

# Parceria interinstitucional entre universidade e movimento social do campo para a formação de professores

Marilda de Oliveira Costa\*

## Resumo

Este artigo é parte de estudos realizados no mestrado em educação e tem por objetivo discutir a concepção de educação apresentada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Terra desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso entre 1999 e 2003 e aquela difundida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Objetiva, ainda, analisar de que forma se estabeleceu a parceria com a universidade na realização do curso Pedagogia da Terra. É um estudo de abordagem qualitativa e constou de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores da política, aos docentes e a estudantes. Os materiais analisados mostram que a concepção de educação difundida no curso foi objeto de tensionamentos, embates e fortes enfrentamentos entre a universidade e o movimento social. Havia dois projetos em disputa, e cada um difundia concepções de educação e sociedade muito distintas. Por fim, constatou-se que o trabalho educativo dos movimentos vai além da base curricular tida como oficial e que, por mais que exista interação entre saberes dos movimentos e da universidade, os conflitos tenderão a aparecer, pois os projetos educativos de uma e de outra parte não coincidem e, por vezes, se antagonizam.

**Palavras-chave:** Parceria Público-Privada. Pedagogia da Terra. Formação de Professores.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

## Introdução

A trajetória das políticas educacionais no Brasil para a oferta e a gestão da educação passa por alterações significativas, incluindo-se a educação do campo, especialmente a partir da década de 1990. Por um lado, essas mudanças decorrem das lutas impulsionadas por movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), “que entra no cenário político como um interlocutor com o Estado na defesa da educação do campo” (JESUS et al., 2009, p. 273), e do reconhecimento, por parte destes, de que a educação é um forte componente na luta por reforma agrária. Por outro lado, as alternativas do capital para a superação da própria crise, como a reestruturação produtiva, a globalização econômico-financeira, o neoliberalismo e a terceira via (PERONI, 2003), culminaram na reforma do Estado em quase todo o mundo e principalmente no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990. No novo modelo de Estado daí decorrente, foram inseridas novas formas de gestão pública, com a introdução de mecanismos de mercado no setor público. A administração gerencial proposta para esse modelo de Estado, em parte, pode ser detectada com o amplo uso de parcerias entre setor público e organizações da sociedade civil, como as Organizações Não-Governamentais (ONGs), para a oferta e a gestão da educação.

No caso específico da parceria que resultou no curso de Pedagogia para os Educadores da Reforma Agrária (CPERA)/Pedagogia da Terra, oferecido no período de 1999 a 2003 na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), estiveram envolvidos nesse convênio, além da própria Universidade, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), a Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Pode-se considerar que esse foi um caso atípico de parceria, que difere bastante daquelas que temos estudado (COSTA, 2011, 2014) e que tem significado a desresponsabilização do Estado pela gestão e o financiamento da educação, transferindo-se tais funções para o setor privado e para a sociedade civil.

A parceria em estudo significou a desresponsabilização do Estado para com a formação de professores e a pressão dos movimentos sociais do campo por políticas públicas, e, até certo ponto, a universidade naquele momento captou essa demanda dos movimentos sociais. O sentido de parceria para os movimentos sociais é mais amplo: implica mais participação na concepção e execução da proposta de curso do que financiamento, mesmo que este tenha se constituído como um enorme condicionante para a execução da política.

A trajetória de realização desse curso foi objeto de estudo da autora deste artigo em trabalho de mestrado. O estudo constatou que essa trajetória foi marcada por fortes tensionamentos e lutas, especialmente entre a Universidade e o movimento social. Diversos fatores interferiram nesse processo, tais como: contingenciamento e remanejamento de recursos financeiros destinados ao PRONERA; falta de uma estrutura física e material adequada para a implementação do curso nos moldes da pedagogia da alternância; o acompanhamento esporádico de parceiros envolvidos na gestão do curso; a falta de diálogo entre os parceiros e, especialmente, as concepções de educação gestadas no interior do movimento social (MST) e as expressas no ordenamento legal que rege as diretrizes para a formação de professores no país. É sobre este último ponto, expresso no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, que discorreremos neste artigo.

O projeto político-pedagógico, na acepção de Machado (2008, p. 192), “traduz a concepção e forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades. As finalidades têm caráter social, implicando na explicitação do tipo de sujeito que se deseja formar e para qual tipo de sociedade”. Nessa perspectiva, “esse projeto vincula-se a um projeto histórico de sociedade, não podendo ser concebido ingênua e equivocadamente como apenas 'mais um documento' dentre tantos que são exigidos para a oficialização do funcionamento de uma escola” ou universidade (MACHADO, 2008, p.192-193).

Considerando que “a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como a prática pedagógica, não se faz sem um referencial teórico-metodológico que evidencie a concepção de sociedade, educação, conhecimento de criança/jovem/homem” (MACHADO, 2008, p. 193), tomamos para análise, neste trabalho, alguns elementos do Projeto Político Pedagógico do curso Pedagogia da Terra, que, no nosso entender, melhor expressam a disputa de projetos educacionais, tais como objetivos e tendências teórico-metodológicas que fundamentaram o currículo do curso. Nossa pretensão é que tal estudo tenha a mediação das práticas pedagógicas geradas no curso por orientações do MST analisadas à luz de teóricos que dão sustentação ao projeto educativo desse Movimento. Seguindo o caminho traçado desde o início na construção da dissertação de mestrado (COSTA, 2005) e sendo este artigo parte de um de seus capítulos, também são trazidos trechos de entrevistas realizadas com gestores da política, estudantes e professores que atuaram em períodos alternados em início, meio e final de curso, com maior tempo de permanência em atividades com a turma, e também com as coordenadoras, tanto do MST quanto da Universidade.

Com base nas categorias apontadas acima e selecionadas para análise, questiona-se: quais as concepções de educação do projeto CPERA e do MST e em que

medida se aproximam e se distanciam? Os arranjos institucionais entre instituições e órgãos públicos e o MST na oferta de um curso da natureza da Pedagogia da Terra possibilitaram a manifestação de conflito entre universidade e movimento social? Procurando responder essas questões, desenvolvemos o texto a seguir.

