

A Formação de Educadores na Perspectiva da Educação do Campo:

reflexões sobre o Iº Curso de Pedagogia
da Terra da Via Campesina

Cecília Maria Ghedini¹

Claudia Barcelos de Moura Abreu²

Resumo

Este artigo analisa o Curso de Pedagogia da Terra, a partir da proposta teórico-metodológica do “1º Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina”, realizado entre 2002 e 2005 no Rio Grande do Sul. Tem por objetivo compreender os avanços e limites da proposta, observando três dimensões da formação: o pedagogo do campo, o pedagogo em movimento e o pedagogo da escola. As análises apontam para a necessidade de se produzir teoricamente uma nova Pedagogia, partindo das pequenas experiências realizadas nos assentamentos, acampamentos e outros espaços organizados, mas indo além delas, confrontando-as com as contribuições das diversas ciências da educação, especialmente as que trilham caminhos mais progressistas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. Pedagogia da Terra.

¹ Formada em Pedagogia pela Unijuí, Mestrado em Educação pela UFPR. Professora na UNIOESTE/PR. ghedini61@yahoo.com.br

² Formada em Psicologia pela UFU, Mestrado em Educação pela UFSCar e Doutorado pela PUC-SP. Professora na UNIFESP. claudiabarcelos@ufpr.br

**THE EDUCATORS TRAINING IN THE LAND EDUCATION PERSPECTIVE:
reflections about the 1^o Via Campesina Earth Pedagogy Course**

Abstract

The paper analyses the Earth Pedagogy Course, considering the theoretical and methodological proposal of the “1^o Via Campesina Earth Pedagogy Course”, which happened from 2002 to 2005 in the Rio Grande do Sul State. Its objective was analyze the possibilities and limits of the proposal, investigating three dimensions of teacher’s training: land teacher, teacher in movement and school teacher. The analysis points to the necessity to produce a new Pedagogy in the theory field, taking into account daily experiences developed in the settlements and encampments. However, it would be possible going beyond, building a dialog with the contributions of the different education sciences, specially the more progressive ones.

Keywords: Land education. Educators training. Earth Pedagogy.

Este texto tem como objetivo apresentar reflexões sobre a proposta teórico-metodológica do Iº Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina/BR,³ realizado, entre 2002 e 2005, em Veranópolis, Rio Grande do Sul, resultado de lutas dos movimentos sociais do campo, empenhados em buscar alternativas para a formação de educadores.

Como ponto de partida foram consideradas três dimensões da formação de educadores do campo no Curso de Pedagogia da Terra: a primeira diz respeito à formação de educadores para a Educação do Campo, ou seja, para formar um pedagogo “educador do campo”; a segunda está ligada à teoria dos Movimentos Sociais Populares, formando um educador ou “pedagogo em movimento”, e a terceira está relacionada ao específico da formação de educadores na área da Pedagogia, que deverá formar um “pedagogo da escola”.

Subsidiaram-nos, para as reflexões específicas do Curso de Pedagogia da Terra, o projeto do I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina/BR, os projetos metodológicos das nove etapas do curso estudado, que são organizados como desdobramento de cada etapa do curso (PROMETS), e parte dos registros feitos pelos estudantes da I Turma da Pedagogia da Terra da Via Campesina, sobre a experiência educativa no curso, a cada etapa.

A formação do pedagogo “educador do campo”

Um dos aspectos importantes, recriado no contexto dos cursos dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, MSPdoC, foi o sentido dado à alternância. Os cursos formais do Movimento dos Trabalhadores Rurais

³ O curso foi realizado a partir de convênio entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e os Movimentos Sociais Populares do Campo que integram a Via Campesina/Brasil, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). O curso desenvolveu-se de 2002 a 2005, no espaço do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis, RS. Sobre a origem do nome “Pedagogia da Terra” ver Ghedini, 2007.

Sem Terra – MST – que acontecem no ITERRA,⁴ inclusive este da Via Campesina, organizam-se pelo Regime ou Sistema da Alternância.⁵ Nos MSPdoC a alternância é entendida como a melhor forma de organizar a escola e os cursos, principalmente por garantir o estudo dos camponeses sem retirá-los de seu lugar de origem, de seu trabalho e inserção social, promover uma relação e participação mais qualificada nos Movimentos e aprofundar, por meio dos estudos e vivências, os tempos educativos.⁶ Estes são organizados em dois tempos maiores, denominados de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), que se subdividem em tempos menores, de acordo com a necessidade.

Essas relações ganham um caráter formativo por contar com o processo de acompanhamento, concebido e posto em prática em experiências anteriores na educação do campo. No Curso de Pedagogia da Terra, no Tempo Escola, são vários os tempos de acompanhamento; no Tempo Comunidade o acompanhamento aos educandos é feito pelos Movimentos e pela coordenação do curso.⁷ O TE, por sua vez, é acompanhado por meio de espaços como o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP), os Núcleos de Base e também as Unidades de Trabalho, em um processo de cooperação entre educandos e coordenações.

⁴ O ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – nasce em 1995, situado no município de Veranópolis, RS, e foi criado a partir de uma parceria da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) (CALDART, 1997).

⁵ Os processos de educação formal nos Movimentos Sociais utilizam preferentemente a denominação “Regime ou Sistema de Alternância” (ITERRA, 2004b).

⁶ Neste Curso de Pedagogia a organização do regime de alternância foi composta de oito etapas de TE e TC, divididas em duas etapas ao ano. Cada etapa é composta de um TE e um TC. O TE é o tempo de estudo presencial, organizado em 12 tempos menores, em que as aulas são em regime intensivo de oito horas-aula diárias. O Tempo Escola, neste caso, divide-se respectivamente em: Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Cultura, Tempo Lazer, Tempo Notícias, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base, Tempo Leitura e Tempo Verificação de Leitura. O TC é um tempo de complementação de estudos, trabalho de campo e inserção e atuação nos Movimentos Sociais e especialmente a área da pesquisa (ITERRA, 2004b).

