

Revista de Comunicação Científica: RCC



ARTIGO

CURSOS VIA PRONERA DESENVOLVIDOS NA UNEMAT/CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI/CÁCERES-MT: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA DE CLASSES E A FORMAÇÃO DECOLONIAL

Courses via PRONERA developed at UNEMAT/Campus
Universitário Jane Vanini/Cáceres-MT: the materialization of the
class struggle and decolonial formation

Cursos vía PRONERA desarrollados en la UNEMAT/Campus
Universitário Jane Vanini/Cáceres-MT: la materialización de la
lucha de clases y la formación decolonial

Jenilson de Aguiar Bianco

Mestrando em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres
E-mail: jenilsonbiologia@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1618-1833>

Jucileide Alves Ribeiro

Mestranda em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5622-8934>
E-mail: alvesribeiro.jucileide@gmail.com

Jane Amorim da Silva

Mestranda em Educação
Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6133-8013>
E-mail: janeamorim@unemat.br

Laudemir Luiz Zart

Pós-doutorando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS), Professor do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-0782>
E-mail: zart@unemat.br

Como citar este artigo:

BIANO, Jenilson de Aguiar; RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA,
Jane Amorim da; ZART, Laudemir Luiz. Cursos via PRONERA
desenvolvidos na UNEMAT/Campus Universitário Jane
Vanini/Cáceres-MT: a materialização da luta de classes e a
formação decolonial. In **Revista de Comunicação Científica –
RCC**, jan./abr., vol. I, n. 14, p. 110-134, 2024.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

Volume I, número 14 (2024)

ISSN 2525-670X

CURSOS VIA PRONERA DESENVOLVIDOS NA UNEMAT/CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI/CÁCERES-MT: A MATERIALIZAÇÃO DA LUTA DE CLASSES E A FORMAÇÃO DECOLONIAL

Courses via PRONERA developed at UNEMAT/Campus Universitário Jane Vanini/Cáceres-MT: the materialization of the class struggle and decolonial formation

Cursos vía PRONERA desarrollados en la UNEMAT/Campus Universitário Jane Vanini/Cáceres-MT: la materialización de la lucha de clases y la formación decolonial

Resumo

O artigo descreve e problematiza as lutas sociais pela educação do campo, a materialização dos cursos da Pedagogia da Terra e da Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), ofertados pela Unemat, Campus Jane Vanini, município de Cáceres-MT. Analisa as organizações sociais demandantes, os referenciais históricos, teóricos e metodológicos de constituição de experiências decoloniais. Desenvolve a partir da pesquisa bibliográfica e exploratória, a discussão acerca do direito à terra e à educação, tecendo o histórico do surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Articula as análises das experiências embasados nos referenciais decoloniais nas pesquisas de Costa (2005) e Zart (2012). Como resultado interpretamos que a Pedagogia da Terra e o CAMOSC, da sua gênese à sua concretude, foram pautados em pedagogias outras.

Palavras-chave: PRONERA. Educação do Campo. Decolonialidade.

Abstract

The article describes and problematizes the social struggles for education in the countryside, the materialization of the courses of Pedagogy of the Land and Agronomy of Social Movements of the Countryside (CAMOSC), offered by Unemat, Campus Jane Vanini, municipality of Cáceres-MT. It analyzes the demanding social organizations, the historical, theoretical and methodological references of the constitution of decolonial experiences. It develops from bibliographic and exploratory research, the discussion about the right to land and education, weaving the history of the emergence of the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA). Articulates the analyzes of experiences based on decolonial references in research by Costa (2005) and Zart (2012). As a result, we interpret that Earth Pedagogy and CAMOSC, from its genesis to its concreteness, were based on other pedagogies.

Keywords: PRONERA. Field Education. Decoloniality.

Resumen

El artículo describe y problematiza las luchas sociales por la educación en el campo, la materialización de los cursos de Pedagogía de la Tierra y Agronomía de los Movimientos Sociales del Campo (CAMOSC), ofrecidos por la Unemat, Campus Jane Vanini, municipio de Cáceres-MT. Analiza las organizaciones sociales demandantes, los referentes históricos, teóricos y metodológicos de la constitución de las experiencias decoloniales. Desarrolla a partir de la investigación bibliográfica y exploratoria, la discusión sobre el derecho a la tierra y la educación, tejiendo la historia del surgimiento del Programa Nacional de Educación en Reforma Agraria (PRONERA). Articula los análisis de experiencias a partir de referentes decoloniales en investigaciones de Costa (2005) y Zart (2012). Como resultado, interpretamos que la Pedagogía de la Tierra y CAMOSC, desde su génesis hasta su concreción, se basaron en otras pedagogías.

Palabras clave: PRONERA. Educación de Campo. Decolonialidad.

Introdução

Neste artigo analisamos os cursos da Pedagogia da Terra e do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) realizados na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres. Temos como objetivo compreender o processo de produção social de conhecimentos pertinentes aos grupos sociais camponeses. Complementamos a exposição com o entendimento que a educação do campo, resultante das lutas dos movimentos sociais camponeses, ao inserir povos subalternizados nos direitos de estudar, de acessar e produzir conhecimentos científicos pertinentes se constitui num paradigma decolonial.

Para a compreensão do que é próprio da formação ocorrida na UNEMAT, expomos sucintamente o movimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado na perspectiva de desenvolver e consolidar uma política pública de educação do campo. O programa foi instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Destinava-se inicialmente apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), incorporando mais tarde os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

O PRONERA nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar e escolarizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino, alcançando a graduação e programas de especialização e mestrado (II PNERA, 2015, p. 09).

Conforme a segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA (2015), o PRONERA no período de existência, assegurou o direito à educação escolar para jovens e adultos do campo, que por diversos motivos, entre eles a exploração no trabalho, a negação do acesso à terra, a violência da expulsão do campo e a ausência de políticas públicas para a educação do campo, não conseguiram ter seu direito à escolarização respeitada na idade certa de suas vidas.

Assim, conforme afirmam Molina e Jesus, o PRONERA:

[...] é em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária e a Educação do Campo. (2010, p. 29).

