diversos e emancipados, alicerçados pela formação para a tomada de consciência e o processo de libertação que perpassa o empoderamento através da educação e, sobretudo, a *práxis*. Desse modo, a Formação Humana proposta pelo Curso Pé no Chão visa às vivências da *práxis*, apontando aos homens e mulheres que “é preciso partir do sonho concreto dos oprimidos, excluídos e subalternizados para que os direitos de cidadania e a partir da consciência de classes destes, a capacidade de mudança seja uma realidade” (LAGE, 2013, p. 17).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações surgem da experiência com o campo de pesquisa que nos encaminhou a refletir, observar, descrever e reescrever numa dinâmica de inspiração etnográfica. Assim, possibilitou-nos, nos momentos conclusivos dessa investigação de mestrado, retomar a problemática que mobilizou esta pesquisa: “quais as contribuições da Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão para (re)pensar o processo de formação humana dos/as educandos/as do MST em Pernambuco?”. Após observações, contato com as vivências no Curso Pé no Chão, os levantamentos bibliográficos, a aproximação com o arcabouço teórico-metodológico e entrevistas não estruturadas, enveredamo-nos por descrições e análises as quais nos aproximaram dos sentidos dados pelos/as educadores/as e educandos/as, sujeitos pesquisados, e, assim, tecemos compreensões acerca da PPEE.

No decorrer da pesquisa, tentando compreender a PPEE e suas contribuições para (re)pensar formação humana e a formação específica do povo político do MST, evidenciamos que esta se apresenta com potência de aberturas para a diversidade e as diferenças. Entendemos que as aberturas para refletir temas latentes na sociedade, como por exemplo, gênero, racismo, feminismos, enfretamentos sociais e políticos de processos desumanizadores, tornam-se contribuições para (re)pensarmos a formação integral dos/as educandos/as num processo de ensino e aprendizagem, mesmo que ocorrendo em espaços não escolares.

Assim, a reflexão em torno das diferenças foi um tema que perpassou todos os conteúdos estudados. Com isso, compreendemos que, ao estudar as diferenças, os/as educadores/as e os/as educandos/os estavam preocupados em garantir no Curso Pé no Chão a possibilidade de relações sociais pautadas no respeito, na solidariedade, e, portanto, fortalecimento a relação educador-educando e a coletividade.

A PPEE possibilitou-nos compreender a importância da crítica e da consciência dentro do processo formativo dos/das educandos/as nos espaços-tempos do Curso Pé no Chão. Isso foi possível por meio das didáticas, metodologias, encontros e diálogos forjados em torno da problematização. Com isso, podemos evidenciar que a relação educador-educando é fortalecida pela problematização construída pelo diálogo a qual reconhece os contextos e as subjetividades envolvidas no processo formativo no Curso em questão. Vale ressaltar que a dinâmica do diálogo perpassa as experiências formativas no Curso, podendo ser compreendido como caminho para o fortalecimento da relação educador-educando. Desse modo, compreendemos que o exercício de problematizar a realidade de cada sujeito social emancipa-os para a luta social e o engajamento político numa perspectiva de formação humana que contempla as

múltiplas dimensões do humano que, nas relações no interior da PPEE, projeta-se rumo à humanização.

Um aspecto a ser considerado em relação à PPEE e o MST é o conjunto temático refletido no vínculo educador-educando e, principalmente, fundamentado numa perspectiva da emancipação pelo ensino da História. Os/as educadores/as apresentaram, em suas abordagens, nas salas dos encontros formativos, o uso constante da problematização dos temas e também da realidade vivenciada e estudada. Desse modo, consideramos que o percurso engajado na problematização, proposta pelo diálogo entre educador-educando, torna-se um primeiro passo para que os sujeitos sociais do Movimento se percebam e tomem consciência se estão inseridos num projeto de libertação e humanização em sua realidade ou estão em um processo desumanizador. Dessa forma, a problematização que faz dialogar conteúdo-realidade é um princípio fundante para pensarmos a PPEE como uma prática que fomenta a emancipação do povo político do MST.

Compreendemos que a atividade de problematização em torno das memórias, através dos conteúdos e pelas místicas, fortalece a relação educador-educando e, principalmente, a identidade Sem Terra e, ao mesmo tempo, propõe um processo de reflexões e vivências que contribuem para (re)pensar os processos de formação humana, na contemporaneidade, por meio da PPEE. Dessa forma, evidenciamos que as suas ações-reflexões no interior da PPEE possibilitam experiências para a conscientização e libertação, apresentando em seu interior as memórias de lutadores sociais do passado e também do presente, como por exemplo, memórias a respeito da emancipação da mulher através da biografia de Marielle Franco. Com isso, o ensino da História numa perspectiva crítica proporcionou o engajamento dos/as educandos/as. Assim, esta atividade possibilitou formar cidadãos crítico-reflexivos num projeto de humanização visível compreendido nas observações e vivências.