⁷ Nesta turma os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo escolheram, por intermédio do Colegiado de Coordenação do Curso da Via Campesina, uma pessoa de sua base que também seria responsável pelo acompanhamento durante o TC.

A rigidez nos tempos educativos e o acompanhamento pelas coordenações vão mudando ao longo do curso de tal forma que, em um determinado momento, são os educandos que se responsabilizam pelo acompanhamento, ou seja, a partir do Projeto Metodológico da Etapa – PROMET – a turma assume suas metas e compromissos e se organiza, de certa forma, “testando” sua autonomia diante dos aprendizados dos tempos educativos. Desse modo, acompanhar e ser acompanhado nos processos de formação é uma forma de “olhar desde outro lugar”, capaz de fortalecer os processos de educação formal, bem como processos de formação continuada de educadores.

O acompanhamento, quando organizado em diferentes níveis, torna-se um elo que garante maior organicidade ao curso. Nesse caso, consideram-se a relação escola, educandos e a base dos Movimentos, assim como aquela que se estabelece entre a base dos movimentos, seus dirigentes e a escola. Destaca-se nesta construção metodológica o instrumento que se convencionou denominar Projeto Metodológico (Promet) do Tempo Comunidade,⁸ que esclarece aos educandos, educadores e aos que fazem o acompanhamento do processo qual a natureza desta organização, ou seja, quais são os acordos e ações que se desdobram ao longo deste tempo e que precisam ser acompanhados.

Para a dimensão de um “Pedagogo Educador do Campo”, a 1ª Turma de Pedagogia da Terra assumiu algumas tarefas, entre as quais se destacaram: Agenda Nacional de Lutas da Via Campesina, mobilizações nacionais importantes, apresentação dos resultados da pesquisa para os sujeitos de sua base e em espaços combinados com a organização de origem, atividades orientadas pelos diferentes componentes curriculares, estágios, prática de formação não escolar realizada com jovens, adultos ou idosos, conforme orientações e planejamento

⁸ Os educandos têm no Tempo Comunidade outras tarefas de inserção e de militância em suas organizações. Deverão fazer um relatório entregue no início da etapa seguinte de Tempo Escola. Neste relatório, além de descrever as tarefas desenvolvidas, cada educando faz uma avaliação do TC e de sua atuação. Os responsáveis pelos educandos nas organizações da Via Campesina também avaliam sua atuação no TC por meio de pareceres que, juntamente com as avaliações dos educandos, são discutidos no Colegiado de Coordenação do Curso e no Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico do Instituto (ITERRA, 2002).

específico, leituras dirigidas e pesquisas de campo, entre outras (Via Campesina/Brasil, 2002-2005). Alguns aspectos relatados pelos educandos mostram como acontece a inserção durante o Tempo Comunidade:

Foram muitas as lutas que os educandos/as participaram, em todos os Movimentos/Organizações. Consideramos aquele TC mais desafiante, com atividades mais orgânicas e de maiores dimensões. Muitos de nós começamos a prestar mais atenção para perceber o Movimento como espaço educativo e a maioria conseguiu propor várias questões ao Movimento/Pastoral, enquanto atuação pedagógica. (...) A turma retornou do TC sentindo que havia ampliado a sua inserção na base e na condução dos processos organizativos, políticos e educativos. Trouxemos observações feitas durante a pesquisa de campo, que propiciou ir a fundo e conhecer a realidade dos sujeitos pesquisados (Via Campesina/Brasil, 2005, p. 36-37).

Ao mesmo tempo em que a comunidade busca criar vínculos práticos dos educandos com o contexto, também desafia os dirigentes e outros sujeitos dos processos a perceberem que a proposta de educação, de escola e demais espaços educativos é diferente. Por isso, denomina-se Educação do Campo. Este processo, contudo, também é uma construção e, muitas vezes, o entendimento da importância do ato de acompanhar não chega a dar conta do que a coordenação e os educandos esperam, fazendo com que a inserção destes, na realidade, não acompanhe necessariamente a intenção apresentada na proposta (ITERRA, 2002).

Como o curso de Pedagogia se propõe a construir uma proposta de “Educação do Campo que valorize a educação popular, o mundo do trabalho e a prática social”, consiste também numa das tarefas da coordenação do curso e do conjunto do Instituto buscar equacionar, de forma educativa, estas dificuldades. No Curso de Pedagogia da Terra a coordenação assume também a tarefa do acompanhamento a distância, por meio dos registros, documentos e escritos de cada etapa. Em alguns momentos, no entanto, há um acompanhamento específico, por exemplo, no estágio.

Em um determinado período do curso os educandos assumem o autoacompanhamento, superando uma certa rigidez do início das etapas, em razão da maturidade que vão alcançando no processo e também porque, como pedagogos em formação, devem aprender a acompanhar e não apenas a ser acompanhados.⁹ Este processo tem possibilidades de levar a um amadurecimento e compromisso, consolidando esta dimensão de um pedagogo implicado com as questões do campo, colocando-se diante delas como educador.

Articular as várias dimensões da vida à formação dos educadores parece ser um elemento forte da dimensão de um “Pedagogo Educador do Campo” cujas atividades se aliam ao processo de formação: “Tivemos durante os dias, contato com a turma de Desenvolvimento Rural da Via Campesina e, também, com a turma de Pedagogia da Terra da Regional Amazônica. Isso fortaleceu a mística de estudantes militantes do povo e das organizações sociais” (Via Campesina/Brasil, 2005, p. 42). Estas atividades geralmente são externas à escola e parte da dinâmica dos Movimentos: “Outra atividade importante durante esse TC foi o plebiscito da ALCA [...] O plebiscito conseguiu reunir 10 milhões de assinaturas em todo o Brasil dizendo não ao Acordo de Livre Comércio das Américas (p. 28). Este contato com diferentes manifestações e movimentos dos camponeses amplia a visão de campo e universaliza a dimensão de luta social para os educandos. “[...] a turma foi designada a participar enquanto Via Campesina do Fórum Mundial de Educação, que se realizou em Porto Alegre. [...] fizemos a Mística de abertura da Assembléia Mundial de Campesinos. Durante o Fórum a turma foi convidada a expor sua experiência numa mesa temática (p. 29).

