

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

GUILHERME GAIO MONTES

**O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE OS JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR DO
ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES-MG**

JUIZ DE FORA
2023

GUILHERME GAIO MONTES

**O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE OS JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR DO
ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES-MG**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientador (a): Vicente Paulo dos Santos Pinto

JUIZ DE FORA

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Montes, Guilherme Gaio.

O potencial contra-hegemônico da educação do campo : Um estudo sobre os jovens estudantes de ensino superior do assentamento Dênis Gonçalves-MG / Guilherme Gaio Montes. -- 2023.

106 p. : il.

Orientador: Vicente Paulo dos Santos Pinto
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.

1. Assentamento. 2. Educação do Campo. 3. Contra-hegemonia. 4. Decolonialidade. I. Pinto, Vicente Paulo dos Santos, orient. II. Título.

**O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE OS JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR DO
ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES-MG**

Guilherme Gaio Montes

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Dissertação defendida e aprovada em 29 de Setembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr^a. Camila Neves Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

JUIZ DE FORA
2023

*Dedico a minha mãe,
Que sempre apoiou o prosseguimento dos meus estudos.
E ao assentamento Dênis Gonçalves,
Que resiste a 13 anos na luta pela Reforma Agrária.*

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão inicialmente a Deus, por ter me concedido força e amparo espiritual durante os desafios enfrentados ao longo desta jornada.

Agradeço a minha mãe, pela força e apoio emocional durante todo o mestrado, não deixando eu desistir em momento nenhum da pós-graduação, mesmo em momentos difíceis como no falecimento do meu pai, enfrentando os desafios sempre juntos.

Expresso minha gratidão à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por ter me proporcionado uma bolsa ao longo de um ano. Da mesma forma, agradeço aos docentes do PPGE/UFJF que desempenharam um papel significativo no meu desenvolvimento intelectual e na evolução completa desta pesquisa.

A ao Plantio Solidário, que me proporcionou o primeiro contato com o Assentamento Dênis Gonçalves.

E por fim, ao próprio assentamento Dênis Gonçalves e seus integrantes, que sempre foram muito abertos e carinhosos, assim como os jovens que participaram das entrevistas, no qual depositaram toda confiança neste estudo.

A todos que contribuíram diretamente ou indiretamente a conclusão desta pesquisa, meu muito obrigado!

*Terra Brasilis, continente
Pátria mãe da minha gente
Hoje eu quero perguntar
Se tão grandes são teus braços
Por que negas um espaço
Aos que querem ter um lar?*

Pedro Munhoz – Precisão dos Retirantes

RESUMO

O conhecimento hegemônico, universal e dominante, que tem origem eurocêntrica, baseada na colonialidade, na modernidade, na racionalidade e no capitalismo, é imposto como padrão para as pedagogias/epistemologias no mundo. Porém, há também movimentos de resistência, que propõem abordagens educativas e visões alternativas à hegemônica, fundamentadas principalmente no paradigma Pós-Desenvolvimental. Essas abordagens questionam os modelos de desenvolvimento capitalista, ao valorizar um modelo de progresso baseado na cultura local e nas etnografias locais. Além disso, há perspectivas Decoloniais, que se caracterizam por conhecimentos periféricos e revolucionários que emergem de esferas de pensamentos não dominantes, e que promovem uma ação política contrária ao pensamento hegemônico. Por último, há as perspectivas Pós-Abissais, que nascem da situação de subalternidade e resistem à colonialidade, gerando reflexões que desafiam o pensamento abissal que derivam da modernidade. O meio rural é um espaço de disputa entre agentes que promovem pedagogias coloniais/modernas/hegemônicas e pensamentos outros, ligados aos saberes tradicionais dos sujeitos do campo, da luta pela terra, de origem primordialmente decolonial, pós-abissal e pós-desenvolvimental, principalmente a partir da existência de uma educação do campo que surge historicamente ao lado dos assentamentos de reforma agrária. Diante disso, este trabalho é uma pesquisa qualitativa, que busca compreender como os jovens assentados, estudantes de cursos superiores voltados aos sujeitos do campo, fazem ciência contra-hegemônica/decolonial/pós-desenvolvimental/pós-abissal, a partir da existência de uma educação do campo que desafia o pensamento dominante universal por meio de pedagogias e saberes que nasceram “da” e “na” luta pela terra. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica e um estudo empírico, baseado em entrevistas feitas em campo com jovens moradores do assentamento Dênis Gonçalves, no interior do Brasil, que são militantes do MST e estudantes do ensino superior.

Palavras-Chave: Assentamento, Educação do campo, Contra-hegemonia, Decolonialidade.

ABSTRACT

The hegemonic, universal, and dominant knowledge, which has a Eurocentric origin, based on coloniality, modernity, rationality, and capitalism, is imposed as a standard for pedagogies/epistemologies in the world. However, there are also resistance movements, which propose educational approaches and alternative visions to the hegemonic one, mainly based on the Post-Developmental paradigm. These approaches question capitalist development models, valuing a progress model based on local culture and local ethnographies. In addition, there are Decolonial perspectives, characterized by peripheral and revolutionary knowledge that emerges from non-dominant spheres of thought, and that promote political action contrary to hegemonic thinking. Finally, there are Post-Abyssal perspectives, which arise from the situation of subalternity and resist coloniality, generating reflections that challenge the abyssal thinking that derives from modernity. The rural environment is a space of dispute between agents who promote colonial/modern/hegemonic pedagogies and other thoughts, linked to the traditional knowledge of the subjects of the field, the struggle for land, of primarily decolonial, post-abyssal and post-developmental origin, mainly from the existence of a rural education that historically arises alongside agrarian reform settlements. Therefore, this work is a qualitative research, which seeks to understand how young settlers, students of higher education courses aimed at the subjects of the field, make counter-hegemonic/decolonial/post-developmental/post-abyssal science, from the existence of a rural education that challenges the universal dominant thinking through pedagogies and knowledge that were born “from” and “in” the struggle for land. For this, a bibliographic review and an empirical study were carried out, based on interviews conducted in the field with young residents of the Dênis Gonçalves settlement, in the interior of Brazil, who are MST militants and higher education students.

Keywords: Settlement, Rural Education, Counter-hegemony, Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização do Assentamento Dênis Gonçalves.....	45
Figura 2: Local onde era o casarão da Fazenda Fortaleza de Sant' Anna.....	46
Figura 3: Igreja de Santana.....	46
Figura 4: Antiga oficina.....	45
Figura 5: Maquinário localizado no interior da casa de máquinas.....	47
Figura 6: Antiga casa, hoje utilizada como espaço de cerimônias e confraternizações.....	48
Figura 7: Viveiro.....	49
Figura 8: Poço localizado em uma das casas do assentamento.....	49
Figura 9: Comemoração de aniversário de 13 anos de existência e resistência do assentamento.....	50
Figura 10: Atual E. E. Carlos Henrique Ribeiro dos Santos.....	51

LISTA DE SIGLAS

ASB: Auxiliares de Serviços da Educação
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAT: Certificado de Autorização Temporária para Lecionar
CEFFA: Centros Familiares de Formação por Alternância.
CPA: Cooperativas de Produção Agropecuária
CPT: Comissão Pastoral da Terra
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA: Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária.
GEMA: Geografia, Educação e Meio Ambiente
IC: Iniciação Científica
INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LAGEPOL: Laboratório de Geografia Política
LDB: Lei de Diretrizes e Bases.
LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.
MST: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
NB: Núcleo de base
ONG: Organização Não Governamental
PNRA: Programa Nacional de Reforma Agrária.
PPGEO: Programa de Pós-Graduação de Geografia
PRONERA: Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária
SCA: Sistema Cooperativista dos assentados
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SISU: Sistema de Seleção Unificada.
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
METODOLOGIA	17
1. DA COLONIALIDADE, MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA ÀS RESISTÊNCIAS PÓS-DESENVOLVIMENTAIS, PÓS-ABISSAIS E DECOLONIAIS	19
1.1 O PÓS-DESENVOLVIMENTO DE ARTURO ESCOBAR.....	22
1.2 A DECOLONIALIDADE DE CATHERINE WALSH.....	25
1.3 O PENSAMENTO PÓS-ABISSAL E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL DE BOAVENURA DE SOUZA SANTOS.....	28
2. A COLONIALIDADE, MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO MEIO RURAL E AS RESISTÊNCIAS PÓS-DESENVOLVIMENTAIS, PÓS-ABISSAIS E DECOLONIAIS NO CAMPO	32
3. O PRONERA COMO EXEMPLO PRÁTICO DE PERSPECTIVA PÓS-DESENVOLVIMENTAL, PEDAGOGIA DECOLONIAL E EPISTEMOLOGIA DO SUL / PENSAMENTO PÓS-ABISSAL	40
4. ESTUDO DE CASO: OS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO SUPERIOR DO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES	45
5. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	53
5.1.O INÍCIO DA OCUPAÇÃO PARA OS JOVENS ASSENTADOS E AS HISTÓRIAS FAMILIARES DE LUTA PELA TERRA QUE SERÃO AS BASES DA FORMAÇÃO DE UM SABER PELA VIVÊNCIA.....	53
5.2.AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DO JOVEM ASSENTADO NA LUTA PELA TERRA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E PÓS-ABISSAL.....	62
5.3.A IMPORTÂNCIA DO MST E DAS COOPERATIVAS PARA PERMANÊNCIA DO JOVEM ASSENTADO NO CAMPO E PARA CONSTRUÇÃO DE UM SENTIMENTO DE COLETIVIDADE NOS ASSENTAMENTOS.....	77
5.4.A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO LGBT SEM-TERRA PARA ENTENDER OS SETORES DO MST COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PENSAMENTOS PÓS-ABISSAIS.....	85
5.5.O PRONERA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO FUNDAMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NO CAMPO.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso educacional, a trajetória na vida acadêmica e profissional me conduziu a explorar a pesquisa relacionada à educação do campo. Minha primeira experiência como voluntário de IC - Iniciação Científica ocorreu no antigo LAGEPOL - Laboratório de Geografia Política, sob a coordenação do atual orientador Vicente Paulo dos Santos Pinto, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Durante essa primeira empreitada, fui apresentado às formas de resistência contra-hegemônicas que surgiram durante o período histórico após os governos conhecidos como a *Onda Rosa* (referentes aos governos de orientação centro-esquerda que emergiram na América do Sul desde o início do século XXI). Foi nesse período que me familiarizei, em termos teóricos, com os movimentos indígenas e do campo, tanto no cenário brasileiro quanto no sul-americano.

Em projetos posteriores de Iniciação Científica (IC), enquanto bolsista no atual GEMA - Geografia, Educação e Meio Ambiente, o laboratório que substituiu o antigo LAGEPOL, participei em duas pesquisas. Estas focaram especificamente no movimento camponês enquanto forma de resistência, interpretando os assentamentos como possíveis territórios dissidentes (termo proposto por Marcelo Lopes de Souza¹) e como territórios materiais. Além disso, explorei a educação do campo, especialmente aquela implantada em assentamentos através do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, como um exemplo de território imaterial (territórios materiais e imateriais são conceitos introduzidos por Bernardo Mançano Fernandes²).

Desde que me formei na graduação, comecei a lecionar em escolas estaduais de Juiz de Fora, nas quais vi e presenciei a dura realidade do ensino público brasileiro, com alunos desmotivados e sem qualquer tipo de esperança ou projeto de futuro. Me questionei na possibilidade de existir um ensino diferente, transformador, crítico e que consiga trazer a realidade da vida cotidiana para os alunos, além de uma relação teoria e prática mais próxima.

Em minha jornada acadêmica como mestrando do PPGEQ – Programa de Pós-Graduação de Geografia da UFJF, percebi que a educação do campo é um exemplo de pedagogia que apresenta características revolucionárias e transformadoras, sendo esta também, um exemplo de uma educação verdadeiramente de origem contra-hegemônica, sendo importantíssima analisá-la geograficamente como movimento de resistência decolonial frente

¹ SOUZA, M. J. L. de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

² FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia dos territórios. 2009.

ao colonialismo, a colonialidade e a modernidade, que fazem os sujeitos do campo terem uma relação diferenciada com o lugar no assentamento.

Em âmbito teórico, os conceitos de *Colonialismo* e *Colonialidade* foram trabalhados por Anibal Quijano no final do século XX. Ele define o colonialismo como a dominação material de um povo por outro, através da força política e militar, para garantir a exploração das riquezas e do trabalho, deixando o povo colonizado sem autonomia ou poder decisório. A colonialidade é a dimensão simbólica (imaterial) do colonialismo, que mantém as relações de poder mesmo após a independência política desses povos, colonizando-os na esfera psicológica e de conhecimentos.

Para Mignolo (2005, p75) “a colonialidade é constitutiva da modernidade”. Ou seja, a *modernidade* emerge de maneira paralela à colonialidade, sendo inseparáveis uma da outra. Isso se manifesta atualmente no âmbito do pensamento moderno ocidental, que por um lado estabeleceu suas teorias, conhecimentos e paradigmas como universalmente válidos, enquanto por outro lado suprimiu e marginalizou os indivíduos que geram diferentes formas de saberes e narrativas (WALSH et al., 2018).

Segundo Quijano (2000, 2007), a modernidade se baseia em uma hegemonia do conhecimento produzido pela Europa, que desconsidera e desvaloriza outras formas de saber. A colonialidade, nesse sentido, está relacionada ao domínio e à imposição do modo de pensar e de viver o eurocêntrico (TONIAL et al., 2017). Essa visão cria uma hierarquia entre as civilizações, colocando a Europa como superior e as demais como inferiores, subalternas e desumanas. Na modernidade, somente o conhecimento racional da ciência europeia é aceito como válido. Tonial et al. (2017) afirmam que é na suposta neutralidade, objetividade e universalidade da ciência que se sustenta a pretensão de superioridade epistêmica que menospreza as outras maneiras de produzir conhecimento e entender o mundo.

A hegemonia europeia, historicamente se baseou na dominância econômica (através do capitalismo) e epistêmica (através do pensamento científico), formando o discurso progressista, no qual todos os países deveriam seguir mesma fórmula de desenvolvimento.

De acordo com Escobar (2007), em nossa sociedade, a noção de *desenvolvimento* está intrinsecamente ligada à ideia de "progresso" ou "meta" que os países menos favorecidos do mundo deveriam atingir. Isso se deve ao fato de que as nações do hemisfério norte impõem seus próprios padrões aos países do sul, buscando modelá-los conforme suas próprias características. Segundo Porto-Gonçalves (2004), o termo desenvolvimento é utilizado como um pretexto para justificar a exploração da natureza. Afinal, ser considerado desenvolvido está associado à

urbanização e à industrialização, representando aquilo que nos distancia da natureza e nos aproxima de construções humanas, como cidades e indústrias (PORTO-GONÇALVES, 2004).

Segundo a perspectiva capitalista, a industrialização é vista como um requisito indispensável para alcançar o desenvolvimento, e as nações que não a adotam são rotuladas como sociedades que estão atrasadas em termos de progresso. Um exemplo disso é a agricultura, que é esperada a ser altamente tecnológica, visando aumentar tanto a quantidade como a qualidade da produção em larga escala (SILVA, 2016). De acordo com Figueiredo et al. (2020), fazendo referência a Haraway (2016), no contexto capitalista, o sistema de *plantatiom* desempenhou um papel crucial na colonização das Américas, ao transformar o ambiente em um solo monocultural, resultando na supressão da diversidade cultural e biológica existente anteriormente. O plantation não é somente um sistema de produção agrícola, “mas uma maneira de organizar a natureza para fins produtivos para torná-la mais barata.” (TRADUÇÃO DO AUTOR) (FIGUEIREDO et al., 2020, p.405).

Porém, o sistema capitalista e a ideia de desenvolvimento a todo custo foi e está sendo responsável por uma crise ambiental sem precedentes, visto que as corporações impõem uma única forma de ver a vida na Terra, ignorando a diversidade e a conexão da humanidade com a natureza.

Para Latour (2020) não se pode pensar a humanidade de forma homogênea, mas sim como um conjunto de diferentes povos com diferentes modos de pensar, de diferentes interesses e de diferentes territórios. Segundo ele, o homem é “(...) dividido em vários povos distintos, dotados de interesses contraditórios, de territórios em luta, e convocados sob os auspícios de entidades em guerra – para não dizer divindades em guerra” (LATOURE, 2020, p. 197).

Para Latour (2004), é preciso abandonar o contrato modernista e, conseqüentemente, a ideia de uma Natureza única e absoluta, para enfrentarmos os desafios ecológicos. É preciso reconhecer não apenas um multiculturalismo, mas um multinaturalismo. Para ele é necessário criar uma cosmopolítica/epistemologia política que defende ideais de um mundo comum (universal) que apresentam diferentes coletivos/proposições de relação natureza-sociedade.

Importante ressaltar que no mundo há uma grande diversidade de saberes e de formas de ver a natureza que refletem em diferentes formas de se desenvolver. Reconhecer essas formas de ver o mundo não hegemônicas como um modelo de desenvolvimento possível é essencial para reverter qualquer tipo de consequência derivada do modelo de desenvolvimento hegemônico atual.

Utilizando a ideia de *pós-desenvolvimento* de Arturo Escobar, Silva (2016) diz que qualquer “(...) modelo de envolvimento que abarque os conhecimentos e as ações do lugar deve

operar a partir das particularidades socioambientais e culturais deste lugar e com elas interagir” (SILVA, p. 175, 2016). Para se opor ao modelo de desenvolvimento hegemônico, é preciso que ele se baseie totalmente na cultura local, pois o conhecimento que o forma não vem apenas de processos técnicos científicos, mas também do aprendizado e das experiências que o sujeito tem com seu meio (SILVA, 2016).

Para confrontar o paradigma de desenvolvimento prevalecente, assim como as ideologias coloniais e eurocêntricas que dele emanam, é essencial adotar abordagens e metodologias que sejam locais e decoloniais. Tonial et al. (2017) faz referência a Walsh (2005, 2007), argumentando que para contrapor o pensamento eurocêntrico e hegemônico, é crucial construir um novo conjunto de crenças sociais, uma configuração alternativa da sociedade e diferentes formas de conhecimento e modos de vida. Isso pode ser realizado através de projetos que estão intimamente relacionados à necessidade de reformar as relações, estruturas e instituições predominantes, ao mesmo tempo que afirmam a importância da diversidade.

Para Catherine Walsh é preciso uma *Pedagogia Decolonial*, que compreende uma perspectiva de educação outra, que tem como objetivo epistemológico promover uma práxis política que se opõe à geopolítica hegemônica monocultural, monoracional e universal, pois se trata de “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (WALSH, et. al., 2018, p. 5).

Para uma Pedagogia Decolonial é preciso valorizar as *Epistemologias do Sul* e os *Pensamentos Pós-Abissais*. Esses são conceitos propostos por Boaventura de Souza Santos (2007, 2010). Ele afirma que a colonialidade se fundamenta em um pensamento abissal, que divide o mundo em dois lados: o lado moderno (sociedade civil / metrópole) e o lado não moderno (colonial / em estado de natureza), que vivem separados por uma linha abissal, sendo que o lado dominante nega a existência do lado colonial. As epistemologias do sul ou pensamentos pós-abissais, para o mesmo autor, são lugares que na condição de subalternidade, resistem a colonialidade formando reflexões que confrontam o pensamento abissal e as epistemologias dominantes do lado moderno da linha.

No contexto brasileiro há exemplos de territórios que resistem materialmente e imaterialmente por meio da luta, do confronto e por meio de ideologias e epistemes próprias, ao poder dominante, hegemônico, eurocêntrico, colonial e abissal. O MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, se destaca como o principal ator da luta pela Reforma Agrária no Brasil, pois ocupa terras de grandes latifúndios que são consideradas improdutivas, através dos chamados “assentamentos”.

A educação do campo surge nesses espaços de luta do MST, buscando superar a educação/saber dominante urbano capitalista a partir de metodologias e ideais próprios. A educação do campo surge da luta pela terra e mostra que o meio rural existe conflitos entre projetos de educação destoantes, que expressam interesses diferentes na relação com a natureza, entre o poder hegemônico eurocêntrico, colonial e abissal e os sujeitos do campo com seus saberes contra-hegemônicos, decoloniais e pós-abissais ligados à luta pela terra.

Portanto, a partir dos conceitos de *Pós-Desenvolvimento* de Arturo Escobar, *Decolonialidade* de Catherine Walsh e *Epistemologias do Sul* de Boaventura de Sousa Santos, é possível compreender a educação do campo como um possível exemplo prático de uma educação que denuncia a supressão e resiste à educação hegemônica/colonial/abissal. A educação do campo faz ciência de forma contra-hegemônica, usando metodologias não extrativistas e não mercadológicas, pois o objetivo dela é promover a justiça cognitiva e a produção de conhecimento emancipatório, que envolve um reconhecimento do outro como sujeito.

Diante disto, este trabalho é uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo compreender como os jovens assentados, estudantes de cursos superiores voltados aos sujeitos do campo, fazem ciência contra-hegemônica/decolonial/pós-desenvolvimental/pós-abissal, a partir da existência de uma educação do campo que desafia o pensamento dominante, por meio de metodologias e saberes que nasceram “da” e “na” luta pela terra.

De maneira mais específica, também almeja-se: Ampliar a compreensão acerca das pedagogias utilizadas nos cursos superiores direcionados aos sujeitos do campo; Escutar a trajetória de vida de jovens universitários assentados, para assim reconhecer possibilidades pós-desenvolvimentais, pós-abissais e decoloniais de suas experiências originadas de suas memórias da luta pela terra; Verificar os potenciais desafios existentes no campo que afetam ou não a escolha do jovem de permanecer no assentamento e o quanto a educação do campo é relevante para a continuidade deles no movimento e na construção de um conhecimento decolonial e pós-abissal camponês; Entender o papel fundamental do MST na manutenção dos jovens no assentamento, além de serem grandes formadores de novos militantes e trabalhadores que apresentam uma visão de mundo mais coletiva, através da existência das cooperativas; E por fim, compreender como o coletivo do MST chamado “LGBT Sem-Terra” é importante para entender os setores do MST como espaços de formação de pensamentos pós-abissais.

Para isso, foi feito uma revisão bibliográfica e um estudo empírico, baseado em entrevistas feitas em campo com jovens moradores do assentamento Dênis Gonçalves, que são militantes do MST e estudantes do ensino superior. Dentre eles, estudantes que fazem cursos

pelo PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O PRONERA foi estabelecido como uma política educacional voltada para as áreas de reforma agrária, tendo sua origem no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Essa iniciativa surgiu durante discussões entre os movimentos sociais e o governo, onde se debatia a necessidade de criar um sistema educacional que fosse adequado às necessidades da população camponesa.

METODOLOGIA

Para a revisão bibliográfica, foram utilizados artigos, livros, teses e dissertações sobre pós-desenvolvimento, decolonialidade, epistemologias do sul e educação do campo, dentre outros. Quanto às entrevistas, elas foram feitas a partir de trabalho de campo de forma semi-estruturadas com os jovens estudantes do ensino superior do assentamento Dênis Gonçalves. O grupo de entrevistados incluiu quatro discentes que ingressaram na universidade pelo PRONERA, das quais dois cursam Agronomia com ênfase em Agroecologia, um cursa Medicina Veterinária e outro Enfermagem com ênfase em Saúde Pública. Além disso, foram entrevistadas uma aluna de Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens) da UFES – Universidade Federal do Espírito Santo e um aluno de Comunicação Social e Jornalismo que entrou na universidade pelo SISU - Sistema de Seleção Unificada.

Segundo Triviños (1987), a técnica de entrevista semi-estruturada envolve a formulação de questões fundamentais, as quais são embasadas em teorias e hipóteses pertinentes ao tópico de estudo. Essas perguntas têm o propósito de originar novas hipóteses a partir das respostas fornecidas pelos entrevistados. De acordo com Silva et al. (2006), nas entrevistas semi-estruturadas, o pesquisador emprega um roteiro contendo perguntas fechadas, ao mesmo tempo em que inclui algumas perguntas abertas, permitindo que o entrevistado tenha a liberdade de se expressar. Dentre as perguntas realizadas as seguintes se destacam: Como conheceu o PRONERA? Como é a relação do curso com o assentamento? Como o trabalho é realizado dentro do assentamento? Qual é a importância da união e da cooperação no assentamento/movimento? Como o MST fornece voz ou espaço de participação aos jovens assentados? Como funciona a divisão dos tempos da metodologia da alternância? O currículo é adaptado a realidade do assentado? Como é feito as atividades no tempo Universidade?... dentre outras.