Vale ressaltar que a PPEE, assim como refletida na Prática Pedagógica Docente-Discente, tem como intencionalidade a humanização dos sujeitos envolvidos, tanto os/as educadores/as como os/as educandos/as. E, com isso, a busca constante pela humanização dos homens e das mulheres requer, principalmente, um olhar para os processos humanos os quais contemplam as dimensões do ser humano, tais como a afetiva-emocional, social, econômica, corpórea, entre outras. Por isso, compreendemos que a PPEE, refletida na dinâmica do Curso Pé no Chão, trabalha com a perspectiva do ser humano histórico que se emancipa pela educação problematizadora e pode também ter a oportunidade de se autotransformar em diálogo com os outros e também se conscientizar politicamente para adentrar os espaços sociais que são próprios de todo cidadão e cidadã.

Um dos elementos que perpassa a Prática Pedagógica Educador-Educando é a reflexão-ação do ato de cuidar. E o cuidar não está somente vinculado ao entendimento moral, mas de compromisso com a educação que abarca o ser humano integral que possibilite ao povo político a sua dignidade e participação democrática na vida social. Desse modo, o cuidado não é um ato de constituição coletiva que se dá numa reflexão abstrata ou em um determinismo do ser humano o qual permanece ou se adapta a uma realidade de estrutura opressora.

Os cuidados são plurais e se entrecruzam em processos de formação/emancipação. Desse modo, evidenciamos que refletir a existência de uma ecologia de cuidados é, sobretudo, perceber uma preocupação com outro projeto de sociedade que se pautar na solidariedade, na cidadania, nos direitos humanos e na formação de sujeitos democráticos para uma sociedade que preze pela democracia e afaste-se de qualquer projeto que inspire a barbárie social e humana. Com isso, entendemos que o vínculo entre educador e educando tem seu início na ecologia de cuidados e que, na sequência, dinamiza o coletivo. Assim, a ecologia de cuidados refletida na PPEE, torna-se um elemento teórico que é fundamentado pelas vivências dos/as educadores/as com os/as educandos/as.

Através das observações e aportes teóricos sobretudo críticos, entendemos que o cuidado é um ato educativo e que se dá em movimentos, na prática social. Isso nos leva a concluir que no MST há uma ecologia de cuidados que visa à emancipação do povo para o compromisso por um projeto societário que se aproxime do socialismo. Assim, o cuidado com o saber, de si, dos outros, do movimento e da sociedade se entrecruzam com as relações sociais e de poder no interior da PPEE, fortalecendo o projeto de humanização dos sujeitos os quais, por meio do Movimento Sem Terra, se perceberam no mundo para transformá-lo.

No decorrer das observações e análises, compreendemos que o ato de pesquisar se torna inerente ao modo de vida do povo político do MST, mormente, por meio do Curso Pé no Chão. A pesquisa é refletida nas vivências dos/as educadores/as como um elemento que emancipa os sujeitos do campo à vida intelectual e propicia elementos para a formação cidadã e crítico-reflexiva. Desse modo, traça caminhos de formação pessoal e coletiva para que o povo político seja formado a partir de relações sociais pautadas pelo engajamento que se torna concreto na *práxis* social.

A formação humana é um processo que é mobilizado nos espaços do Centro de Formação Paulo Freire, sobretudo, expresso no cotidiano do Curso Pé no Chão, não só visa aos jovens e adultos na ocasião dos encontros educativos, mas deve se estender para toda à vida daqueles que ingressaram no Movimento e que obtiveram a formação técnica ao que tange ao trato e plantio dinamizado pela agroecologia.

Foi perceptível que, para os educadores e lideranças do MST, a educação é de suma importância para que os sujeitos sociais tenham autonomia de mudar sua própria história pessoal e a realidade social. Por isso, o Movimento acredita que é por meio da educação que o homem e a mulher participarão de forma mais engajada na sociedade se souber qual seu lugar de atuação, seus direitos e deveres.

A partir dos sentidos dos sujeitos da pesquisa e por meio das observações, compreendemos que os caminhos para (re)pensar a formação humana perpassam pelo ensino da História numa perspectiva crítica e emancipatória a qual possibilita o fortalecimento da identidade Sem Terra. Também podemos destacar o processo pedagógico que se fundamenta na problematização dos conteúdos e realidade, possibilitando, assim, o diálogo e uma educação para a sensibilidade por meio da mística e da disciplina como práticas educativas fomentadas na relação educador-educando durante o Curso Pé no Chão. O reconhecimento dos cuidados abordados pelos/as educadores/as é um elemento que perpassou a PPEE e nos possibilitou compreender que esta se dinamiza em torno da ecologia de cuidados para que aconteça uma formação humana em que uns se responsabilizem pelos outros. O ato de pesquisar também se torna uma atividade de ação-reflexão que propõe um processo de formação humana e cidadania.