Outra dimensão aliada a esta característica do “Pedagogo Educador do Campo”, que é também um aspecto metodológico da proposta no Curso de Pedagogia da Terra, é a pesquisa, considerada uma ferramenta articuladora entre a problemática da vida e as contribuições do conhecimento científico.

⁹ Nesta 1ª Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina o autoacompanhamento iniciou-se a partir da sétima etapa.

Na primeira turma o processo de discussão da pesquisa foi orientado por duas questões gerais, as quais nortearam também a elaboração dos projetos de pesquisa de cada educando: “Como são e como se formam/educam os sujeitos do campo e como são e como se formam/educam os educadores dos sujeitos do campo” (ITERRA, 2002, p. 62). O objetivo era exercitar o olhar dos educandos para os sujeitos no contexto do campo e em suas diferentes fases de desenvolvimento: as crianças, os jovens, os adultos, os idosos e os educadores do campo, merecendo boa parte dos espaços de estudo e trabalho tanto no TC quanto no TE (ITERRA, 2002).

A opção de cada educando foi orientada também pela demanda de sua organização de origem, uma vez que a indicação de cada um deles deu-se a partir de perspectivas muito concretas de parte das organizações.

Em mim foi depositada total confiança, sei que esperam que tenha capacidade para ser uma educadora do Movimento. Esperam que eu contribua na elaboração do projeto político e educacional para o meio rural. Foi neste momento que comecei a ter mais responsabilidade, pois sei que um coletivo espera isto de mim (Maristela, educanda do MMTR) (ITERRA, 2002, p. 63).

A orientação da pesquisa dá-se por meio da organização de grupos com temas na forma de eixos, que aglutinam a temática de pesquisa de cada educando. Nesta turma foram cinco grupos, cada qual com um orientador. A pesquisa permeou as oito etapas do curso, com vários momentos, dos quais se destacam alguns relatos.

... o grande desafio era iniciar a pesquisa de campo, que seria a coleta de dados para elaboração da monografia. Além disso uma pesquisa nos Movimentos sobre a concepção de formação/educação dos mesmos. (...) A maioria reclamou sobre a visão que os Movimentos têm sobre o estudo e a pesquisa, como se fossem atividades individuais e não de qualificação dos militantes. Levamos o desafio de puxar o debate da Educação para dentro das organizações e essa tarefa permeou todo o curso (Via Campesina/Brasil, 2005, p. 32).

... percebíamos que havíamos dado um salto, enquanto turma, no processo de pesquisa, compreensão, sistematização, análise, elaboração e escrita. Foi emocionante ver e pensar na trajetória de cada um/a, desde quando chegamos no curso, quando nossa compreensão intelectual era bem aquém e, naquele momento, viam-se pessoas “emergindo” com capacidade e domínio intelectual de lidar com teorias e formular teses sobre a realidade pesquisada (p. 37).

No curso de Curso de Pedagogia da Terra a pesquisa procura articular esta dimensão “para fora” do curso, colocando-se como espaço de construção de novos conhecimentos e, dessa forma, fortalecendo a implementação da Educação do Campo (Caldart; Paludo; Doll, 2006).

Organizar o trabalho pedagógico de um curso, de forma que inclua dimensões da reprodução da vida, da organização, das políticas, entre outros, intercalados com o estudo específico, possibilita que as teorias estudadas sejam bem apropriadas, tornando-se prática social responsável que vai desde gestos de solidariedade com o outro até compromissos com dimensões mais amplas do projeto de desenvolvimento colocado como base destas mudanças propostas.

A formação de um “pedagogo em movimento”

Os processos de avaliações e reflexões que sempre acompanharam a construção da proposta de educação do MST foram responsáveis também por criar uma nova organização dos tempos, a partir do TE e TC. Desse modo, consolidaram-se tempos menores, que não ocorrem linearmente todos os dias, mas se organizam dentro dos seis dias da semana.¹⁰

¹⁰ De modo geral, a intencionalidade pedagógica colocada tem aproximadamente uma divisão com um tempo maior para o Tempo Aula de 30 horas semanais, seguido do Tempo Trabalho com 15 horas por semana. O Tempo Leitura e o Tempo Estudo ficam entre 5 e 6 horas e o Tempo Oficina e Tempo Núcleo de Base entre 3 e 4 horas semanais. Os Tempos Educação Física, Cultura, Notícias, Reflexão Escrita, Verificação de Leitura e Formatura entre 1 e 1,5 hora por semana. Esta organização faz parte da construção do PROMET e vai sendo organizada a cada etapa do curso, conforme o processo de formação em que se encontra a turma (ITERRA, 2004b). Mais

A intencionalidade entre TE e TC no Curso de Pedagogia da Terra é orientada por meio de trabalhos, atividades, memórias e sínteses, desenvolvidos em espaços como oficinas e seminários. Este espaço, no qual se encontram os diferentes tempos, torna possível retomar o “fio condutor” do processo. Um espaço essencial é o Seminário de Memória, realizado no início de cada etapa do Tempo Escola, a partir do texto da memória da etapa anterior, com o objetivo de localizar onde a turma parou e fazer um “engate” entre os dois períodos presenciais, relembando e reavaliando os desafios e expectativas que se colocavam naquele momento para ajustá-los agora, depois do Tempo Comunidade, que sempre provoca mudanças nos educandos.

Um elemento que contribui para o acompanhamento é a avaliação, cuja ênfase volta-se para a reorientação da organicidade do Curso de Pedagogia e do Instituto, não descartando-a, obviamente, como um instrumento também adotado para avaliar os componentes curriculares.