Durante o mês de Janeiro de 2023, foram conduzidas as entrevistas. Os encontros para a realização das mesmas ocorreram no próprio assentamento, para os jovens que estavam na comunidade nesse período. Os horários foram agendados antecipadamente com cada sujeito, considerando suas disponibilidades. Quanto aos jovens que estavam frequentando a universidade e, portanto, em seus respectivos campos acadêmicos, as entrevistas foram realizadas de maneira virtual, por meio da plataforma Google Meet. As entrevistas foram gravadas após obtenção de consentimento dos participantes e, posteriormente, foram descritas e submetidas a análises com base em abordagens qualitativas e pesquisa bibliográfica.

Este trabalho é dividido em cinco capítulos. Os três primeiros são teóricos e os dois últimos um estudo empírico. O primeiro é intitulado “Da Colonialidade, Modernidade e o Desenvolvimento Capitalista às Resistências Pós-Desenvolvimentais, Pós-Abissais e Decoloniais”; O segundo de “A Colonialidade, Modernidade e o Desenvolvimento Capitalista no meio rural e as resistências Pós-Desenvolvimentais, Pós-Abissais e Decoloniais no campo”; O terceiro de “O PRONERA como exemplo prático de perspectiva Pós-Desenvolvimental, Pedagogia Decolonial e Epistemologia Do Sul / Pensamento Pós-Abissal”; O quarto de “Estudo de caso: Os estudantes de educação do campo superior do assentamento Dênis Gonçalves”; E o quinto e último, onde há a descrição e análise das entrevistas através da associação com teoria, denominado “Análise e Descrição das entrevistas”.

1. DA COLONIALIDADE, MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA ÀS RESISTÊNCIAS PÓS-DESENVOLVIMENTAIS, PÓS-ABISSAIS E DECOLONIAIS

Para compreender como os jovens fazem ciência contra-hegemônica a partir de uma educação do campo pós-desenvolvimental, decolonial, originada de epistemologias do sul e pensamentos pós-abissais é preciso primeiramente fazer um estudo bibliográfico detalhado do que seja *colonialidade*, *modernidade* e a forma de *desenvolvimento* capitalista dominante e hegemônico, para que assim entendamos as formas de resistência contrárias a esta hegemonia, denominadas como *Pós-Desenvolvimento* para Arturo Escobar, *Decolonialidade* para Catherine Walsh e *Pensamento Pós-Abissal / Epistemologias do Sul* para Boaventura de Souza Santos.

Segundo Quijano (2005), todo o processo de colonização da América foi pautada pela consolidação da ideia de raça e da subalternização de povos marginalizados como os negros, indígenas, dentre outros. Atualmente a estrutura de dominação colonial se mantém ativa a partir das diversas divisões e classificações sociais que produzem diferenças entre o colonizador europeu visto como superior e o colonizado americano e africano visto como inferior. “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.117).

Para Farias e Faleiro (2020), utilizando Quijano (2005), o *colonialismo* e o capitalismo europeus moldaram um novo modelo de poder e subjugação global, baseado nos processos de racialização, territorialização, controle dos modos de produção, recursos e mão de obra, com foco no capital e no mercado mundial, reforçando a ideia de uma superioridade branca europeia. Esse modelo de poder etnocêntrico (eurocêntrico) se impôs sobre o mundo, principalmente sobre a América e a África (através da exploração desses povos e da desvalorização de suas identidades), criando um modelo cognitivo, no qual o saber do não-europeu (o negro e o indígena) é visto como atrasado, primitivo, irracional e inferior (FARIAS; FALEIRO, 2020).

O que mantém viva a estrutura colonial, mesmo depois da independência política dos povos da América e da África é a *colonialidade*, mantendo-os colonizados na esfera psicológica e de saberes. A persistência da colonialidade é sustentada pela naturalização de hierarquias específicas, abrangendo territórios, recursos naturais, questões raciais, epistemológicas, culturais e de gênero. Isso culmina em uma estrutura de desigualdade que subjuga e anula os

conhecimentos, vivências e modos de existência das pessoas que são exploradas e subjugadas (TONIAL et al., 2017).

Duas das formas, dentre as muitas existentes, nos quais a colonialidade pode ser interpretada são: Colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Como afirma Maldonado e Torres (2007):

A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO; TORRES, 2007 *apud* ASSIS, 2014, p. 615).

Assis (2014) propõe a ideia da colonialidade na apropriação da natureza, segundo ele, existe formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente que irão se propagar por meio da colonialidade. Segundo o próprio:

A colonialidade na apropriação da natureza se refere, portanto, à existência de formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios. (ASSIS, 2014, p. 615)

Essa manifestação de colonialidade na utilização dos bens naturais, transformando-os em recursos, deriva da concepção de que todos os países almejam avanço e prosperidade econômica através da extração de riquezas naturais, promovendo a transformação das terras em zonas economicamente produtivas. Isso implica em equilibrar a exploração capitalista da natureza com a preservação ambiental, assim como integrar produtos primários à economia global, com o objetivo de abrir caminho para a era moderna (ASSIS, 2014).

A colonialidade na apropriação da natureza está presente por exemplo no termo *desenvolvimento*, que a muito tempo está impregnado em nossa sociedade como sinônimo de “evolução” ou “meta” a ser conquistada pelos países mais pobres do globo. Isso se deve, segundo Escobar (2007), devido a tentativa dos países do norte de moldarem os países do sul conforme os padrões que eles mesmos estipulam.

Tudo começa depois da Segunda Guerra Mundial, com a criação de organizações internacionais que se propunham a “ajudar” outros países a se “desenvolverem”. Para Holz (2022), foi nesse contexto que surgiram categorias e classificações que separavam e hierarquizavam os países, levando em conta principalmente o seu “nível de modernização”. No topo (ou “à frente” dos outros) estavam os países *desenvolvidos* ou *Primeiro Mundo*,

representados pelos Estados Unidos e pela Europa ocidental, enquanto na base (ou “atrás” dos outros) estavam os demais países, sobretudo países da América Latina, África e Ásia, chamados de *subdesenvolvidos* ou *Terceiro Mundo* (HOLZ, 2022).

Desenvolvimento é entendido pelos capitalistas como o mesmo que crescimento econômico, modernização ou alta produtividade. Porto-Gonçalves (2004) afirma que desenvolvimento é utilizado como justificativa para a dominação da natureza. Pois, “ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria” (PORTO-GOLÇALVES, 2004, p. 24).

O caminho no sistema capitalista para o desenvolvimento é a industrialização e as nações que não a seguissem eram consideradas sociedades “atrasadas”. A agricultura, por exemplo, precisaria ser muito tecnológica, com máquinas modernas e insumos, para aumentar a quantidade e a qualidade da produção em larga escala (SILVA, 2016).

É incontestável que “o discurso do desenvolvimento circunscrito à esfera econômica, visível somente a partir de estatísticas, distancia-se da vida e da realidade das pessoas” (PEREIRA; PENIDO, 2010, p. 253). Um aspecto do modelo de desenvolvimento industrial capitalista é o de que a comercialização de soluções técnicas se apresenta como a única alternativa para solucionar os problemas sociais ou ambientais da atualidade, sendo o desenvolvimento uma esperança para o futuro que requer o sacrifício do presente (SILVA, 2016). Mas que sacrifício é esse?

A aceitação do Antropoceno na atualidade representa um novo tempo geológico em que o homem se tornou a grande força ou agente geológico do planeta. Segundo Figueiredo et al. (2020) Antropoceno e o entendimento dominante sobre desenvolvimento estão entrelaçados, pois para ele, a implementação de políticas de desenvolvimento em regiões subdesenvolvidas “começou a acontecer ao mesmo tempo em que teve início ‘A Grande Aceleração’ da produção, do consumo e da degradação ambiental em nível global” (TRADUÇÃO DO AUTOR) (FIGUEIREDO, et al., 2020, p. 400). Ou seja, para ele, o modelo atual de desenvolvimento implantado também no sul global é a causa que resultou na “Grande Aceleração” das mudanças climáticas e ambientais das últimas décadas.

O pensamento científico, racional e epistemológico é responsável por ser as bases que sustentam a colonialidade, pois dá a visibilidade para determinadas formas de existência ao mesmo tempo que inviabiliza outras. Estas formas de existência visibilizadas se baseiam no projeto civilizatório e no modo de vida europeu, no qual exportam a noção de *modernidade*

como narrativa (TONIAL, et.al, 2017). “A colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, sem colonialidade não há modernidade” (MIGNOLO, 2013 *apud* TONIAL, et.al, 2017, p.20).

Para Quijano (2000, 2007) a modernidade se propaga a partir da existência de uma centralidade na produção de conhecimento, focado no eurocentrismo e da negação do não eurocêntrico. “Assim, podemos tentar resumir afirmando que a colonialidade está também voltada à produção e aplicabilidade do conhecimento e ao controle das formas de pensar e de viver” (TONIAL, et.al, 2017, p. 21). Esta perspectiva inferioriza, desumaniza e subalterniza qualquer forma de pensar não eurocêntrica pela argumentação da superioridade, havendo um padrão civilizatório superior que deve ser seguido. Na modernidade, todo conhecimento racional produzido pela ciência eurocêntrica é tido, pela hegemonia dominante, como o único válido. Segundo Tonial et. al (2017), “E é na pretensão da neutralidade, objetividade e universalidade do pensamento científico que se assenta a suposta superioridade epistêmica que inferioriza as outras formas de produzir conhecimento e compreender o mundo”.

Para combater a colonialidade / modernidade é preciso perspectivas e *pensamentos decoloniais*, que segundo a própria Walsh, valorizem não a homogeneidade e universalidade do conhecimento, mas sim a “multiversalidade” e a heterogeneidade das formas de ver o mundo. Existem diversos autores que contestam e questionam a colonialidade, a modernidade e o modelo de desenvolvimento capitalista, através da valorização de conhecimentos subalternizados pelo poder hegemônico que resiste ao legado colonial que destrói a identidade e a heterogeneidade das culturas e modos de ver o mundo. Dentre eles, Arturo Escobar se destaca através de seu modelo de “Pós-Desenvolvimento”, como será discutido a seguir.

1.1. O PÓS-DESENVOLVIMENTO DE ARTURO ESCOBAR

Um dos autores que questionam a modernidade e o modelo de desenvolvimento industrial da sociedade atual é Arturo Escobar, através do conceito de *pós-desenvolvimento*, ou seja, a defesa da ideia de um desenvolvimento baseado no e do lugar. Para o autor, pós-desenvolvimento implica uma ideia de futuro que, em vez de se fundamentar nos modelos alheios europeus/americanos, se sustentaria em perspectivas mais antropológicas, apoiadas em *etnografias locais* que poderiam ajudar a desfazer o modelo de desenvolvimento há anos buscando ser concretizado (HOLZ, 2022).

Para Escobar em nome do desenvolvimento os países dominantes criaram termos como *desenvolvido* e *subdesenvolvido*, *primeiro* e *terceiro mundo* e todos os discursos

sustentáveis a partir das conferências climáticas (ESCOBAR, 2007). Pode-se dizer que “o discurso produzido em torno do desenvolvimento é disseminado por alguns países, fazendo-o ‘funcionar’ como parte de um dispositivo de poder que dita as regras do jogo aos países que ainda não chegaram ‘lá’” (HOLZ, 2022, p.49).

Quando o discurso é propagado pela elite econômica mundial, o mesmo cria formas hegemônicas de ver o mundo e a realidade. O *Terceiro Mundo* é constituído como “incompetente” para se desenvolver ou como “miseráveis” e “atrasados” que necessitam de desenvolvimento e modernização. E os ditos *Primeiro Mundo*, reforçam esse discurso para obter benefícios (ESCOBAR, 2007). Segundo Escobar, essa é uma das estratégias que possibilita a formação de um conjunto de normas que definirá os conceitos, teorias e discursos, e também determinará quem tem autoridade para enunciá-los e criá-los. Escobar chama isso de “sistema de relações”:

Em outras palavras, o sistema de relações estabelece uma prática discursiva que determina as regras do jogo: quem pode falar, de quais pontos de vista, com que autoridade e de acordo com quais qualificações; define as regras a serem seguidas para o surgimento, nomeação, análise e eventual transformação de qualquer problema, teoria ou objeto em um plano ou política (ESCOBAR, 2007, p. 80).

Segundo Escobar, o *desenvolvimento* da sociedade industrial é um processo que ocorre “de cima para baixo”, pois ignora os povos e suas especificidades quanto as formas de ver o mundo e de pensar. Segundo Holz (2022) é preciso pensar alternativas ao nível local:

O primeiro passo é a reafirmação do lugar com novas formas de lidar com a vida que não aquelas ditadas pelo ritmo do capital. (...) É o local que guarda a língua, as identidades, as histórias e o aspecto cultural de determinadas pessoas. Passar por cima disso em prol do que alguém de fora julga ser “bom” para o “outro” não condiz com a perspectiva do pós-desenvolvimento. Desenvolvimento é algo muito relativo para cada lugar e seu contexto, e por existir esta grande diversidade do lugar, não podemos transplantar modelos e tentar enquadrar pessoas e suas histórias nesse “jogo” (HOLZ, 2022, p. 53).

Para Escobar (2005), as teorias sobre a globalização produziram uma marginalização significativa do *lugar*, porém o lugar continua sendo importante na vida das pessoas. “Existe um sentimento de pertencimento que é mais importante do que queremos admitir, o que faz com que se considere se a ideia de regressar ao lugar”(ESCOBAR, 2005, p. 69). Ele ainda destaca:

O lugar, em outras palavras, desapareceu no “frenesi da globalização” dos últimos anos, e este enfraquecimento do lugar tem consequências profundas

em nossa compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza, e da economia. Talvez seja o momento de reverter algumas destas assimetrias ao focar novamente a constante importância do lugar e da criação do lugar, para a cultura, a natureza e a economia – da perspectiva de lugar oferecida pelos próprios críticos (ESCOBAR, 2005, p.69)

O modelo de desenvolvimento dominante só pode ser questionado quando se leva em conta a cultura local na construção de um outro modelo, pois o saber não é o apenas obtido por meios técnicos científicos, mas também pela vivência e aprendizagem que o indivíduo tem com seu ambiente (SILVA, 2016). Segundo Escobar (2005), qualquer saída alternativa para o desenvolvimento deve levar em consideração os modelos da natureza baseados no lugar. Ou seja, para este autor, refletir/pensar sobre o lugar é uma forma de resistência contra o eurocentrismo (e a ideia de desenvolvimento econômico e industrial) devido a sociedade atual promover incessantemente a perda da identidade. São necessárias “negociações constantes” e “prática política coletiva” que pense no local e nas pessoas (ESCOBAR, 2007).

Quando se leva em conta o lugar no desenvolvimento, cada população terá um padrão de renda, saúde e educação baseadas em sua interpretação própria do que seja este desenvolvimento, amparadas por suas especificidades, diversidades e conflitos internos (SILVA, 2016). O desenvolvimento baseado no e do lugar de Arturo Escobar é importante pois, a “defesa do lugar, do enraizamento e da memória destaca a procura por autodeterminação, a fuga da sujeição aos movimentos hegemônicos do capital e a reapropriação da capacidade de definir seu próprio destino” (ZHOURI; OLIVEIRA, 2010, p. 445). Para Arturo Escobar (2001), citado por Silva (2016):

Teoricamente, é importante aprender a ver práticas culturais, ecológicas e econômicas baseadas em lugar como fontes importantes de visões e estratégias alternativas para reconstruir mundos locais e regionais, independentemente de quão produzidos pelo ‘global’ eles também possam ser” (TRADUÇÃO DO AUTOR) (ESCOBAR, 2001, p. 166 *apud* SILVA, 2016, p. 178).

Como afirma Silva (2016), negar as especificidades e a diversidade do lugar é uma das estratégias utilizada por agentes dominantes da sociedade para manter a sua dominação, por meio da tentativa de homogeneização (“homogeneização discursiva” segundo Escobar, 2007). A dominação também se propaga a partir da visão dicotômica entre sociedade e natureza:

Talvez a noção mais arraigada hoje em dia seja a de que os modelos locais da natureza não dependem da dicotomia natureza/sociedade. Além do mais, e a diferença das construções modernas com sua estrita separação entre o mundo biofísico, o humano e o supranatural, entende-se comumente que os modelos locais, em muitos contextos não ocidentais, são concebidos como sustentados

sobre vínculos de continuidade entre as três esferas. Esta continuidade – que poderia, no entanto, ser vivida como problemática e incerta – está culturalmente arraigada através de símbolos, rituais e práticas e está plasmada em especial em relações sociais que também se diferenciam do tipo moderno, capitalista. Desta forma, os seres vivos e não vivos, e com frequências supranaturais não são vistos como entes que constituem domínios distintos e separados – definitivamente não são vistos como esferas opostas da natureza e da cultura – e considera-se que as relações sociais abarcam algo mais que aos seres humanos. (ESCOBAR, 2005, p. 72)

Defender o lugar e o pós-desenvolvimento é uma forma de resistência no contexto da sociedade atual, pois confronta diretamente os interesses da globalização/sociedade industrial por meio da valorização da diferença e da diversidade de formas de pensar e de agir perante a natureza. É importante destacar que diferentes modos de pensar possibilitam entender outras formas de “se desenvolver”. Como Afirma Silva (2016):

Ao valorizar o lugar com o seu conhecimento local, mina-se o discurso dominante que a economia desenvolvimentista encontrou em nosso meio nas últimas décadas, fazendo-se detentora da última palavra sobre as decisões técnicas e políticas. Descentraliza-se a fala do desenvolvimento como apenas crescimento econômico e volta-se o olhar para outras dimensões presentes no lugar como gênero, raça, etnia, relação com a natureza, etc. mediados pelas “outras matrizes de saberes” anteriormente censuradas pelo discurso do desenvolvimento (SILVA, 2016, p.179).

Portanto, utilizando a teoria do *Pós-Desenvolvimento* de Arturo Escobar, é possível entender que para resistir a modernidade, colonialidade e o pensamento abissal / dominante de “como se desenvolver” é preciso valorizar a cultura e o saber local, pois será um dos pilares para a construção de uma autonomia, autodeterminação e a capacidade de “definir seu próprio destino”. Pensar no local é uma forma de resistência contra-hegemônica, pois carregará diferentes interpretações da realidade e da relação sociedade-natureza, em que resultará em intepretações de desenvolvimento não capitalistas, diferentes das impostas pelo eurocentrismo e pela globalização.

1.2. A DECOLONIALIDADE DE CATHERINE WALSH

Qualquer modelo de pós-desenvolvimento ou epistemologia que seja baseada na cultura e identidades locais, em uma relação diferenciada / integrada com a natureza e que questione o modelo de desenvolvimento hegemônico será em essência *decolonial*. Para Tonial et.al. (2017),

citando Walsh (2005, 2007), a única forma de combater o pensamento eurocêntrico e dominante, é construindo um outro imaginário social, uma outra organização social, valorizando outras formas de saberes e modos de vida que reafirmam a diferença. Em suas palavras:

(...) não tem como principal fim pluralizar ou abrir o pensamento eurocêntrico e dominante (um fim talvez associado ao pensamento fronteiriço), mas também, e ainda mais importante, construir vínculos estratégicos entre grupos e saberes subalternos (...) Iniciativas para estabelecer lugares epistêmicos de pensamentos-outros como a Universidade Intercultural ou a etnoeducação afro são ilustrações do posicionamento crítico fronteiriço que oferece a possibilidade de colocar ‘outros’ conhecimentos e cosmovisões em diálogo crítico com eles, mas também com conhecimentos e modos de vida tipicamente associados ao mundo ocidental (WALSH, 2005, p.31, *apud* TONIAL, et.al, 2017, p. 22-23).

Segundo Mignolo (2008) tanto a colonialidade, quanto a decolonialidade são constitutivos da modernidade, pois a imposição da colonialidade cria resistências de descontentamento e desconfiança para os que reagem a violência colonial.

Para Dias e Abreu (2019), citando Maldonado e Torres (2008), a *decolonialidade* se configura não apenas como resistência (“atitude decolonial”), mas também como uma postura ético-política e teórica que, que se opõe à mentira e à hipocrisia moderna colonial, criando novas bases para o conhecimento. “Nesse sentido, têm-se as pedagogias decoloniais como expressões de luta e resistência, mas também como elaborações teóricas que se desdobram da decolonialidade” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1224).

Walsh et. al. (2018, p. 5) defendem uma *Pedagogia Decolonial*, que consiste em uma visão de educação diferente, que busca promover uma prática política epistemológica que desafia a geopolítica hegemônica monocultural, monoracional e universal. Para eles, trata-se de “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (WALSH, et. al., 2018, p. 5). Em suas palavras:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH, et. al., 2018, p.5)

Segundo Mota Neto (2016, p. 318), a pedagogia decolonial diz respeito às teorias-práticas de educação humana que habilitam os grupos marginalizados a resistirem contra a lógica dominante da modernidade/colonialidade, tendo como objetivo a formação de um ser livre, justo e solidário.

Para Walsh (2019) é necessário construir o que ela chama de *interculturalidade crítica* ou *inter-epistemologia*, ou seja, a existência mútua de conhecimentos (no plural), a partir da construção de um novo espaço epistemológico no qual coexistem conhecimentos outros (decoloniais) e ocidentais (ligadas a modernidade/colonialidade). Vale destacar que interculturalidade se distingue do conceito de multiculturalidade como “unidade da diversidade”, pois propaga o reconhecimento da diferença colonial (ética, política e epistêmica) existente entre os subalternizados e o pensamento hegemônico. Há uma relação entre decolonialidade e interculturalidade: “(...) são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25).

Para Walsh é preciso criar propostas alternativas de civilização e sociedade que gere confrontação do poder, além de uma outra lógica de pensamento. “Em suma a interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial” (WALSH, 2019, p.27). Em suas palavras:

Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema mundo moderno/colonial. (WALSH, 2019, p.27)

Vale destacar que, para Mignolo (2017), o pensamento descolonial surge a partir do que ele chama de *desobediência epistêmica*. Esta desobediência se forma a partir dos conhecimentos que desvinculam da matriz colonial para possibilitar “opções descoloniais”, ou seja, pensar “descolonialmente” para superar a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade. O mesmo autor deixa claro que não existe apenas uma opção e sim várias, no qual todas se coexistem em um mundo *pluriversal* (e não universal), ou seja, “tornar a pruriversalidade como um projeto universal em que todas as opções rivais teriam de se aceitar” (MIGNOLO, 2017, p. 14). Ainda segundo ele:

Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido. (MIGNOLO, 2017, p. 14)

O pensamento decolonial não é só representado por intelectuais. Segundo Dias e Abreu (2019), o pensamento decolonial opera em duas vias: “As expressões de luta e resistência contra a modernidade/colonialidade e as elaborações teóricas de intelectuais, sobretudo, os engajados com a porção sul do planeta” (DIAS; ABREU, 2019, p. 1224). Devido a isto, nos parágrafos seguintes são apresentados os conceitos de *epistemologias do sul* e *pensamento pós-abissais* de Boaventura de Souza Santos.

1.3. O PENSAMENTO PÓS-ABISSAL E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

A procura por conhecimento é uma característica central da cultura humana. Para Santos e Meneses (2014), toda experiência social produz e reproduz conhecimentos e epistemologias. A *epistemologia* para os mesmos autores, é entendida como o que um grupo social interpreta como conhecimento válido. Qualquer conhecimento válido será formado por relações sociais culturais e políticas. “Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (SANTOS; MENESES, 2014, p.16).

A epistemologia dominante com base na força, na intervenção política, econômica e militar historicamente teve uma pretensão de universalizar o conhecimento, a partir da imposição da filosofia, da teologia, colonialismo e do capitalismo, marginalizando qualquer conhecimento de povos e culturas não ocidentais e não cristãs. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005). Para Santos e Meneses (2014), a intervenção / imposição cultural foi tão profunda que:

(...) descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos: 1998: 208). De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade

epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (SANTOS; MENESES, 2014, p. 17)

Porém, há uma pluralidade epistemológica do mundo, de conhecimentos que resistem ao pensamento hegemônico dominante, apresentando bases, ideologias e critérios totalmente diferentes, validando ações de diferentes grupos ou agentes sociais. Tal pluralidade “certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento” (SANTOS; MENESES, 2014, p.19).