No dia 16 de abril de 2023 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) completou 25 anos de sua criação, ocorrida em 1998, resultado de reivindicações e pressão dos movimentos sociais do campo. Segundo Campos; Henrique; Kolling (2022), o Pronera traz em suas raízes sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados. Há muitos objetivos e metas por realizar. Porque o esperar, direciona para outros sonhos, num caminhar constante, porque a palavra é ação, verbo e prática na esteira das relações humanas no mundo.

Estimulados pela relevância dos temas discutidos nesta vertente na disciplina Políticas Educacionais, Estado e Sociedade no Mestrado de Educação da UNEMAT e no grupo de estudos em Educação do Campo, vinculado ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) da Unemat, Campus de Cáceres-MT, surgiram as seguintes questões problemas, que conduzem o artigo: com a oferta dos cursos da Pedagogia da Terra e do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), quais são as bases epistemológicas constituintes de paradigmas de conhecimentos pertinentes? E, quais são as evidências materializadas que tais cursos se constituíram como metodologias decoloniais?

Partimos do pressuposto que a política pública do PRONERA, caminha na perspectiva de um “novo paradigma”, como “paradigma outro”, na perspectiva de Mignolo, interpretado por Mota Neto (2016, p. 85). Configura-se em paradigma outro, porque desconstrói, cria e (re) cria conceitos significativos à crítica epistemológica da modernidade/colonialidade. Entendido também como promotor de espaços democráticos de criação de formas de pensamentos capazes de superar o eurocentrismo, por expressar uma episteme própria dos sujeitos e oprimidos em territórios subalternizados pelo latifúndio, pelo agronegócio e pela colonialidade moderna, promovidas na atualidade pelo capitalismo neoliberal.

O paradigma decolonial, que com a sociologia das ausências e das emergências, expressões de Santos (2002), desvela “outros sujeitos”, “outras pedagogias” negadas historicamente pela elite e, portanto, invisibilizadas. É a emergência de “outras práticas” que pensam “relações outras”, que articula o corpo com as memórias das resistências, com as artes, com a partilha, com a mística, com o trabalho associado e com as lutas que articulam com o trabalho como princípio educativo, a economia solidária, a educação popular, a pedagogia da alternância educativa enquanto “pedagogias outras”.

O objetivo deste artigo é descrever e compreender aspectos da materialização dos cursos do PRONERA ofertados pela UNEMAT/Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres-MT. Como a universidade pública pode desenvolver conhecimentos pertinentes e adequados aos territórios e às culturas onde está inserida, considerando em contraposição as tendências globais do neocolonialismo? A metodologia de investigação se embasou na análise de documentos e produções científicas para descrever e interpretar a dimensão formativa dos percursos epistemológicos.

Neste contexto, a relevância do artigo se destaca porque evidencia e discute a abrangência formativa do PRONERA no Estado de Mato Grosso, alicerçado nas experiências da UNEMAT. As temáticas abordadas são áreas consideradas estratégicas para o conhecimento de base, analisando a consciência dos/as trabalhadores/as, na promoção de espaços e práticas de reflexões sobre as ações nas comunidades e nos movimentos sociais. É a educação e a ciência que problematizam a necessidade de formação de diversos perfis profissionais, nos diferentes níveis de ensino, na construção de projetos que contrapõe a lógica capitalista, portanto, decoloniais.

Para o desenvolvimento do artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental exploratória conforme Gil (2002, p. 41- 44). Os dados foram coletados nos relatórios do curso de Pedagogia da Terra, ofertado entre 1999 e 2003 e do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC0 ofertado entre 2005 e 2010. Subsidiemos nossas reflexões nas pesquisas mestrado em educação de Costa (2005) e de doutoramento de Zart (2012).

Conforme Farias e Faleiro (2020), a perspectiva decolonial, busca discutir, afirmar e potencializar movimentos de resistências, ou seja, superar padrões de poder, de saber e de ser eurocêntricos que perpassam as relações sociais, os

Jenilson de A. Bianco, Jucileide A. Ribeiro, Jane A. da Silva e Laudemir L. Zart



paradigmas científicos e os modos de vida na América Latina. Além disso, a perspectiva decolonial vem romper silenciamentos e ausências de grupos marginalizados, afirmando esses sujeitos enquanto agentes epistemológicos, políticos e sociais para pensar modos de conceber a existência que foram sufocados pela modernidade/colonialidade. Os estudos que analisam as estratégias das ausências/emergências estão estreitamente ligados com os Movimentos Sociais (Camponês, Indígena, Negro, Feminista) na América Latina (Silva et. al., 2014; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Ballestrin, 2013; interpretados por Farias & Faleiro, 2020, p. 03).

Direito à terra: um breve histórico de como o capital legitimou a negação deste espaço de todos.

Com a análise da obra de Mitsui Morissawa (2001), a história da luta pela terra e o MST, entendemos as origens da apropriação da terra, do conhecimento, do sentimento religioso e pôr fim do sentimento político. Morissawa realiza um resgate histórico desde quando a terra era de todos, quando não se tinha o conceito de propriedade privada dos meios de produção. Aborda a sociedade nômade, primeiros indícios da domesticação das plantas, do surgimento da agricultura primitiva e posteriormente, da domesticação dos animais, trazendo assim, informações de como os grupos sociais se tornaram sedentários, fixando em locais denominados de comunidades.

Nestes locais, evidenciavam-se a divisão das tarefas, uns plantavam, outros cuidavam dos rebanhos e outros fabricavam utensílios e instrumentos, evidenciando uma forma de divisão do trabalho. Porém, não havia excedentes, na verdade se praticava neste período, o que hoje chamamos de economia primitiva ou de subsistência.

A divisão do trabalho permitiu desenvolver técnicas e formas de organização que possibilitaram produzir mais do que a comunidade precisava. Formava-se aí, os excedentes, que não podiam ser descartados, cujo resultado foi o comércio entre as comunidades. Com o movimento mercantil surgiu o dinheiro, representado moedas como o cobre, a prata, o ouro, além das especiarias que eram empregadas como

sistemas de troca. Há evidências segundo Morissawa (2001, p. 9), que inclusive o sal, foi usado como moeda de troca, onde pagava mercadorias e serviços prestados, daí o surgimento da palavra derivada - salário.