A organização que existe hoje no Instituto começou em 1990 e tornou-se espaço de referência, entendendo-se que este processo de criação e instituição de metodologias e formas de educar é permanente e “[...] está em contínua gestação por meio do questionamento e da contribuição dos educadores e educandos que dele participam. [...] Ela acontece em uma escola real, em movimento: é um método que se faz e refaz a partir da Pedagogia do Movimento...” (ITERRA, 2004b, p. 7).

Na organização do Instituto, do qual devem participar todas as turmas dos cursos que ali se abrigam, entre eles o da Pedagogia da Terra, destacam-se alguns aspectos do processo de construção da coletividade, como os horários e ritmos a serem seguidos com rígida disciplina, a crítica e autocrítica, a gestão, o trabalho, refletidos e polêmicos, aceitos ou não aceitos, gerando também conflitos e tensões durante o processo do curso, conforme os relatos:

esclarecimentos sobre quais atividades normalmente são desenvolvidas nesses tempos educativos menores podem ser encontrados em Cadernos do ITERRA, ano IV, n. 9, Método Pedagógico, 2004, p. 55-65.

Para o primeiro Encontro Geral (do Instituto) do qual participamos, ficaram alguns medos e significações. Antes do Encontro estudamos nos nossos NBs as prestações de contas do mês anterior, os orçamentos do mês seguinte [...] o Encontro da coletividade do Instituto [...] se constitui como um espaço pedagógico de aprendizagem sobre como gerir uma escola. É a Assembléia para decisões e apontamentos (Via Campesina/Brasil, 2005, p. 20).

No final do Seminário (refere-se ao I Seminário de Crítica e Autocrítica) a turma avaliou que a maioria das críticas sobre as pessoas, que eram feitas nas conversas informais, não apareceram no momento de crítica, com a tendência de despolitizar o processo de ajuda, através da crítica, apontamentos dos desvios, limites e desafios (p. 26).

São os momentos de conflito diante da autogestão e da vivência do coletivo que vão desconstruindo as posturas e aprendizados trazidos pelos educandos, momento em que o acompanhamento à turma é fundamental para esse formato de gestão e organização. Com isso, garante-se que tais mediações levem o educando a se apropriar do sentido maior da luta de transformação social que este engajamento no Curso de Pedagogia da Terra lhe propõe. “A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos” (Mészáros, 2005, p. 76).

Os espaços de organização da turma, na perspectiva da autogestão, da coletividade e da organicidade, bem como dos demais cursos que acontecem no Instituto, estabelecem-se em Núcleos de Base, que têm como tarefa participar da gestão do Instituto e garantir o processo organizativo da turma. Os membros desta coordenação participam de um Colegiado de Coordenação composto de duas pessoas de cada organização da Via Campesina,¹¹ sendo uma delas uma

¹¹ Este curso foi constituído pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (ITERRA, 2002).

educanda da turma e outra responsável pelo acompanhamento dos educandos, e pelas coordenadoras do Curso do ITERRA e da UERGS, reunindo-se, com todos os seus membros, pelo menos uma vez a cada etapa para avaliações e planejamento. O colegiado menor dos educandos e a coordenação interna se reúnem sempre que necessário para o processo pedagógico da turma, participam das discussões gerais sobre o andamento do curso e da parceria com a UERGS (ITERRA, 2002).

Outro espaço do qual os educandos participam é a gestão financeira do Instituto. A manutenção financeira de espaços educativos como este é um desafio, que impõe a criação de várias estratégias implementadas, discutidas e avaliadas ao longo deste tempo. Entre as unidades e postos de trabalho, o mutirão para o trabalho fora do Instituto foi o que mais se destacou.

Desde o início dos cursos formais na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa¹² (Fundep, 1994), ao definir os significados de fazer Educação Popular numa proposta de Desenvolvimento do Campo, destacava-se a construção da vivência de uma ética solidária e a revalorização do trabalho como agente de humanização.

Há que se considerar, contudo, que a maioria da população do campo espera superar o trabalho manual, com o trabalho intelectual considerado sinal de ascensão social e *status*, principalmente para os jovens deste momento histórico, muito mais que para aqueles que frequentaram os primeiros cursos da FUNDEP. Esta negação, confirmada pela família, tira do jovem do campo a oportunidade de fazer a experiência do trabalho manual, uma vez que os pais e mães desses jovens também têm como desejo e horizonte o trabalho intelectual

¹² Instituição de caráter educativo sem fins lucrativos, criada em 8 de agosto de 1989, com o objetivo de atender às demandas de educação e de escolarização alternativa das classes populares do campo, principalmente as que participam das organizações e movimentos ligados à luta pela Reforma Agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo e da cidade. Participaram da criação da FUNDEP os movimentos sociais populares do campo, organizações e entidades populares, com apoio de algumas igrejas e prefeituras da Região Noroeste do Rio Grande do Sul.

para seus filhos, e não o trabalho manual do campo, como se pode perceber no relato a seguir, em um momento de trabalho no campo, durante o Curso de Pedagogia da Terra:

[...] foi na experiência do trabalho que pude melhor compreender o materialismo e os conceitos marxistas [...] foi no trabalho que vivi o conflito de dizer ser agricultora e realmente ser, adquirir a humildade para reconhecer o não saber fazer aquilo que deveria ser-me comum, já que sou agricultora [...] (E 1, educanda do MST). E durante um trabalho em mutirão para terminar uma empreitada de colheita de milho, que realizamos na segunda etapa, uma educanda falou: “Meu pai sempre me disse, filha vai estudar para sair da roça. Nesta escola é ao contrário, a gente vem estudar para ir para a roça” (ITERRA, 2002, p. 73).

Os processos educativos desenvolvidos na FUNDEP e no ITERRA sempre tiveram presente a dimensão do trabalho, desde aquele para a manutenção da casa e dos espaços da escola até o trabalho na horta, lavoura e outros. “Faz parte, pois, desta proposta [...] que defendemos a oportunidade de experiências de trabalho coletivo [...] como forma de originar uma nova consciência em relação ao trabalho no meio rural” (Fundep, 1994, p. 33).