Boaventura de Souza Santos em sua obra “Para além do pensamento Abissal” (2007) afirmava que o pensamento moderno ocidental é um pensamento Abissal, consistindo em “um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as últimas fundamentam as primeiras”

De acordo com Santos (2007), a colonialidade é delineada por uma distinção invisível, mantida pelo que ele denomina pensamento abissal. Essa perspectiva divide o mundo em dois lados: o lado considerado moderno (sociedade civil/metropolitano) e o lado designado como não moderno (colonial/em estado de natureza), separados por uma fronteira abissal. Essas duas partes coexistem, mas são mantidas apartadas por essa linha profunda, com o lado dominante negando a existência do lado colonial. Esse padrão é embasado em conhecimento científico (filosofia e teologia) e na legislação (a dicotomia entre legal e ilegal ou a concepção do colonial como algo "sem lei"). Segundo ele, um lado só é universal se não existir o outro. “A negação de uma parte da humanidade [o lado não moderno da linha] é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p.39). Segundo o próprio:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. [...] Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se

encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS 2007, p. 71-73)

O que Boaventura defende como perspectiva descolonial e resistência a colonialidade é o que ele chama de *pensamento pós-abissal*. Para ele a resistência perpassa pela valorização de conhecimentos além do científico, reconhecendo a existência de uma diversidade epistemológica de conhecimentos do mundo (SANTOS, 2010). A condição para a existência de um pensamento pós-abissal é a *coopresença radical*, o que implica considerar que “as práticas e os agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2010, p.56).

A *ecologia de saberes*, para Boaventura de Souza Santos, confronta a ciência moderna através do reconhecimento da existência de uma pluralidade de outros conhecimentos em uma contínua interação sustentável e dinâmica, não comprometendo a autonomia de cada saber (interconhecimento). O pensamento pós-abissal tem por premissa “a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 85-56).

De acordo com Santos (2007, 2010), as *epistemologias do sul* ou o conceito de *cosmopolitismo subalterno* representam uma analogia que aponta para os espaços que, na condição de subalternidade, se opõem à colonialidade. Nesses locais, surgem reflexões que desafiam o pensamento abissal e as epistemologias predominantes no lado moderno da fronteira. Isso resulta em uma forma de globalização contra-hegemônica através de movimentos e organizações que combatem a exclusão social, econômica, política e cultural gerada pela atual etapa do capitalismo, conhecida como "globalização neoliberal". Segundo Tonial, et.al. (2017):

A potência de uma proposição, assim, não está no lugar geográfico, mas no seu potencial de descolonização, não restringindo as contribuições a lugares privilegiados, mas àqueles lugares que questionam a ordem e a hegemonia dominante do capitalismo e da modernidade, em seu projeto civilizatório (TONIAL, et.al, 2017, p. 23)

Os três conceitos trazidos neste capítulo (Pós-Desenvolvimento, Decolonialidade e Pensamento Pós-Abissal / Epistemologias do Sul) são interpretações diferentes que abordam perspectivas e pedagogias contra-hegemônicas. Perspectivas *pós-desenvolvimentais* são conhecimentos, ideais, teorias ou pensamentos que contrariam os modelos de desenvolvimento capitalista, a partir que proporcionam um modelo de desenvolvimento fundamentado na cultura local, em etnografias locais, de uma visão de relação sociedade-natureza não mercadológica e

não dicotômica. *Pedagogias Decoloniais* são conhecimentos subalternos de lugares epistêmicos de pensamentos outros que promovem uma práxis política que se contrapõe ao pensamento dominante, a partir de uma confrontação e de um questionamento do poder. Por fim, *Pensamentos Pós-Abissais / Epistemologias do Sul* são conhecimentos que nascem na condição de subalternidade e que resistem a colonialidade formando reflexões que confrontam o pensamento abissal e as epistemologias dominantes do lado moderno da linha (do Norte).

Visto isso, o capítulo seguinte será uma pesquisa bibliográfica no qual coloca-se os assentamentos como territórios de resistência frente o capitalismo e a globalização e que produzem conhecimentos pós-desenvolvimentais, pós-abissais, decoloniais e do Sul por meio da existência da educação do campo.

2. A COLONIALIDADE, MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO MEIO RURAL E AS RESISTÊNCIAS PÓS-DESENVOLVIMENTAIS, PÓS-ABISSAIS E DECOLONIAIS NO CAMPO

A luta pela terra no Brasil apresenta raízes históricas que remontam ao período do colonialismo, quando os portugueses iniciaram o processo de extermínio e expulsão dos povos indígenas de suas terras. Nesta época as terras eram doadas pelo rei de Portugal a signatários de confiança próximos da coroa com o intuito exclusivo de exploração e defesa.

Segundo Quijano (2007), *colonialismo* é quando determinado povo materialmente por meio da força política e militar subjuga outro povo para garantir a exploração das riquezas e do trabalho, ficando a soberania do povo colonizado sob interesse do povo que o coloniza. O colonialismo em essência se aproxima do que Boaventura Santos (2007) chama de *apropriação/violência* tendo, segundo ele, relação direta com extração de valor, ou seja, tráfico de escravos, trabalho forçado, pilhagem de recursos naturais, deslocamento maciço de populações, guerras e tratados desiguais, etc. O colonialismo e o neocolonialismo promoveram a repartição da América, da África e da Ásia, sendo uma condição *sine qua non* para a existência e a manutenção do capitalismo industrial. No meio rural brasileiro o colonialismo estava presente nessa primeira repartição de terras feitas pelo rei de Portugal para signatários, sendo o princípio de toda a desigualdade presente no campo herdado até os dias de hoje.

Como já mencionado, a dimensão simbólica (distinção invisível) do colonialismo é a *colonialidade*, responsável por manter as relações de poder após a independência política destes povos, mantendo-os colonizados na esfera psicológica e de saberes. No Brasil a colonialidade não só estava presente durante todo o período colonial a partir da inferiorização dos indígenas e dos negros escravizados, mas também no período imperial, depois da independência política em relação a Portugal, na chamada *Lei de Terras*. Esta lei acabou com o sistema de posse, determinando que a terra só poderia ser adquirida através da compra, transformando a terra em mercadoria (MORISSAWA, 2001). Essa lei continuou agravando a desigualdade na distribuição de terras, a partir da compra de grandes propriedades, pois a aquisição dessas terras somente era possível pelas famílias que já tinham posse e riqueza, ou seja, aquelas que já possuíam latifúndios (CAMARGO; DALLA-NORA, 2019). Segundo Mercúrio e Silva (2015):

A Lei de Terras (1850), marco fundamental da organização da estrutura fundiária brasileira, que agiu em benefício dos interesses dos grandes proprietários de terra, colaborando para concentração fundiária, dificultando o acesso e permanência na terra pelos trabalhadores rurais, a grande maioria

ex – escravos, que foram expulsos da terra após o fim da escravidão, e os imigrantes – camponeses expulsos da terra – que vieram para ocupar o lugar dos ex – escravos, que não eram considerados convenientes (...) (MERCURIO; SILVA, 2015, p. 1)

É evidente portanto, que a formação histórica brasileira durante o período colonial e imperial é marcada pela desigualdade, conservadorismo, concentração de terras, grandes propriedades, sistema de exploração de plantation, sistema político oligárquico, regime de escravidão e uma economia voltada para exportação. Esta herança colonial repercutiu no Brasil republicano do século XX, em uma visão do meio rural como sinônimo de atraso.

O Brasil República continuou um país desigual em sua distribuição de terras, pois a colonialidade prosseguiu através da *apropriação da natureza*. Assis (2014) propõe a ideia da colonialidade na apropriação da natureza, como já mencionado, no qual segundo ele, existe formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente que irão se propagar por meio da colonialidade. A colonialidade na exploração da natureza se fundamenta na ideia de que todos os países devem buscar o progresso e o crescimento econômico por meio da extração de riquezas naturais, além da inserção dos produtos primários na economia global como forma de preparar o caminho para era moderna (ASSIS, 2014). Isto passou a estar presente no Brasil durante toda história, mas principalmente a partir da década de 1960 no contexto da Revolução Verde e do advento do agronegócio.

O pensamento científico muito influenciou o meio rural brasileiro por meio da introdução no país de técnicas agrícolas para melhorar a produtividade como: a produção em larga escala em latifúndios monocultores, utilização de máquinas, insumos agrícolas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, sementes transgênicas, dentre outros. As técnicas agrícolas camponesas “não eurocêntricas” logo foram consideradas ultrapassadas e rudimentares, no qual precisariam ser substituídas para as modernas ligadas ao pensamento hegemônico. O rural, portanto, passou a ser considerado “atrasado” até que as novas técnicas fossem implementadas.

Estas técnicas aumentam a produtividade e a competitividade, porém prejudicaram o acesso dos pequenos agricultores ao comércio local e internacional, devido à falta de preços competitivos. Segundo Santos (2009):

Nessa perspectiva, com a introdução das máquinas, com os melhoramentos genéticos e insumos cada vez mais eficientes, os latifúndios evoluem em direção às grandes empresas rurais capitalistas e os pequenos agricultores – hoje, em constante crescimento, segundo o IBGE – seriam considerados residuais de uma agricultura em fase de extinção. (SANTOS, 2009, p.20)

Este contexto histórico criou uma “pressão” para a expansão da concentração fundiária e para não efetivação da reforma agrária no país, agravando fortemente a desigualdade no campo, pois o agricultor passa a não mais depender da terra, mas sim, do salário e do emprego precário, já em processo de substituição pela mecanização.

Na esfera da produção esse processo aumentou de forma rentável além da produção a circulação dos produtos agrícolas, mas diminuiu, na mesma proporção, postos de trabalho para pequenos agricultores rurais; promoveu o assalariamento em substituição das formas tradicionais de produção e, ao mesmo tempo, a expropriação de pequenos agricultores, aumentando a miséria e a pobreza, na mesma proporção da concentração de terra e renda para uma pequena parcela da sociedade. (SANTOS, 2009, p.21)

Segundo Martine (1991), o processo de modernização rural no Brasil teve sua primeira fase em 1965, no contexto da Revolução Verde. Nesta época o país viveu o chamado “milagre econômico”; e a melhoria dos preços internacionais para os produtos agrícolas. Somam-se, assim, à ampliação do crédito rural subsidiado, expansão da fronteira agrícola e de outros incentivos à produção agrícola concedidos pelo Estado.

A industrialização brasileira consolidada nas décadas de 1930-1960, não mudou o regime econômico agroexportador, pois a mesma dependia do capital agrícola para se financiar e se desenvolver, promovendo uma aliança entre capital e propriedade contra os interesses do trabalho, sendo este um dos pilares de repercussão da questão agrária (MARTINS, 2006).

Os avanços tecnológicos na vida rural asseguram o aumento da produtividade, mas não redistribuem as terras, nem se criam políticas públicas que garantem o acesso dos pequenos agricultores a serviços e à cadeia produtiva. Cresce, portanto, conseqüentemente, a concentração de terras na mesma proporção ao êxodo rural, além do acirramento do embate capital x trabalho expresso no campo através dos conflitos de terras e dos movimentos sociais que garantem os direitos dos sujeitos do campo (SANTOS, 2009).

Durante a ditadura militar as organizações camponesas passaram a ser perseguidas e entraram na clandestinidade. Em 1975 é criada a CPT (Comissão Pastoral da Terra) que retoma a luta do campo com ajuda de lideranças religiosas da igreja católica. Através do CPT foi criado posteriormente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), no qual uniu e articulou nacionalmente os outros movimentos isolados que existiam na época. O Encontro Nacional ocorrido em Cascavel-PR em 1984 marca oficialmente a fundação do MST (MORISSAWA, 2001). Para Fernandes (1998):

Com a realização do Primeiro Congresso em 1985, na cidade de Curitiba, abriram caminhos para a organização do Movimento nas regiões Nordeste e

Amazônia, territorializando a luta pela terra. Nesse período de reconstrução da democracia no Brasil e início da Nova República, os camponeses sem-terra definiram a ocupação da terra como forma de resistência da luta camponesa. (FERNANDES, 1998, p. 6)

O MST possibilitou o retorno da luta pela terra que havia sido suprimida durante o regime militar “com a ação política e a tomada de consciência sempre caminhando paralelamente dentro do movimento” (MECURIO; SILVA, 2015, p. 2). Junto com a redemocratização do país foi apresentado o Plano Nacional de Reforma Agrária. Vale ressaltar que os objetivos estabelecidos neste plano nunca foram atingidos, pois o avanço da Reforma Agrária não é de interesse dos grandes latifúndios, sendo estes cada vez mais presentes nos ambientes políticos, tendo uma consequente criminalização dos movimentos sociais de luta pela terra (MERCURIO; SILVA, 2015).

O MST, como movimento social, busca a *Reforma Agrária* através da ocupação de terras de grandes latifúndios considerados improdutivos, os *assentamentos*. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão responsável atualmente pela reforma agrária no Brasil.

De acordo com o Estatuto da Terra - Lei nº 4504/64, “a Reforma Agrária é o conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção” (BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964). No que se refere aos assentamentos, os mesmos, no geral, podem ser considerados como “a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra”. (BERGAMASCO; NORDER, 1996, p. 7). Segundo Novakoski (2015):

A reforma agrária é um ato social que começa com a organização de acampamentos e que a partir das negociações com o governo os acampamentos se transformam em assentamentos onde cada família recebe uma concessão do uso da terra, por meio de uma certidão emitida pelo INCRA. Os assentamentos são divididos em lotes, de tamanhos variando conforme a região de desenvolvimento do assentamento (NOVAKOSKI, 2015, p.31).

Portanto, historicamente, o propósito dos movimentos sociais do campo na luta pela terra foi a conversão de grandes propriedades de terra (latifúndios monocultores) em áreas de agricultura familiar de cultura diversificada, trazendo a agroecologia como pilar de sustentação para garantir a permanência do homem no campo. A partir que a estrutura agrária brasileira

continua concentrada e dominada pela classe dominante hegemônica, os movimentos sociais como o MST continuam resistindo e lutando pela reforma agrária, apesar da falta de uma política governamental para modificar por completo esta estrutura.

Os assentamentos rurais configuram um lugar de subalternidade e de luta, que por meio da ocupação de terras de grandes propriedades, confrontam e resistem ao pensamento abissal hegemônico de modernidade do meio rural. Pensamento este que defende a monocultura, técnicas modernas de produção, alta produtividade, agroindústria, etc. Os assentamentos rurais são, portanto, espaços contra-hegemônicos, decoloniais, pós-abissais que lutam pela justiça ambiental, contra a exclusão social, econômica e política dos sujeitos do campo.

A luta pela terra e pela reforma agrária, desde sua origem, questionou o sistema político hegemônico, além de propor diferentes interpretações da realidade e da própria natureza. O campo, portanto, é uma “zona de conflito” de territorialidades entre projetos culturais e civilizatórios contrários e destoantes com interesses diferentes na apropriação da natureza, “entre o poder hegemônico do sistema-mundo e a emancipação dos povos com seus próprios saberes ambientais” (LEFF, 2016 *apud* MONTES; PINTO, 2019, p.207).

Os territórios dos assentamentos estão inseridos em um contexto de disputas contra políticas modernizadoras do campo. Puziol e Silva (2010), sobre influência de Fernandes (2009) subdivide o conceito de território em duas categorias que explicam os espaços dos assentamentos e das escolas do campo: território material e território imaterial.

Território material são todas as verticalidades e horizontalidades presentes no campo e a sua materialização em espaços e territórios hegemônicos trazidos pela racionalidade econômica global; e os espaços banais (contra hegemônicos), sendo frutos da resistência ligadas a identidade local. Os assentamentos seriam estes territórios materiais banais de resistência, enquanto grandes propriedades territórios hegemônicos (PUZIOL; SILVA, 2010).

Já território imaterial, Puziol e Silva (2010) coloca como exemplo a própria educação do campo, pois como nela, os sujeitos do campo têm controle e domínio do processo de construção do conhecimento - sujeitos da própria pedagogia, usando o termo de Caldart (2004, p. 312) - ela irá formar seres que confrontam os interesses de agentes hegemônicos, produzindo e reproduzindo a partir dela os territórios materiais banais dos assentamentos. Assim, “Os territórios imateriais representam a base de sustentação de todos os territórios. São os territórios imateriais que materializam, por meios das lutas, novas formas de vida” (FERNANDES, 2009, p. 17).

A educação do campo nasce em conexão com os assentamentos agrícolas e a luta pela posse da terra, visando uma abordagem mais pragmática da vida dos agricultores locais. Isso

implica questionar o sistema dominante de educação e política, enquanto também promove diversas interpretações da realidade e da própria relação com a natureza (CALDART, 2009).

De acordo com Caldart (2009), desde o início, as escolas do campo tiveram metas e propósitos orientados para a prática, representando uma crítica à concepção tradicional de educação no Brasil. Elas demandavam uma abordagem educacional que estivesse em sintonia com a realidade dos sujeitos do campo, buscando uma educação genuinamente voltada para as demandas camponesas. O nascimento desta educação do campo teve origem em áreas de luta pela reforma agrária, principalmente, com o protagonismo de movimentos sociais camponeses como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Para Caldart (2009):

A educação do campo é um movimento real de combate ao “atual estado das coisas”: movimento prático, de objetivos e fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p.40).

Esta crítica prática teoricamente tem base marxista, por meio de suas concepções de teoria crítica e práxis revolucionária. Pode-se dizer que “a educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já que surgiu como contraponto de práticas, construções de alternativas, de políticas, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2009, p.40).

A educação do campo tem surgido como uma opção de oposição à hegemonia, advogada pelos movimentos sociais que lutam pela posse da terra e por aprimoramentos na qualidade de vida das pessoas que vivem nos assentamentos. O campo é um território palco de disputas e de conflitos, principalmente nas relações de poder e saber. De acordo com Moreira (2005, p. 16), os valores culturais típicos da “cultura hegemônica (metropolitana, citadina e globalizada), constroem um outro não hegemônico (o rural e o agrícola) sob seu domínio (...)”. Essa dimensão simbólica hegemônica e abissal tentará manter o meio rural colonizado na esfera psicológica e de saberes, por meio da implementação de uma epistemologia / pedagogia voltada para o agronegócio.

Devido a educação do campo em sua essência questionar a educação hegemônica com base pensamento científico, racional, epistemológico e a narrativa da modernidade, ela possivelmente pode ser entendida, no contexto brasileiro, como uma pedagogia decolonial, por principalmente evidenciar outros conhecimentos e cosmovisões dos sujeitos do campo. Além disso, também será um exemplo de epistemologia do sul e pensamento pós-abissal, pois será parte de uma resistência a colonialidade no qual valoriza conhecimentos além do científico que

estão “do outro lado da linha”, do lado das epistemologias do campo de origem do e no sul global.

A cultura hegemônica ligada à revolução verde com técnicas eurocêntricas para a aumentar a produtividade impõe no campo uma dominância epistêmica ligada à ideia de modernidade e desenvolvimento, ocultando um outro saber, um outro imaginário social, uma outra organização social e outras formas de saberes e de modos de vida ligadas aos camponeses e sua pedagogia decolonial e pós-abissal.

A educação do campo supera o modelo tradicional de educação do desenvolvimento industrial capitalista dentro dos assentamentos rurais, pois propõe uma educação transformadora e contra-hegemônica baseada em *etnografia locais*, ou seja, em metodologias e modos de pensar locais que têm como pilar a luta pela terra dos sujeitos do campo. Sendo também um exemplo de uma possível perspectiva/pedagogia pós-desenvolvimental, por evidenciar outros conhecimentos dos sujeitos do campo, na busca de um “outro desenvolvimento” baseadas nos saberes e nas experiências locais.

É importante destacar que a agricultura familiar também é um dos pilares para entender o assentamento como espaço pós-desenvolvimental, na medida em que o trabalho em cada lote é dependente de mão de obra da própria família. O agricultor familiar só é considerado camponês se sua produção for destinada única e exclusivamente para sustento da família, sendo comercializado apenas o excedente produzido. Se o objetivo do agricultor for a acumulação visando o lucro, ele não pode ser considerado camponês (SANTOS, 2011 *apud* NOVAKOSKI, 2015). A reprodução social da unidade de produção agrícola não é movida pelo lucro, mas sim pela crescente melhoria das condições de trabalho e vida da família (SILVA, 2014 *apud* NOVAKOSKI 2015). Há uma diferença crucial no que se refere a apropriação da natureza entre a agricultura familiar e empresarial, tendo como consequência um outro modelo de desenvolvimento:

A principal diferença entre a agricultura camponesa e a agricultura empresarial, está relacionada ao capital ecológico ou natureza viva presente na agricultura camponesa, ou seja, a relação de “harmonia” estabelecida durante anos com a natureza se manteve nesse sistema. Por outro lado, a agricultura empresarial afasta-se progressivamente da natureza, colocando o homem como personagem de “dominância” na natureza, transformando a agricultura num sistema dependente de insumos, capital financeiro e fatores artificiais de crescimento, substituindo os recursos naturais. Modificando as formas de agricultura de cunho familiar, até então exercidos pela sociedade, numa agricultura industrializada e individualista (PLOEG, 2009, p.17 *apud* NOVAKOSKI, 2015, p. 24).

O modelo de agricultura baseado na mão de obra familiar, com uma relação mais harmoniosa com a natureza, coloca os assentamentos como espaços pós-desenvolvimentais, pois são lugares de criação de modelos de desenvolvimento formados a partir de saberes evidentemente locais, que apresentam um outro olhar sobre a vida e sobre a natureza.

Como já mencionado, estes espaços de luta e de resistência de base pós-desenvolvimental são amparados por uma educação do campo de origem decolonial e pós-desenvolvimental. Um exemplo prático disso é o próprio PRONERA.

No Brasil foram estabelecidas políticas públicas que repercutem diferentes propostas metodológicas e práticas pedagógicas que buscam afirmar princípios e valores voltados ao povo do campo, dentre elas, o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

A fim de exemplificar de forma mais prática como a educação do campo é um exemplo de perspectiva pós-desenvolvimental e pós-abissal e decolonial, proponho no capítulo posterior refletir sobre o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária o qual se baseia na metodologia freiriana para alfabetização e no regime da alternância para os anos finais.

3. O PRONERA COMO EXEMPLO PRÁTICO DE PERSPECTIVA PÓS-DESENVOLVIMENTAL, PEDAGOGIA DECOLONIAL E EPISTEMOLOGIA DO SUL / PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

Ao longo da história, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu-se como a base jurídica que assegura o direito à educação na zona rural. No Capítulo III, na Seção I, referente à Educação, do artigo 205 ao 214, o direito à educação é garantido independentemente do nível educacional ou do modelo, abrangendo também a Educação do Campo (MONTES, 2023).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), identificada como lei nº 9.394/1996, representa outro documento de importância crucial, especialmente no que se refere ao artigo nº 28, que preserva a flexibilidade e a capacidade de adaptação às necessidades da Educação no Campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996)

Segundo Montes (2023), considerando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e uma série de debates sobre o desenvolvimento de um sistema educacional construído a partir das perspectivas dos sujeitos do campo, surgiu em 4 de novembro de 2010 o Decreto nº 7.352. Esse decreto aborda a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (SECADI, 2012). O referido decreto apresenta uma gama de estratégias, juntamente com duas propostas educacionais: o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Neste decreto, no artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, define a Escola do Campo como sendo: "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo."

Propostas pedagógicas como o PRONERA nasceram como reivindicação de uma série de demandas dos movimentos sociais vinculados à luta do campo, no qual buscavam uma educação que se adequasse às realidades do povo camponês. Desde a implementação da escola

pública no Brasil se discute quais caminhos as escolas do campo devem seguir, instituindo uma verdadeira batalha entre: uma educação promovida por políticas “modernizadoras” da agricultura ligadas à revolução verde, ou uma educação que melhor se adequasse à realidade camponesa.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) representa uma iniciativa de políticas públicas na área educacional que tem sua origem no departamento de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Este movimento realizou o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária - ENERA em 1997. Com a ampla participação da sociedade civil e diversas colaborações de universidades, organizações estrangeiras e ONGs, o PRONERA foi estabelecido em 16 de abril de 1998 através da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MONTES; PINTO, 2019).

Os objetivos do programa, segundo o mais recente Manual de operações:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (BRASIL/INCRA, 2016, p.18).

O programa em sua origem oferecia apenas alfabetização para os sujeitos do campo que não sabiam ler ou escrever, depois passou a ofertar os anos finais do ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizaram; e por fim, incorporaram ensino técnico e cursos superiores a partir de parcerias firmadas com órgãos públicos, universidades, movimentos sociais e sindicais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). O objetivo geral do PRONERA é “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

A estratégia utilizada pelas escolas que adotam o PRONERA se baseia na metodologia freiriana para alfabetização. Para anos finais do ensino fundamental e médio utiliza-se o *regime de alternância*, onde busca-se no tempo educativo, alternar diferentes espaços. Como por exemplo o “Tempo Escola”, “Tempo da Universidade” e “Tempo da Comunidade”, tentando a partir disto, uma articulação entre o processo educacional e a realidade, por meio de uma leitura crítica da mesma. Também coloca o trabalho como princípio educativo, com protagonismo dos educandos nos processos formativos, com o objetivo de uma melhor articulação entre teoria e prática (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014 *apud* MONTES;

PINTO, 2021). A pedagogia da alternância é dividida em dois momentos “tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola – 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade – 30% da carga horária do curso)” (BRASIL/PRONERA, 2016, p. 47).