## **Projetos de educação em disputa entre universidade e movimento social**

Tanto a universidade quanto o movimento social, MST, encontram-se no labirinto do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014), e, como é sabido, a sociedade capitalista é marcada pela contradição. Nenhuma conquista no campo dos direitos sociais, tal como o educacional, se deu sem que houvesse intensas lutas, disputas, tensões, correlações de forças entre interesses hegemonicamente dominantes e as classes populares. Esses embates tornaram-se mais intensos com o advento da sociedade industrial e uma nova classe trabalhadora politicamente organizada.

No caso brasileiro, as históricas desigualdades políticas e sociais registradas por diversos estudos em áreas como as ciências humanas e sociais, como os de Carvalho (2002) e Vieira (1997), apontam que a conquista por escassos direitos percorreu um longo caminho e muitos ainda carecem de regulamentação. A educação é um desses direitos dos quais estiveram alijadas, até recentemente, parcelas significativas da sociedade, especialmente a população do campo. Portanto, é no contexto de hegemonia dos grupos dominantes nas áreas econômica, política, cultural e ideológica que movimentos sociais como o MST têm protagonizado lutas, desde a década de 1980, por direitos, entre eles, o educacional.

O curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA)/Pedagogia da Terra surge como uma demanda por professores qualificados para atuarem em escolas e/ou salas de aula de acampamentos e assentamentos de reforma agrária. As ideias de escola e de educação rural até então vigentes começam a ser questionadas, e uma nova proposta educacional, mais adequada às peculiaridades dos povos do campo, vai tomando corpo no contexto de lutas por reforma agrária, não sem resistências dos órgãos oficiais, como foi detectado nesta pesquisa.

Para o estudo de políticas públicas, tal como o curso em tela, segundo Muller e Surel (2002, p. 22, grifo do autor), “é útil distinguir para análise, o sentido explícito de uma política, o qual é definido através dos objetivos proclamados pelos tomadores de decisão (quando eles existem) do sentido latente, que se revela ao longo de sua implementação”. Partindo desse pressuposto e para iniciarmos esta análise,

sintetizamos os objetivos expressos no PPP do curso executado na UNEMAT, como segue:

a) contribuir para com a política estadual e nacional de qualificação profissional proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC); b) formar professores em exercício no ensino fundamental, em escolas públicas de assentamentos [...], em nível de terceiro grau, para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; c) contribuir com a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando ao estudante a análise e busca de soluções aos problemas que a prática educativa do dia-a-dia da sala de aula e da escola lhe impõe; d) oferecer uma contextualização curricular que permita o acompanhamento das *diretrizes da educação do campo*<sup>1</sup> sem perder de vista os parâmetros curriculares do Curso Regular de Pedagogia (UNEMAT, 2001, p. 11-12, grifo nosso).

A finalidade do curso para o “coletivo” dos estudantes foi formulada e definida por sua organização interna no sentido de:

a) Formar quadros-dirigentes para o trabalho de educação e formação para o conjunto do MST; b) Especializar educadores para o ensino fundamental e para atuar nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária; c) Avançar na formulação e implementação de uma Pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social; e) por último, “fortalecer a relação entre o MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto universitário vinculado à classe trabalhadora e no desafio de trabalho imediato na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil” (VARGAS; FERNANDES; SANTOS, 2002, p. 48).

O princípios educacionais indicam de forma explícita ou potencial a concepção de pessoa que se quer formar e de sociedade que se almeja construir. É sabido que nosso sistema educacional historicamente vem contribuindo para a subserviência da escola aos interesses do mercado capitalista (MÉSZÁROS, 2005). Há uma formação aligeirada para a classe trabalhadora, desvinculada de conteúdos político-ideológicos que, na prática, podem contribuir para o desvendar das condições existenciais de

exploração, alienação do trabalho e de seu produto e da política a que está submetida a classe trabalhadora.

De acordo com Freitas (2005), as políticas educacionais atualmente em curso no país têm em vista atender às exigências da reestruturação produtiva, aperfeiçoando pessoas aptas a adequar-se à flexibilidade do mercado, de modo a servirem aos novos mecanismos de acúmulo de capital. Nesse sistema, a extração de mais-valia é ainda mais perversa, realizando-se, entre outras formas, mediante a substituição do trabalhador a cada inovação tecnológica.

O autor, citando Mészáros (1981 apud FREITAS, 2005, p. 95, grifo do autor), afirma que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: “1ª a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2ª formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*”. Freitas (2005, p. 95) conclui dizendo que, além de “sua vocação elitista, a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe”.

Ao tratar dos projetos em curso na sociedade e do interesse do capital pela educação, Freitas (2005, p. 141) faz algumas advertências sobre não podermos “aliar a necessária flexibilidade da luta política a uma confusão ideológica originada por uma suposta falta de referência”. Segundo o autor,

[...] várias bandeiras de luta progressistas estão sendo levantadas pela “nova direita”, como se tivéssemos, todos, uma identidade ideológica; como se pudéssemos apagar os projetos históricos e caminharmos todos juntos num “esforço coletivo pela educação”. Teremos que aproveitar esse novo interesse do capital pela educação, mas à luz do projeto histórico claro e comprometido com a maioria do povo, cuja miséria só tem aumentado (FREITAS, 2005, p. 141).

O projeto elaborado pela universidade compromete-se em colaborar com as reformas educacionais em curso no país. Aborda também outros aspectos gerais, universais, para a formação de qualquer pedagogo quando tratam do perfil e das habilidades dos profissionais, deixando um pouco vaga a problemática envolvendo as lutas dos movimentos sociais do campo de resistência ao capitalismo.

Os objetivos do MST com o curso foram explicitados em elaborações informais dos próprios estudantes, nas quais se demonstrou claramente a intenção de um projeto educativo relacionado com a transformação social. A formação na universidade estava visceralmente relacionada com a formação para a militância política, com a metodologia de assentamentos e acampamentos sendo transposta para o interior do curso.