Algumas dificuldades foram relatadas ao longo do curso em relação aos diferentes tempos e aos horários cronometrados, em confronto com a cultura de jovens camponeses. Os tempos eram considerados curtos para as tarefas propostas, assim como havia um excesso de atividades a serem cumpridas em um mesmo dia, por exemplo.

É preciso considerar que, embora se tenha uma intencionalidade educativa com essa organização, corre-se o risco de se obter um efeito contrário, reforçando a lógica instrumental do imediatismo e da produtividade com resultados rápidos acima de tudo. Desse modo, o cumprimento da tarefa pode se tornar mais importante que a forma como ela foi cumprida, impedindo que haja, por parte do sujeito que realiza a atividade, a apropriação e transformação implícita ao processo, ou pior, reforçar-se-á a lógica da eficiência.

Destacam-se também outros espaços de formação considerados fundamentais nos MSPdoC, principalmente no MST, como a Mística,¹³ a Festa e a Celebração, que se organizam ou se aliam a espaços específicos do curso, juntamente com a cultura.¹⁴ Exercitada para construir uma síntese da intencionalidade dos grandes processos de luta, das grandes utopias já vividas e sonhadas, que possibilitam encarar com maior persistência e ética o enfrentamento necessário para a superação das condições de vida dos trabalhadores, a Mística acontece nos momentos fortes de encontros, celebrações e grandes eventos. A 1ª Turma de Pedagogia da Terra envolveu-se em muitos desses momentos, construídos com estudo, dedicação e criatividade para dar conta dos grandes sentidos atribuídos aos diferentes eventos e atividades.

O movimento da escola para a realidade de origem e desta para a escola – em um contexto em que os educandos são indicados pelos Movimentos, com dirigentes responsáveis por acompanhar estes educandos que participam também do processo vivido na escola – vai possibilitar uma relação articulada com as condições da existência em todas as suas contradições. Esse movimento torna-se parte do estudo, de forma atualizada, gerando a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos já sistematizados, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de transformação que vai sendo apropriada como um modo de encarar a formação e a vida por parte destes educandos. Muitos passam a

¹³ A palavra “mística” é adjetivo de mistério. (...) Originariamente a palavra mistério (*mysterion* em grego, que provém de *múien*) quer dizer o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou de uma intenção. (...) No sentido sociopolítico, define-se a mística como “o motor secreto” de todo compromisso social do militante. É esse entendimento que faz aceitar uma derrota com honra do que buscar uma vitória com vergonha, se tal vitória for fruto da traição aos valores éticos e resultado de manipulações e mentiras (Boff; Frei Betto, 1994).

¹⁴ “Cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*.” É o que nos diz Alfredo Bosi, concluindo que “*colo* significou na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo” (Alfredo Bosi, *Dialética da colonização*). Em sua origem, portanto, a cultura está vinculada ao cultivo da terra e, por decorrência, ao trabalho. Se tomarmos o conceito da divisão social do trabalho, logo chegaremos a uma conclusão muito simples, que cultura, trabalho e existência estão ligadas. Por isso, definimos que cultura é tudo o que fazemos para produzir nossa existência (Bogo, 2000).

prestar mais atenção para perceber o Movimento como espaço educativo, e a maioria consegue propor questões ao Movimento ou Pastoral de origem (Via Campesina/Brasil, 2005).

Talvez se possa afirmar que a desconstrução e a construção provocadas nos educandos, durante esse processo de formação, são fatores que vão lhes permitir compreender o projeto histórico na relação com a educação e que esta luta política não passa apenas pelo processo de aprendizagem intelectual “dos bancos da escola”, mas também pela construção de sujeitos, de seres humanos. É possível perceber, conforme relata Caldart (2004), que a compreensão a partir da vivência das “pequenas coisas” interligadas umas às outras, ou seja, em movimentos implícitos no processo de formação vivenciado no curso, vai criando condições para que o educando se aproprie da teoria e do método, superando as atividades e aprendizados pontuais que o formaram durante o tempo em que esteve na escola.

Ações como articular-se, perceber-se, construir, conviver, entrar em contradição, ensinar, aprender, sentir-se construtor, alegrar-se com a coletividade, ampliar seu olhar para outros espaços com sujeitos coletivos na perspectiva da transformação, que perpassa as estruturas sociais e as formas de produção, bem como os sujeitos, frutos destas condições, vão construindo as possibilidades de que os pedagogos, os educandos, além de viverem este processo, se deem conta deste “movimento” que é “o pedagógico”, o “caminhar com”, e aprendam a recriá-lo, do ponto de vista metodológico, preparando-se assim para coordenar e encaminhar outros processos educativos.

A formação de um pedagogo da escola

Conceber e planejar o processo educativo talvez seja um dos pontos mais importantes para capacitar os educandos na sua tarefa específica de pedagogos responsáveis por articular e gestar a escola e, mais que isso, por ensinar! Esta é uma relação de “mão dupla”, pois uma sólida formação de educadores, sem a ade-

quada estrutura e organização dos espaços educativos, escolares e não escolares, não irá garantir novas práticas, ou seja, sem as condições de trabalho adequadas a execução dos objetivos e o alcance das metas ficam comprometidos.

Há que se considerar que, ao se tratar da escola, do ponto de vista do ensino no MST, a origem da necessidade da formação de educadores trouxe também a definição de mudar a escola, mas para qual escola? “Uma escola diferente!” (Caldart, 1997; Camini, 1998; Sirena, 2002).

Não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída. Temos uma escola cujo conteúdo reflete certas relações humanas que não correspondem aos objetivos do MST, que busca transformar a sociedade e as relações sociais que a engendram (Vendramini, 2000, p. 165).

Nessa perspectiva talvez se possa afirmar que o Curso de Pedagogia da Terra mantém fortes vínculos com a proposta de formação de educadores que nasce com as primeiras experiências em educação formal e se mantém nesta mesma linha, aprofundando-a e melhorando-a.