Ao chegarmos aos percursos de compreensões almejados por essa pesquisa científica, observamos que o campo empírico ultrapassa qualquer relação que o pesquisador tente determinar entre teoria e construção de dados no campo, tendo em vista que o campo de pesquisa é o lugar da vida, de transições, de acontecimentos, de contradições, das experiências sensíveis que extrapolam nossos sentidos e se constitui também em expressões esperadas e inesperadas dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, enquanto pesquisador em formação, pude forjar um arcabouço teórico-metodológico no campo e sobre o MST, percebendo que nossos movimentos na pesquisa contribuíram com minha formação de pesquisador, professor, cidadão e sujeito social engajado num projeto de vida que se conjuga com a luta pelos Direitos Humanos. Desse modo, a partir de nosso percurso científico no CFPF, de modo particular no Curso Pé no Chão, apresentamos indagações que poderão suscitar novas pesquisas acerca da interface entre o Movimento Sem Terra e a educação.

Nesse sentido, questionamo-nos: de que forma as memórias refletidas durante o Curso Pé no Chão podem fortalecer a identidade de indivíduos democráticos? Quais as contribuições da mística para se compreender o lugar do corpo/artístico na educação não escolar e podendo estender para os âmbitos escolares? A educação para a coletividade pode ser um elemento a ser mais refletido na formação de novos professores para o fortalecimento da consciência da profissão docente? Como criar nos espaços sociais momentos propícios à formação humana?

Quais elementos do Curso Pé no Chão poderiam mobilizar uma dinâmica escolar mais preocupada com a cidadania? Afinal, a partir de nossas práticas docentes, curriculares e avaliativas, qual o lugar da humanização? Portanto, suspendemos o juízo para que a consciência crítica pudesse fazer parte de todo comprometimento entre o ato de fazer essa pesquisa e a busca constante por nos constituir pesquisador em formação, aberto, movido pelo devir histórico e a responsabilidade compreendendo a educação como espaço/tempo e sujeitos educativos vívidos. Movimentos que instauram a admiração e o espanto nas realidades do mundo e de nossa existência.

7 REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o Movimento Social: relativizando a escola. **Revista da Associação Nacional da Educação - ANDE**. São Paulo: Cortez. Ano 06. n. 12, p. 15-20, 1987.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação em tempos de exclusão. *In*: GENTILLI, P; FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *In*: SCALABRIN, Rosemeri; SILVA, Ricardo Gilson da Costa; LIMA, Antonio Almerico Biondi (org.). **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT**. CUT Nacional, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. *In*: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- BOFF, Leonardo Boff. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e Espiritualidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BORGHI, Giorgio. O não saber socrático e a educação: o desafio de aprender a pensar. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 117-127, 2013.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Prática pedagógica e didática humanizadora: materialidade de pressupostos de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, PUC/SP. São Paulo, v.15, n.2, p. 524 – 549, 2017 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12.04.2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução e notas por Newton Aquiles. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUENO, Marília da Costa Mello; SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Educação do campo, pedagogia da alternância e formação do educador. **Educação & Linguagem**. v. 19. n. 1, p. 189-204, 2016.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire:** sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Escola é Mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação do Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista de Estudos avançados**. v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (org.). **Por uma educação do Campo:** identidade e Políticas públicas, Brasília, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério, Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, Sergio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos de 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017.

CAUME, David José. Memórias da luta e lutas pela memória. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo, v. 6, n. 6, p. 133-158, 2003.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COELHO, Fabiano. **A Prática da Mística e a Luta pela Terra no MST**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da (org.). **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-47.

COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. **A Educação e a Formação Humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. PortoAlegre: Artmed, 2009.

COLETIVO COLOMBIANO. Desafios para a educação popular na colômbia. In: UNESCO. **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Revista Trilhas Filosóficas**. Ano 1, n. 1, p. 55-66, 2008.

D'AGOSTINI, Adriana. **A relação trabalho e educação na escola de assentamento Paulo Freire: um estudo de caso**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Natal, RN: 02 a 05 de outubro de 2011.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 44-57, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Rodrigo Rafel; SILVA, Sidney Reinaldo da. “Ser mais” na obra de Paulo Freire: relações entre ética, humanismo e técnica. **Revista Científica Interdisciplinar** - Instituto Federal do Paraná - IFPR Paranaguá, v. 2, n. 1, p. 43-58, 2017.

FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. MST e Educações: interfaces mobilizadoras de humanização. **Revista Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 3, n. 7, p. 2-32, 2018.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FRANÇA, Dalva Mendes de. **Vivências da pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos - MST/ES**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Florianópolis, SC: 04 a 08 de outubro de 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luis Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete; SAPELLI, Maria Lúcia (Orgs.). **Plano de estudos da escola itinerante**. Cascavel: MST/Paraná, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes nas solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005. p. 1-11.

GADOTTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire, Uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG: setembro de 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GLASS, Ronald David. Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 3, p. 831-851, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362013000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 12/10/2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008

GRAMSCI, **Cadernos do Cárcere**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

GROPPO, Luís Antonio. **A gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil:** educação popular, educação não formal e pedagogia social. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Goiânia, GO: 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de. **A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais:** referências para o debate. Trabalho apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. São Luís, MA: 01 a 05 de outubro de 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**, p. 23-24. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRUPSKAYA, Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos sociais:** caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LE GOFF, Jacques. História. In: Enciclopédia Einaudi. **Memória-História**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 11-50.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Porto de Galinhas, PE: 21 a 24 de outubro de 2012.

LIMA, Humberto Rodrigues. **A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do Paraná:** uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Fernando José. **Via Campesina e Educação: Integração e o Instituto de Agroecologia Latino Americano (IALA) Guarany**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Porto de Galinhas, PE: 21 a 24 de outubro de 2012.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. **Podem os povos do campo constituírem-se produtores coletivos de conhecimento?** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Popular. Goiânia, GO: 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Do Essencialismo ao Desconstrutivismo: um breve balanço das pesquisas brasileiras sobre homossexualidade e suas interseções com as categorias de corpo e gênero. **Estudos de Sociologia (UFPE)**, Recife, v. 1, n. 22, p. 183-222, 2016.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; LIMA, Larissa Suellen Gomes Andrade de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Revista Momento: diálogos em educação**, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 1, p. 328-348. 2019.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n.32 p. 350-373, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do campo. In. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.) **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 22, n 37, p. 7-32, 1999.

MORATO, Rafael dos Santos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais: um diálogo necessário. **RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 274-286, 2017.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Princípios da Educação no MST**: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

MST. **Documento básico do MST**. Piracicaba, 1991.

MST. **O que queremos com as escolas de assentamentos**. Caderno de formação n. 18. 2001.

NOGUEIRA, Christina Gladys de Mingareli; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. A (re)produção das masculinidades hegemônicas: homens, famílias populares e violações dos direitos humanos. **Revista Interterritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 3, n. 5, p. 120-140, 2017.

NOGUEIRA, Roberto Passos. **Perspectivas da qualidade em saúde**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Rebuá. **Catarse, contra-hegemonia e transformismo: horizontes e desafios da educação popular na América Latina de Madres e MST**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. São Luís, MA: 01 a 05 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Aurenea Maria de; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda Micaely Pinheiro da. Questões de gênero, sexualidade e laicidade no ensino público tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 864-886, 2018.

OREY, Daniel Clark; ROSA, Milton. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003), p.41-61. In: PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy (org). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de Base**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PERLI, Fernando. Além da Terra, o Direito ao Passado. **Revista de Ciências Sociais**, n. 45, p. 233-247, 2016.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais, trabalho, educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRINCESWAL, Marcelo. **MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SALES, Ivandro da Costa (org.). **Assentamento Normandia: tantas idas e vindas, quantas questões...** (Reforma Agrária no Brasil). Recife: Comunigraf, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTIAGO, Maria Eliete. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC, n. 142, p. 28-40, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os novos caminhos da teoria crítica**. Conferência de encerramento do colóquio comemorativo dos 20 anos da *Revista Crítica de Ciências Sociais: Sociedade, Cultura e Política no Fim do Século; a Reinvenção da Teoria Crítica*. Coimbra, 16-17 abr. 1999.

SILVA, Fábio Dantas de Souza. **Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Florianópolis, SC: 04 a 08 de outubro de 2015.

SILVA, Hélio. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, 2009.

SILVA, Lourdes Helena da; MIRANDA, Élide Lopes. **Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Florianópolis, SC: 04 a 08 de outubro de 2015.

SILVA, Valéria. Constituição identitária juvenil: o excesso como produto/resposta ao não lugar e à fluidez. **Política & Sociedade**. Revista de Sociologia Política - UFSC. Florianópolis, v. 05. n.08. p. 123-157, 2006.

SOBRINO, Jon. **Fora dos pobres não há salvação: pequenos ensaios utópicos-proféticos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de. **Movimentos Sociais, ONGs e Educação**. Um estudo de caso. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

SOUZA, João Francisco. **E a Educação Popular: ¿¿Quê?? uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: 19 a 22 de outubro de 2008.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação Formal e Não formal: Pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2008.

VASCONCELOS, Joana D'Arc de; NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Nacional da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Popular. Caxambu, MG: 19 a 22 de outubro de 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sacher. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo**. Cad. Cedes, Campinas. vol. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira, (org.). **Escola e Movimento Social:** experiências em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.