Em horários alternados de aulas, os estudantes realizaram diversas oficinas; cursos oferecidos por educadores ligados ao Setor de Educação do MST ou pesquisadores do Movimento; um seminário sobre o educador socialista Pistrak; estudos recomendados por sua organização; preparação das místicas e das chamadas “Noites Culturais”; trabalho com a ciranda infantil, dentre outras atividades (CADERNO..., 2002).

De acordo com textos de memória da turma (CADERNO..., 2002), o que mais ficou explicitado no decorrer do curso foram questões relativas às místicas como partes das aulas, seus estudos internos nas noites e, algumas vezes, aos domingos e ainda os trabalhos práticos para garantir a higiene e limpeza do local. Essas atividades foram alteradas pela coordenadora do curso sob a alegação de que esses afazeres sobrecarregavam os estudantes, não sobrando tempo para estudo dos conteúdos das disciplinas e ocasionando pouco rendimento durante as aulas.

Segundo Caldart (2002, p. 91), a questão da organização dos estudantes, com suas atividades diárias além das aulas, na maioria de suas experiências, tem levado a um embate com a universidade, “explicitando contradições importantes: para as Universidades a formação é igual a aulas e o que pretendem os professores é uma dedicação exclusiva a elas; por outro lado, muitos educandos e educandas acabam usando as outras atividades como escudos diante de suas dificuldades de dedicação ao estudo”.

Quanto à “organização dos saberes”, o PPP trouxe as disciplinas divididas em blocos e etapas, cada uma com seus pressupostos teóricos, com vistas a dar o suporte necessário a uma postura investigativa, assinalando que:

[...] os movimentos sociais pela Reforma Agrária retratam uma transformação no panorama econômico e produtivo, que requer a sua sistematização e teorização, nesta ótica, a construção e reelaboração do conhecimento, que tem como ponto de partida a realidade, irá iluminar-se com a contribuição das várias ciências e áreas de conhecimento que compõem o Currículo do Curso, mas, sem desprestigiar os saberes locais e cotidianos, seus modos de ser e de fazer. O curso pretende atuar também como laboratório vivencial, em que escola e comunidade discutam, analisem e sistematizem o próprio fazer pedagógico, com o respaldo teórico do conhecimento historicamente elaborado pelas sociedades (UNEMAT, 2001, p. 10-11).

Essa proposta de formação está amparada nas várias tendências teórico-metodológicas que, de acordo com o projeto, estão dialogando com as especificidades

históricas, políticas e culturais envolvidas no contexto da Reforma Agrária, com o delineamento do perfil dos trabalhadores destituídos de terras que lutam por espaço de produção agropecuária. Extraímos, na íntegra, as tendências contidas no PPP (UNEMAT, 2001), conforme descritas abaixo:

- Neofenomenologia Humanista: contribui para o fortalecimento teórico e metodológico do projeto, com a concepção de formação de sujeito que aprende na constituição de sua identidade na relação com o ambiente e com o outro, compreendendo a realidade como espaço dinâmico e mutável que se constitui na interpretação do mundo pelo sujeito.
- Sociologia do Cotidiano: valoriza a história, sem menosprezar o presente; nele se encontram passado e futuro, pois o presente constitui-se do conjunto das relações mais sutis, invisíveis e óbvias, dando vida, burburinho e efervescência ao cotidiano. O movimento social produz cotidianamente um conhecimento que se (re)apropria dos clássicos, como Marx, Weber, Durkheim, de forma inovadora e atual, porque não mais o social, mas a sociedade de nossos tempos retrata o pluralismo das tribos, dos clãs e do familiarismo;
- Interacionismo: está na oportunidade de dialogar com a realidade e com o outro, investigar, revisitar os pressupostos teóricos já estabelecidos e sintetizá-los em um saber novo, ou novas óticas do mundo, tornando o conhecimento dinâmico e mutável, sem perder as raízes históricas, mas também sem tornar-se refém de tais raízes;
- Epistemologia: norteará a construção do conhecimento com o rigor científico necessário para que não se incorra na especulação e no achismo. (UNEMAT, 2001, p. 12)

Os referenciais em que se fundamentam os trabalhos educativos do MST podem ser apreendidos em autores como Marx (1978, 1977, 2003), Pistrak (2003), Gramsci (1989), Luedemann (2005), Freire (1987, 1996, 2000) e Caldart (2004). Suas preocupações mais frequentes relacionam-se com a questão de capital e trabalho, com as formas alienantes daí decorrentes na sociedade capitalista, apontando caminhos para a humanidade libertar-se da alienação mediante a completa superação da propriedade privada, fim da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e construção do socialismo. São autores que veem na categoria trabalho o principal sujeito educativo da formação humana.

Dentre os princípios pedagógicos resultantes da perspectiva histórico-crítica, cujas raízes se encontram no materialismo histórico-dialético, o trabalho material produtivo socialmente útil é considerado um princípio educativo. A união entre ensino



e trabalho em uma concepção marxista revela-se, portanto, parte de um processo de “recuperação da integridade do homem comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade” (MANACORDA, 1991, p. 66). Na tradição de nossas escolas capitalistas, o trabalho concebido é “trabalho desvinculado” da prática social mais ampla, porque desvinculado do trabalho material, somente podendo “criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (FREITAS, 2005, p. 99).

As diferentes formas como o trabalho com valor social, o trabalho útil, pode ser levado em conta no ambiente escolar foram amplamente discutidas por Pistrak (2003, p. 38):

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Há sempre a crítica, por parte dos usuários das instituições escolares, quanto ao distanciamento do ensino da realidade do educando. São materiais e métodos pedagógicos ultrapassados que não contemplam a realidade atual, especialmente a das classes populares. Pistrak (2003) é quem nos fornece um caminho para a organização da escola de modo a atender à realidade do educando, para que a escola não fique apartada da vida. Para o autor, a organização da escola exige a educação na realidade “atual”, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente, tendo o trabalho como elemento de ligação com a atualidade, mas é preciso que o trabalho tenha sempre um valor social e seja reconhecido pelo coletivo da escola.