O método de alternância está presente no país mesmo antes de ser uma das metodologias adotadas pelo PRONERA. De fato, o Brasil já tem experiência com esse modelo desde pelo menos 1969, quando os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) foram introduzidos no Espírito Santo. Posteriormente, essa abordagem foi ampliada para outros estados e regiões do Brasil. Lima et.al. (2013) diz que:

A pedagogia da alternância utiliza instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais. O ponto auge da Pedagogia da Alternância é a relação escola/família/aluno e sociedade. Existe a integração de todos os elementos na elaboração do Plano de Estudo e do enfoque educacional. O objetivo é a formação integral do jovem, o desenvolvimento econômico e social do campo (LIMA et.al., 2013, p.2970).

Na educação do campo, como no regime de alternância, há uma relação intrínseca entre educação e trabalho, sendo o segundo, parte essencial para a formação do sujeito do campo, pois “o trabalho, categoria fundante do homem, é constituinte das dimensões territoriais, atua de maneira interativa e completiva com a produção, cultura, organização política e educação” (PUZIOL; SILVA, 2010, p.1).

A agricultura familiar ganha destaque devido à sua importância como principal fonte de renda e ocupação nos territórios rurais. Consequentemente, os movimentos sociais consideram crucial a necessidade de capacitação profissional para otimizar as atividades no campo (MONTES; PINTO, 2021).

A colaboração entre o trabalho e a educação (que também se origina do trabalho) têm o potencial de instigar mudanças significativas na realidade social. O contexto educativo e laboral no campo ilustra uma lógica que vai além dos princípios do capitalismo, apontando para uma abordagem emancipatória. Ao fundamentar a educação no campo no próprio trabalho agrícola, esse modelo busca a transformação dos territórios rurais e a busca por um projeto que ultrapasse as questões agrárias (PUZIOL; SILVA, 2010 *apud* MONTES; PINTO, 2021). Essa relação entre trabalho e educação transforma o território camponês em um espaço de resistência que valoriza a identidade, o lugar e o espaço vivido, negando a racionalidade econômica global.

A partir da instituição do PRONERA e da criação dos CEFFAs, com as parceiras firmadas e as metodologias/estratégias empregadas como a metodologia de alternância, criou-se uma verdadeira disputa/conflito pela busca e pelo controle do processo de construção de conhecimento, pois surgem novas ideias ou ideais que irão confrontar uma lógica educacional já posta (MONTES; PINTO, 2021). Ou seja, a partir da institucionalização do PRONERA, criou-se novas bases para o conhecimento, novas metodologias e saberes de origem primordialmente do campo, de saberes subalternos, que apresentam uma visão de mundo diferente da educação hegemônica, desafiando a geopolítica e a epistemologia dominante / abissal.

A metodologia da alternância se destaca como um dos pilares para entender todo esse processo, pois ela será responsável por proporcionar uma relação entre teoria e prática derivada das experiências de luta pela terra, de suas identidades, de suas histórias, de seu trabalho, promovendo um desenvolvimento baseado no lugar na cultura local, de pensamentos outros. O tempo universidade será o espaço de construção epistemológica que coexistem conhecimentos outros (decoloniais) e ocidentais (científicos e críticos), sendo portanto, um espaço de inter-epistemologia, de interculturalidade, de ecologias de saberes, que não inviabilizará conhecimentos populares do lado considerado não moderno.

Portanto, o PRONERA é um possível exemplo prático de um programa que promove a construção de epistemologia decolonial, do Sul, pós-abissal e pós-desenvolvimental, fruto de conceitos, métodos, metodologias, ideologias totalmente contrárias às hegemônicas já postas, no qual se materializa em uma luta constante entre a epistemologia camponesa e a do agronegócio.

No âmbito do PRONERA, também há projetos voltados para a capacitação contínua de educadores. Estes projetos têm o objetivo de elevar o nível de formação contínua e qualificação acadêmica de professores do ensino fundamental e médio. Para atingir esse fim, são oferecidos cursos de magistério de nível médio, licenciaturas plenas e pós-graduações, especialmente em áreas como Pedagogia.

Segundo Montes e Pinto (2019, 2021), esses cursos possibilitam a formação de professores oriundos da própria comunidade, que compartilham conhecimentos, ideias e métodos distintos daqueles predominantes na educação urbana. Logo, esses programas de capacitação docente também são fundamentais para compreender o PRONERA como um exemplo prático de uma metodologia decolonial, pós-desenvolvimental e pós-abissal, pois transcende abordagens hegemônicas urbanas. Eles desempenham um papel central na formação de um conhecimento contrário à hegemonia dentro do contexto escolar.

Com a formação de professores do próprio assentamento o jovem assentado desenvolverá um pensar baseado em demandas e etnografias locais. Cada família assentada conseqüentemente terá uma forma própria de entender o que é “se desenvolver”, baseadas nessas experiências de vida. Essas diferentes formas de “se desenvolver” são influenciadas pelas especificidades, diversidades e conflitos que elas vivenciam na luta pela terra. Portanto, em um assentamento, há diferentes modo de se pensar o desenvolvimento no qual reafirmam novas formas de lidar com a vida, principalmente fundamentada em uma cultura local.

Estas metodologias que os professores assentados levam para dentro de sala de aula valorizam as vivências e experiências da luta pela terra, estimulando e construindo uma memória coletiva nos alunos, assim como os princípios de união e cooperação, no qual se tornam as bases de um desenvolvimento do e no lugar camponês, sendo desde sua origem decolonial, pós-desenvolvimental e do sul.

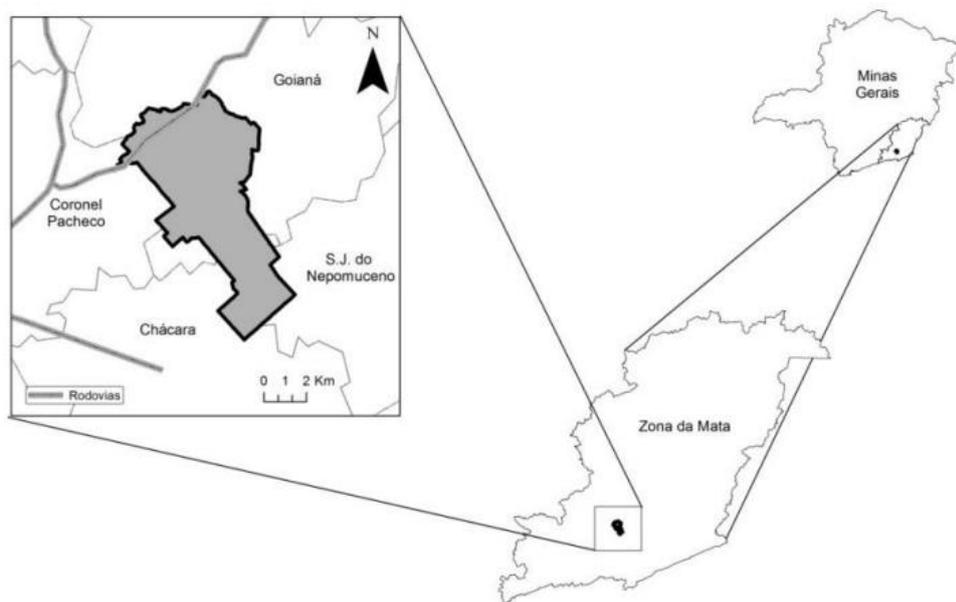
A fim de exemplificar de forma empírica como os assentamentos e a educação do campo podem ser entendidos como espaços de perspectivas pós-desenvolvimentais, pós abissais e decoloniais, proponho no capítulo seguinte trazer um estudo de caso, que apresenta entrevistas feitas em campo com jovens assentados militantes do MST e estudantes do ensino superior do assentamento Dênis Gonçalves-MG.

4. ESTUDO DE CASO: OS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO SUPERIOR DO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES

Foi escolhido o assentamento Dênis Gonçalves na Zona da Mata Mineira como estudo de caso, por ser um assentamento relativamente novo, sendo ocupado pelo MST em 2010, regularizado em 2013, e ganhando uma escola estadual depois de muita luta em 2018. Esta característica é importante, pois fornece ao assentamento uma particularidade, que é ter jovens, hoje estudantes de ensino superior, que viveram quando criança e adolescente as ocupações e as dificuldades iniciais dos assentamentos, além também de apresentarem experiências de militância e de educação urbana e do campo, tanto básica, quanto superior.

O assentamento Dênis Gonçalves está localizado entre áreas rurais de Goianá, Chácara, Coronel Pacheco e São João Nepomuceno, na Zona da Mata de Minas Gerais, apresentando 4.321 hectares de área (Figura 1).

Figura 1 - Mapa de localização do Assentamento Dênis Gonçalves.



Fonte: MEIER, 2016, p.5

A história do assentamento Dênis Gonçalves é bastante dura e sofrida, começa em 25 de março de 2010 com a ocupação por 50 famílias da antiga Fazenda Fortaleza de Sant' Anna. Esta antiga fazenda foi um grande latifúndio, um dos maiores da região, e era responsável por grande parte da produção cafeeira entre meados do século XIX e início do século XX (SOUZA, 2019). (Figura 2 a 5).

Figura 2 - Local onde era o casarão da Fazenda Fortaleza de Sant' Anna.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 - Igreja de Santana.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 - Antiga oficina.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 - Maquinário localizado no interior da casa de máquinas.



Fonte: Arquivo pessoal

Em 2011, com uso da polícia e com ordem judicial, noventa famílias foram despejadas do local, além de terem suas plantações destruídas. Após o ocorrido, ocuparam a beira da estrada do quilômetro 48 da MG 353, aguardando a liminar para reocupação da fazenda. As barracas eram feitas de lona sem a mínima infraestrutura básica para sobrevivência (MARTINS, 2016).

De acordo com Martins (2016), somente em 2011 saiu a autorização do INCRA para iniciar os procedimentos legais para desapropriar a fazenda. Com isso, conseguiram retornar ao local. O assentamento foi regulamentado em 2013. Dênis Gonçalves era um integrante do assentamento Olga Benário que faleceu em virtude de um acidente e que foi homenageado com o nome do novo assentamento (Figura 6 a 9).

Figura 6 - Antiga casa, hoje utilizada como espaço de cerimônias e confraternizações.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 - Viveiro.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 - Poço localizado em uma das casas do assentamento.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Comemoração de aniversário de 13 anos de existência e resistência do assentamento.



Fonte: Arquivo pessoal

A partir das demandas e pressões por parte dos assentados e do próprio MST de construir uma escola do campo no local, em 2016, com a articulação entre Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação da UFJF e Secretaria do Estado de Minas Gerais, foi criado o segundo endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade, iniciando suas atividades com 4 turmas de educação de jovens e adultos, sendo uma de alfabetização, duas de fundamental e uma de médio (SOUZA, 2019).

Segundo Souza (2019), em 2017 a escola se tornou independente, passando a se chamar Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, estando presente até os dias de hoje. O nome é uma homenagem a um morador do assentamento que se destacava pelo grande interesse na luta pela terra. A primeira formatura dos assentados aconteceu em 2018 e representou um marco na superação das dificuldades do assentamento e dos estudantes (Figura 10).

Figura 10 - Atual E. E. Carlos Henrique Ribeiro dos Santos.



Fonte: Arquivo pessoal

No dia 15 de dezembro foi feita uma visita a esta escola, na qual se teve uma conversa informal com uma das funcionárias e professora (de Ciências) e com a diretora, para saber mais sobre o local.

Dos vários pontos conversados com a funcionária/professora de ciências, se destaca primeiramente a burocracia e a dificuldade que os professores assentados têm de trabalhar lá, pois a grande maioria são de contratados e precisam fazer o processo de designação todo ano para continuar trabalhando. Nem todos os professores moram no assentamento, porém competem da mesma forma com os de cidades vizinhas no processo de contratação, tendo apenas uma declaração de vínculo com o local como diferença dos demais.

As turmas são multisseriadas, tendo poucos alunos por turma, sendo dividido em dois locais: Na Serra e na Sede (o assentamento é grande em área e apresenta dois locais de agrupamento de moradores, a Serra e a Sede). A escola tem aulas do fundamental ao Médio (no ano da entrevista até o 1º ano) e EJA – Educação de Jovens e Adultos. A escola fica aberta nos três turnos (manhã, tarde e noite). Muitos dos professores são formados em outras áreas (provavelmente dão aula através de autorização CAT - Certificado de Autorização Temporária para Lecionar, emitido pelo estado).

Outra coisa relatada pela professora é que, até agora, nunca houve ameaça por parte do poder estadual em fechar a escola, tendo inclusive, uma das secretárias do estado visitado o assentamento. Ela também destaca a existência de um projeto-piloto por parte do estado de implementar a educação por alternância na escola para o ensino médio, o projeto teve como primeira turma o atual primeiro ano, sendo que irá continuar (até o momento) por mais um ano, tendo segundo ela, resultados positivos. Todos os alunos são do assentamento.

Quando estava na pandemia, foram doados pelo estado computadores para a escola para uso dos professores. Os alunos utilizavam os celulares com internet compartilhadas entre eles. Também se fazia encontros com respectiva autorização dos pais. O que se percebeu é que depois da pandemia os alunos apresentam um déficit de aprendizagem.

Ainda segundo ela, a verba escolar vem do estado de acordo com a quantidade de alunos e que os ASB (Auxiliares de Serviços da Educação) são da própria comunidade e seus filhos estudam na escola. Por fim, a professora destaca que as aulas são fragmentadas entre os dois endereços.

No mesmo dia, conversei com a atual diretora, sendo abordados vários tópicos. Primeiramente, ela diz que existe dentro do assentamento uma agroindústria (cooperativa) que necessita mais participação dos jovens. Ela coloca como exemplo o “anteposto”, no qual convida os jovens duas vezes por mês para participarem, tendo um pagamento para os mesmos. Para a diretora, existem outros processos formativos além da escola do campo, porém exigem que o jovem assuma certo protagonismo na procura.

A diretora posteriormente encaminhou todos os contatos dos jovens que fazem ensino superior do assentamento, sendo todos a seguir contactados para marcação de entrevistas. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com seis destes jovens, sendo estas posteriormente transcritas e analisadas segundo métodos qualitativos, a partir de associação com teoria. Dentre os entrevistados, quatro entraram pelo PRONERA, sendo dois estudantes de Agronomia com ênfase em Agroecologia, um de Medicina Veterinária e um de Enfermagem com ênfase em saúde pública. Também foi entrevistada uma estudante de Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e um de Comunicação Social e Jornalismo que entrou pelo SISU - Sistema de Seleção Unificada.

5. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

O objetivo com as entrevistas foi primeiramente, ouvir a história de vida dos jovens estudantes de ensino superior do assentamento, para que assim consiga identificar potencialidades pós-desenvolvimentais, pós-abissais e decoloniais da construção de uma relação diferenciada com a terra e com lugar, derivados de sua memória coletiva e individual da luta nos acampamentos/assentamentos.

Também pretendeu-se identificar os potenciais problemas existentes no campo que influenciam ou não em sua decisão de ficar no assentamento e o quanto a educação do campo é importante para manutenção desse jovem na luta pela terra e na construção de um saber decolonial e pós-abissal, a partir da existência de uma educação básica voltada para sua realidade.

Foi identificado também o importantíssimo papel do MST na manutenção dos jovens no campo, além de serem grandes responsáveis pela formação de novos militantes e trabalhadores que apresentam uma visão de mundo mais coletiva, através da existência das cooperativas nos assentamentos. Esta característica é responsável pela formação de um espaço de saber pós-desenvolvimental, por apresentar um entendimento de relação homem-natureza e de trabalho totalmente contrário a forma de desenvolvimento econômico dominante.

O coletivo do MST denominado “LGBT Sem-Terra”, também será mencionado em sua importância para entender os setores do MST como espaços de formação de pensamentos pós-abissais.

Por fim, será analisado de forma detalhada como os cursos superiores voltados para o campo são espaços de construção de uma ciência contra-hegemônica, decolonial, pós-desenvolvimental e pós-abissal, principalmente a partir da existência do PRONERA e da metodologia da alternância, no qual possibilitam a construção de um saber crítico, contextualizado e com forte relação teoria e prática.

5.1. O INÍCIO DA OCUPAÇÃO PARA OS JOVENS ASSENTADOS E AS HISTÓRIAS FAMILIARES DE LUTA PELA TERRA QUE SERÃO AS BASES DA FORMAÇÃO DE UM SABER PELA VIVÊNCIA

As histórias de familiares dos jovens assentados e a forma como foram inseridos na luta pela terra diz muito de como se forma a memória coletiva e individual de cada um, influenciando em sua decisão de continuar ou não no campo e no movimento. Todos jovens entrevistados viraram assentados ainda crianças ou adolescentes, acompanhando os pais em todo processo de luta pela terra e construindo sua forma de ver o mundo a partir desta realidade. Através dessa memória coletiva e individual da luta pela terra que cada assentado guarda com si, o mesmo irá formar uma relação diferenciada com o lugar no assentamento, pois será nele que o jovem irá guardar suas histórias de vida, suas identidades e um forte sentimento de pertencimento. Perguntando a um jovem estudante do PRONERA da Universidade Federal da Fronteira Sul / Campos Erexim (UFFS) que cursa Agronomia com ênfase em Agroecologia sobre como foi sua história. Ele relata:

Antes de eu entrar no movimento eu morava em uma cidade chamada Betim, próximo a Belo Horizonte, eu fiz até a quinta série lá, nesta época foi quando minha mãe conheceu o movimento e optou por entrar. Ai nisso foi eu e meu padrasto fomos na frente, ficamos um ano morando acampado dentro do assentamento, no Alga Benário em Visconde do Rio Branco, ficamos mais ou menos um ano. Depois minha mãe foi em outubro, se não me engano, e meu irmão foi no final do ano. (...) No Alga surgiu a oportunidade de ir para um lote lá no Dênis. Aí a gente foi e ficou em um barraco de lona e bambu. Ficamos um tempo, acho que não foi tão grande, até abrir as estradas para o lote. Assim que abriu a gente foi para o lote, que era na parte de baixo no começo, aí começou a construir a casa e com uma parte construída a gente já começou a morar na casa, sem energia.

Ele tinha na faixa de 11 a 12 anos quando ocorreu a mudança. Destaca-se que veio o padrasto e ele primeiro, depois o resto da família, indicando que o processo de mudança não foi fácil, além das condições de ocupação no começo serem bem difíceis.

O entrevistado viveu com os pais no acampamento, vivenciando, enquanto ainda muito pequeno, a falta de infraestrutura e as inseguranças do período das ocupações. Segundo Silva (2011), este é o período mais complicado para a família, pois “As moradias de lona, a falta do mínimo necessário para a sobrevivência, a violência empregada contra os acampados, seja pela polícia ou pelos jagunços das fazendas, são algumas das dificuldades vividas nessa época.”(SILVA, 2011, p.32). O mesmo autor recorda que nessas regiões, a expropriação nem sempre ocorre de forma pacífica, pois há primeiro a intervenção dos Movimentos Sociais e, a partir daí, estabelece-se o diálogo. Ele ainda destaca:

Nesse momento, em geral, as famílias vivem em pequenas barracas de lona, sem acesso a água nem energia elétrica. Dependendo dos insucessos que

possam ter em suas ações, os acampados podem ter que mudar com frequência de localidade. Geralmente não há trabalho nem espaço suficiente para plantarem no lugar em que se localiza o acampamento, ou as plantações são destruídas em ações de intimidação. Assim, frequentemente há falta dos itens básicos necessários à sobrevivência das famílias, como comida, medicamentos, roupas etc. Outro fator negativo é a violência empregada contra as famílias em muitos casos de ocupação (SILVA, 2011, p. 30).

Este último entrevistado estudante de Agronomia é irmão de outro jovem estudante de Enfermagem com ênfase em Saúde Pública pelo PRONERA. Ele complementa sobre a história familiar deles e de luta pela terra:

Eu, minha mãe e padrasto viemos de Betim, região metropolitana de BH, a gente morava na cidade mesmo, minha mãe já tinha um emprego lá. Em 2014 a gente se mudou para o assentamento Alga Benário em Visconde do Rio Branco, que é aqui na região da Zona da Mata também, ficamos lá um ano, só que por ele já ser um assentamento consolidado a mais tempo não tinha muita vaga para a gente lá, então a gente ficou lá provisoriamente na casa de uma amiga da família durante esse ano. E depois em 2015 a gente veio para cá para o Dênis, aí já estava nesse processo de pré-assentamento com as pessoas já escolhendo os lotes, tendo a divisão e tal. Aí a gente se encaixou aqui no grupo, eu tinha 10 para 11 anos.

Segundo Silva (2011), quando as famílias estão acampadas, elas tentam proteger os jovens das dificuldades desse período. Alguns desses jovens, quando crianças, ficam com parentes na cidade ou em outras comunidades rurais, pois tinham uma situação familiar melhor. Eles só vão para o assentamento depois que as terras foram liberadas e as casas construídas, quando elas já podiam ser apropriadas.

É importante também destacar esta diferença em relação a disponibilidade de lotes de quando o assentamento está consolidado e de quando está em fase de “pré-assentamento”, como relatado pelo assentado, interferindo na decisão de ficar ou sair do mesmo.

Existem outros dois irmãos dentre os entrevistados. Um da Medicina Veterinária pelo PRONERA e outro Comunicação Social e Jornalismo pelo SISU. Ambos foram perguntados de como foi no começo, de onde seus familiares vieram e de como conheceram o movimento:

Nós somos filhos de assentado. Pai e mãe é acampado desde 2002. A gente viveu em acampamentos com todas as dificuldades rurais já conhecidas, dificuldades na escola, coisa e outra. Somos de outra região, meu pai e minha mãe sempre trabalharam em zona rural, depois foram para o acampamento, do acampamento fomos convidados a se assentar aqui, fomos para cá no final de 2013. (...) Nossos pais são do Vale do Rio Doce, a gente era acampado no acampamento Padre e Gino no leste ali de Minas. No final de 2013 a gente se muda para cá, em 2013 teve esse processo de reocupação do Dênis, no qual

tinha sofrido a ordem de despejo, em 2013 veio pessoas de outras regiões para fortalecer o processo do acampamento no qual estava nesse período de pré-assentamento, onde veio famílias do Vale do Rio Doce, do Sul de Minas, algumas do Norte, que daí se juntaram aqui e soma nesse processo de pré-acampamento aqui do assentamento.

Estes dois irmãos não vieram da zona urbana, eles evidenciam as dificuldades no relato, mostrando o quanto elas estão presentes na memória individual e coletiva de cada assentado, fazendo parte da construção de sua identidade. Se destaca também a enorme distância que os acampados se deslocam para conseguir um lote, tendo assentados do Brasil todo no Dênis Gonçalves. Também foi perguntado a eles como foi o processo de adaptação nesse começo ao assentamento:

A gente já estava acostumado a viver assim no campo mesmo, foi mais um processo de adaptação com as pessoas mesmo, conhecer novas pessoas. Eu acho que a gente tem essa facilidade de construir novas relações, fazer novas amizades, no começo rola aquele choque de trocar de região e não conhecer ninguém mas é uma coisa de momento, já já melhora as relações, se constrói novas.

A união e o coletivismo presente no movimento aparentemente ajudam a construir novos vínculos e relações, todos passaram pelas mesmas dificuldades, sendo mais fácil a compreensão e uma relação mais próxima com o outro. Um outro entrevistado, também da Universidade Federal Fronteira Sul / Campos Erexim e que faz também o curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia pelo PRONERA, quando perguntado sobre sua história familiar ele responde:

Meu pai é daqui da região, de Santa Cruz do Escalvado, perto de Ponte Nova. Minha mãe é da Bahia, eles se conheceram em Campinas e eu nasci lá em Campinas, cresci lá até certa idade (7 para 8 anos). Lá meus pais participaram do Movimento Sem Teto. Chegou certa hora que meus pais não queriam saber mais de morar na cidade, por causa da violência e tal e aí decidiu vim bora para Minas. Antes disso, quando tinha uns 3 para 4 anos de idade, ele conheceu o Movimento Sem Terra pelo Movimento do Sem Teto e aí ele foi e acampou, foi conhecer como é o processo e tal. Minha mãe por ter uma “renca” de filhos queria ter uma vida diferente, não queria naquele momento morar na roça com criança pequena, pois estava com eu pequeno e mais os outros irmãos do outro marido dela. Então eles decidiram não ir acampar naquele momento. O sonho do meu pai era trabalhar em Campinas, mas a ideia dele era voltar para a roça e tal.