Com o crescimento dos núcleos comerciais, os burgos, onde as atividades mercantis de trocas eram realizadas, surge um fato novo na história, cujo efeito o capitalismo prega, que é o indivíduo acima da comunidade. E tal evento, surge a partir das primeiras iniciativas de organizar a produção, com a divisão social do trabalho em trabalho manual desvinculado do trabalho intelectual. Morissawa (2001, p. 10), ainda provoca, “é preciso dizer quem saiu ganhando nessa história?”

As estruturas sociais que surgiram com o modo capitalista de organização vão constituindo as desigualdades sociais, pela apropriação dos resultados do trabalho e do conhecimento. As relações mercantis culminam na individualização e na dissolução da vida comunitária. As cercas marcaram os indícios do surgimento da propriedade privada. Desse modo, houve a necessidade de um sistema para pensar a organização da população que crescia, e juntos, os núcleos populacionais.

Nesta perspectiva surge o Estado, pensado por uma minoria de intelectuais e criado para proteger o direito à propriedade, para projetar, organizar e comandar o trabalho realizado pela maioria, que executava as atividades manuais. Com o Estado vieram os impostos, as leis, os exércitos que se constituíram nos principais instrumentos do exercício legítimo da força e que historicamente tem servido aos interesses do capital contra o trabalho.

Ainda com base na questão do campo, Morissawa (2001, p. 12) aponta que uma primeira tentativa de democratizar o acesso à terra foi na Grécia, porém não menciona o ano. Mas afirma ser na revolta da plebe contra o patriciado e os grandes proprietários de terras, os latifundiários. Este termo é também apresentado por Wood (2003, p. 159), ao se referir às enormes propriedades romanas mantidas por grupos de escravos alojados em galpões.

Ao tomarem ciência das revoltas em curso, estas acabavam sendo contidas com a concessão de alguns poucos direitos, e continuava-se assim, a concentração da terra nas mãos dos poderosos. Um dos fenômenos ideológicos de dominação, provavelmente pelo fato de que o cristianismo, apropriado pelos poderosos, passaram a interpretá-lo ao seu modo, sempre se utilizando deste, para condenar qualquer

revolta que se emergia, onde estas eram consideradas como sendo heresia, ou seja, crimes contra a fé.

A similitude da apropriação da fé, da ideia de Deus e das simbologias, ocorreu no Brasil entre 2019 e 2022, quando forças políticas denominadas de extrema direita, com práticas fascistóides, apropriaram-se das cores da bandeira do Brasil, do nome de Deus, “do cidadão de bem” e do conceito hegemônico de família e demonizando movimentos de oposição que afirmam práticas sociais decoloniais.

Estes comportamentos são a clara e escancarada revolta daqueles que tem tudo contra aqueles que não têm nada, os subalternizados. Dentro de um sistema, denominado de neoliberalismo, no qual a competição encontra-se acima de tudo e de todos, o sucesso pessoal depende dessa lógica, os indivíduos são deixados à própria sorte, incentivados a empreender e correr os riscos, sozinhos, por suas pseudo escolhas. As consequências da apropriação das instituições do Estado pelo capital, sobretudo orientados pelas teorias neoliberais, resultou em congelamento de salários, desmantelamento da infraestrutura das pequenas empresas, destruição dos sindicatos, demissões em massa e aumento da jornada de trabalho, diminuição da taxa de impostos, inclusive do imposto de renda para os ricos e taxaçoão dos rendimentos do trabalhador.

Esses e outros fatores associados à lógica neoliberal leva ao endividamento dos cidadãos, falências de pessoas físicas e, conseqüentemente, leva a doenças psíquicas e desestruturação das famílias pela ansiedade e alto consumo de antidepressivos, as chamadas doenças do século XXI, face a esquizofrenia e loucura do capital, o sofrimento se manifesta no espírito e na corporeidade das pessoas.

Em termos históricos, a implementação da reforma agrária pode ser analisada a partir de diversas lentes. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) passou a entender a aplicação da reforma agrária como uma ferramenta para além da obtenção do acesso à terra por parte dos setores marginalizados da sociedade. A atual proposta do MST é conhecida como “Reforma Agrária Popular¹” (BERNAT, 2012, p. 57). Vai além das políticas governamentais que consiste em dividir grandes

¹ O conceito de reforma agrária popular vai muito além das questões produtivas. Perpassa também pela construção de novas relações humanas, sociais e de gênero, enfrentando o machismo e a lgbtfofia, por exemplo. Perpassa por garantir o acesso à educação em todos os níveis no meio rural, ao mesmo tempo que tem como propósito construir formas autônomas de cooperação entre os trabalhadores que vivem no campo e na relação política com as massas urbanas (MST, 2021).

áreas improdutivas entre as famílias que pretendem retornar à atividade agrícola como resposta primária de sobrevivência. A reforma agrária popular é uma proposição coletiva que propõe conectar a terra, o trabalho, a educação, a democracia para a construção de uma nação solidária e sustentável.

Para efetivar a ousadia da proposição, uma inversão da lógica político-social, muitas resistências e movimentos não de se realizar. Em contraposição aos movimentos de ampliação e aprofundamento das vivências democráticas, no Brasil, a jovem democracia foi fragilizada com os sérios ataques à normalidade institucional marcada pelo golpe de 2016 contra a ex-presidente Dilma Rousseff. A irracionalidade golpista se repete com os atos antidemocráticos ocorridos em 08 de janeiro de 2023, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. São simbólicos neste período as várias publicações que denunciam que as forças golpistas em curso, do paralelo ao que se refere aos atos de 2016, quanto aos atos de terrorismo e tentativa de golpe em 2023, que marcaram os ataques aos três poderes da república brasileira. Tal tentativa não se consolidou, porém provocou danos materiais, simbólicos à frágil democracia brasileira e provoca debates e atenções aos processos de organização da sociedade brasileira.

As pesquisas de Zanelatto & Magnus (2023), apontam o avanço do capital sobre o trabalho, sobre o estado democrático de direito. Nitidamente, evidenciou-se com o golpe político de 2016 e com os ataques terroristas de 2023 ao congresso nacional, ao governo federal e também ao Supremo Tribunal Federal (STF), o interesse financeiro da burguesia autóctone e estrangeira para a manutenção do poder estatal neoliberal para a desregulação e desinvestimento da educação, sobretudo o ensino básico e superior. Além de expor as alianças dos setores neoliberais e neoconservadores no aparelhamento estatal, que desqualifica o Estado investidor e a coisa pública, para colocá-los como ineficientes e ineficazes, e assim abrir frentes de mercantilização e de privatizações em geral, e em particular da educação e da saúde.