Se tais advertências foram feitas por Pistrak (2003) no seio da sociedade socialista que estava se firmando, para nós, os cuidados com o trabalho dos estudantes devem ser dobrados, porque no contexto atual o Estado vem delegando sistematicamente as funções da escola ao trabalho voluntário. Justifica-se a participação como uma forma de democratização do Estado e da sociedade e de maior controle social sobre os recursos públicos, além da decisão sobre os rumos da escola. Cabe ressaltar que a democratização da escola e da educação foi uma bandeira de luta dos movimentos populares da década de 1980, mas, como a prática vem mostrando, a tendência atual seria a de uma prática dissimulada de uso de força de trabalho dos estudantes, seus familiares e da comunidade em geral, ou seja, o incentivo ao voluntariado, em substituição ao Estado.

Segundo Caldart (2004), educadores, como Makarenko (2005) ou Pistrak (2003), que construíram suas propostas educativas centralizadas no trabalho produtivo socialmente útil, acenaram com a possibilidade de reflexões sobre a educação que acontece em espaços diferenciados. A autora traz, então, o movimento social como um desses espaços e afirma que:

[...] tratá-lo como um sujeito educativo significa participar de um debate pedagógico já antigo, mas que, pelos seus próprios fundamentos teóricos, se desdobra em novos componentes e em novas reflexões a partir das questões que a dinâmica social coloca em cada lugar e em cada momento histórico (CALDART, 2004, p. 320).

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos oficializados na proposta pedagógica do curso foram objeto de muitas críticas pelos estudantes do MST. Os espaços destinados ao curso foram cotidianamente transformados, adaptados ao estilo organizativo do Movimento. Nas paredes das salas, nos corredores, estavam sempre presentes a bandeira do movimento, as imagens de teóricos e educadores socialistas, as produções do grupo, como o jornalzinho lido diariamente, dentre outros símbolos constitutivos de sua identidade.

Desde o início do curso, os estudantes deixaram transparecer alguma resistência no tocante ao trabalho pedagógico, em especial às disciplinas curriculares, conforme apreendemos em conversa com a coordenadora do curso:

[...] a coordenação dos estudantes participava da discussão do programa de cada disciplina, anteriormente à etapa ou logo no início. Então, nós percebemos, desde o início, esta resistência em função do Movimento. Em filosofia, por exemplo, o programa previa o positivismo, o estruturalismo, o marxismo, entre outros, mas eles não queriam ver outros conteúdos, a não ser o marxismo, a dialética [...]. E, para convencê-los de que, para compreender um, o outro é necessário, era meio complicado. Eles resistiram também porque queriam conteúdos do Movimento, que interessasse ao Movimento, [...] penso que não conseguimos convencê-los porque continuaram só querendo determinados conteúdos. Mas conseguimos dar o curso de acordo com o que estava previsto (Eliana Ribeiro, 2004)<sup>2</sup>.

Embora a organização do PPP do curso possibilitasse o trabalho em sistema de alternância – tempo escola e tempo comunidade – e os estudantes tivessem toda uma programação de estudos políticos e trabalhos considerados socialmente úteis para eles,

encaminhados e acompanhados pelo MST, as críticas mais fortes recaíram sobre o currículo, considerado por eles fora da realidade dos assentamentos e da proposta de educação do MST. Conforme expressaram duas estudantes entrevistadas:

*[...] talvez na trajetória, no desenrolar, é que a coisa complicou, por exemplo, desde a elaboração do projeto em si, as disciplinas, os conteúdos, as ementas, que é considerado o cerne [...]. Hoje é um aprendizado para nós, então, tem que ter a participação, até para saber o que contém, para saber o que podemos propor. E aí, por exemplo, nós sentimos aqui que a gente estava sendo tratado enquanto beneficiado só... (Solange Serafim dos Santos, 2004)<sup>3</sup>.*

*No início, eu acho que os professores da universidade preparavam as aulas deles achando que nós, no Movimento Sem Terra, não tínhamos um conhecimento, assim, o conhecimento empírico. Cada um tem o seu, não é? Mas não [...], tinha aquele conhecimento científico de estar ali na universidade. Então, as aulas deles eram pouco para nós. Então, a turma detonava tudo quanto era conteúdo que o professor levava para a sala de aula, e, às vezes, ficava vago, não é? Até que eles perceberam e começaram a reunir para mudar... (Geralda S. G. Miranda, 2005)<sup>4</sup>.*

Percebemos, na fala da última entrevistada, certa divergência no tocante ao aprofundamento de conteúdos no curso quando comparamos sua avaliação com as informações obtidas em conversa com uma professora<sup>5</sup> entrevistada que atuou em atividades com a turma no início do curso e preferiu não ser identificada neste trabalho. Os conteúdos trabalhados trouxeram elementos das tendências que contribuem com a formação do pedagogo, e, segundo a professora, a ideia foi trabalhar um pouco a sociologia enquanto ciência. Ela comentou que procurou trabalhar pelo menos três grandes correntes que estão balizadas pelos trabalhos de Marx, Weber e Durkheim. Basicamente, a proposta de trabalho foi de cada grupo apontar os pontos positivos e negativos, ou seja, fazer o julgamento do pensamento dos autores, com as seguintes questões: como cada um dos autores ajuda a entender a sociedade, em que é ruim, em que é falho, no que é limitado? Conforme a professora M.R, isso se encaminhou da seguinte forma:

*[...] isso foi muito interessante porque, no Marx, eles tiveram uma dificuldade tremenda de encontrar falhas, eles achavam tudo muito positivo. Mas, quando você tinha que falar “então, faça a crítica agora e me diga o que é limitado na fala do Marx”, então, eles tinham essa dificuldade. Por outro lado, os grupos que trabalharam com o Weber e com o Durkheim tinham exatamente o*