O relato deste estudante assentado é bastante grande e precisa ser dividido em partes. Neste primeiro trecho, percebe-se que a origem da família já tinha um histórico de luta e ocupação e que ele nasceu neste contexto e acompanhou os pais nessa jornada de mudança da

ocupação de prédios na zona urbana, para a ocupação de terras no campo. A violência se destaca como principal motivo da saída da cidade, o pai já tinha morado na roça antes, mas as dificuldades da criação dos filhos impediram a mudança em um primeiro momento. Ele continua:

Quando eu tinha 7 anos aconteceu vários B.O.(s) da vida então ele decidiu já sair de Campinas, a gente foi morar em uma cidade do lado em Hortolândia que é uma cidade um pouco mais calma, nesse meio tempo, receberam a notícia que meu avô estava doente e como não tinha dinheiro eles queriam morar perto, mas não tão perto, então eles mudaram para Carvalho Lopes e depois Borda Mata, ficamos lá 4 anos. Nesse meio tempo meu avô veio a falecer então ele precisou ir mais próximo mesmo para morar, então a gente foi morar com meu tio no sítio da família em Santa Cruz do Escalvado para ajudar cuidar da minha avó. E aí moramos lá durante uns 2 anos por aí, aí minha avó veio a falecer, meu pai não quis entrar na disputa por herança. Como ele tinha experiência com café, pois trabalhou no sul de Minas, ele mudou para Elói Mendes, perto de Varginha, comprou um terreno na cidade lá. Aí a gente mudou para lá, ficamos uns 3 meses lá, minha mãe ouviu que tinha um acampamento próximo (Campo do Meio) que estava aceitando gente, que tinha uma sogra da minha irmã também estava acampada lá, chamando para ela ir para esse acampamento e aí acabou indo. Chegou lá, minha mãe foi com o meu pai, meu pai não queria muito ir, mas quando chegou lá foi o primeiro a querer ficar, chegou lá conversou e tal e acampou. Ficamos lá acampados, tinha uns 14 anos na época.

As famílias assentadas saem de uma situação difícil no meio urbano e apostam naquilo que, na visão deles, parece-lhes ser a melhor escolha para melhorar a qualidade de vida. O processo de adaptação ao acampamento para a família é rápido e apesar de todos os problemas e circunstâncias, o sonho de ter um pedaço de terra no campo se mantém. É importante reiterar o quanto este jovem se deslocou junto a família, tendo que se readaptar ao novo local várias vezes antes de se assentar no acampamento Campo do Meio e no Dênis Gonçalves.

Mesmo depois de conseguirem a posse da terra os assentados ainda precisam continuar organizados, pois ela “não significa o final da trajetória de luta. O sonho de liberdade, como dono de um pedaço de terra, de condições de trabalho e de poder escolher o que plantar choca-se com políticas estatais impositivas e insuficientes” (ARAÚJO, 2005, p. 185). Isto está presente no relato do entrevistado:

Aí a gente ficou lá uns dois anos. Nesses dois anos saiu a portaria aqui do Dênis da fazenda (a terra foi comprada pelo governo em 2013 depois de uma longa negociação, então a terra estava ganha), mas não tinha gente para assentar, aí o pessoal foi chamando gente de outras regiões que tinha mais tempo e que queria ser assentado. Nesse acampamento saiu um ônibus de lá, mas meu pai não veio nele, meu pai veio na segunda remessa das pessoas. Aí meu pai gostaram, já conhecia Juiz de Fora, já conhecia mais ou menos a

região. Aí meu pai veio, conversou com a gente se a gente queria, e a gente veio. A gente veio para cá, mudou, em 2014 a gente quase foi embora, porque tinha uns processos do INCRA mesmo que acaba limitando quem quer pegar terra.

A Lei 8.629/93 estabelece as regras para a reforma agrária que estão na Constituição Federal, e mostra que a distribuição das propriedades será feita por meio de Contratos de Concessão de Uso (CCU), Títulos de Domínio (TD), e também pelas Concessões de Direito Real de Uso (CDRU). A Instrução Normativa N° 98, de 30 de dezembro de 2019, dispõe sobre o processo de seleção das famílias beneficiárias do Programa Nacional de Reforma Agrária-PNRA. Na referida IN há as vedações à participação no Programa Nacional de Reforma Agrária. Sendo elas:

Art. 4º Não poderá ser selecionado como beneficiário do PNRA e terá indeferida sua inscrição quem na data da inscrição para a seleção:

- I - for ocupante de cargo, emprego ou função pública remunerada;
- II - tiver sido excluído ou se afastado de programa de reforma agrária, de regularização fundiária ou de crédito fundiário sem consentimento do seu órgão executor;
- III - for proprietário rural, exceto o desapropriado do imóvel para o qual ocorre a seleção e o agricultor cuja propriedade seja insuficiente para o sustento próprio e o de sua família;
- IV - for proprietário, quotista ou acionista de sociedade empresária em atividade; V - for menor de dezoito anos não emancipado na forma da lei civil; ou
- VI - auferir renda proveniente de atividade não agrícola superior a três salários- mínimos mensais ou a um salário-mínimo per capita. (BRASIL, 2019)

Segundo o entrevistado, esta específica exigência da renda impediu em um primeiro momento a legalização, pois a soma das rendas do pai e da mãe passava do estipulado. No final a família achou uma solução, faltava sete meses na época para o jovem completar os dezoito anos e era o tempo para sair a documentação, assim, colocaram a titulação no nome dele. Na época tinha um decreto do INCRA que impossibilitava que um menor de 21 anos conseguisse ter a concessão de uso da terra, porém este decreto valeu até o ano de 2015, e a família conseguiu colocar o jovem como titular.

Uma outra jovem assentada, estudante de Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi perguntada de como ela acompanhou o início do assentamento e a luta dos seus pais no MST quando criança, ela diz:

Eu sou natural de São Paulo, nasci em 2001 e vivi lá por 12 anos, onde meus pais trabalhavam: Minha mãe diarista e meu pai mecânico de máquina gráfica.

Ficamos neste período de 12 anos vivendo lá. Depois fomos para Minas Gerais, para a cidade de Frei Inocêncio, foi daí que conhecemos o Movimento Sem Terra e fomos para o acampamento Padre e Gino, a gente ficou um ano e pouco lá e em 2016 tivemos a oportunidade de ser assentado no Dênis Gonçalves. O processo pela terra do assentamento já havia começado, quando a gente chegou o pessoal já estava indo para os lotes, então já havia passado um processo. O processo de adaptação das pessoas já havia acontecido, quando a gente chegou estava em um processo de adaptação de lote, então a gente já chegou e já fomos para o lote.

Primeiramente percebe-se a origem urbana dos jovens assentados, a mesma morou por 12 anos na cidade antes de ir para os assentamentos, tendo uma noção clara da vida nas duas realidades. Ela diz que quando chegou no assentamento tinha 15 anos, na adolescência. Perguntada de como foi o início da ocupação, se foi difícil em relação a falta de infraestrutura, ela diz:

Quando a gente chegou não teve nenhum despejo. Mas o acampamento que a gente estava foi um acampamento que passou por muito despejos, passou por vários processos em que hoje ele já não existe mais, por conta de o Pimentel ter decretado ele (Acampamento Padre e Gino) e não ter pagado. Então no tempo em que a gente estava lá não pegamos nenhum despejo Graças a Deus, pois é um processo muito ruim de passar, pois as pessoas estão acampadas, vivem ali de baixo da lona, já está com tudo construído e simplesmente vem alguém (o capitalismo) e fala que é para que todos saíam, que a gente não tem direito, e sai passando o trator em cima de tudo. Mas isso não foi o que eu vivi no início. Eu já participei de um acampamento, um acampamento da Zona da Mata em Coronel Pacheco, e eu fiquei ali, foi onde conheci o pai do meu filho, e ali foi um processo de resistência para as famílias porque passaram uma coisa que não era. Falaram que era uma áreas improdutiva, realmente era (aquele pedaço), mas o restante da fazenda não era. Esse processo é legal de se viver, um momento de luta. Ali naquele acampamento saiu bem rápido a terra, que foi em Tocantins, aqui em Minas Gerais mesmo, e lá no Padre e Gino surgiu a oportunidade da terra e aí foi quando meus pais falaram que queria ir. A partir daí a comunidade entrou em votação para ver quem queria ir, como ninguém queria ir, então deixou nossa família ir para o assentamento Dênis Gonçalves, junto com outro companheiro. Chegando lá, a gente ficou na escola, morando lá por dois a três meses mais ou menos, e durante esse tempo morando na escola foi quando a gente teve a oportunidade de ir para o lote e escolhemos o lote da gente onde vivemos hoje.

A jovem assentada, assim como em todos os outros entrevistados, expressam em suas falas a combinação da memória coletiva e familiar. Segundo Borges (1989), ao compartilhar suas memórias individuais com outros sem-terra, o sem-terra fortalece a história de lutas do grupo. Ou seja, cada assentado traz consigo a sua história familiar e a do coletivo do MST e da luta pela terra. Essas duas memórias se entrelaçam e fazem com que cada assentado entenda

que ele é ao mesmo tempo indivíduo e coletivo, e que ele pode se relacionar com os outros sem-terra sem que um sobreponha ao outro.

A mesma autora afirma, em uma publicação de 2009, que essa característica contribui para a construção de uma identidade e de uma alteridade, isto é, um forte vínculo com a terra, com um forte reconhecimento e respeito às diferenças entre os assentados, tendo a capacidade de se colocar no lugar do outro para tentar compreender suas angústias e sofrimentos. Percebe-se certa alteridade da jovem entrevistada perante os outros acampados, pois ela vivenciou *in loco* as experiências do despejo, ela sabe como isso é impactante para as famílias.

Esse sentimento de pertencimento e preocupação com o outro são os pilares que formam uma visão mundo mais coletiva dos assentados. Pois, como afirma Pieper (2012), através do sentimento de pertencimento, as pessoas se identificam como parte de um grupo que compartilha crenças de origem comum. Esse grupo se constitui de símbolos que expressam valores, medos e aspirações, que acabam moldando suas características sociais, culturais ou raciais, baseadas em suas memórias individuais e coletivas.

A sensação de pertencimento a um grupo, comunidade ou lugar, e a percepção de que fazemos parte deles, nos permite agir de forma a influenciar os fatos e acontecimentos que os direcionam. Essa sensação nos faz sentir que estamos participando de algo maior (PIEPER, 2012). Ainda para a mesma autora:

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento se relaciona com a noção de participação: à medida que o grupo se sinta sujeito ativo e passivo das atividades do cotidiano daquele meio, desenvolverá a corresponsabilidade pelo que for sendo construído de forma participativa. Os resultados, sejam quais forem, são pertencentes a todos os seus integrantes. (PIEPER, 2012, p. 51)

Nesta última entrevista, assim como em todos os outros entrevistados, pelo que foi relatado, os jovens assentados participam / participaram ativamente de todo o processo de luta pela terra, da militância ou da própria ocupação de terras, gerando este sentimento de pertencer a algo a maior em busca pela reforma agrária. Ao mesmo tempo, no acampamento a jovem assentada conheceu o pai do filho dela, ou seja, a memória, familiar / individual e a coletiva do movimento na luta pela terra se interrelacionou.

Também se destaca a consciência de classe da assentada, quando ela diz que o capitalismo impõe o despejo aos acampados. A falta de infraestrutura inicial não afeta o sonho de ter um pedaço de terra. As dificuldades enfrentadas só fortalecem o vínculo entre os assentados e o sentimento de preocupação e cuidado entre eles.

É importante lembrar que ao mesmo tempo que existe diversos problemas, obstáculos e dificuldades no processo de acampamento e de legalização do concedimento de uso da terra, isso não quer dizer que os jovens não se sintam parte do assentamento, a luta pelo acesso à terra por si só, faz com que estes se sintam como parte do lugar. Como afirma Mercúrio e Silva (2015):

Boa parte dos jovens já nasceu no assentamento ou vieram para ele muito novos, portanto, não acompanharam algumas etapas dessa trajetória de lutas, até a conquista da terra, apesar de vivenciá-la todos os dias. Encerra-se a luta pelo acesso à terra e inicia-se a luta constante pelo acesso ao crédito, moradia, infraestrutura, inserção no mercado, entre outros; a esta luta diária do camponês e do pequeno agricultor todos tem profundo conhecimento. (...) Há também o interesse dos jovens em resgatar e preservar a memória do lugar. Colaborando para o fortalecimento dos laços de pertencimento e identidade com o assentamento (MERCÚRIO; SILVA, 2015, p. 8).

Portanto é importantíssimo a construção de laços com o local onde se vive para formação da própria identidade destes jovens, principalmente ao observarmos que as pessoas que hoje vivem no assentamento, pertenceram a outros lugares, e chegaram com poucos vínculos afetivos, guiados pela busca de uma vida nova (MERCÚRIO; SILVA, 2015). O autor ainda completa:

O fortalecimento da identidade e das relações com o campo, através do avivamento da memória coletiva, do fortalecimento dos laços comunitários e de uma educação produtora de consciência, que pense e de voz aos sujeitos do campo, principalmente ao jovem; tende a colaborar para o fortalecimento das novas raízes, da permanência e retorno dos jovens (que saem para estudar) no campo. Dar voz a comunidade, e principalmente, a juventude é um caminho interessante a ser seguido (MERCÚRIO; SILVA, 2015, p. 13-14).

Segundo Lopes e Carvalho (2015) a entrada na luta pela terra representa um movimento de histórias de fortalecimento de vínculos, por meio da apropriação do espaço. Segundo o autor:

Assim, em muitos casos, esses jovens se inserem na luta pela terra por meio da decisão familiar, com o objetivo de melhoria da qualidade de vida, tendo que mudar de residência e escola, como também se afastar de uma rede familiar e comunitária, e a partir deste marco, construir novos projetos de vida em outro espaço. Assim, o estabelecimento rural que foi desapropriado será o substrato para a construção de novas subjetividades por meio de apropriação desse espaço (LOPES; CARVALHO, 2015, p. 573).

Esse sentimento de pertencimento, identidade, alteridade, coletividade, com forte fortalecimento de vínculos e relação com o lugar no assentamento, adquirido por estas histórias

de luta nos acampamentos pela reforma agrária, será responsável pela formação nestes jovens de novas formas de se lidar com a vida e de um saber pela vivência. Este saber formado por estas experiências de vida é a base de um modelo de educação baseado no lugar, na cultura local que será um dos fundamentos de uma epistemologia pós-desenvolvimental, pós-abissal e decolonial, pois questionará o modelo de desenvolvimento dominante em defesa do lugar, do enraizamento, da diversidade, da diferença, e principalmente de outras matrizes de saber, censuradas pelo discurso dominante e hegemônico, resistindo a modernidade e a colonialidade.

Destaca-se que após a posse dos lotes, os jovens passam por um período de adaptação aos assentamentos, além também de ser um tempo de transformações na vida escolar (SILVA, 2011). É importante lembrar que os assentados precisam continuar se organizando para continuar garantindo os seus direitos, como o próprio acesso à escola e a uma educação do campo voltada para sua realidade, como no caso do Dênis Gonçalves e a E.E. Carlos Henrique Ribeiro dos Santos.

Quando chegam à fase da juventude, esses jovens percebem gradativamente os obstáculos que terão que superar. Esse é um momento de se conscientizar das dificuldades, que são fruto do seu lugar social e da escassez de recursos para mudar a situação, e também de planejar estratégias para lidar com essas dificuldades (SILVA, 2011).

Este período de juventude e de dificuldade em relação a permanência ou não dos jovens nos assentamentos será abordado nos parágrafos seguintes, junto com uma análise da relação urbano e rural e a importância da educação do campo não só para permanência, mas também na construção de um saber voltado para sua realidade, de origem decolonial.

5.2.AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DO JOVEM ASSENTADO NA LUTA PELA TERRA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E PÓS-ABISSAL

A juventude rural é o segmento populacional que mais sofre com as mudanças econômicas e sociais que tornam o campo um lugar diverso, complexo e não somente agrícola. Essa realidade de fusão entre o rural e o urbano, somada à escassez de oportunidades para os que trabalham com a terra, afeta de forma dramática as condições de vida e as expectativas dos jovens rurais (CARNEIRO, 2007).

Segundo Moreira (2005), a cultura dominante (urbana, metropolitana e global) impõe seus valores culturais sobre uma cultura subalterna (rural e agrícola). Isso significa que a

hegemonia simbólica, global e urbana busca manter o campo subordinado na esfera psíquica e de conhecimentos, através da promoção de uma educação urbana e técnica. A modernidade produz uma visão do rural como algo ultrapassado e que deve ser modernizado, além de construir também uma visão do que é ser jovem. Porém, existe uma diferença do entendimento do que é ser jovem no meio urbano e rural.

De maneira geral, a abordagem mais utilizada em estudos para caracterizar os jovens é o da faixa de idade, porém, outro entendimento comum da sociedade capitalista é o de ver a juventude como sendo o conjunto de indivíduos que se encontra em fase de preparação para o mercado de trabalho. Para Carneiro (1996), na maioria das vezes o jovem fica em um vazio demográfico de transição que representa aqueles que ainda não ingressaram na vida ativa:

São os "estudantes", no caso dos de origem urbana ou os "filhos de agricultores" (ou aide familiar, para os franceses) no caso dos de origem rural. Preenchendo apenas o vazio estatístico formado pelos que ainda não ingressaram na vida ativa, esse contingente da população fica como que na espera de atingir a maioridade para se tornar visível e qualificado como objeto de estudo. Assim, estudos sobre a organização social no campo referem-se ao jovem apenas na condição de aprendiz de agricultor no interior dos processos de socialização e de divisão social do trabalho no interior da unidade familiar, o que os tornam adultos precoces já que passam a ser enxergados unicamente através da ótica do trabalho (CARNEIRO, 2007, p. 1).

Para Carneiro (2007), em resumo, para se definir quem é jovem na sociedade urbana/capitalista, basicamente se leva em conta dois aspectos: estar se preparando para entrar no mercado de trabalho e ainda não ter formado uma família própria por meio do casamento. O autor deixa claro que esta definição é frágil e carregada de ambiguidade. No entanto, o jovem rural se diferencia do jovem urbano a partir que “o jovem rural, desde muito cedo (muitas vezes já na infância), começa a desenvolver atividades voltadas à produção na unidade familiar na condição de aprendiz de agricultor”. (NOVAKOSKI, 2015, p. 20-21).

Para Silva (2011), no meio rural, assim como no meio urbano, existe uma hierarquia entre jovens e os adultos, sendo que eles somente se tornam adultos quando constituem autonomia financeira, adquirem uma propriedade (lote ou casa) e/ou a constituição de uma família. Logo, no campo e nos assentamentos, “tendem a ser reconhecidos como jovens, independentemente da idade, aqueles que continuam a viver na casa dos pais e que ainda não constituíram uma família” (SILVA, 2011, p.22).

Segundo Silva (2011), ser adulto no meio rural está atrelado a ter determinadas “responsabilidades”, como casamento, filhos ou a titularidade de um lote, pois, junto com estas

responsabilidades, o indivíduo assume uma postura diferenciada perante o mundo. Segundo Silva (2011):

O fato é que, assim como em outros espaços, nos assentamentos, a juventude é o período destinado a projetar o futuro. Não por acaso, praticamente não existe resistência por parte das famílias para que os jovens estudem, pelo contrário, há o incentivo das famílias para que frequentem a escola. (SILVA, 2011, p.23).

Este futuro nem sempre está ligado ao futuro do assentamento, e isso pode gerar conflitos, mesmo que os jovens sejam cruciais na manutenção do modo de vida camponês e do pequeno agricultor, além de manter viva a sustentabilidade temporal e territorial do assentamento. Como relatam Lopes e Carvalho (2015):

A dimensão temporal da sustentabilidade de um assentamento rural está relacionada com a sua continuidade ao longo de várias gerações e com a reprodução social do homem do campo, numa perspectiva mais ampla. A permanência da juventude rural no campo, neste contexto, tem importante papel, pois é considerada uma espécie de elo entre o passado e o futuro do assentamento (LOPES; CARVALHO, 2015, p.572).

Ao mesmo tempo em que a vida no assentamento possibilita a construção de diversas possibilidades e identidades, apresenta obstáculos, os quais dificultam a própria permanência dos jovens no campo. Diante disto, os jovens rurais apresentam duas possibilidades de futuro: Eles podem ser atraídos pelo estilo de vida urbano e a possibilidade de maior acesso à saúde, educação, e reconhecimento, afastando-se do meio rural; Ou também podem ser protagonista na luta pela permanência na terra enquanto atores sociais na construção de sua identidade rural, sendo sujeitos de demandas próprias, embora nem sempre reconhecidas nas políticas públicas (CASTRO, 2009).

Portanto como afirma Castro (2009) os jovens rurais vivem uma ambiguidade entre “ficar” ou “sair” pois, “da mesma forma que jovens podem ficar para desfrutar as coisas boas do campo (qualidade de vida, relação familiar e comunitária), eles podem sair, visando melhores condições de trabalho e estudos” (LOPES; CARVALHO, 2015, p.574).

Os atrativos da cidade ligados ao lazer (músicas, shows, internet, redes sociais), trabalho assalariado, associados a falta de oportunidade profissional e de continuidades de estudos no campo aumentam e contribuem mais para a necessidade de migração dos jovens do campo para as cidades (CARNEIRO; CASTRO, 2007).

Vale destacar que esta migração nem sempre acontece da forma que eles imaginam, pois primeiramente há um processo de readaptação devido a diferenças socioculturais, além do aumento das despesas financeiras (aluguel, transporte, subsistência, lazer, etc.). Seguido pela dificuldade de arranjar trabalho devido à falta de qualificação e experiência profissional. Tudo isto pode resultar em uma frustração e perda de qualidade de vida comparada a que tinha no campo (FELIPE; ARLINDO, 2016). “Outro aspecto a ser considerado é a desestruturação das raízes e cultura da família camponesa que depende da geração dos jovens do campo para a continuidade da comunidade rural e seus hábitos e costumes” (FELIPE; ARLINDO, 2016, p.3).

Castro (2005, 2009) ressalta a autoridade e controle paterno como um dos motivos para saída do jovem do assentamento, na medida em que a conquista desta autonomia perpassa a saída de casa. Eles buscam fugir dessas relações de controle, não uma ruptura com a família ou vínculos com a terra. Além disso os jovens, “são considerados de pouca confiabilidade, devido ao suposto desinteresse pelo campo e atração pela cidade, com repercussão na construção de sua identidade social, inclusive” (LOPES; CARVALHO, 2015, p.574).

Para Mercúrio e Silva (2015) os motivos que se destacam na saída da juventude rural do campo são: Os conflitos familiares, principalmente os relacionados à busca por uma ação protagonista na família e comunidade; questionamento às condições precárias do meio rural; o papel atribuído à mulher; busca por independência financeira e a continuidade dos estudos, dentre outros.

Como observado por Felipe e Arlindo (2016) muitos jovens deixam o campo em busca de oportunidades na cidade, isto é ocasionado, dentre outros fatores, pelo contato com uma educação diferente do modo de vida do campo, levando o jovem a não se identificar com o meio em que está inserido.

Portanto, a educação feita no campo para o campo é outro fator primordial para pensarmos a permanência do jovem nele, principalmente no que se refere construção da identidade e da memória coletiva dos assentados, pois como na maioria das vezes esta educação não é oferecida pelo poder público, grande parte destes sujeitos são inseridos na lógica da escola urbana, que não é preparada para pensar as particularidades do meio rural.

É importante destacar a importância da educação feita com projetos que levem em conta, por exemplo, a educação por alternância, a partir que são feitas e realizada pelos sujeitos do campo para o campo, como destaca Felipe e Arlindo (2016):

Sob essa perspectiva é importante enfatizar a educação do/no campo como maior incentivadora no processo de permanência do jovem na terra. Com uma

educação que suscite a vida no campo e suas potencialidades, possibilitando ao jovem, a compreensão de que o lugar no qual ele reside pode oferecer um futuro com muitas perspectivas. No entanto, o jovem só conseguirá compreender isso, com uma educação emancipatória, e voltada para sua realidade. Dessa forma, o jovem verá que o campo é um lugar em que se pode viver com dignidade e qualidade de vida. Que o campo já não é mais lugar bucólico, romantizado do atraso FELIPE; ARLINDO, 2016, p. 237).