Tais fundamentações visam subsidiar uma análise acerca do PRONERA, enquanto política pública, entendido como uma proposta educativa de perspectiva camponesa, como meio de democratização do Estado, e da realização da reforma agrária popular. Exporemos a seguir o que os movimentos sociais camponeses entendem as conquistas da educação do campo como processos formativos.

Jenilson de A. Bianco, Jucileide A. Ribeiro, Jane A. da Silva e Laudemir L. Zart  **118**

indutores da tomada de conhecimentos e de enfrentamentos das contradições sociais, ocultadas pelo sistema hegemônico.

Breve histórico do surgimento do Pronera

Com o protagonismo dos/as camponeses/as e dos movimentos sociais do campo, ocorreu o surgimento do Pronera enquanto política pública. Para compreendê-la é necessária uma abordagem histórica-política e econômica da conjuntura do Brasil. No final das décadas de 1960 e 1970 começaram a surgir manifestações populares reivindicando o fim do regime de governo da ditadura militar e a constituição de um estado democrático de direito, caminhando para a redemocratização. No que tange ao campo, vários encontros e congressos foram realizados em 1962, segundo Morissawa (2001), reunindo representantes das ligas camponesas. Neste período histórico a consciência camponesa estava formada no sentido da luta em torno de uma reforma agrária radical.

Os/as camponeses/as resistiam na terra e chegavam a fazer ocupações de terras. Tinham por lema “reforma agrária na lei ou na marra”. Os movimentos sociais camponeses cresciam com as ideias de um capitalismo nacional, associado as questões sociais. Com o governo de João Goulart, propôs-se desenvolver setores nacionais, para promover reformas de base como a agrária, do ensino e da saúde, além de nacionalizar empresas como a Companhia Rio-grandense de Telecomunicações por Brizola, no Rio Grande do Sul (Zart, 2005, p. 81). Este curto período, de 1961-1964, foi desfeito em 31 de março de 1964, com o golpe de Estado e a implantação da ditadura militar (1964 a 1985).

A crise social provocada pela repressão e a concentração da propriedade da terra continuava durante o regime autoritário. Era necessária uma política agrária voltada, por um lado para a dispersão das pessoas, e por outro promover os interesses da expansão da fronteira agrícola na Amazônia brasileira. Morissawa (2001, p. 99) destaca que em 1964, o presidente Marechal Castelo Branco, decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, em mais de quinhentos anos, que foi denominado Estatuto da Terra. Esta foi uma resposta às necessidades de distribuição de terras

como forma de evitar novas revoluções sociais, como a que ocorrera em Cuba no ano de 1959.

Deste modo, como bem aponta Morissawa (2001), o Estado manteve a questão agrária sob o controle do poder estatal central, ficando o acesso à terra, com essa política, fechado aos camponeses, mas aberto às empresas capitalistas. Com a política de colonização, as terras eram disponibilizadas às colonizadoras privadas para a exploração dos recursos naturais, as florestas, os minerais e a comercialização das terras. Dessa forma, o Estatuto da Terra, de acordo com Morissawa (2001, p.100), escancarou-se, como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os movimentos sociais para esvaziar os conflitos por terra.

Sobre esta questão Zart (2005) afirma que para não deixar tão evidenciado as opções elitistas e elitizantes do Estado, este promove a compilação de leis e edita estatutos que aparentam corresponder com os interesses das classes subalternas. Um exemplo típico é o

[...] Estatuto da Terra, que incorpora bandeiras de lutas dos trabalhadores do campo pela reforma agrária. Parecia que o Estatuto consolidava uma política de distribuição das terras e a efetivação de políticas agrícolas que incorporassem créditos, preços mínimos compatíveis, e assistência técnica para a fixação do homem no campo e o desenvolvimento do setor rural (Zart, 2005, p. 83).

O que já havia sido constatado e problematizado por Morissawa (2001), que afirma em seu livro, sobre a história da luta pela terra e o MST, que apesar de o Estatuto da Terra aparecer por suas definições, querendo modificar a estrutura fundiária e punir o latifúndio, a política agrícola e agrária dos militares promoveu a modernização tecnológica das grandes propriedades. Ao mesmo tempo os grandes proprietários tinham livre acesso aos órgãos do Estado, como o Ministério da Agricultura e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), exercendo forte controle sobre o poder judiciário e o congresso nacional. O Estatuto da Terra não foi executado para a realização da reforma agrária segundo a visão dos movimentos camponeses. A política agrária real do regime militar significou a entrega de mais terras aos comerciantes e industriais no processo de colonização. E foi nesse período que se entregaram grandes extensões de terras públicas da região

amazônica, a grupos empresariais nacionais e multinacionais, que segundo o INCRA, possuem hoje 30 milhões de hectares no Brasil (Morissawa, 2001, p. 100).

Com as contradições inerentes ao Estado nacional de orientação burguesa, as lutas pela terra passam a ser reorganizadas e ampliadas. No período de 1954 a 1964, surgiram três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) (Morissawa, 2001, p. 92). Morissawa destaca que diversas ligas surgiram nos municípios de Pernambuco e regiões do Nordeste se espalhando para vários outros estados do país. O autor demonstra que eram e são comuns conflitos com os fazendeiros, nos quais vários trabalhadores morriam resistindo a expulsão da terra.

O espectro de espaços de formação e de organização dos excluídos foi ampliada na década de 1960 com a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) pela Igreja Católica. Com a metodologia de ação-reflexão-ação, traziam as pessoas para a participação e inserção compromissada. Nos anos de 1970 já existiam em todo com a perspectiva conscientizadora. Fundamentadas nos princípios da teologia da libertação, elas se tornaram espaços educacionais para os/as trabalhadores/as rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças e por seus direitos sociais.