*inverso disso, quer dizer, eles conseguiram enxergar claramente quais eram os limites e tiveram, assim, uma surpresa ao perceber que aquela teoria os ajudava, assim, a entenderem algumas coisas, e, puxa, eles torciam o nariz para ler esses autores e tal, porque era uma coisa assim [...] “não é marxista, então, não vou ler”, e, quando eles tiveram que ler no curso, não é? Por que não? Tem que ler, é importante, “vocês têm que conhecer”, apesar de eles acharem difícil! “É uma leitura muito difícil”. Eles falaram: “puxa, vida, como às vezes a gente se engana...”. Perceberam também que a minha proposta, ela contribuía, até porque muitos ali se diziam marxistas, mas nunca tinham lido Marx. Só tinham lido um texto de Marx. (M. R., 2005)<sup>6</sup>.*

Destaca-se que os estudantes não apenas resistiram ao currículo, às disciplinas, como também deixaram explícita uma questão já bastante conhecida do meio universitário, relacionada com teoria e prática. Foerste e Schütz-Foerste (2004, p. 218) também registraram, em outra experiência de Pedagogia da Terra, na Universidade Federal do Espírito Santo, a “falta de maior intencionalidade orgânica e articuladora do currículo com questões que emergem das experiências dos professores de assentamentos”. Estudantes, professores e coordenadores do curso, segundo os autores, reconhecem que o projeto curricular prescrito oferece uma multiplicidade de experiências e reflexões, possibilidades para a construção coletiva de um novo projeto curricular vivido, marcado pelas condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e mobilizados por utopias, esperanças e compromissos políticos, em favor de lutas pela construção de um projeto emancipatório.

Quanto à interação entre a proposta pedagógica do curso e os objetivos da educação do MST, uma coordenadora do curso pelo MST achou que, em parte, isso foi possível pelo fato de o curso extrapolar a sala de aula. Dois estudantes acharam que a proposta não era condizente com suas realidades, mas viram como ponto positivo o fato de suas proposições serem aceitas por alguns professores. Outra estudante considerou os conteúdos incompatíveis com a realidade de assentamentos e acampamentos, mas viu como importante o sistema de organização do curso em alternância.

O PPP (UNEMAT, 2001) previa encontros entre o corpo docente da universidade, que atuaria no curso, e o MST para reflexões, estudos e discussões para melhor apreensão da dinâmica metodológica do MST, inclusive com sua participação no planejamento. No entanto, conforme conversas e entrevistas com professores, essa interação com o Setor de Educação do Movimento aconteceu somente em etapas iniciais. Segundo informações de uma professora que atuou no início do curso, essa preparação contou com a presença da educadora do MST, professora Roseli Caldart,

que fez uma discussão bastante profícua com os professores que estavam articulados naquele momento para trabalhar no curso.

A concepção de uma Pedagogia da Terra, almejada pelo MST, foi captada também pela educadora entrevista M.R. em seu trabalho com a turma:

*[...] como continuidade dessa formação [no MST] que eles estavam buscando, porque tinha essa consciência [...], se a gente mandar nossas crianças para a escola na cidade, a gente vai estar tirando a base do Movimento [...], porque a cidade, ela vai meio que cooptando de volta as nossas crianças para o sistema que está aí e que a gente não quer mais, não é?... Essa era a tônica deles quando a gente fazia o debate em sala de aula, era muito claro. [...] A gente está querendo uma formação específica da Pedagogia da Terra! [...]. Era um curso diferente para uma população diferente que tinha essa característica de não querer a formação do cidadão tal qual estava posta pela escola tradicional que a gente tem institucionalizada (M. R., 2005).*

Concordamos com análise de Freitas (2005) ao tratar da relação professor/aluno, em uma clara denúncia ao caráter elitista da escola burguesa. Segundo o autor, a resistência é importante para que não prevaleçam os interesses dominantes, pois a relação com o saber se dá fundamentada em tais interesses: “o próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo saber como ‘saber burguês’ e apenas investir na criação de um saber específico das classes populares, pelas classes populares” (FREITAS, 2005, p. 103). O conhecimento não acontece de forma estática, mecânica, mas a própria dinâmica das relações sociais possibilita ao ser que conhece desvendar as contradições contidas no objeto a conhecer.

As atividades de Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Monografias são consideradas etapas fundamentais de fechamento de um curso de Licenciatura. Durante a pesquisa, percebemos que houve algumas divergências quanto ao local de realização dessas atividades em escolas de assentamentos e aos encaminhamentos da agenda de pesquisa do MST:

*[...] sem nenhuma discussão prévia com os estudantes, estava decidido que o estágio seria oito grupos de estudos e que os estados teriam que se juntar numa mesma escola para realizá-lo, tendo acompanhamento obrigatório de professores da UNEMAT. Em relação à monografia, seria um relatório final de estágio, com uma reflexão sobre um problema observado na escola e apresentando possíveis soluções para o mesmo. (VARGAS; FERNANDES; SANTOS, 2002, p. 45-46).*

Os estudantes reconhecem que isso estava previsto no projeto inicial do curso<sup>7</sup> e, dados os outros problemas com a coordenação<sup>8</sup>, não teriam, naquele momento, ânimo suficiente para garantir a discussão feita na etapa anterior. Acatarem as definições, ainda que com uma boa dose de frustração, especialmente em relação à pesquisa. Um dos princípios pedagógicos da pedagogia histórico-crítica assinala que “se a vida gira em torno das relações sociais e produtivas, não há como a escola esquivar-se de analisar as imbricações e implicações desse fenômeno social, sob pena de ficar restrita ao trabalho meramente acadêmico, fragmentado e superficializado” (MACHADO, 2008, p. 193).