Em relação à existência ou não destas dificuldades do jovem permanecer nos assentamentos e na luta pela terra, além da importância da educação do campo neste processo, as entrevistas realizadas com jovens assentados do Dênis Gonçalves revelam coisas importantes, visto que muitos deles tiveram uma origem urbana e estudaram em escolas urbanas antes de terem contato com a educação do campo, além de viverem uma relação muito próxima com cidades vizinhas, como Goianá, Coronel Pacheco, Chácara e principalmente a cidade média de Juiz de Fora.

De forma geral, do ponto de vista educacional, as experiências com o urbano e com a escola urbana dos entrevistados foi muito negativa. Fazendo questionamentos a eles sobre como os mesmos veem a cidade e a escola urbana, a estudante de Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens) relata:

Nesse período onde a gente estava na cidade de Frei Inocêncio foi mais difícil, até por que a gente era do acampamento, então a gente chegava atrasado na escola, todo o pessoal ficava zoando porque era do sem-terra. (...) Isso era na cidade, pois lá no acampamento ainda não tinha escola. E eles não entendiam o que a gente estava fazendo ali, qual era o motivo da nossa luta, então tudo aquilo era motivo de ser zulado, sala pequena, tinha que sair para buscar carteira, no lugar onde a gente se senta não tinha mais, então era toda aquela coisa muito confusa em um período onde a gente estava chegando na cidade. Não foi muito receptivo lá, não foi uma turma que acolheu.

Segundo o relato, é evidente que a experiência na escola urbana (mesmo que em uma cidade pequena) foi negativa, sofrendo bullying e pré-conceito apenas por ser do assentamento. Quando perguntada qual era a relação dela com os pais, ela relata que quando estava morando na casa deles, estava sujeita a regra dos mesmos, como ela diz, “se você mora na minha casa, está sujeito ao meu facão”. Quando perguntada se a relação com os pais é tranquila ela diz que “a gente quando é jovem sempre tem né (conflitos), a gente quer fazer uma coisa e os pais não deixam, algumas coisas eles concordavam, outras não”. O confronto com os pais é normal da juventude, visto que ao morar com eles, a autoridade paterna e materna se sobressai, porém esta relação é respeitosa, não sendo um motivo que tenha feito ela sair do campo até hoje. Perguntada se os pais incentivam o estudo ela comenta:

Sim. A minha mãe sempre teve isso de estudar. Na infância dela não teve a oportunidade de terminar os estudos, então terminou mais velha de idade. Então foi uma coisa que a gente sempre a viu trabalhando e estudando, tendo como foco terminar os estudos. Hoje ela conseguiu cursar a faculdade.

Vale destacar que a entrevistada e a mãe fazem o mesmo curso superior, mesmo não tendo a oportunidade de estudo na idade mais comumente considerada como a certa, a mãe não desistiu do sonho e acompanha a filha nessa jornada. Portanto, como afirma Silva (2011), de fato há um grande incentivo das famílias para que os frequentem, permanecem e prossigam com os estudos no campo. Uma das perguntas feitas para ela é se a mesma acha que para a mulher é mais difícil prosseguir com os estudos no campo do que para o homem. Ela responde:

Não. Eu acho que as lutas são iguais, basta ter vontade e a pessoa querer. Se a pessoa quer, independente se é homem ou mulher, trans ou gay, vai ser do mesmo jeito a luta e a caminhada, para alguns vai ser mais fácil, para outros mais difícil, mas a luta é igual para todos.

A entrevistada não comenta as dificuldades enfrentadas por ela ao longo da jornada, tendo família e ainda estudando e trabalhando no campo. Pela sua fala, a mesma considera as lutas iguais, mas com diferenças em relação à dificuldade em que cada pessoa passa por estes desafios.

Como a entrevistada viveu a realidade tanto da cidade quanto do meio rural, foi perguntado a ela se a mesma sente falta de alguma coisa da cidade que ela gostaria que tivesse no campo. Ela responde “Não. Hoje eu penso diferente. Eu como mãe entendo mais o olhar da minha mãe, de toda aquela coisa de morar na cidade, de ser perigoso. Eu não sinto falta de morar na cidade, para mim o campo me acolheu muito”. Ainda perguntei se ela pretende colocar o filho dela na escola da comunidade e se ela quer que ele continue no campo, ela diz:

Quando ele tiver a idade e tiver lá ele vai sim. (...) Meu filho adora muito bicho. Se perguntar para ele o que ele quer ser quando crescer, ele fala “fazendeiro”. Então tudo tem essa coisa, ele também fala “veterinário” também para cuidar dos animais. Então ele tem essa coisa de ser criado no campo.

De acordo com os relatos da estudante, a mesma vê a cidade atualmente como perigoso e violento e hoje ela entende a decisão dos pais de ter mudado para o meio rural, desejando o

mesmo para ela e o filho, buscando uma vida mais tranquila. Ela ainda quer prosseguir com os estudos, fazer mestrado e doutorado, trabalhando como professora na escola presente no Dênis Gonçalves. A entrevistada projeta um futuro no campo, sem intensão de sair. Portanto o movimento/assentamento até agora forneceu, para ela, as bases e as potencialidade para prosseguir na luta pela terra. Por fim, a última pergunta feita para ela é se a mesma entende a luta dos pais a partir do que ela viveu até hoje e se ela já desejou voltar para a cidade quando adolescente. Ela diz:

No início eu não entendia muito o que era a luta ali né, então a gente queria sim voltar, viver a vida de antes né, mas não era o que meus pais queriam (...). Então foi isso, a gente vivia com meus pais, hoje ainda moro no mesmo lote que eles, mas a gente mora em casa separada. Antes eu estava sujeita ao que eles queriam.

No início, devido à falta de experiência a assentada não entendia o porquê de estar mudando, acompanhando os pais na jornada, respeitando a autoridade e a decisão dos mesmos. Porém, com a experiência passou a entender.

Destaca-se em sua fala a questão de ela viver no mesmo lote com os pais. A forma que é feita a divisão do lote pode ser considerado um fator determinante para a permanência ou não do jovem no campo, principalmente por não levarem em consideração os aspectos intergeracionais. A área do lote não tem o tamanho bastante para dividir com todos os filhos, sendo, portanto, necessária a saída de alguns para a cidade. “A constituição de novas famílias dentro do assentamento tem como limite o próprio espaço físico, tornando a terra insuficiente para a reprodução social da família ampliada, a partir de certo limite” (LOPES & CARVALHO, 2015, p.575). Cordeiro (2009), conclui que:

Portanto, a terra concedida pela política pública da reforma agrária apresenta diferentes significados em torno da sua apropriação. Para a primeira geração, ou seja, para os titulares da terra, esta é vista como uma conquista da família em relação à situação de “morada” que viviam anteriormente, sendo um espaço de residência e ao mesmo tempo de produção. No entanto, para os jovens assentados, com exceção do sucessor (a segunda ou mesmo terceira geração), a terra é considerada primordialmente um espaço de residência, uma vez que não é suficiente em extensão para morar e trabalhar ao mesmo tempo. No entanto, para ambas as gerações, a terra é considerada um bem que deve ser administrado em conjunto (CORDEIRO, 2009, p. 561).

A assentada foi perguntada se a família dela tiveram dificuldades em relação ao tamanho do lote para construir. Ela relata:

Foi tranquilo. Meus pais cederam para mim um pedaço, para que eu possa estar construindo o meu cantinho. Quando a gente foi construir, meu esposo é pedreiro, então toda essa parte de construção ficou com ele, acabou demorando um pouco por falta de condições financeiras. Tem alguns momentos da vida da gente que não acontece o que a gente quer na hora que a gente quer. É tudo no tempo de Deus. Já o processo da minha mãe, quando a gente veio para cá, me lembro que foi uma grande correria porque eles queriam a casa para fazer a escola, então aí foi muita correria de vim para o lote e construir. Primeiro a gente ficou em um barraco no lote, depois aos poucos foi construindo a casa.

A entrevistada não comenta se o tamanho do lote é o bastante para todos viverem com conforto, porém reitera que é agradecido aos pais por ter cedido uma parte e que todo o processo de construção da casa onde ela vive foi tranquilo, apesar das dificuldades iniciais quando chegaram. Destaca-se que ela tem uma irmã mais nova (ainda estudante do Ensino Médio) e um irmão mais velho. O mais velho, vive em Juiz de Fora, como soldado, desejando seguir a carreira. Portanto nem todos os irmãos estão propensos a seguir na luta pela terra.

O estudante de Agronomia com ênfase em Agroecologia, quando perguntado sobre a escola do campo ele relata o como ela foi importante para seu desenvolvimento pessoal em relação a comunicação com outros jovens:

Antes quem tinha uma relação melhor era meu irmão. Pois antes eu tinha muita dificuldade de me comunicar, aí quase não saía, não conversava. Eu comecei a melhorar quando fui estudar na Escola Família Agrícola Paulo Freire em Acaiaca perto de Ponte Nova, era da primeira série ao terceiro ano do ensino médio, integrado com técnico em agropecuária. Era por pedagogia da alternância, ficava 15 dias na escola e 15 dias em casa. Essa escola era uma escola que buscava integrar com a comunidade e com o ambiente ao redor, saía muito para os eventos que tinha. Para mim foi uma coisa que me ajudou a comunicar mais, ainda tenho um pouco de dificuldade mas já melhorei bastante.

Este tipo de desenvolvimento pessoal que este jovem teve na Escola Família Agrícola Paulo Freire seria muito mais difícil de acontecer se fosse em uma escola urbana, devido às diversas experiências negativas que os outros entrevistados tiveram por serem do assentamento. A metodologia da alternância, com estas diversas saídas do ambiente escolar para eventos ajudou o entrevistado a se sentir mais à vontade para se comunicar, sendo uma evidência de mudança de vida para este jovem estudante que a escola do campo proporcionou. Ele detalhou mais como foi essa experiência nessa escola do campo, se o currículo era adaptado a realidade:

Sim era. Lá não era muito voltado para técnica porque o espaço era muito pequeno, era mais voltado para o social, a gente saía muito, foi o que eu percebi quando fiquei lá. Mas no pouco espaço que tinha, utilizava para ensinar bastante coisa. Como eu já vivia na roça, tinha muitas coisas lá que eu já sabia fazer, era horta, essas coisas, então eu já ajudava e já sabia mexer.

Ele diz que quando voltava para o assentamento ele conseguia aplicar os conhecimentos aprendidos no tempo escola “Eu já sabia, ia pra lá e aperfeiçoava um pouco e voltava, ajudava mais lá em casa”. Perguntado de como ele avalia a diferença entre a escola do campo e urbana e se ele sente falta de algo da cidade, ele diz:

Na questão educação. Eu achei que foi boa em comparação com a cidade, eu achei até melhor. Não é aquela escola cheia de aluno, lá nós temos mais atenção do professor, ele explica melhor para a gente. Eu achei que foi até melhor. Em relação a falta da cidade, sinto falta da internet, porque o sinal no assentamento não é muito bom em alguns lugares. E também quando você precisa comprar alguma coisa na cidade, a distância para comprar, as vezes tá precisando de alguma coisa rápida, você gasta uma hora, uma hora e pouco pra ir lá na cidade e voltar, as estradas não contribuem também.

O problema da superlotação nas escolas urbanas é evidenciado pelo assentado. A escola do campo por ter menos alunos, o professor conseguia oferecer mais sua didática e passar melhor conhecimentos, sendo estes adaptados a sua realidade. Sobre as coisas que ele sente falta no assentamento, ele destaca a internet e como ponto negativo a distância do assentamento até a cidade mais próxima (Goianá ou Chácara). Foi perguntado também a ele qual é a perspectiva dele de futuro: Se ele quer continuar no assentamento e continuar no movimento, se quer ir para o meio urbano, etc.:

Para falar a verdade eu nunca parei para pensar muito nisso, mas eu penso que quando eu acabar o curso eu vou voltar para o assentamento, continuar contribuindo lá. Porque depois de ter passado um tempo na cidade e na roça, eu percebi que na cidade as coisas são muito corridas, as vezes você trabalha o mês todo fora e você tem que pagar casa, água, luz, um monte de coisa. Na roça você pode não ganhar tanto como na cidade, mas lá você não paga água, pois você acha em poço, essas coisas, comida você consome o que planta lá, dá para mexer com gado, bastante coisa. Eu acho que tenho a perspectiva de continuar na roça, contribuindo na cooperativa, junto com minha mãe que ela sempre teve o sonho de conseguir um pedaço de terra e ir para a roça, e agora consegui. Eu acho que é continuar lá mesmo.

É importante reiterar o desejo do entrevistado de continuar no campo, ele viu as duas realidades e percebeu os pontos negativos do urbano, como a vida corrida, o trabalho

assalariado, etc. O jovem apresenta uma visão mais coletiva da água, da agricultura e da criação de animais,” tudo que se consome se planta e se cria”, reforçando a vida mais tranquila do campo. A importância da cooperativa e do trabalho coletivo no assentamento será posteriormente analisada. Foi o perguntado ao jovem de como é a relação com os pais, o mesmo relatou que não há conflitos com os mesmos e que a relação é tranquila entre eles.

Entrevistando os dois irmãos, um da Medicina Veterinária (PRONERA) e outro de Comunicação Social e Jornalismo (SISU), eles dizem que quando vieram para o assentamento, não tinha a escola do campo Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, portanto eles estudavam em escolas urbanas das cidades próximas. Quando perguntados sobre como foi isso e se sofriam bullying ou pré-conceito por ser do assentamento, eles relatam:

Quando a gente chegou, a região estava bem dividida entre as escolas de Goianá e Coronel Pacheco, as duas cidades aqui vizinhas, daí uma parte da galera foi estudar em Coronel Pacheco e outra parte em Goianá, ficava muito a rigor dos pais que escolhiam onde as pessoas estudassem. Não tinha a escola do assentamento em si, mas já estava caminhando para ter. Pelo menos comigo não teve tanto (bullying) devido a idade e por já estava concluindo o ensino médio e tudo mais, mas eu via que as crianças e adolescentes que estavam entrando sofriam bastante essa questão. Mas mesmo assim rolava as piadinhas, sempre rola aquelas brincadeiras de mal gosto que acaba sempre acontecendo de forma automática sabe? Sempre rola.

De acordo com o relato, as crianças assentadas sofrem mais com bullying e pré-conceito no fundamental comparado aos de Ensino Médio, muito devido à falta de maturidade e ignorância perante o diferente. Apesar de também acontecer piadinhas entre os mais velhos. Quando foram perguntados sobre como é a relação deles com os pais se existe alguma hierarquia entre eles e se já teve algum conflito em relação a escolha do que estudar e trabalhar, eles dizem que os pais para eles é uma referência:

A relação entre pais e filhos aqui é uma referência, mas acho que hierarquia é até uma palavra muito bruta né, mas é uma referência que a gente tem nos pais, mas que a gente trabalha junto, a gente vive junto, aceitando opiniões para construir e alavancar. (...) Acho que pai percebe desde pequeno essa relação do que o filho se desponta mais né, lá em casa por exemplo foi bem tranquilo, meu irmão é mais nessa área das agrárias que ele gosta, eu já não gosto tanto das áreas das agrárias e está tudo bem.

Os conflitos existentes entre os filhos e pais na adolescência são normais, devido à falta de autonomia decisória dentro de casa, como já mencionado, porém a partir de muitos relatos dos entrevistados, em muitas vezes no campo a relação é tranquila e de muito respeito

entre eles, sendo uma referência de deveres morais ou sociais com a sociedade e pela luta pela terra. Em relação ao entretenimento no assentamento e se eles sentem falta de coisas do urbano / cidade, eles comentam:

Tem aqueles eventos que já são sazonais, a gente se envolve muito na organização deles quando a gente está. Mas essa questão da internet, da televisão e das mídias sociais acabam sendo entretenimentos e lazeres fortes na zona rural principalmente quando você pensa essa questão geográfica nessa dificuldade de se encontrar. Daí também entra muito essa questão da comunicação para fazer essa disputa das ideias a partir das redes, dessa nova cultura do entretenimento, mas acaba que a internet e esses eventos sazonais no assentamento, esses eventos que têm próximos das comunidades, quando não tem a gente mesmo organiza, encontro na cachoeira, no campo, acaba suprimindo. O lazer no campo e na cidade são prazeres diferentes pode não ter uma sinuca para uma pessoa que gosta, para ele pode fazer uma falta, mas tem coisas que compensam, pois são prazeres diferentes que a gente tenta extrair ao máximo do momento e do local onde estou.

O campo já está inserido nas tecnologias de informação e na internet, apesar de ainda com pouca qualidade, está presente no assentamento. Para os jovens, os smartphones já fazem parte do cotidiano, aplicativos como o WhatsApp diminuem o problema da dificuldade geográfica de deslocamento e comunicação. O entrevistado coloca como essencial à internet até para o debate de ideias e organização dos próprios eventos do assentamento. Eventos estes, sazonais, que já fazem parte da tradição da comunidade local. O jovem coloca o campo e o urbano como tendo lazeres totalmente diferentes, destacando o aspecto natural dos locais presentes no assentamento, como a cachoeira. Para ele, sentir falta ou não dos prazeres citadinos é uma questão pessoal. Foi perguntado como eles planejam o futuro, se pretendem ficar no assentamento e no lote, o estudante de Enfermagem com ênfase em saúde pública comenta:

Eu imagino que formando na faculdade e passando um tempo eu vou acabar precisando sair daqui um pouco por causa da profissão, pois como enfermeiro não tem como trabalhar aqui diretamente, mas não penso desvincular e não afastar. Uma vereadora aqui de Goianá e Agente de Saúde, ela comentou comigo que eles estão planejando, projetando, vendo possibilidades de conseguir encaixar um PSF – Programa de Saúde da Família aqui dentro do assentamento. Seria um grande passo para a comunidade e daria para trabalhar muito mais que essa questão curativa apenas que é de modo geral da área urbana, daria para tratar o cuidado e a prevenção. Eu imagino que dando certo eu vou é colar junto.

Apesar do curso dele ser do PRONERA, há uma dificuldade local dele conseguir exercer a profissão, pois no assentamento não há nenhuma estrutura ou local que possibilite

algum atendimento médico. Sempre que algum morador precisa ser atendido, ele se desloca para as cidades próximas de Goianá, Coronel Pacheco, Chácara ou até mesmo Juiz de Fora. Tal contexto impossibilita de o jovem estudante permanecer no assentamento depois de formado, porém o mesmo deixa claro que não pretende perder os vínculos e que assim que possível planeja voltar, caso este projeto de PSF – Programa de Saúde Familiar se concretize.

Por fim, algumas falas do estudante de Agronomia com ênfase em Agroecologia da UFFS foram analisadas. Em relação a escola urbana, este estudante teve uma série de experiências negativas de não aceitação e repetências. Por causa desses fatos, ele largou a escola um tempo e só retornou quando abriu o ensino médio EJA – Educação de Jovens e Adultos no Dênis Gonçalves. Segundo ele:

Nessa época de acampamento passei por vários processos na minha vida, tinha saído da escola, a escola que queria estudar não me aceitou na cidade. Decidi parar de estudar, não queria saber de escola, já tinha passado por repetências e tal. Então eu parei no sétimo ou no oitavo ano, uma coisa assim. Já tinha passado por esse processo em Elói Mentos, que a escola estava renegando vaga, sendo que tinham vaga lá, mas não queriam que eu estudasse lá.

Este estudante estudou seis anos na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e segundo ele sofreu muito pré-conceito por isso:

Eu passei 6 anos da minha vida estudando na APAE, só que fui ter isso um pouco mais velho já, não de pequeno, e muita gente critica muito quem estuda na APAE, acha que tá louco, que tem alguma deficiência. A escola que eu queria estudar era meio conservadora e não queria que eu entrasse de jeito nenhum nela. Isso foi um dos motivos para minha mãe ir para o assentamento. Chegando em Campo do Meio, teve esse mesmo processo com escola pública, só que minha mãe conseguiu com o movimento lá pressionou e conseguiu, mas eu desisti, não queria ir mais, pois já tinha sofrido bastante antes.

A não aceitação (em escola pública e particular) e a não adequação ao modelo seriado da escola urbana foi um fator determinante para querer sair da cidade. Como já mencionado, no Dênis Gonçalves, em 2016 foi inaugurado a escola do campo do assentamento, e o entrevistado fez parte da primeira turma EJA da escola:

Em 2016 inaugurou a escola do assentamento, mas em 2014 eu já estava estudando em Coronel Pacheco no formato EJA. Quando o pessoal falou que iria ter escola no assentamento que era em formato de EJA também. Eu completei o ensino fundamental nessa escola em Coronel Pacheco EJA e depois fui para a escola do assentamento fazer o ensino médio EJA também. Foi a primeira turma que a escola teve. Demorou um pouco mais para formar,

pois o formato era diferente, os professores eram por área de conhecimento, então era quatro professores por área de conhecimento. Então em vez de 6 meses, terminou em 2 anos porque nossa grade era diferenciada dos outros. Era a primeira grade montada pelo MST que o Estado adotou. Tinha matérias como “Questão Agrária”, que era uma demanda do MST, acabou que a gente aprofundou mais nessa questão política também que a escola também dava essa abertura. Foi a primeira escola do Estado que teve essa grade, foi um teste/piloto, se aprovasse iria para outras escolas, vieram gente de vários lugares conhecer esse piloto, pois só tinha na nossa.

A escola estadual atualmente nomeada de E..E Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, localizada no assentamento Dênis Gonçalves foi o primeiro projeto do governo do estado de Minas Gerais de escola do campo, sendo a princípio um projeto piloto, a usar a grade de disciplinas (por áreas de conhecimento) feita pelo próprio MST. O aluno destaca a importância de disciplinas voltadas para o meio rural, além da formação política que ele teve nela.

A partir das falas no que se refere a educação do campo até aqui apresentadas (tanto no que se refere a EJA, quanto técnica), dos dois estudantes de Agronomia com ênfase em Agroecologia que fizeram escola básica no campo, percebe-se o caráter decolonial e pós-desenvolvimental da educação do campo. A metodologia da alternância, com os diversos eventos realizados e saídas a campo possibilitaram ao primeiro entrevistado perder a timidez, além de estar evidente em sua fala que os currículos eram sim adaptados a sua realidade, tendo ele inclusive conseguido usar os conhecimentos em casa, no lote, no trabalho, no dia a dia. No último entrevistado, o mesmo destaca a grade de disciplinas por áreas de conhecimento formulado inteiramente pelo MST, tendo matérias e conteúdos totalmente voltados a sua realidade e a luta no campo. Tais características valorizam outros saberes (subalternos), de pensamentos outros, críticos, fundamentadas em teorias contra-hegemônicas ligados a luta pela terra, pela reforma agrária, desafiando a epistemologia hegemônica, monocultural, monoracional e universal do norte do globo. Portanto um exemplo prático de uma educação de origem evidentemente decolonial e pós-abissal.

As experiências com a educação urbana / hegemônica dos entrevistados foram quase que inteiramente negativas, pois não eram voltados a sua realidade, sendo descontextualizadas e não produtivas ao dia a dia do campo.

Vale destacar que, como já mencionado, os professores e gestores da escola, passam pelo mesmo processo de designação (contrato) todo ano, sendo ele público para qualquer pessoa (de dentro ou de fora do assentamento), fazendo que nem sempre o professor seja da comunidade. Esse fato pode gerar conflitos. O entrevistado relatou um problema pessoal com

um dos professores de fora, quando perguntado se a experiência na escola do campo foi diferente:

Oh, foi diferente. Mas uma coisa não foi diferente, eu sempre sofri bullying pelo professor, como era mais novo eu gaguejava muito, era um terror na verdade. Dentro da escola do assentamento nem todos os professores eram do assentamento. Esse professor que não era (era de Juiz de Fora), criou uma rinha porque como eu era mais novo eu não falava tanto, o movimento me ajudou a falar, hoje eu falo até demais na verdade, eu era muito tímido, as pessoas faziam essas coisas comigo, criticavam e eu guardava isso para mim. Foi um período muito ruim, passei por vários processos de psicólogo e meu pai não sabia por quê. Ai o movimento pela luta e pela militância e atividades eu comecei a mais me soltar e nesse soltar veio já as falas.

A questão da superação da timidez se destaca novamente, segundo o entrevistado o movimento ajudou a ele a falar, a militância, junto com as atividades da luta pela terra, com essa educação diferenciada e com o contato com outros assentados fez com que ele se sentisse mais a vontade de falar. Ele continua o relato em relação ao professor:

Toda vez que o professor ia lá e me maltratava ou maltratava alguém eu ia lá e falava. Ai criou um clima ruim na escola, do aluno sendo constantemente criticado e ninguém nunca via o professor me criticar, ele sempre criticava a gente longe da coordenação. Tinha que suprir a grade e tinha que ter algumas especificações e nem todos os professores do nosso assentamento tem essas especificações. Ai criou-se um atrito até o dia que o pessoal realmente viu que eu estava falando a verdade ai foi tomado as providências com a saída dele (demorou quase 1 ano). Eu já tive problema nas outras escolas também quando eu estava em Coronel Pacheco. Quando eu comecei a militar no movimento eu comecei meio que, não é agredir, mas quando a pessoa é oprimida ela acaba sendo o agressor. (...) Então comecei a mais militar, o movimento começou a me apresentar práticas para descontar a raiva sem ser em outra pessoa, além de cursos de formação.