Seria preciso produzir teoricamente uma nova Pedagogia, partindo das pequenas experiências realizadas nos assentamentos e acampamentos, mas indo além delas, confrontando-as com as contribuições das diversas ciências da educação, especialmente as que estivessem trilhando caminhos mais progressistas. Talvez seja esta a diferença que se busca entender no emaranhado metodológico criado ao longo deste tempo nas propostas de educação do MST que, na relação com as escolas públicas “normais”, causa estranhamento e dificuldades de compreensão.

Considerando esses elementos, pode-se afirmar que o Curso de Pedagogia, além das outras características, busca capacitar o pedagogo para dar conta de sua docência e, ao mesmo tempo, para desconstruir a escola da forma como ela está instituída e que o formou no período de escolaridade anterior, sendo capaz de gestar e coordenar outros processos educativos.

Toda a dinâmica do Curso de Pedagogia da Terra, como já dissemos, organiza-se por um Projeto Metodológico (PROMET), documento que orienta a ação da turma e também da coordenação. É elaborado a cada etapa, baseando-se no Projeto do Curso e no Projeto Pedagógico do Instituto. Nas duas primeiras etapas, o PROMET é elaborado pela coordenação, nas etapas seguintes passa a ter a contribuição da turma, principalmente nos itens que se referem às metas de aprendizagem, ementas das disciplinas, oficinas e seminários. É organizado em blocos maiores como: do Instituto, do Curso de Pedagogia, das Atividades do Tempo Escola, das Atividades do Tempo Comunidade, do Processo de Avaliação e do Acompanhamento Político-Pedagógico. Esta metodologia propõe-se a levar a turma a compreender a escola (no caso o Instituto), o curso como um todo, seus desafios não apenas organizacionais, mas também pedagógicos, necessidades de estudo e aprofundamento, o processo de avanço necessário à turma, conforme os limites percebidos (ITERRA, 2002).

Na sequência das etapas, novos aspectos vão sendo concebidos e acrescidos à medida que avança o nível de inserção da turma no Instituto e na compreensão da proposta do Curso de Pedagogia da Terra. Um exemplo disto é que na quinta etapa as metas da turma desdobram-se em “focos principais do processo”, que irão encaminhar os seminários, oficinas¹⁵ e outros trabalhos e atividades.

Os focos são reescritos a cada etapa, conforme o processo de desenvolvimento da turma e são também organizadores do processo pedagógico a partir das necessidades da turma em seus diferentes aspectos como: “... avançar na capacitação organizativa, na formação e na postura de pedagogos/as e na qualificação como estudantes universitários. [...] irmos assumindo responsabilidades quanto ao nosso processo de formação, [...] definir as oficinas e seminários [...]” (Via Campesina – PROMETS, 2002-2005).

¹⁵ Os seminários e oficinas constituem-se num espaço significativo, conforme se percebeu nos PROMETS, e ocupam um tempo relevante no curso com temas como Organicidade e Inserção no Instituto, Movimentos Sociais, Aprofundamento de Estudos Gerais, Mística, Aspectos Culturais e Lúdicos, Aspectos de Desenvolvimento Pessoal, Trabalho e Gestão, Planejamento, Construção de Habilidades na Leitura e Escrita, Aprofundamento de Práticas Pedagógicas, entre outros.

O Promet, ao construir uma visão geral do curso nos educandos, passa a ser um instrumento para o aprendizado da organização de um processo educativo a partir da inserção social dos sujeitos, ou seja, a organização da escola e de todo o trabalho educativo vai sendo compreendida numa prática pedagógica relativa ao próprio curso.

No caso desta turma, a sistematização teve uma intencionalidade bem específica de, ao longo do curso, conceber, executar e avaliar os PROMETS, ir sistematizando e escrevendo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico fizemos um longo estudo. Primeiro, entendemos os conceitos básicos, imaginamos como seria dentro de cada organização, fazendo projetos para realidades distintas. Depois, numa aula envolvente, aprofundamos o nosso próprio percurso ao longo do curso. Analisamos as situações que fomos vivendo e como fomos nos formando. Fizemos uma reflexão sobre quais elementos teriam sido mais importantes para o nosso processo de formação, e depois aprofundamos cada um desses elementos, lembrando como foi e por que foi importante: construção da coletividade da turma, inserção no IEJC, inserção nos Movimentos Sociais e Pastoral, pesquisa e construção da monografia e textos coletivos, projeto metodológico das etapas, estudo, memória, acompanhamento, estágios, alternância e gestão (Via Campesina/Brasil, 2005, p. 50).

Tradicionalmente as propostas ou projetos pedagógicos são construídos seguindo muito mais os conhecimentos já sistematizados em detrimento dos conhecimentos ou desafios vividos no processo educativo e na realidade social da escola em que se está inserido. “Talvez o verdadeiro isolamento da escola não seja o geográfico. É em face da comunidade e dos seus saberes que a escola mais se isola, numa prática centrada no professor e no programa de ensino, no desrespeito aos calendários, ritmos e práticas sociais dos grupos” (Vendramini, 2000, p. 170).

Este aprendizado é desafiador na medida em que se propõe a aliar ao conhecimento já construído pela luta social destes sujeitos os conhecimentos científicos já sistematizados e necessários ao processo de formação e todo o instrumental metodológico adequado para dar conta destes fundamentos na relação com o contexto vivido.

Outro encontro com o “pedagogo da escola” parece se dar de forma mais sistemática no momento do estágio, que neste curso é feito com acompanhamento.¹⁶ O relato dos educandos mostra como o estágio foi vivenciado na relação com a escola, destacando-se a característica da escola pública, urbana e também em práticas educativas no MST.