As atividades de estágio tiveram o objetivo de aproximar o Projeto da realidade das áreas de assentamentos onde eram realizados os levantamentos das problemáticas de ensino enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Isso compreenderia o contexto familiar e escolar dos estudantes na interdinâmica relação entre escola e comunidade. Cada Núcleo de Estudo elegeria um “aluno responsável pelos encaminhamentos necessários, mantendo a dinâmica dos trabalhos na ausência da equipe de professores e orientadores do estágio” (UNEMAT, 2001). O MST considera a monografia relevante para impulsionar a construção coletiva de uma alternativa de educação no/do campo por meio de pesquisas. Conforme Fernandes et al. (2004, p. 8), para o MST, pesquisar “[...] é fundamental para compreender as novas realidades criadas nas lutas e nas resistências. Por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária”.

Uma professora da equipe que acompanhou atividades em escolas de assentamentos em MS, GO e MT comenta as experiências emergidas do estágio, assinalando o seguinte:

*[...] em vários momentos, houve a preocupação dos estudantes em estar fazendo a associação do conteúdo trabalhado ali com a realidade em que os alunos estavam inseridos e com a própria proposta pedagógica da escola, que estava muito distante de tudo aquilo que eles estavam vendo enquanto curso na faculdade e distante também do que eles tinham enquanto conceito final do que seria ideal para uma escola do Movimento [...]. Porque eles tinham como ponto de análise, de encaminhamento, a pedagogia do Movimento [...]. (Leila V. S. Gattass, 2005)<sup>9</sup>.*

Trabalhar com pesquisa pressupõe que “a realidade e a teoria são pontos de partida e de retorno constantes” (FERNANDES et al., 2004, p. 10). Esse exercício possibilitou aos estudantes a busca de estratégias no sentido de trabalhar a Pedagogia do

Movimento com os professores daquelas escolas. Dessa realidade, captaram seu objeto de investigação com o objetivo de contribuir com a escola, comentou a professora Leila V. S. Gattass (2005): “[...] eles tinham a necessidade de trabalhar a questão da Pedagogia do Movimento, que é para ver se a escola tinha aquele despertar não só para o programa que eles tinham no município, mas tentar associar o programa do município às orientações educativas do MST”.

De acordo com as professoras orientadoras dessas atividades, havia uma preocupação constante por parte dos estudantes em associar teoria e prática, em relacionar conteúdos trabalhados em sala com as atividades de estágio e trabalho monográfico. Porém, ainda de acordo com uma professora que acompanhou as atividades de Prática e de Estágios:

[...] na minha opinião, eles não conseguiram sair muito do dia a dia normal com que a gente está acostumado a viver dentro da escola. Eles são professores como outro qualquer e têm uma dificuldade muito grande em usar tudo o que aprenderam enquanto teoria para colocar em prática [...], voltando aos dias antigos. (Leila V. S. Gattass, 2005).

Podemos perceber que as falas dos/as entrevistados/as e autores que vêm se dedicando aos estudos<sup>10</sup> sobre as escolas de áreas de assentamentos conquistadas pelo MST trazem essa problemática envolvendo as instituições públicas e a proposta pedagógica do MST. Portanto, foi essa realidade que os trabalhos com a Prática de Ensino, Estágio e produção de monografias encontraram nessas escolas.

Segundo Freitas (2005, p. 99), dificuldades como essas se devem ao fato de o “trabalho pedagógico da escola e da sala de aula ser desvinculado da prática, porque desvinculado do trabalho material”. Para o autor, é o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade, práticas ainda distantes da realidade de escolas na sociedade capitalista.

Na avaliação final do curso, a preocupação da maioria dos estudantes foi no que se refere à prática, ou seja, o trabalho com teorias que contemple a realidade em áreas de assentamentos e acampamentos e a prática de educação do campo. Os estudantes apontaram também a necessidade de maior preparação da universidade para trabalhar com movimentos populares.

Como diz Freitas (2005), a “confusão ideológica” que marca o presente momento histórico não pode nos impedir da clareza necessária à luta política com uma referência abertamente definida. Quem esclarece um pouco dessa “confusão” e fornece elementos para repensarmos projetos emancipatórios é Wood (2003, p. 219) ao tratar

do renascimento do liberalismo e do culto à sociedade civil, afirmando que, “se há algo que une os 'vários revisionismos' – desde as mais herméticas 'teorias pós-marxistas' e 'pós-modernistas' até o ativismo dos 'novos movimentos sociais' – é a ênfase na diversidade, na 'diferença', no pluralismo”.

Segundo a autora, os argumentos são os seguintes: a sociedade contemporânea caracteriza-se por fragmentação crescente, diversificação de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais. Em outras palavras, “estamos vivendo num mundo 'pós-moderno', um mundo em que diversidade e diferença dissolveram todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades” (WOOD, 2003, p. 220).

O pluralismo formula seu conceito de identidade, excluindo a noção de classes e afirmando ter a virtude de nele tudo incluir, desde “gênero a classe, de etnia até raça ou preferência sexual” (WOOD, 2003, p. 220). Segundo a autora, a “política de identidade” afirma, então, ser mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a velha política do socialismo.

O novo pluralismo, de acordo Wood (2003), aspira a uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação e de opressão. A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais. A autora mostra que a “política de identidade” revela suas limitações, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de *classe* na sua visão democrática:

[...] mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como disse, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam a igualdade sexual e racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. [...] o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível com o capitalismo. Ao mesmo tempo, embora a exploração de classe seja um componente do capitalismo, de uma forma que não se aplica às diferenças sexual e racial, o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades. Ele tem condições de



cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classe. (WOOD, 2003, p. 221).

Concordamos com a autora quando afirma que a importância da diversidade ou da multiplicidade de opressões precisa ser abolida, mas também precisa ficar claro que, por trás da exaltação das diferenças, há um elemento que o pluralismo ou a “política de identidade” faz questão de apagar: as desigualdades geradas pela divisão social do trabalho e sua consequente exploração de força de trabalho, a propriedade privada dos meios de produção – que não considera gênero, sexualidade, etnicidade, dentre outros, tratando todos com a mesma feracidade objetiva do capital.