Para a teologia da libertação, o capitalismo é um sistema anti-humano e anticristão. Tendo em vista que o latifúndio e a modernização do campo, projeto próprio da burguesia rural, sem a inclusão dos/as trabalhadores/as, busca sempre o ter mais, as custas do ter menos dos camponeses/ trabalhadores/as, que pela negação do acesso à terra, os seres e os saberes camponeses são considerados ser menos pelas elites dominantes (Zart, 2005, p. 43-45).

Morissawa (2001, p. 105) relata que com base na releitura das escrituras sagradas na perspectiva dos oprimidos, surge em 1975 a Comissão Pastoral da Terra (CPT), também originada a partir da Igreja Católica. As comissões pastorais, juntamente com as paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passaram a dar assistências e a mobilizar-conscientizar os camponeses durante o regime militar. Vale ressaltar que a CPT esteve inserida nas lutas dos posseiros do Centro-Oeste e Norte brasileiros, nas frentes de colonização, espaços de violências de expulsão dos homens e das mulheres das terras. Mas com os conflitos na terra em

todo o país, ela se tornou uma instituição de alcance nacional. Morissawa (2001) afirma que devido a atuação da CPT na organização camponesa na luta pela terra no Sul do Brasil, deram origem ao Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na década de 1980.

Deste modo, na questão agrária e na defesa da reforma agrária, há uma intensa mobilização de entidades como sindicatos, comissões pastorais de base, associações de moradores, estudantes, que foram às ruas para lutar pelos direitos de acesso e permanência na terra.

Conforme Vuelta (2016):

Os movimentos sociais surgiram com força neste período, e eram vistos como organizações que estavam inaugurando novas dinâmicas políticas, novas instituições com significado social, trazendo novos discursos reflexos de novas formas de conflito e sociabilidade. São organizações democráticas que se construíram a partir da base, da organização de demandas das comunidades. Estes movimentos, organizados a partir da resistência contra o regime militar, adquiriram, um importante papel na transição política de sistema de governo e continuam a exercer expressiva função política até os dias de hoje. Estes espaços caracterizam-se pelo aumento da participação social na arena política, troca de informações, diálogo, abertura, espaço para argumentação e controle dos atos de gestão pública (p. 06).

Ao empreender as lutas pela conquista da terra, de acordo com Vuelta (2016), o Estado se obrigado a ceder espaços a favor de uma forma mais ampliada e pública de participação popular. Pelo fato de que os atores sociais trazem demandas e reivindicações para o Estado, as quais devem ser partilhadas e discutidas, construídas de forma coletiva, “é uma nova relação entre Estado e sociedade” (p. 07). Foi nesse contexto das décadas de 1980 e 1990 que ocorreram, com frequência cada vez maior, ocupações de terras, retomando o debate e a pressão por reforma agrária.

Neste viés, Caldart (2012), afirma que,

[...] o protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma (p. 259).

No movimento da luta pela terra e pelos direitos sociais se configura a educação do campo. Esta aparece na história educacional brasileira, de acordo com Pacheco, Ribeiro e Almada (2022), a partir da década 1990, quando consideradas as

Jenilson de A. Bianco, Jucileide A. Ribeiro, Jane A. da Silva e Laudemir L. Zart

reivindicações por inclusão de pautas que apontavam as especificidades educacionais do meio rural. Os direitos sociais de acesso à educação com o reconhecimento da cultura e das práticas sociais foram conquistados, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

As conquistas por uma episteme pertinente e ao desenvolvimento do ser dos oprimidos, resulta da confluência de um conjunto de movimentos sociais e da aproximação de diversas lutas que questionaram a realidade agrária no Brasil. A consciência de pertencimento a uma classe social, em si heterogênea, não só dizia respeito à educação especificamente, mas também dos lugares sociais de suas populações, de sua relação com o conhecimento, com a cultura, com a produção agrícola, com a segurança e soberania alimentar, da relação com o mundo do trabalho, múltiplas dimensões da existência política e social do universo camponês brasileiro. Os movimentos camponeses alicerçam, conforme demonstram Ribeiro, Silva, Bianco e Zart (2023) as dinâmicas de constituição de espaços educacionais que alicerçam a relação dos currículos da cultura e da economia camponesa, com os fundamentos do trabalho associado, alicerçando as bases das relações sociais solidárias.

O movimento nacional de educação do campo possibilitou que todas essas reflexões e incidências políticas pudessem ser feitas de maneira articulada. A culminância do movimento de Educação do Campo no início do século XXI e sua ampliação nas últimas duas décadas seguem o fio de construção de um campo que existe e que resiste historicamente à colonialidade e relaciona um conjunto de sujeitos que continuam as lutas históricas camponesas (Pacheco; Ribeiro; Almada, 2022, p. 147).

Como conceito em construção e também como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012, p.259), a educação do campo envolve uma gama de movimentos sociais e se faz pela organização das/os trabalhadoras/es do campo. Objetiva uma incidência política frente ao Estado na direção de reivindicações quanto à cultura, ao trabalho e ao conhecimento. Traz um embate entre projetos de campo, de país e de sociedade que se tornam explícitos as concepções de política pública, educação e formação humana em disputa (Caldart, 2012, p. 259).

Os/as camponeses/as organizados/as, em movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), trabalham a formação de base, fazem marchas, ocupações, manifestações, como forma de lutar por seus direitos. Reivindicam o direito à terra para ter condições dignas de vida, cidadania e humanidade.

É no período do regime político da ditadura militar de maior repressão política e de exclusão social violenta que os movimentos sociais do campo ressurgem com força como sujeitos em processo de autoorganização que reivindicam políticas públicas para o campo. Com as reivindicações públicas acentuou-se a coerção por parte do Estado, acionando as forças repressivas, pela falta de compreensão e diálogo sobre a reforma agrária (Vuelta, 2016, p. 07). O que também foi constatado por Zart (2005), ao tratar do fenômeno migratório que caracterizou a expansão da fronteira agrícola na Amazônia mato-grossense, o estado militar não deu margens ao diálogo ou quanto a outras formas de ocupação do território, que se utilizou da colonização, para desmobilizar em sua gênese a organização de base dos agricultores.