[...] iríamos ter nossa primeira oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP), que seria num acampamento de 800 famílias Sem-Terra, em Cascavel/PR, [...] tivemos vários momentos de preparação para o trabalho que íamos desenvolver com a Educação de Jovens e Adultos. [...] aquela experiência para nós foi nosso primeiro estágio como educadores/as e, para muitos da nossa turma, foi a primeira vez que entraram numa sala de aula enquanto educador/a. [...] começamos a aprender em que consiste um planejamento, a relação educador/educando, o trabalho coletivo, e a interlocução com o acompanhamento (Via Campesina/Brasil, 2005, p. 39).

Na medida em que este processo forma os educadores que fazem o Curso de Pedagogia da Terra, capacitando-os para a prática pedagógica da sala de aula, o trabalho com o qual poderão se confrontar quando voltarem aos seus locais de origem, nos Movimentos e em outros processos educativos, remete a uma investigação ainda a ser feita. A reflexão aqui desenvolvida refere-se apenas ao

¹⁶ O estágio inclui 400 horas-aula de práticas, distribuídas entre os componentes curriculares que envolvem diretamente o fazer docente, e 420 horas-aula consecutivas ao final do curso, das quais 210 horas-aula acontecerão nos anos iniciais do EF e 210 horas-aula na EJA. “Estes estágios serão acompanhados, nos componentes oferecidos durante o curso, por professores que ministram as respectivas aulas, tendo como objetivo a reflexão-ação dos alunos sobre seu próprio espaço de trabalho, quando educadores, ou sobre pequenas práticas a serem realizadas na condição de colaboradores em Movimentos Sociais ou escolas” (UERGS, 2001).

processo vivido durante o curso e presente nos seus registros, porém é possível perceber no relato anterior um certo grau de dificuldade na atuação em escolas públicas tradicionais.

Formar um “pedagogo da escola” para uma “escola diferente”, numa relação com a escola pública, é uma tarefa desafiadora diante do tempo destinado à formação de um “pedagogo educador do campo” e de um “pedagogo em movimento”, pois a formação técnica exige aprofundamento, tempo e mesmo a construção de habilidades para lidar com especificidades de várias áreas, por conta das diferenças encontradas numa sala de aula. Outro aspecto é que, no Instituto, o Curso de Pedagogia da Terra, embora encontre aspectos desafiadores e difíceis em muitos momentos, tem entretanto as condições necessárias para alcançar suas metas e objetivos, como a intencionalidade da turma, da mantenedora, da coordenação e direção da escola, recursos físicos, didáticos, pedagógicos, de mídia, entre outros. Quando este “pedagogo” estiver numa escola de assentamento, acampamento ou numa comunidade camponesa, em que as condições materiais são precárias, as propostas e projetos das mantenedoras e das escolas, em muitos casos, não acompanham o ritmo das mudanças das lutas pela educação pública e nem dos Movimentos e suas propostas, talvez encontre dificuldade de recriar as condições vividas. “Conseguir que as escolas do campo, inclusive dos assentamentos, incorporem as propostas político-pedagógicas dos movimentos passou a ser tenso. Será ingênuo [...] esperar que as propostas e práticas de professores ou diretores das escolas municipais ou estaduais nos assentamentos reproduzam sem mais as propostas político-pedagógicas dos movimentos” (Arroyo, 2006, p. 13, apud Souza, 2006).

É preciso considerar, mais que isto, que a mudança da escola, principalmente da escola do campo, não é tarefa simples, talvez nem seja uma “mudança”, mas caberá a tarefa de criar e conceber esta “escola do campo” ou, nas palavras dos primeiros educadores dos assentamentos, esta “escola diferente”, pois, de certo ponto de vista, o campo brasileiro ainda não teve esta oportunidade histórica. “Sabemos que a escola não nasceu para o meio rural, senão

nas cidades e por uma necessidade das cidades. Desde suas origens a escola se configurou como um elemento estranho e, inclusive, agressivo ao mundo rural” (Vendramini, 2000, p. 181).

Segundo avaliação já realizada sobre o processo orgânico e diretivo do Instituto, percebeu-se que, em alguns aspectos, esta organicidade, ao invés de potencializar, dificulta a atuação destes educandos em práticas educativas que não têm tal nível de diretividade, pois a transposição da experiência do Instituto e do próprio Curso de Pedagogia é difícil de se concretizar em escolas públicas e mesmo em alguns cursos formais dos próprios Movimentos.

[...] o IEJC não chega a ser uma referência pedagógica para as escolas públicas de assentamentos e acampamentos porque sua especificidade não permite uma transposição linear da experiência; seria preciso um processo mais complexo de sistematização desta prática de escola para que ela pudesse ser mais amplamente aproveitada pelo Movimento (Ribeiro, 2004, p. 15).

Outra consideração possível é a de que nos cursos formais dos Movimentos, diante das inúmeras necessidades, torna-se necessário fazer escolhas e centrar o processo de formação nas questões consideradas essenciais a partir das condições objetivas que estão dadas. Mesmo assim, não será possível dar conta de todos os vazios que ficaram do processo anterior de educação destes sujeitos/camponeses, tampouco de todos os desafios que a realidade terá pela frente, entre eles, por exemplo, a mudança da escola, que neste caso, para os cursos do MST, não é colocada como central, pois

[...] não é possível compreender o sentido da educação no e do MST se o foco do nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade (Caldart, 2004, p. 221-222).

Talvez isso reafirme que o processo educativo é um projeto de vida inteira; por isso, os cursos dos Movimentos buscam ir além da escola, pois a mudança teórico-metodológica que deverão ser capazes de “ser” na prática social de educadores deverá articular o “pedagogo da escola” com o “pedagogo educador do campo” e com o “pedagogo em movimento” que se busca formar no Curso de Pedagogia da Terra.