Acreditamos que alguns aspectos das várias tendências teórico-metodológicas privilegiadas no PPP do curso carregam certa aproximação com a “política de identidade” descrita por Wood (2003). Ao tentar contemplar uma variedade de situações que podem estar presentes na realidade que envolve as famílias camponesas e seus respectivos movimentos sociais, não fica claro como sintetizá-las, como buscar a unidade na diversidade.

Por fim, consideramos que, por mais que exista a interação entre os saberes dos Movimentos e da Universidade, sempre haverá o conflito e o trabalho educativo, por parte dos Movimentos, que vai além da base curricular tida como oficial e acertada por ambos.

## Considerações finais

Retomando as questões que nortearam o texto, inferimos que a parceria em estudo tem caráter diferenciado das demais (poder público e privado), comporta a desresponsabilização do Estado para com a formação de professores, mas significa a pressão dos movimentos sociais por políticas públicas. Até certo ponto, a Universidade, naquele momento, captou essa demanda dos movimentos sociais do campo (MST) e, dentro dos limites estabelecidos nos marcos do Estado capitalista, atendeu a ela. Parece que o sentido de parceria para os movimentos sociais do campo é mais amplo: implica mais participação na concepção e execução da proposta de curso do que no financiamento, tal como as parcerias que emergiram a partir da década de 1990 com a reforma do Estado, cuja característica principal é a racionalização financeira da gestão pública, que tem como parâmetros não só a “eficiência”, mas o contingenciamento de recursos para as políticas sociais em conformidade com os preceitos neoliberais e neoconservadores sobre o papel do Estado – é o Estado mínimo para as políticas sociais.

A parceria evidenciou que as disputas entre MST e universidade por distintos projetos de educação afloraram com maior intensidade no tocante a questões consideradas de fundo em qualquer projeto educacional; trata-se de objetivos, fundamentos e concepções de sujeitos, sociedade e educação.

A última década do século XX foi um marco nas reformas educacionais, cujo conteúdo e forma estão longe de expressar, à primeira vista, ideias, concepções e visões de mundo, valores, projetos de homem e de sociedade dos quais os sujeitos sociais do MST são porta-vozes; pelo contrário, é um momento de intensa hegemonia dos interesses do capital na educação, como alerta Mészáros (2005). Esses interesses, de acordo com Freitas (2005, p. 127), podem trazer algumas consequências:

[...] a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”, e os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”. (FREITAS, 2005, p. 127).

A disputa por projetos de educação deu-se também em razão de questões como as colocadas por Freitas (2005) e já bastante conhecidas no meio acadêmico, ou seja, a formação que ocorre no interior dos movimentos sociais do campo tem caráter político ideológico, voltado à instrumentalização de sujeitos para as lutas sociais, de certa forma, vai pela contramão da formação instituída nas instituições capitalistas. Nesse contexto, a disputa em torno do projeto CPERA/Pedagogia da Terra tanto pelo MST quanto pela universidade esteve presente em todos os momentos de implementação do curso. O que era compreendido por educação pelo MST e pela instituição gerou embates em diferentes momentos, levando muitas vezes a conflitos irreconciliáveis entre os dois principais parceiros do curso. Ambos os projetos situam-se no contexto capitalista, e, como é sabido, essa organização social é marcada por contradição e conflito, por correlação de forças entre interesses hegemônicos legitimados em normas, regras, legislações, conhecimento e ciência e por movimentos que lutam por transformação social e a implantação de outra lógica de produção da vida material.

Desde a sua origem, a universidade estruturou-se para a conformação de interesses de uma determinada classe social; historicamente, não se constituiu como um lugar reservado às classes populares – pelo contrário, questões estruturais estão visceralmente em consonância com o conhecimento ali produzido e difundido, quase sempre apropriado pela classe dominante. Daí o afloramento dos embates entre a instituição e os sujeitos do movimento social do campo, que, grosso modo, naquele

momento, foram considerados fora de lugar. Situação essa que não minimiza “a importância das universidades desenvolverem currículos que possam superar a relação subordinada e hierarquizada de conhecer”, assim como “desenvolver pesquisas que possam dar visibilidades ao campo e aos seus processos de luta, resistência e produção de cultura” (JESUS et al., 2009, p. 295).

Para finalizar, consideramos que propostas e políticas educacionais no Brasil, em sua totalidade, apontam para a formação para a cidadania, para a intervenção de sujeitos sociais da formulação à avaliação de políticas; no entanto, nos limites desta pesquisa, percebemos que a universidade enfrenta dificuldades para romper com a dicotomia entre os discursos oficiais presentes no arcabouço legal da educação e possibilitar práticas mais emancipatórias no campo educacional.

## Notas

- <sup>1</sup> No projeto aprovado em 1998, constava o acompanhamento “[...] da filosofia que sustenta o Movimento dos Sem-Terra”, sendo substituído por “diretrizes da educação do campo” no projeto reformulado em setembro/outubro de 2001 para o reconhecimento no C.E.E. Acreditamos que as Diretrizes da Educação do Campo foram incluídas nesse projeto pelo fato de as discussões estarem em curso no Ministério da Educação (MEC) e de a coordenadora do curso participar de algumas reuniões. Essas diretrizes foram aprovadas somente no ano de 2002.
- <sup>2</sup> Entrevista com a coordenadora do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT Eliana Ribeiro, concedida a Marilda de Oliveira Costa em Cáceres (MT) no dia 6 de agosto de 2004.
- <sup>3</sup> Entrevista com a estudante de Pedagogia da Terra Solange Serafim dos Santos, concedida a Marilda de Oliveira da Costa em Cáceres (MT) no dia 8 de agosto de 2004.
- <sup>4</sup> Entrevista com a estudante de Pedagogia da Terra Geralda Soares Gouveia Miranda, concedida a Marilda de Oliveira Costa na Escola Madre Cristina – Assentamento Roseli Nunes – em Mirassol D’Oeste (MT), no dia 25 de agosto de 2005.
- <sup>5</sup> Em atenção à solicitação da professora, só aparece as iniciais de um nome fictício no texto.
- <sup>6</sup> Entrevista com a professora do curso Pedagogia da Terra M. R., concedida a Marilda de Oliveira Costa em Cáceres (MT) no dia 29 de setembro de 2005.
- <sup>7</sup> De fato, a polarização dos grupos em Núcleos de Estudos em cada estado estava prevista no projeto inicial; no entanto, o relatório final de estágio não. A previsão era a produção de pesquisa e monografia com defesa pública, o que, na prática, acabou ocorrendo.
- <sup>8</sup> Segundo os estudantes, os problemas políticos entre a coordenadora e a turma Paulo Freire iniciaram na quarta etapa, quando foram desrespeitados a estrutura organizativa