Para o processo de designação de professores ser concluído são necessários algumas exigências, como ter formação educacional superior, não tendo a maioria dos assentados esta qualificação, impedindo que os mesmos trabalhem em totalidade como educadores na escola. Novamente se destaca o papel e a importância do MST na formação pessoal e social deste jovem, mudando a sua forma de agir e pensar perante a sociedade e com outras pessoas. O mesmo entrevistado, quando perguntado de como é a relação com os pais e se já teve algum tipo de conflito com eles, o mesmo dá alguns detalhes:

Já tive. Conflito dentro de casa eu tenho de vez enquanto com meu pai, porque ele tem um pensamento e eu tenho outro do que vai fazer na roça. Não é porque

o sítio está no meu nome que eu tenho domínio total de lá né. Quem toca o processo é ele, não adianta eu exigir uma coisa, sendo que ele que tem experiência. Hoje com o curso da agronomia de vez enquanto bate, a gente aprendeu no curso que tem que ir aos poucos e não tentar mudar a cabeça do produtor, só que as vezes eu tento mudar a cabeça do meu pai e acaba a gente entrando em conflito. Mas é tudo conversado e as vezes vou esfriar a cabeça e lembro que não tem como mudar tudo de uma vez.

“Não é porque o sítio está no meu nome que eu tenho domínio sobre lá”, um relato importante que demonstra a autoridade e o respeito dos jovens em relação a experiências dos pais. O próprio curso aconselha como se relacionar com as pessoas mais velhas do assentamento, tendo o aluno consciência que não se muda a cabeça deles de uma hora para outra. Como o jovem também conheceu a realidade tanto do urbano, quanto do rural, foi perguntado se ele sente falta de coisas da cidade no assentamento e se ele deseja voltar para a cidade:

Eu não sinto tanta falta porque eu sempre estou na cidade, é meio híbrido, meio lá meio cá. A dois meses atrás eu sentia muita falta de internet, em casa nunca teve internet boa por morar na roça e tal. Mas aí acabou que a gente conseguiu dá mais um passo nessa parte e conseguimos instalar a internet. Então não sinto tanta falta, porque era mais isso na verdade. O único problema que tenho na roça é a mobilidade, ou seja, sair dela. Quando o carro lá de casa dá problema a gente fica a pé de vez, aí depende do carro dos vizinhos. Mas é só isso, porque fica um híbrido, meio lá e meio cá.

Novamente, assim como o restante dos entrevistados, as maiores reclamações correspondem a falta ou má qualidade da internet e a questão da mobilidade ao sair do assentamento. Destaca-se que o assentamento fica muito próximo de Chácara, Coronel Pacheco e Goianá, assim como a cidade de Juiz de Fora, tendo os assentados uma relação muito próxima com estes locais urbanos, fazendo com que se torne esta hibridização, como relatado pelo entrevistado.

A partir de todas as entrevistas até aqui apresentadas percebe-se, que apesar de todas as dificuldades no jovem continuar no campo, derivados desse contexto moderno do meio rural, com forte ligação com o urbano, não foi observado nenhuma pretensão dos entrevistados de sair do assentamento, sendo o MST e a educação do campo cruciais nesta manutenção dos mesmos na luta pela terra. O movimento especificamente demonstrou ser importante na inserção dos jovens na militância, no trabalho, na perda de timidez ou no próprio acesso à educação do campo. Essa importância será discutida de forma mais detalhada no tópico seguinte, assim como sobre as cooperativas e a formação de um sentimento de coletividade no campo.

5.3.A IMPORTÂNCIA DO MST E DAS COOPERATIVAS PARA PERMANÊNCIA DO JOVEM ASSENTADO NO CAMPO E PARA CONSTRUÇÃO DE UM SENTIMENTO DE COLETIVIDADE NOS ASSENTAMENTOS

A estrutura organizativa do MST possibilita aos jovens assentados se inserir no movimento de acordo com a área que mais se interessam em atuar. Para entender como isso funciona é importante compreender primeiramente como o movimento sem-terra se organiza desde a base até sua direção nacional.

De acordo com o site oficial do MST, o movimento está presente em 24 estados, nas cinco regiões do país, totalizando 350 mil famílias acampadas.

Mesmo depois de assentadas, as famílias permanecem ativas na organização. Cada 10 famílias assentadas forma-se um denominado “núcleo de base”. Cada núcleo de base elege democraticamente dois representantes (um homem e uma mulher), que são chamados “coordenadores”. De acordo com Miranda e Cunha (2013):

As famílias devem se reunir, pelo menos, duas vezes ao mês, para discutir os problemas locais, planejar o trabalho voluntário, recolher a contribuição para a marcha e escolher os representantes que irão participar das viagens, dos cursos e encontros, além de organizarem atividades coletivas como o mutirão e a troca de dias de trabalho. Os coordenadores anotam as opiniões dos participantes, visitam as famílias e encaminham os problemas (MIRANDA; CUNHA, 2013, p. 366)

A cada 5 núcleos de bases (50 famílias) é eleito também um “representante” no qual fazem parte da “direção coletiva”. Cada 10 representantes (500 famílias) forma-se uma “Brigada”. Cada estado organiza suas brigadas “de acordo com sua realidade geográfica e de construção do MST através da participação da militância” (MIRANDA; CUNHA, 2013, p. 365). É importante destacar que os representantes obrigatoriamente devem ser homens e mulheres. Essa mesma estrutura se repete em nível nacional. A cada 5 anos ocorre um Congresso, é nele que são definidas as linhas políticas / pautas do Movimento para o próximo período, além também de avaliar o anterior.

Paralelamente também existe os chamados “setores”, “cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada brigada” (MIRANDA; CUNHA,

2013,p. 366). Os setores, segundo o site do MST são: Frente de massas, formação, educação, produção, comunicação, projetos, gênero, direitos humanos, saúde, finanças, relações internacionais, cultura, juventude e LGBT sem-terra. Destes, três são considerados “coletivos”, que são espaços de debate de novas pautas e de criação de novos projetos, sendo estes juventude, relações internacionais e LGBT Sem-Terra.

Esta estrutura organizacional do MST tem um papel importantíssimo na inserção dos jovens no movimento, na militância e no trabalho dentro e fora do assentamento. Estes diversos setores divulgam cursos técnicos e superiores aos jovens e dá todo apoio financeiro para o deslocamento destes até as instituições de ensino. Segundo o relato da estudante de Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens), quando perguntada qual é a relação dela com o MST e se o movimento orientou e ajudou na hora de tentar fazer o curso superior, ela comenta:

O MST incentiva muito os jovens a estudar. Se você falar “eu quero estudar” eles vão te ajudar. Eu falo porque antes de eu vir para a faculdade agora eu fiz o curso do TAC no Rio Grande do Sul (Técnico em Cooperativismo e Administração), só que não concluí porque não me identifiquei e foi toda uma construção para que os jovens fossem e tivessem todo o apoio, ter passagem para ir e para voltar, alimentação etc. Se a gente quiser estudar eles vão ajudar. E agora na Universidade Federal eles estão me ajudando muito, principalmente na parte da escola, porque tem meus trabalhos de pesquisa e a maioria das minhas pesquisas são na escola. E eles da escola sempre atende a gente muito bem quando a gente vai fazer estas pesquisas.

A relação com o MST e os jovens é bastante próxima, principalmente no que se refere a comunicação e ao estudo, ajudando e apoiando o estudante durante todo o processo. Foi perguntado ao estudante de Enfermagem com ênfase em saúde pública (PRONERA) se o MST fornece espaço de participação aos jovens e se eles se sentem protagonistas. Eles comentam:

Eu acho que ele dá o espaço, incentiva, apoia, em diversos momentos a gente faz encontros, a gente tem os grupos de juventude como os da Serra, que os jovens vão se inserindo na serra por exemplo, é muito a questão da produção com as sextas que entregam em Juiz de Fora. Isso é para que os jovens tenham sua autonomia econômica e financeira aos poucos, não é o salário da cidade, mas é uma coisa que vai ajudando.

Existe espaços de discussão para os jovens dentro do assentamento, a formação desses grupos de juventude dos moradores da Serra e toda a estrutura organizativa do MST por setores coletivos propicia o jovem se inserir na produção do assentamento, além de discutir e fazer parte dos espaços decisórios. O estudante de Medicina Veterinária (PRONERA), complementa:

Eu acho que a gente tem sim essa autonomia, tem espaço para todo mundo. A própria estrutura organizativa nossa propicia isso, a gente é organizado por setores coletivos, então tem espaço para todo mundo, independente da sua área de atuação, tem um espaço ou um setor que a gente se enquadra para atuar.

Os entrevistados se sentem com certa autonomia dentro do movimento e estes espaços de participação, junto com os setores coletivos propiciam isso, sendo importantíssimos na hora de escolher uma área de atuação no trabalho. O estudante de Comunicação Social e Jornalismo participa do setor de comunicação do MST, contribuindo para o movimento, ele detalha como é isso:

Nessa estrutura orgânica nossa a gente se organiza por setores coletivos, aí um desses setores é o setor de comunicação, eu contribuo no setor de comunicação. Esse setor cuida dessa divulgação para fora do movimento e para dentro também. Também divulgamos sobre os processos produtivos, das nossas produções, a gente sabe que o Movimento Sem Terra é atacado diariamente e a gente cuida dessa questão da assessoria, da blindagem do movimento. Dentro do setor tem uma estrutura organizativa própria com frentes, vídeo, texto, foto, assessoria de imprensa, tem toda uma estrutura que é organizado coletivamente a partir das regiões.

Independente qual área o jovem escolha para estudar terá função para o movimento, este jovem, por exemplo, contribui ativamente para ele, mesmo fazendo um curso que não tem relação com o PRONERA (ele entrou pelo SISU) ou com a questão agrária. Sobre o mesmo assunto, ele ainda continua seu relato:

Essa questão do trabalho se desvincula das vivências, eu acho que a partir da metodologia e da forma que é construída seu processo formativo você não tem como descaminhar muito disso. Dentro dessa estrutura organizativa, principalmente na área da saúde, da produção, da comunicação que aqui nos tocam tem demandas, a gente tem brigadas de solidariedade para os Yanomamis, em Cuba, brigada de comunicação na Zâmbia, fornecendo o sistema de comunicação de lá, dá mesma forma da produção que tem muita demanda, da mesma forma que pode sair daqui do assentamento essa questão do trabalho, mas não se desvincula dessa organicidade do MST, pode estar contribuindo em outra área, prestando assistência técnica para algumas das cooperativas do MST espalhadas pelo país. Então a questão é a gente se encontrar ali na tarefa, se encontrar nesse encaminhar das coisas.

O entrevistado deixa claro que a estrutura organizativa nacional, regional e local do MST propicia o jovem se sentir útil para o movimento, útil para a sociedade, independente da área que escolha atuar. O estudante de medicina veterinária ainda destaca “O mínimo que a

gente pode fazer é isso, buscar contribuir de alguma forma para que novos jovens se formem para ajudar no processo organizativo das bases”. Os jovens em consciência do seu papel social para o movimento e para o país.

Por fim, um outro estudante entrevistado, que faz Agronomia com ênfase em Agroecologia, relata que o MST foi importante para ele para saber do PRONERA e do processo seletivo no qual ele passou para entrar no curso que ele está hoje. Ele detalha como ficou sabendo do curso:

Dentro do MST tem vários setores, cada setor é responsável pela sua área, por exemplo agronomia é parte do setor de produção, então o setor de produção quando saiu o edital eles publicaram para os estados, os estados foram mandando nos grupos (WhatsApp próprio do MST de divulgação) de quem tinha interesse de fazer. Aí chegou até a mim, como eu estava parado eu fui; Você também conversa com as pessoas e muita gente comunica “oh tem tal curso, você quer fazer esse?” e tals.

O próprio MST utiliza ativamente as redes para fazer sua divulgação para dentro e fora do assentamento. Ele ainda complementa que está na militância a dez anos e que começar a militar foi importantíssimo para o desenvolvimento pessoal dele a partir que ele conseguiu superar a timidez e aprender a se relacionar com outras pessoas. Ele comenta como começou a milar:

A minha relação de militância começou quando mudei para cá, foi aqui que comecei a me envolver mais e participar de grupos de juventude e nesse coletivo que fui descobrindo em qual área me encaixava de fato, porque o movimento tem várias áreas: de produção, saúde, (áudio não compreensível), comunicação, tem um monte. Eu gostava de morar na roça, mas trabalhar na roça nunca foi o meu foco, então eu ficava mais solto e minha mãe não me exigia muito essa parte.

Novamente a importância dos setores/áreas coletivas existentes dentro o MST, pois os mesmos possibilitam a inserção do jovem no movimento e no trabalho. A militância para ele faz parte do próprio processo de formação como sujeito, como ele mesmo relata, “Na militância a gente vai formando mais e estudando mais também”. Ele ainda complementa sobre a área de atuação dele atual dentro do MST e como isso faz parte do cotidiano dele, “Eu atuo no Dênis no coletivo da juventude, mas também interagi mais no setor de comunicação do MST, então eu adoro fazer a parte fotográfica do movimento, todo canto que o movimento for eu estou atrás”.

Além dessa organização atual em setores, que é responsável, não só pela manutenção do movimento, como também por esta formação de novos jovens assentados para continuidade

da luta pela terra. Uma das coisas que está presente no movimento, desde os anos 80, quando o MST se consolidou como organização autônoma e de caráter leninista, é a cooperação e o coletivismo. Segundo Neto (2015) a forma que MST passou a organizar o assentamento desde essa época foi, principalmente, com o incentivo à realização da cooperação agrícola por meio do trabalho coletivo, preferencialmente, a partir das cooperativas e associações.

A cooperação em um assentamento para o MST é uma forma de sobrevivência para os próprios assentados, pois se cada assentado tentasse resolver seus problemas de forma individual, a produção teria uma grande dificuldade de gerar renda. Neto (2015), utiliza Bavaresco (1998) para dizer que:

Para evitar essa consequência, era necessário investir na organização interna dos assentamentos, estimulando a cooperação entre as famílias, o que proporcionaria ganhos econômicos e ainda “liberaria quadros” do assentamento para trabalhar em atividades políticas do MST. Assim, o Movimento passou a atuar nos assentamentos e, principalmente, nos acampamentos, estimulando a organização das famílias em pequenos grupos de trabalho coletivo (NETO, 2015, p. 159).

Segundo Severino (2006), nos anos 80, passou-se a discutir a produção nos assentamentos, pois a produção apenas voltada para subsistência não assegurava o desenvolvimento econômico das famílias assentadas. Devido a isto, as famílias passaram a se organizar em pequenas associações de até 10 famílias cada e em grandes associações para comercialização dos produtos dos assentamentos. O mesmo autor coloca, que no período de 1989 a 1993, foi criado o Sistema Cooperativista dos assentados (SCA), além da formulação das bases/linhas políticas para criação das cooperativas coletivas. Em consequência disso, surge grandes cooperativas de trabalho coletivo de mais de 100 famílias. Até os dias de hoje existem grandes e pequenas cooperativas regionais e locais. Todo esse sistema de cooperativas surge com o objetivo de:

Organizar a produção, além de cumprir a tarefa de aglutinar e organizar os assentados, representá-los politicamente, mobilizá-los, prestar serviços, desenvolver a capacitação técnica e contribuir com o caráter orgânico do MST. (...) Observa-se CPAs dos assentamentos vinculados ao MST uma maior fixação do homem na terra devido a maior renda gerada pelo trabalho na terra decorrente da maior possibilidade de investimento e aplicação da mecanização, do conhecimento científico e do progresso técnico da agricultura para a agricultura familiar (SEVERINO, 2006, p.86)

As Cooperativas de Produção Agropecuária – CPA, são “cooperativas formadas nos termos dos princípios e regimentos do SCA, no entanto, convivem com as formalidades legais

da Lei 5.764/71, pois são registradas na respectiva Junta Comercial” (DUDA, 2004, p. 31). A lei 5.764/71 institui a Política Nacional de Cooperativismo. A concordância das CPAs a esta lei é uma forma de adequar-se ao ambiente comercial, tendo o embasamento jurídico para melhor comercialização de seus produtos. Segundo Duda (2004):

O controle da terra neste modelo de produção agropecuário é totalmente coletivo, embora em determinados casos o título da propriedade permaneça individualizado. Saliente-se que na CPA, resguarda-se para cada grupo familiar, um lote dentro da propriedade coletiva, destinado à produção exclusivamente familiar, de subsistência. (DUDA, 2004, p. 31)

Tanto a produção, quanto a organização é feita de forma coletiva, pautado em assembleias para discussão e planejamento. A divisão do trabalho se dá através da especialização na linha de produção, sendo que cada cooperado ajuda de acordo com o que sabe, ou área de atuação em que atua (DUDA, 2004).

O Dênis Gonçalves tem uma cooperativa formada pelos assentados moradores da parte da serra. O estudante de Agronomia com ênfase em Agroecologia comenta, em relação ao trabalho no assentamento, que os jovens têm a opção de trabalhar na cooperativa existente lá, como relatado pelo entrevistado:

Em questão ao trabalho lá. Teve uma época que nós que estávamos fazendo o técnico nas EFA(s) a gente ficava trabalhando no viveiro do assentamento no tempo que ficava em casa. Contribuía. Acho que isso ajudou bastante. Agora nesses últimos tempos, quando eu fico em casa eu fico na cooperativa, só que ajudo nos SAF(s) de Agro Floresta.

O assentamento / movimento forneceu o espaço do viveiro para ele desenvolver os trabalhos e a aprendizagem dos CEFA(s). Ele ainda complementa que se sente parte dessa cooperativa e que o dinheiro arrecadado é dividido em relação as horas trabalhadas. “a gente sente parte da cooperativa. A gente ajuda a vender, e o que vende a gente reparte com todo mundo que contribui e que trabalha e divide a partir das horas trabalhadas”. O MST forneceu todo apoio para ele começar a trabalhar no assentamento, tanto no viveiro, quanto na cooperativa, quando perguntado se o MST foi importante para ele, ele diz:

Olha, eu acho que foi. Porque eles me ajudaram no viveiro, foi uma experiência boa que tive quando fiquei lá, E agora na cooperativa, onde atualmente faço estágio também é uma cooperativa do movimento, também está ajudando bastante. Muitas experiências novas estou tendo aqui, mexendo com uva, uma coisa que nunca tinha visto. Eu acho que ajudou bastante.

Outros entrevistados responderam sobre como é o trabalho no assentamento e qual é a importância da cooperativa nisso tudo. O estudante de Comunicação Social e Jornalismo (SISU) e o de Enfermagem com ênfase em saúde pública (PRONERA) comentaram:

Essa relação com o trabalho é bastante dialética. Quando a gente pensa no trabalho na roça a gente pensa muito no trabalho braçal, a gente só considera isso como trabalho na roça, mas tem outras formas de contribuir com o trabalho no lote para além do trabalho braçal. Por causa da faculdade a gente passa muito tempo fora, mas quando a gente está no assentamento a gente contribui sim, tanto no trabalho braçal, mas também nos outros processos que ocorre dentro do lote das outras formas produtivas.

O estudante coloca como importante também não só o trabalho braçal como também o trabalho no campo das ideias, da comunicação, da discussão, da organização, da militância, sendo importantíssimos também para o prosseguimento e manutenção do assentamento/movimento. Eles continuam em suas falas falando de forma mais detalhada sobre a cooperativa:

A gente tem uma CPA aqui no assentamento, nossa ECOPAC - Cooperativa de Produção Agroecológica e Cultural Camponesa lá da Serra. Algumas famílias dividem os lotes lá e trabalham. Lá a gente divide além do trabalho braçal, a gente segue algumas linhas de produção. Atualmente eu ajudo e contribuo na agroindústria de processados vegetais e a padaria. E a gente está iniciando com (trecho não compreensível) agora também, mas a gente tem várias linhas dessas lá e a gente fica trabalhando junto. Nós nos remuneramos com o dinheiro que consegue com a produção por hora trabalhada.

A cooperativa é muito importante como primeira fonte de renda para estes jovens, sendo crucial para ajudar nos gastos dos estudos e para o início da formação de sua autonomia financeira, além de mantê-los no campo. Essa cooperativa, segundo eles, é a primeira de Minas Gerais. Eles ainda prosseguem:

O princípio do movimento é esse processo de produção e cooperação de forma coletiva né. Na Serra é um desses processos que a galera realizou que é a constituição de uma das cooperativas que é do lucro dos assentados lá de cima. Agora tem duas cooperativas, a regional e essa cooperativa na forma de CPA que são de pessoas que se reuniram lá em cima na Serra para produzir nessa forma. É uma das formas de se realizar a produção de forma cooperada.

O princípio de cooperação, sendo um dos fundamentos do MST está presente no assentamento. Um dos estudantes comenta “A união é uma coisa que começa a ser trabalhada

desde o início aqui. A gente sempre se uni para conviver e trabalhar”. A união, a cooperação, esse jeito de pensar o trabalho de forma coletivas será as bases para formação de um saber e de um desenvolvimento mais coletivo nestes espaços, estando presentes na formação destes sujeitos desde criança.

Segundo os entrevistados, a cooperativa da Serra contém quatro lotes, com a presença de 12 a 13 famílias que dividem este espaço para produção. Um dos entrevistados ainda complementa “A terra é um bem da natureza que não tem valor e a gente utiliza só o espaço ali e quem produz, quem trabalha recebe pela sua hora trabalhada”. Esta fala demonstra uma outra forma de ver a natureza, não como recurso ou algo que pode ser apropriado, mas sim como algo coletivo, que não tem valor e pertencente a natureza. Este pensamento é a base de uma relação mais harmoniosa com a natureza, sendo importantíssimo para o desenvolvimento de um saber pós-desenvolvimental, diferente da forma de desenvolvimento tradicional. Sobre os desafios para geração de renda para os jovens no assentamento um dos jovens relata:

Em relação ao desafio na geração de renda para os jovens assentados, a gente tenta criar mecanismos, criar processos organizativos que forneçam renda principalmente para a juventude, pensando nessa questão de manutenção da juventude no campo e tals. Mas a gente esbarra nesses problemas de que se a gente não acompanha o tempo histórico ele atropela a gente. Então como a gente vai conseguir manter a juventude no campo com todos esses fetiches da cidade que é muito próximo, sem um incentivo, sem o formento para que a gente tenha um tratorito, que a gente tenha a constituição de uma agroindústria que forneça e garanta a manutenção da juventude no campo. Acho que é uma série de fatores que juntam. O modelo de sociedade que a gente vive influencia muito, na figura patriarcal, na figura do homem como provedor da casa, ele que dita as regras. Eu acho que é um processo de desconstrução dessa metodologia, dessa lógica de vida, daí sim entra essa questão da construção mais coletiva, dentro da própria casa mesmo, na forma de organizar a produção, de organizar a vida, do cotidiano dentro do lote.

Os jovens têm consciência do quanto são importantes eles continuarem no campo para o prosseguimento do assentamento, e a geração de renda para eles fazem parte deste processo, principalmente no que se refere a construção de sua autonomia como sujeito. O mesmo reconhece a importância do acompanhamento tecnológico e da mecanização no campo também, como forma de incentivo para que eles mesmos continuem nele. Ele critica o modelo de sociedade patriarcal e individual, propondo a construção de um coletivismo dentro da própria casa ou lote.

Entre os diversos setores existentes dentro do MST, um se destaca como um ótimo exemplo de um espaço em construção de debates, ideias e projetos em essência pós-abissais. Este setor é o coletivo LGBT- Sem-Terra, no qual será debatido nos parágrafos posteriores.

5.4.A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO LGBT SEM-TERRA PARA ENTENDER OS SETORES DO MST COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PENSAMENTOS PÓS-ABISSAIS

O MST, como já mencionado, apresenta como um de seus setores o coletivo LGBT Sem-Terra, sendo o mesmo formado somente em 2015. Historicamente, o MST tem como pauta, além da reforma agrária e popular, formar uma militância de luta e resistência que confronta qualquer tipo de preconceito ou desigualdade. Segundo Campos (2022), “a bandeira LGBT não se encontrava explícita dentro dos espaços da reforma agrária, mas esses sujeitos já se encontravam ali, já viviam suas vidas, sua história” (CAMPOS, 2022, p. 18). Para o mesmo autor, apesar das pautas não estarem no passado da organização do movimento, as lutas contra as formas de preconceito sempre estiveram presentes.