Pensar a escola como o ambiente educativo onde acontece a formação humana, e então buscar organizá-la de modo a produzir uma concepção de relações sociais que integra a cultura própria dos grupos sociais que assumem conscientemente sua condição de sujeitos históricos a uma prática pedagógica articulada às especificidades destes sujeitos, de certo modo é o retorno no momento da origem da escola do campo. Isto porque naquela situação as primeiras professoras sem-terra acreditavam ter de conhecer melhor a mente e o coração das crianças que participavam da luta pela terra, para então saber como trabalhar com elas. Hoje o leque das dimensões a serem conhecidas ficou mais amplo e as razões para fazer isso foram politizadas e inseridas em uma dimensão de projeto histórico, e se descobriu que esse conhecimento em relação aos sujeitos não é uma condição prévia, mas sim uma parte do próprio processo pedagógico (Caldart, 2004, p. 291).

O Curso de Pedagogia da Terra, nesse sentido, coloca-se na mesma perspectiva que outros espaços de formação do pedagogo que se compreendem progressistas ou que buscam a formação de um pedagogo unitário, articulado aos diversos processos formativos que o desafiam constantemente de forma que a conclusão de um curso não é sinônimo de “estar pronto”, mas concluir o curso é iniciar um processo de formação que deverá seguir enquanto o pedagogo fizer parte de processos de formação de outros sujeitos. Neste caso, um pedagogo focado para as escolas do campo amplia dimensões na sua formação, buscando dar conta dos desafios do projeto de enfrentamento e resistência no qual as escolas e os sujeitos se inserem. Entende-se, dessa forma, a educação

na dimensão do projeto histórico, a educação é para a vida e se dá mediante um contexto de permanente reflexão sobre os determinantes impostos pelo projeto hegemônico na sociedade, entre eles a escola.

Continuando a reflexão sobre a Pedagogia da Terra

Uma reflexão realizada por educadores populares, que se debruçavam sobre as primeiras experiências de educação não formal, é que nem sempre todas as teorias que fundamentam o projeto de sociedade que queremos, as práticas pedagógicas e outras iniciativas precisam ser compreendidas antes, para depois se partir para a ação. Este processo de compreensão, apropriação e ação faz parte de um mesmo momento de vivência e experiência.

Se a vida se produz a partir das condições concretas da existência dos sujeitos na relação com suas contradições, a busca da superação destas condições vai dar-se também a partir da vida, desde o cotidiano. Assim, do ponto de vista da criação e implementação de processos novos, será preciso que os processos de formação estabeleçam pontes entre essas teorias que os fundamentam, ou seja, na perspectiva maior a que se filiam enquanto processo social, enquanto vivência, sem ter medo de “perder-se teoricamente”.

Na busca para a compreensão da vida no acampamento e no assentamento é necessário outros instrumentais teórico-metodológicos, sendo possível a utilização da categoria trabalho e, com ela, a identificação dos processos de alienação e de conscientização; bem como a utilização da categoria cotidiano e nela as representações sociais, que, por sua vez, possibilitam o entendimento das singularidades dos sujeitos que compõem o movimento social (Souza, 2006, p. 31).

As teorias, por força de sua manifestação nos espaços concretos dos movimentos sociais e organizações populares do campo, principalmente nos processos de educação, podem “conviver” e serem tratadas de forma que não signifiquem a anulação de uma perspectiva teórica pela outra, mas a busca de encontrar cada vez mais possibilidades de diálogo e possíveis pontos comuns.

Há que se lembrar também de uma das características da lógica do MST aprendida neste percurso, ou seja, de que será necessário ousar diante da realidade; contudo, cada ação vivida deverá ser cuidadosamente avaliada, refletida, para avançar em direção aos objetivos maiores que os processos educativos se propõem (Caldart, 1997). Esta capacidade dos Movimentos parece estar presente em vários momentos, nestes cursos discutidos, em que cada parte do processo é avaliada e reconstruída, dimensão que também deve ser aprendida durante o processo de formação dos educadores.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização misticadora por uma alternativa concreta abrangente (Mészáros, 2005, p. 47).

Parece ser inevitável, todavia, ter de conviver com esta sensação de incompletude dos processos, com perguntas em aberto, deixando também que o processo histórico, uma vez compartilhado, encaminhado e “cuidadosamente avaliado” de forma coletiva e responsável pelos vários movimentos sociais e organizações populares do campo, bem como organizações de ensino superior e pesquisa, permita novas configurações, novas possibilidades de diálogo e, quiçá, novas demarcações teóricas.

Referências

ARROYO, M. G. *Que Educação Básica para os povos do campo?* In: Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, 12 a 16 de setembro de 2005, Luziânia.

ASSESOAR. *Revista Cambota*. Francisco Beltrão, ano XXVIII, n. 252, dez. 2002.

BOFF, L.; BETTO, F. *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

BOGO, A. O MST e a cultura. *Caderno de Formação*, São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Cultura, n. 34, 2000.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johanés (Orgs.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: Pronera; Nead, 2006.

CAMINI, I. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras e uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. Porto Alegre: UFRGS/Faced, 1998.

FUNDEP. Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Três Passos, RS). *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural/Fundep*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

GHEDINI, C. M. *A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil”*. 2007. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2007.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. *Curso Normal – Projeto Pedagógico*, Caderno n. 10, dez. 2004a.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. *Pedagogia da Terra*. Cadernos n. 6, dez. 2002.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. *Instituto Josué de Castro – Método Pedagógico*. Veranópolis, 2004b.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Educação no MST – Balanço 20 anos. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 9, dez. 2004.

SIRENA, M. T. *Um olhar sobre a experiência do Departamento de Educação Rural – DER: sonhos, conflitos e aprendizagens*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pedagogia – Curso de Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade de Ijuí, 2002.

SOUZA, M. A. de. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

UERGS. *Projeto Político-Pedagógico do 1 Curso de Pedagogia da UERGS*. Veranópolis, 2001.

VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VIA CAMPESINA/PROMETS. *Projetos Metodológicos do Curso de Pedagogia da Terra*. 2002-2005.

VIA CAMPESINA/BRASIL. *Pedagogia da Terra*. Memória da Turma José Martí. Veranópolis, mar. 2002/set. 2005.

Recebido em: 6/4/2010

Aceito em: 20/10/2010