e os tempos que haviam estabelecido. Na avaliação geral com a coordenadora, não conseguiram chegar a um entendimento, acirrando ainda mais os tensionamentos nas etapas seguintes. Em texto anterior, foi explicitado o “problema” do refeitório, em que foram substituídas as cozinheiras do MST, também com tarefas como as de limpeza, passando para servidores contratados pela universidade.

<sup>9</sup> Entrevista com a professora de Prática de Ensino do curso Pedagogia da Terra Leila Valdez de Souza Gattass, concedida a Marilda de Oliveira Costa em Cáceres no dia 15 de fevereiro de 2005.

<sup>10</sup> Ver Machado (2003) e Hack (2005), entre outros.

## REFERÊNCIAS

CADERNOS do ITERRA, Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, dez. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. *Cadernos do IETERRA*. Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, p. 77-98, dez. 2002.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 37-63.

COSTA, Marilda de Oliveira. *Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do estado e da sociedade civil*. 2011. 342 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Marilda de Oliveira. PNE 2014-2024: tensões entre o público e o privado. *Revista da Anped Centr-Oeste*, 2014. No prelo.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzáles (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 14-29.

FOERSTE, Irineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Professores, Sem Terra e Universidade: qual parceria? In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (Org.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HACK, Lene. *As concepções de corpo na escola do MST do assentamento Roseli Nunes em Mirassol D'Oeste-MT: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de et al.. *Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade*. In: AGUIAR, Marcia Angela et al. (Org.). *Educação e Diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: [s. ed.], 2009. p. 271-298. v. 2.

<[https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/sonia\\_meire2.pdf](https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/sonia_meire2.pdf)>. Acesso em: 9 abr. 2015.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko. *Vida e obra – a pedagogia da revolução*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MACHADO, Ilma Ferreira. *Qual a organização curricular necessária à escola do campo?* In: CARVALHO, Diana Carvalho de et al. (Org.). *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008. p. 191-206.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e perspectiva de formação omnilateral*: Campinas, 2003, 317 p. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991 (Biblioteca da educação. Série I. Escola, v.5).

MARX, Karl. *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú: Progreso, 1977.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Tradução de Agemir Barasco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002.
- PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- VARGAS, Maria Cristina; FERNANDES, Rosana Cebalho; SANTOS, Solange Serafim. Pedagogia da terra: turma Paulo Freire – Mato Grosso. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, p. 37-50, dez. 2002.
- VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 56, p. 67-73, 1997.
- UNEMAT. *Projeto Político Pedagógico: Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária*. Projeto Político Pedagógico. Cáceres: UNEMAT, 2001.
- WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia Contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

## Inter-institutional partnership for teacher education between university and rural social movement

### Abstract

This paper is part of studies in master's degree in education and aims to discuss the conception of education presented in the Pedagogical Project of the Land Pedagogy course, developed at the University of the State of Mato Grosso between 1999 and 2003, and that disseminated by Landless Rural Workers' Movement (MST). It also aims to examine how partnership with the university in making the Land Pedagogy course was established. It is a qualitative study and consisted of documents analysis and semi-structured interviews applied to policy managers, teachers and students. The materials analyzed show that the concept of education spread in the course was object of tensions, questionings and strong confrontations between the university and the social movement. There were two competing projects, and each one diffused very different conceptions of education and society. Finally, it was found that the educational work of the movements, goes beyond the basic curriculum taken as official, and even though there is interaction between knowledge of the movements and the university, the conflicts tend to appear, since the educational projects from one part or another do not coincide and sometimes are antagonized

**Keywords:** Public-Private Partnership. Land Pedagogy. Teacher Education.

## Partenariat interinstitutionnel entre l'université et le mouvement social de la campagne pour la formation des enseignants

### Résumé

Cet article fait partie d'études de maîtrise en éducation et vise à discuter la conception de l'éducation présentée dans le Projet Pédagogique du Cours de Pédagogie de la Terre et diffusée par le Mouvement des travailleurs ruraux sans terre (MST). Le but est encore analyser comment la partenariat avec l'université a été établie pour la réalisation du Cours de Pédagogie de la Terre, développé à l'Université de l'État du Mato Grosso, entre 1999 et 2003. Il s'agit d'une approche qualitative et composée de l'analyse des documents, des entretiens semi-structurés appliqués aux questionnaires de politiques, aux enseignants et aux étudiants. Les matériaux analysés montrent que la conception de l'éducation présent au cours a été point de tensions, de conflits et de fortes affrontements entre l'université et le mouvement social. Il y avait deux projets concurrents et chacun basé sur des très différentes conceptions de l'éducation et de la société. Enfin, depuis que il y a une interaction entre le mouvement et la connaissance de l'université, il y aura toujours des conflits. Le travail éducatif des mouvements sociaux vont au-delà du programme de base pris comme officiel. Les projets éducatifs de l'université et du mouvement social en question ne sont pas les mêmes, et parfois ils sont antagoniques.

**Mots-clés:** Partenariat public-privé. Pédagogie de la Terre. La formation des enseignants.

**Marilda de Oliveira Costa**

*E-mail:* marildacosta@hotmail.com

**Recebido em:** 26/01/2014

**Aprovado em:** 23/02/2015