Com a repercussão na conjuntura nacional e internacional do massacre conhecido como “Eldorado de Carajás”, onde 21 trabalhadores foram assassinados no dia 19 de abril de 1996, as reivindicações dos movimentos sociais do campo passaram a ganhar destaque no cenário nacional e internacional. Além de demandarem por reforma agrária, ampliaram as lutas por outras políticas públicas para o campo (Vuelta, 2016, p. 07). Assim, a luta e as mobilizações, estiveram orientadas pela preocupação de viabilizar a construção de um novo projeto nacional. E que as reflexões sobre a elaboração de uma proposta de educação do campo devem contribuir para colocar a importância do meio camponês na agenda política do país.

Até o momento histórico da emergência dos movimentos sociais do campo, a educação rural estava focada em fornecer mão-de-obra para o binômio latifúndio/agronegócio. A educação rural universalizava e padronizava as práticas educativas, tratando a educação como mercadoria, como um serviço, e não como um direito dos trabalhadores rurais.

Para contrapor a educação rural e configurar um pensamento com pertinência à cultura camponesa, foi realizado em 1997 o primeiro Encontro Nacional das

Jenilson de A. Bianco, Jucileide A. Ribeiro, Jane A. da Silva e Laudemir L. Zart

Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), o evento desafiou as entidades promotoras e apoiadores para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo camponês. O desafio era levar em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho. Conforme, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 09-11), o encontro foi promovido pelo Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT/UnB), Setor de Educação do MST, com apoio da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Além dos/as trabalhadores/as rurais, o ENERA contou com a participação de mais de vinte universidades brasileiras. Foram apresentadas as experiências já desenvolvidas pelas universidades na área de educação na reforma agrária, resultado da grande demanda dos movimentos sociais para a educação na área rural. Pois não existia uma política pública específica no Plano Nacional de Educação, resultando numa situação deficitária de oferta educacional no campo brasileiro.

Durante o I ENERA, de acordo com Vuelta (2016), foi criada uma Comissão para apresentar ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à reforma agrária (novembro de 1997), uma proposta de educação para o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Esta Comissão demandou ao governo federal um programa que atendesse as necessidades de educação nas áreas rurais. Como a grande pressão social daquele período, uma das medidas do Governo Federal foi a criação do PRONERA no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária e depois complementado pela Lei nº 11.947 de 16/06/2009 e pelo Decreto Presidencial nº 7.352 de 04/11/2010. Foi o início de uma nova forma de ofertar políticas públicas na área da educação para as áreas rurais. O Estado começou a reconhecer a diversidade existente no campo brasileiro, especificamente na área de educação.

Mas, vale lembrar que o conceito educação do campo se apresenta como um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina educação rural.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26).

A apropriação dos princípios, das causas de do projeto político da educação do campo, significa garantir o fortalecimento dos camponeses/as, da agricultura familiar, da reforma agrária e das comunidades tradicionais, uma vez que apreendem “novos valores, nova cultura [e ou reafirma a sua cultura, que fora negada e desqualificada], nova identidade, nova consciência de dignidade e de direitos” (Arroyo, 2015, p. 49-50). As contribuições para a construção de um projeto de educação popular”, e reafirmação de identidades e constituição/conquista da territorialidade pelos/as camponeses/as antes despossuídas da terra, do ser e dos saberes, e, portanto, de humanidade. A conquista da terra humaniza o/a trabalhador/a do campo, por reestabelecer o vínculo com que nela cultiva e estabelecem as relações sociais e econômicas de existência, e, portanto, pensadas e planejadas, principalmente, no que tange a preservação dos recursos naturais, das culturas e da projeção de modos de vida e de trabalho.

Análises das experiências decoloniais: Pedagogia da Terra e CAMOSC

Nesse item abordamos a perspectiva decolonial presente em duas pesquisas sobre os cursos da Pedagogia da Terra (1999 e 2003) e Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo – CAMOSC (2005 e 2010) desenvolvidos na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Nestes trabalhos acadêmicos podemos identificar as bases epistemológicas da decolonialidade, embora realizem a análise teórica a luz do materialismo histórico dialético, como pode ser observado no quadro abaixo. As pesquisas de Costa (2005) e Zart (2012), a partir das problematizações das ciências e da educação do campo, oferecem subsídios para uma análise na perspectiva da decolonialidade. Tratam de um conjunto de intervenções epistemológicas que

denunciam a supressão das práticas locais, valorizam saberes que resistiram com êxito ao tempo da colonialidade e investigam as condições de diálogo horizontal e da produção social de conhecimentos.

Quadro 1- Trabalhos utilizados para subsidiar a análise.

Autor/a	Palavras-chave	Síntese do Trabalho
<p>COSTA, M. O. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.</p>		
<p>Costa, 2005</p>	<p>Políticas públicas; gestão da educação do campo; parceria; educação; MST</p>	<p>O objetivo consistiu em analisar a experiência do convênio do curso Pedagogia da Terra, realizado no período de julho de 1999 a julho de 2003, focalizando as relações entre os sujeitos sociais envolvidos, principalmente entre a UNEMAT e o MST, também incluindo instituições e órgãos governamentais. De abordagem qualitativa, a pesquisa faz uma análise histórica das lutas de resistência camponesa no Brasil e das mais recentes ações do MST na luta por terra e por Reforma Agrária. Analisa as lutas dos movimentos sociais do campo organizado, que resultou no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 e na possibilidade de se desenvolverem ações nessa área, em parcerias com universidades, instituições e órgãos governamentais. A pesquisa, que levou em conta o contexto de crise do capitalismo e de reforma do Estado no Brasil a partir dos anos de 1990, foi conduzida através de análise documental e bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram para alguns avanços, limites e contradições relacionados com os aspectos metodológicos, de gestão e de financiamento, também indicando relações entre as tendências teórico-metodológicas do Projeto Político Pedagógico do curso e aquelas que influenciam os trabalhos educativos do MST.</p>
<p>ZART, Laudemir Luiz. Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo. 2012. 397 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.</p>		
<p>Zart, 2012</p>	<p>CAMOSC, Educação do Campo, Socioeconomia Solidária</p>	<p>A partir da experiência com o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), o estudo procurou compreender, no processo de interação da universidade e dos movimentos sociais do campo, as possibilidades da produção social do conhecimento. Com base nos conceitos de pesquisa-ação e ecologia dos saberes, foi investigado a inter-relação e a dialogicidade entre saberes distintos, o científico e o saber da experiência camponesa, na constituição de ambiências que traduzem epistemologias adequadas para as relações sociais camponesas. Para compreender o objeto, o pesquisador parte da sociologia do conhecimento para explicar como os referenciais científicos são contextualizados e se correlacionam com as culturas dos grupos sociais. Apreende que na organização e na luta social dos camponeses há a efetividade da constituição coletiva de proposições filosóficas e antropológicas que constituem</p>

		referenciais da educação do campo. No movimento instituinte dos movimentos sociais do campo há a construção de um projeto de desenvolvimento social e cultural que está assentado nos princípios da agroecologia e da socioeconomia solidária.
--	--	--

Fonte: Organizado pelos autores, 2023

Sob o viés dos chamados Estudos Decoloniais, vários/as pesquisadores/as vem há muito tempo captando os movimentos sociais identitários e classistas a percepção da força ainda atuante da cultura colonial em níveis e efeitos múltiplos. Tendo como marco de reflexão a experiência do colonialismo ou da colonização, de forma geral trazem como característica comum a denúncia que esse, além de uma dominação política e econômica, manifestou-se como uma dominação epistemológica responsável pela “subalternização de outros conhecimentos por uma perspectiva eurocêntrica dominante até os dias atuais” e que se desdobra inclusive nos planos e programas de ensino (Oliveira & Oliveira, 2022, p. 66).

Neste contexto, no que tange ao curso Pedagogia da Terra, o MST teve um papel importante, tanto como instituição demandante, quanto no processo de mobilização e manifestos para reivindicar meios/e ou condições para a realização do curso. Já para a realização do curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), estiveram envolvidos enquanto organizações demandantes, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Segundo Zart, Bitencourt e Gitahy (201) o processo de construção do curso e associado ao movimento nacional de experiências pedagógicas do MST, as relações educacionais mediadas pelo diálogo horizontal entre universidades, movimentos sociais e comunidades camponesas para a sistematização e socialização de saberes e conhecimentos científicos na perspectiva social emancipatória.

Os dois cursos foram conquistas dos/as camponeses/as organizados/as em movimentos sociais do campo, com o objetivo de promover a formação de educadores/as para atuarem no ensino fundamental I e na supervisão do ensino médio, de acordo com Costa (2005) e Oliveira e Zart (2013). Enquanto o CAMOSC teve como objetivo a formação de agrônomos/as técnicos/as militantes, comprometidos/as com a comunidade e com o desenvolvimento sustentável como

problematiza Zart (2012). Percebe-se nos trabalhos de Costa (2005) e Zart (2012), que os cursos objetivaram desenvolver conhecimentos que potencializam romper barreiras, como as das desigualdades econômicas, sociais, culturais e epistêmicas vividas pelos povos do campo no Brasil. Lançaram um olhar ecológico e ontológico do ser humano, investigando práticas pedagógicas que elevam o pensar local, a consideração da natureza, o reconhecimento das identidades étnicas, a afirmação da cultura e da economia camponesa.

Os cursos estão na área das disputas ideológicas e epistemológicas de currículo. No arcabouço conservador os cursos deveriam ter a mesma matriz de disciplinas, metodologias e conteúdo dos cursos tradicionais de pedagogia e de agronomia. Na perspectiva teórica decolonial, porém houve uma reivindicação por parte dos movimentos sociais do campo, para que os currículos, as abordagens epistemológicas, as metodologias e as atividades fossem integradas à realidade dos/as assentados/as. De acordo com Costa (2005) e Zart (2012), os projetos além de contemplar as diretrizes e as exigências legais dos cursos tradicionais de pedagogia e de agronomia, reservaram espaços e tempos formativos pautados na metodologia da pedagogia da alternância, chamados de tempo comunidade. Por esta metodologia ocorreu uma implicação da universidade e da ciência com a realidade específica das realidades camponesas e dos estudos para a compreensão dos movimentos sociopolíticos necessários para a promoção das transformações sociais.

Por ser uma experiência inédita em Mato Grosso, com cursos desta natureza, construídos coletivamente e em movimento, ambos os cursos passaram por momentos de instabilidades e incertezas, tanto na questão de financiamento do curso, quanto no que se refere a estrutura física para realização das aulas, estabelecimento de alojamentos, disposição de passagens e questões referentes a alimentação. Sendo necessários diversos atos públicos e reivindicações por parte dos movimentos sociais do campo, em específico o MST, que chegou a montar barracas de folha de bacuri no pátio da Unemat, como forma de protesto por espaço para sala de aula.

Pois de acordo com Costa (2005), a comunicação entre os movimentos sociais do campo, universidade, governo do Estado, INCRA e Tribunal de Contas da União (TCU), era complexa. Havia um excesso de burocracia envolvido no processo de análise financeira e jurídica, que acabou atrasando repasses para manutenção do

curso, o que fez com que os/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia da Terra colassem grau com seis meses de atraso.

E do mesmo modo, o CAMOSC também contou com entraves administrativos e financeiros no TCU, além da questão de contratação de professores e coparticipação dos movimentos sociais na coordenação dos cursos, mas todas estas questões eram resolvidas no coletivo.

Conclusão

Assim, no que tange aos cursos do PRONERA ofertados pela Unemat, Campus de Cáceres-MT, a Pedagogia da Terra e a Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo-CAMOSC, contribuíram para reafirmar identidades, saberes e culturas negadas e marginalizadas. Ao resgatar e afirmar as pedagogias invisibilizadas, as pedagogias outras, desembaraça a concepção autêntica de educação do campo, de sentidos outros, impostos pela ideologia dominante, que se revestem da falsa generosidade e da falsa solidariedade, como bem problematiza Freire (2022).

Deste modo, ao serem resultantes de uma demanda dos/as subalternos/as, trabalhadores/as do campo, mas organizados em movimentos sociais, tais cursos são entendidos como procedimentos e instrumentos de confrontação da ideologia hegemônica, que discutidas por Costa (2005) e Zart (2012), a luz da interpretação do materialismo histórico dialético as pesquisas advogam que, as ideias da classe dominante estão incorporadas nas forças materiais e espirituais de existência. Ao impor, de acordo com Freire (2022), suas concepções de mundo como únicas e verdadeiras, para falsear a realidade, há a necessidade epistemológica e política de construção de processos culturais contra-hegemônicos que elevam a intelectualidade da classe trabalhadora. Deste modo, não é possível definir conceitos e categorias sem ter que confrontar com a ideologia hegemônica.

É neste sentido que compartilhamos do entendimento que os cursos do PRONERA, a Pedagogia da Terra e o CAMOSC, da sua gênese à sua concretude, foram pautados em pedagogias outras, comprometidos com o bem viver comunitário. Além de se caracterizar como resistências camponesas ao neocolonialismo e ao neoliberalismo. Possibilitam com seu aporte teórico, pautado na práxis e nas vivências

Jenilson de A. Bianco, Jucileide A. Ribeiro, Jane A. da Silva e Laudemir L. Zart

outras, carregadas de possibilidades de desconstruir sentidos e ideologias impostas pelas classes dominantes. Interpretamos o pressuposto inicial da pesquisa, que a política pública PRONERA, caminha na perspectiva de um “novo paradigma”, como “paradigma outro”. Tanto o curso da Pedagogia da Terra quanto o CAMOSC desconstroem, criam e recriam conceitos significativos a crítica epistemológica hegemônica e são criativos na proposição e desenvolvimento de referenciais decoloniais.

Os trabalhos trazem evidências da perspectiva decolonial, que problematizam a práxis, na tentativa de construção de pensamentos, práticas e de uma episteme não-eurocêntrica, abrem-se precedentes para uma abordagem decolonial na perspectiva de Santos (2002, 2003 e 2007), pautado nas Epistemologias outras, notadamente nas ecologias dos saberes, na sociologia das ausências e na sociologia das emergências. O diálogo horizontal e os saberes tradicionais, organizados em movimentos sociais, constituem um ponto fundamental para a virada epistêmica. Entendemos a política pública do PRONERA como uma das possibilidades de reestabelecer a democracia no seu sentido amplo, intercultural, onde os saberes dos outros, camponeses/as, não são invisibilizados e nem postos como sendo inferiores. Uma vez que a democracia vem sendo tão atacada pelo mercado, a consolidação de uma sociedade militante e politizada é fundamental no processo de contra-hegemonia.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

BERNAT, Giribet Isaac. **Um novo jeito de organizar**. A nova Organicidade em/do Movimento; Luta pela terra, Luta na Terra e Identidade Sem Terra na área de influência da Brigada Salvador Allende-MST (Paraná, Brasil). 2012. 292f. Tese (Doutorado) - Departamento de História, Universitat de Lleida, Lleida. 2012 Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/94145#page=1> Acesso em: 25 de jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo,

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAMPOS, J. C.; HENRIQUE, P. e KOLING, E.. **Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo.** 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/> Acesso em: 25 de jan. 2023.

COSTA, Marilda Oliveira. **Programa nacional de educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT.** 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, 2005.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. **Educação dos povos do campo no Brasil: Colonialidade/Modernidade e Urbanocentrismo.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.36|e216229|2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698216229>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342140104_EDUCACAO_DOS_POVOS_D_O_CAMPO_NO_BRASIL_COLONIALIDADEMODERNIDADE_E_URBANOCENTRISMO Acesso em: 17 de jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo. Atlas. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso em: 25 de jan. 2023.

IPEA. (2015). II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520> Acesso em: 25 de jan. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge.; NERY, Irmão.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MOLINA, Monica; JESUS, Sonia Meire. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, Clarice et al. **Memória e história do Pronera.** Brasília: MDA/Incrá, 2010.

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

MOTA NETO, João Colares da. **Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016, 384p.

MST. **O que é o Programa de Reforma Agrária Popular do MST?** Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/16/o-que-e-o-programa-de-reforma-agraria-popular-do-mst/> Acesso em: 12 de ago. 2023.

OLIVEIRA, Fábio Silva de; ZART, Laudemir Luiz. **Análise das experiências do curso de Pedagogia da Terra na UNEMAT.** Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/posteres/p34-analise-das-experiencias-do-curso-de-pedagogia.pdf> Acesso em: 25 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares; OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **A Educação Freiriana pelas lentes do anticolonialismo e dos estudos pós-coloniais e decoloniais.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 57-68, jan. 2022. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 17 de jan. 2023 doi: 10.17058/rea.v30i1.15786.

PACHECO, Júlio César de Almeida; RIBEIRO, Luiz Paulo; ALMADA, Emmanuel Duarte. **A Educação do Campo como enfrentamento à colonialidade no Brasil.** Revista Cerrados, [S. l.], v. 20, n. 02, p. 132–163, 2022. DOI: 10.46551/rc24482692202222. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/4791>. Acesso em: 22 de dez. 2022.

RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA, Jane Amorim da; BIANO, Jenilson de Aguiar; ZART, Laudemir Luiz. Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.] v. 39, n. 1, p. e 392309, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392309. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11564>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entre o Próspero e o Caliban.** Novos Estudos, 66. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos saberes**”. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78. Coimbra. 2007 3-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais. 63, 237-280. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** Revista Crítica de Ciências Sociais. 65, 3-76. 2003.

VUELTA, Raquel Buitrón. **A participação social na gestão de políticas públicas: o caso do Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária – PRONERA.** Enap. Trabalho de conclusão de curso-Especialização. Brasília-DF, 2016, 36p.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2010.

ZANELATTO, João Henrique. MAGNUS, Lucene Candido. **A Revista veja na desconstrução da imagem da presidenta Dilma Rousseff: O processo de construção do golpe no Brasil em 2016.** Revista História em Reflexão, Vol. 17, N. 33/abril a julho de 2023. Dourados, MS.

Jenilson de A. Bianco, Jucileide A. Ribeiro, Jane A. da Silva e Laudemir L. Zart



ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, Caminhos e Desencontros**: migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005, 220p. ZART Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo. 2012. 397 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Lóriége Pessoa; GITAHY, Leda (2019). **A Constituição de Espaços Educacionais pelo Movimento Camponês**: as experiências do MST. Revista Da Faculdade De Educação, 27(1), 105–124. In.: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3922>.

Recebido: 15/09/2023
Aprovado: 26/11/2023
Publicado: 01/01/2024