As pautas LGBT dentro do movimento foram sendo acolhidas com o tempo, pois “o MST passou por muitas transformações e questionamentos por parte da militância, no sentido de ampliar a reflexão sobre diferentes tipos de opressões na presentes na sociedade brasileira, como o racismo, o sexismo e a homofobia” (CAMPOS, 2022, p. 18). O MST criou o Coletivo LGBT Sem-Terra depois de realizar um grupo de estudos sobre diversidade sexual entre 2015 e 2017, que era ligado ao coletivo de Mulheres. Esse grupo de estudos ajudou o MST a entender que era necessário ampliar o debate e as reivindicações desses sujeitos sobre sexualidade. Porém, segundo Campos (2022), o objetivo do coletivo vai além disso:

É necessário compreender que o Coletivo vai além de debater gênero e sexualidade, mas visa fortalecer a diversidade sexual e dar visibilidade às pessoas LGBT e trazer essxs companheirxs para a base da militância. Ao mesmo tempo, por se sentir parte da luta do MST, no qual busca-se trabalhar na terra e nela viver, realiza ações que articulam essas lutas, promovem a construção de uma identidade “LGBT Sem Terra”, transcendendo as divisões e “cercas” que dividem o povo em sua luta pela equidade.

O MST e o Movimento LGBT se uniram em uma troca de aprendizado, em que um apoiou o outro. O MST queria se envolver em todas as lutas por uma sociedade mais igualitária,

sem discriminação, e o Movimento LGBT queria ter liberdade para viver e amar sem sofrer violência. Assim, o MST incorporou em sua organização a luta dos militantes LGBT(s), que já faziam parte do movimento, participando de ocupações, mobilizações e protestos. Mas, ao ganhar visibilidade e ao criar espaços de discussão sobre gênero e sexualidade, o Coletivo também se destacou nos processos organizativos, na “organicidade” do MST (CAMPOS, 2022).

Um dos jovens estudantes do PRONERA que foi entrevistado é homossexual. Foi feito a ele alguns questionamentos sobre como é viver no assentamento sendo LGBT, e como é a relação com o MST, visto que a discussão e as pautas LGBT (s) são relativamente novas. Ao ser perguntado sobre essa relação entre os sujeitos LGBT e o movimento, ele relata:

O movimento sempre teve sujeitos LGBT(s), mas nunca teve um setor responsável, a gente sempre estava junto com o feminismo e o marxismo e com as mulheres. Em 2015 foi fundado o coletivo LGBT sem-terra (é uma frente do movimento). A gente se reúne anualmente, cada região é um processo diferente. Em 2015 foi consolidado esse coletivo, daí para frente começou então trabalhar mais os LGBT(s) dentro do movimento, dá mais voz para eles. Em 2017 participei do primeiro curso de formação política e pedagógica para sujeitos LGBT(s) que foi em (áudio não incompreensível) em São Paulo que teve LGBT(s) de todo o Brasil, estava uns 80 LGBT(s), daí para frente teve mais cursos. No assentamento eu fui o primeiro a assumir, mas tem mais gente depois de mim. Eu fui o primeiro a não ligar para o que o pessoal falava (do movimento e fora).

É importante destacar que, assim como afirma Boaventura de Souza Santos, a epistemologia dominante tenta a todo tempo marginalizar qualquer conhecimento que não seja hegemônico. A modernidade historicamente foi pautada socialmente na figura do homem e da mulher como constituidora da família. Toda a luta gay e homossexual nascida nos anos 70 e 80 nos Estados Unidos e depois nos anos 90 no Brasil em essência foi historicamente contra-hegemônica.

A partir que o MST tem também como princípio, formar uma militância de luta e resistência que confronta qualquer tipo de preconceito ou desigualdade e que na última década, passou a ampliar a reflexão sobre diferentes tipos de opressões presentes na sociedade brasileira, como o racismo, o sexismo e a homofobia, o movimento passa a promover uma pluralidade epistemológica de saberes diversos dessas causas. As pautas LGBTs questionam a homogeneidade do pensamento moderno ocidental da linha abissal e o MST será um espaço de discussão dessas pautas, discutindo projetos que irão resistir e confrontar o pré-conceito ainda existente na sociedade.

Portanto, a existência desses setores coletivos, principalmente o voltado a discussão das pautas LGBT, reafirmam a potencialidade pós-abissal do movimento, sendo cruciais na formação de um sentimento de pertencimento, de representação, de identidade, de coopresença, fazendo-os também se sentir parte da luta do MST.

O entrevistado continua em sua fala dizendo coisas importantes, quando perguntado se existe pré-conceito dentro do movimento / assentamento:

Existe também. Não vou falar que não existe, pois existe também. Tem gente ainda que, assim, a casca dura antiga do movimento é meio complicada. Mas a gente acaba contornando isso, pois como existe um setor do movimento para isso, acaba tendo consequências para quem faz isso, até mesmo na coordenação, quem faz isso tem penas duras. Então somos um movimento forte, esse ano quase que a gente consegue eleger uma deputada federal LGBT sem-terra. Ela não foi eleita, mas está como primeiro suplente no DF que é a Ruth Venceremos, que também vai assumir um novo setor de Brasília de comunicação e diversidade. Tem outros sujeitos também aí que fez parte desse processo. O movimento hoje abraça bastante bem isso, ainda existe preconceito, mas é combatido todo dia. No movimento tem mais gente LGBT, depois de mim foi surgindo, no meu curso mesmo tem bastante sujeitos LGBT(s), tem uns 15 só no meu curso de agronomia, isso é bastante visível lá, em todo canto do movimento tem sujeitos LGBT(s).

O entrevistado deixa claro que existem diferenças de gerações entre os integrantes do MST: Sendo as pessoas mais antigas (“casca grossa”), as mais intolerantes perante a homossexualidade; E os mais novos, favoráveis as pautas LGBT dentro do movimento. A representação dentro do MST deste grupo está cada vez mais presente, sendo um assunto cada vez mais discutido e debatido dentro do movimento. Ele dá como exemplo o Armazém do Campo (loja do MST presente em Juiz de Fora) que foi totalmente montado por sujeitos LGBT:

Aqui também tem, o processo do armazém do campo aqui foi montado com sujeitos LGBT(s), não só eu, mas mais gente também, em todo canto a gente tem. A gente teve muito processo de formação e vai ter mais, não para, está cada vez mais evoluindo e mudando. Na militância a gente vai formando mais e estudando mais também. Eu atuo no Dênis no coletivo da juventude, mas também interagi mais no setor de comunicação do MST, então eu adoro fazer a parte fotográfica do movimento, todo canto que o movimento for eu estou atrás.

Esta diversidade de setores dentro do MST é importante para que cada jovem se insira na militância e no movimento de forma ativa, descobrindo mais suas habilidades, talentos, além de se sentirem mais representados. Por fim, ele comenta sobre como os pais lidam com essa questão da homossexualidade, segundo ele não houve conflito, mas quando o mesmo se revelou

gay para o pai especificamente, ele a princípio entrou em choque, mas que no geral, o pai “falou que iria se acostumar ainda, mas ele não toca muito no assunto e minha mãe também não”. Ele ainda comenta sobre os colonos (40 famílias não sem-terra que já viviam lá antes do MST ocupar), segundo ele a relação é conflituosa com eles:

Antes no assentamento eu sempre tive uns atritos por causa da sexualidade, pois 40 famílias do assentamento não são sem-terra, são ex-colonos da fazenda e eles tinham uns atritos com o movimento, de não aceitar ele mas dependiam dele para ganhar terra. Aí tinha uns probleminhas internos com alguns de nós, eu sofri bastante bullying por ser gay, só que eu fui coordenando isso, criando uma arma de defesa, de que toda vez que eles me zuavam eu ficava triste mas zuava eles também, toda vez que eles falavam de mim eu concordava mas colocava o nome deles no meio também e acaba criando briga.

Essa relação com os colonos é interessante de destacar, pois ele relata que os colonos apresentam um conflito com o movimento, provavelmente por divergências ideológicas, porém eles dependiam do mesmo para ganhar a posse da terra, tendo uma relação contraditória diante deste contexto. A fala dele em relação ao bullying se refere especificamente a eles.

Por fim, no tópico a seguir será discutido como o PRONERA e a pedagogia da alternância contribuem para construção de uma ciência contra-hegemônica no campo, apoiada por uma epistemologia essencialmente pós-desenvolvimental, pós-abissal e decolonial da educação do campo.

5.5.O PRONERA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO FUNDAMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NO CAMPO

As entrevistas realizadas com os jovens assentados que fazem cursos superiores do Dênis Gonçalves revelam coisas importantes sobre como se faz ciência contra-hegemônica no campo. A estudante de Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens) pela UFES revela que o curso dela, é voltado para formar docentes para lecionar no campo através da metodologia da alternância. Ela faz este curso junto com sua mãe, ambas ficaram sabendo dele a partir de uma pessoa do assentamento. Ela relata:

O curso eu conheci através da minha mãe. Quem indicou para ela foi a Sr. C (pessoa do assentamento) que ficou sabendo desse processo seletivo, indicou algumas pessoas, e nessa primeira remessa foi minha mãe, depois foi eu, abriu o processo seletivo, e me inscrevi. O curso é voltado aos docentes do campo,

especialmente para quem mora nele, pois a gente busca a realidade das pessoas do campo, para que quando a gente for dar aula para alguma criança camponesa, a gente viva a realidade deles, pois é uma coisa que a gente já viveu. Em relação aos professores, a maioria não são do campo, mas eles se adaptam a nossa realidade, o jeito que a gente vive.

A estudante deixa claro que um dos princípios do curso é que ele seja voltado especificamente para os docentes do campo e para quem já mora nele, sendo toda metodologia da alternância voltada a conhecer a realidade das crianças do assentamento.

A partir da fala da entrevistada, percebe-se que a existência de um projeto de formação continuada de educadores no campo faz com que o curso dela de fato tente abordar, através da metodologia da alternância, as situações-problema a partir da realidade dos assentados, a fim de que os futuros professores encontrem soluções para eles e se qualifiquem através da próxima relação entre teoria e prática.

Por meio da formação de professores da própria comunidade, os mesmos irão carregar com si as experiências e vivências da luta pela terra, construindo conseqüentemente uma memória coletiva e uma mentalidade mais crítica dos alunos. O ensino prático de sua realidade será de origem essencialmente decolonial e contra-hegemônico a partir de saberes e pensamentos outros formados pelas suas experiências.

Ela ainda comenta que sua irmã mais nova, que ainda está no Ensino Médio, também tem o desejo de fazer o mesmo curso que ela. Vale destacar que a mãe faz o mesmo curso que a entrevistada, porém em áreas diferentes, sendo a mãe Ciências Humanas e ela Linguagens. Ela comenta como foi o processo seletivo:

A gente faz uma prova, onde o processo passa por uma redação e conforme os critérios da sua redação, sendo atingido a meta, você consegue entrar para Universidade. No caso, é só este curso que é assim. A gente luta para não entrar pelo SISU, eles estão pressionando a gente para que coloque este curso no SISU, ficaria muito mais difícil o camponês sair do campo e ter o conhecimento para voltar para a comunidade.

Na opinião da entrevistada, fazer o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o SISU dificulta muito a entrada do camponês no Ensino Superior. A forma de avaliação feita por ela, através da redação, se baseia nos conhecimentos sobre o campo. Caso o curso seja oferecido pelo SISU, o processo avaliativo do ENEM excluiria e fecharia as oportunidades para a maioria dos sujeitos assentados, principalmente pelo processo seletivo não levar em conta as histórias na luta pela terra de cada sujeito. Foi perguntado como é aplicado a metodologia da alternância no curso dela:

Tem o tempo universidade e o tempo comunidade. O tempo universidade é o momento onde a gente vai estar estudando, obtendo os conhecimentos, colocando as nossas dúvidas, apresentando nossas pesquisas do tempo anterior. O tempo comunidade é onde a gente vai fazer nossas tarefas em casa, fazer as pesquisas que é passado para a gente fazer na comunidade, realizando as tarefas e depois trazendo de novo para a universidade.

Há uma clara relação entre a universidade e a comunidade no curso da entrevistada. A metodologia da alternância propicia uma relação teoria e prática muito única, no qual o tempo todo, os alunos tentam utilizar o conhecimento aprendido na universidade nas tarefas do assentamento. Ainda foi perguntado se essas tarefas são bem articuladas com a comunidade e se os professores conseguem realmente fomentar a visão crítica sobre sua realidade:

Sim. Através das atividades que são passadas para fazer na comunidade eles querem saber como a comunidade vive. Por exemplo a última vez que eu fiz foi na escola, queriam saber como é a estrutura da escola, quantas pessoas trabalham na escola, quantos alunos tem, se a escola concorda. Então é a realidade da escola no assentamento. Uma vez por ano o professor vem na nossa comunidade para estar fazendo esse estudo, ver o que a gente escreveu no papel, conversar com a coordenação, dialogar com os alunos da escola, com a comunidade.

Apesar dos professores não serem sem-terra e do assentamento, eles tentam passar um ensino contextualizado, com uma relação teoria e prática muito próxima. Perguntando a mesma entrevistada se ela gostaria de trabalhar na escola do campo presente no assentamento, ela diz que “ Sim. Eu pretendo. Quando estiver no quinto período eu sei que já posso dar aula. Então eu vou querer participar de algum processo, qualquer turma que eu pegar na minha área eu vou querer exercer”. Há um desejo da jovem trabalhar assim que possível na escola presente no Dênis Gonçalves, além também de continuar seus estudos em um futuro mestrado e doutorado. “Quando eu terminar a faculdade eu pretendo fazer, pois é uma forma da gente crescer mais no conhecimento e se você tem um mestrado e doutorado a possibilidade de você entrar em alguma vaga é maior em caso de empate”. Por fim ela complementa dizendo o quanto a UFES foi acolhedora aos acampados, sendo jovens ou adultos, além de ter um espaço onde o filho dela possa ficar:

Aqui na faculdade, o curso também acolheu as mães e tem um espaço para as crianças ficar (o espaço da ciranda), com muita luta a gente conseguiu definir esse local para as crianças ficarem, onde tem brinquedos, coisas para pintar, um espaço bem bacana para eles ficarem.

É importante um espaço para as crianças, pois as mães de filhos pequenos seriam prejudicadas caso precisassem ficar dividindo sua atenção entre as aulas e os filhos. O estudante do PRONERA de Agronomia com ênfase em Agroecologia, quando perguntado de como foi o processo seletivo:

O processo foi legal, foi bom. A gente enviava tipo um relatório de como a gente se inseriu no movimento, como a gente contribuiu, o que a gente fez. Teve umas duas ou três avaliações depois disso, com diversos temas, desde agricultura a temas voltados ao movimento.

Importante destacar que o processo seletivo para entrar no programa também é diferenciado, tentando fazer com que os inscritos consigam passar seu conhecimentos através de um relatório, contando suas histórias de como ele se inseriu e contribuiu para o movimento. Perguntado sobre a educação por alternância e se as disciplinas do curso dele são bem adaptadas a realidade, ele diz:

Eu acho que sim. É bem adaptado as disciplinas que estivemos até agora. Não é muito difícil, eles tentam simplificar para todos da sala entender, eles simplificam para todos tentarem acompanhar. Um ajuda o outro quando um não consegue. É dividido em núcleos (núcleos de base – NB). É dividido em seis. As atividades são dadas em NB, poucas são individuais, a maioria é em NB. Esses núcleos são para um ir ajudando o outro quando não entende alguma coisa. Muita ajuda. Os professores são bem tranquilos, entendem a gente, buscam simplificar bastante para a gente. É bem tranquilo eu acho. Só algumas coisas são um pouco difíceis, mas não é tanto, quando vai para os núcleos de base ajuda.

Pela fala do entrevistado nota-se que a cooperação incentivada pelo movimento se manifesta também no tempo universidade, pois a partir desses “núcleos de base” todos os trabalhos são realizados de forma coletiva, sendo que todos se apoiam para que consigam a conclusão do curso. Também foi perguntado se ele relaciona bem com os outros jovens do curso, “Para mim o relacionamento é tranquilo. Eu interajo mais com o pessoal do meu quarto, do meu núcleo de base, não interaji tanto com os outros. Para mim foi tranquilo a convivência”. As formações destes núcleos de base ajudam na socialização e confecção dos trabalhos, promovendo um ensino mais coletivo e participativo.

Perguntando os dois estudantes do PRONERA que fazem Medicina Veterinária e Enfermagem com ênfase em saúde pública sobre como foi o processo de entrar no programa, um deles dizem:

Rolou um edital nos grupos, um representante do setor de informação da época que me mandou, eu já estava tentando pelo SISU e não tinha conseguido, pelo PROUNI teve problema nas documentações, então eu estava sem nada. Aí estava rolando esse edital, ela mandou para mim, eu tentei e fiz. Como eu entre em uma segunda chamada, aí eu entrei usando a nota do ENEM. Na primeira chamada, como eles tiveram um tempo maior, foi um processo um pouco diferente. Cada estudante teve que escrever um memorial de vida, falar da sua inserção nos movimentos sociais que o PRONERA abrange e como ele é inserido na comunidade e com base nisso teve o processo seletivo. Como fui na segunda chamada, usei a nota.

Percebe-se que entrar no ensino superior pelas formas tradicionais (ENEM / SISU) aparenta ser de fato difícil para os sujeitos do campo. Quando se tem um processo seletivo mais voltado para eles, ajudam no processo como um todo, mesmo que o entrevistado tenha usado a nota do ENEM, devido ser a segunda chamada. O estudante de medicina veterinária também comenta sobre o processo seletivo:

Foi da mesma forma, foi passado os editais. Eu faço parte da quarta turma de medicina veterinária pelo PRONERA e foi lançado o edital, aí começou a circular nos grupos e eu fiquei sabendo, fiz a inscrição. Aí tem um primeiro vestibular, uma prova que tem redação. Nessa primeira etapa foi 460 e pouco inscritos porque abre para todo mundo, aí passa 120 nessa primeira seleção. Depois entra a segunda seleção, para passar 60, aí entra memorial descritivo, entra seu convívio com as pessoas, seu comportamento para ser avaliado.

A avaliação não ser somente conteudista diz muito sobre este processo seletivo, toda sua história com o movimento e todas suas ações de militância e trabalho contam como histórico no processo de avaliação. Também foi perguntado a eles se o currículo é adaptado a realidade do assentamento ou se é mais “engessado” e científico:

O meu (medicina veterinária) é mais engessado, a carga horária é bem pesada, o que é para ser alternância acaba sendo período integral. A gente fica lá, nas férias a gente procura fazer essa metodologia da alternância, procurar as cooperativas, contribuir de alguma forma, tentar absorver o conhecimento da cooperativa e fazer essa relação de Universidade com o campo. Alguns professores tentam fazer essa relação também.

A cooperativas é um espaço de aprendizado e de trabalho prático dentro do assentamento, sendo crucial na comunidade, como já mencionado. Todos eles relataram que a carga horária no tempo Universidade é pesada, em tempo integral. Foi questionado se tem reprovação em disciplinas e como funciona os trabalhos e provas. O estudante de enfermagem

comenta que depende do que o professor escolhe, sendo que ele já foi avaliado tanto por trabalhos, quanto por provas. Ele ainda complementa:

A nossa é a primeira turma de enfermagem pelo PRONERA então a gente está tendo várias dificuldades em pensar isso. Algumas pessoas acham que se reprovar vai embora, alguns professores e coordenadores do curso lá dos campos falam que não sabem o que vão fazer, mas vamos procurar alguma forma para que você consiga repetir a disciplina depois. É muito complicado, pois nessa questão de adaptação da grade, a nossa por ser enfermagem não é tanto a visão do campo né, então a gente tem algumas outras matérias diferentes, temos professores que tentam aproximar da nossa cultura, a cultura do cuidado as enfermidades das pessoas com o campo, então isso acabou ampliando nossas disciplinas e condensando outras da parte científica eles juntaram matérias que eram similares para fazer no mesmo tempo e a gente também estuda integral, manhã, tarde e as vezes a noite, as vezes ao sábados. É cansativo, mas entra nessa questão da alternância, é uma alternância menos de 2 ou 3 meses.

A questão da reprovação é explicada pelo curto período que cada aluno tem para fazer as disciplinas (de dois a três meses), então caso um perca, ou reprove é muito difícil a recuperação posterior. Em sua fala ele deixa claro a vontade por parte dos professores de no tempo todo tentar fazer relações e conexões com a realidade do campo.

O PRONERA e os diversos cursos voltados aos sujeitos do campo, através da metodologia da alternância, evidenciam saberes subalternos dos sujeitos do campo, baseados em pensamentos outros, de uma educação outra, que confronta diretamente epistemes e metodologias hegemônicas ligadas a Revolução Verde. Essa educação do campo de nível superior apresenta base transformadora, a partir de uma ampla participação do MST nas metodologias utilizadas, além de ainda manter a cientificidade da educação superior. Essa imbricação entre saberes decoloniais do saber do campo e ocidentais/científicas propiciadas pela metodologia da alternância são grandes responsáveis pelo surgimento de uma interculturalidade e de uma ecologia de saberes, que confrontam e questionam o poder hegemônico universal a partir de um pensar baseado na diferença e na desobediência epistêmica. Isso fica evidente a partir da fala do estudante de Comunicação Social e Jornalismo (SISU):

Todo esse processo é uma tarefa militante, mesmo que a educação seja acadêmica nosso processo e nosso viés formativo é diferente, não é esse processo acadêmico. Então uma coisa se relaciona com a outra, você vai buscar o conhecimento acadêmico, mas a forma que você vai utilizar ele é a partir das suas vivências.

O estudante de Agronomia com ênfase em Agroecologia, como já mencionado, ficou sabendo do PRONERA a partir dos diversos setores coletivos existentes, no qual divulgou o processo seletivo nas redes sociais do movimento e também através da conversa com outros assentados. A ele também foi perguntado sobre como é feito a divisão dos tempo da pedagogia da alternância no curso dele e também sobre os trabalhos aplicados pelos professores:

Lá nós estudamos praticamente quase 12 horas por dia no tempo Universidade. O Instituto Educar está dentro de um assentamento ocupado pelo MST (Assentamento Nossa Senhora Aparecida) é o primeiro assentamento do MST no Rio Grande do Sul, a gente está basicamente no berço onde o MST nasceu, na cidade de Pontão-RS. O instituto é uma escola do movimento, no qual tem uma parceria com a Universidade, no qual fornece os professores. Nosso curso é Agronomia com ênfase em Agroecologia. A Universidade lá tem vários campus separados, são seis campus, cada um com sua área diferenciada. A Fronteira Sul, a mais perto da gente, fica em Passo Fundo, mas só funciona o campus lá da medicina. Nosso campus mesmo fica na cidade de Erechim, com uns 80km de distância da gente. A gente fica só lá no instituto, depende da matéria, se tem uma matéria como Desenho Técnico que a gente teve agora, no qual a escola não tinha instrumentos para poder dar aula, a gente teve que se deslocar até lá para a Universidade para ter a aula do professor. Nas outras aulas todos os professores se deslocam até a gente.

O PRONERA funciona por meio de parcerias, este instituto fornece a infraestrutura para realização das aulas, sendo que só se deslocam para o campus quando há falta de equipamentos apropriados para realização das atividades mais práticas. Foi perguntado a ele se o currículo é adaptado a sua realidade:

Eu acho, porque eles colocam muita coisa do movimento, principalmente no processo seletivo. Lá nós estudamos de 8 até as 16h. A partir das 16h a gente tem um tempo de trabalho, lá é como se fosse uma fazenda, então quase tudo que a gente estuda tem prática lá mesmo. Tem horta e tal, tudo que a gente consome lá a gente retira do próprio instituto. Tem a ordenha, que é onde o movimento tira a renda para o instituto, tem os animais (vacas, porcos), a horta (que retira as hortaliças), tem a lavoura etc. A gente estuda bastante de segunda a sábado, às vezes domingo também, durante três meses a gente fica lá. Quando a gente vem para cá a gente é muito voltado a ajudar na militância e eles passam alguns trabalhos. Esse trabalho pode ser por exemplo um diagnóstico de cinco famílias sobre culturas tradicionais. Esse trabalho não conseguimos fazer porque a linguagem dele veio muito sofisticada e tecnológica e eu me perdi várias vezes e para explicar para o agricultor era mais difícil ainda. A gente só conseguiu entender lá com o professor, ele queria saber qual grau que a gente entendia.

Essa questão de o processo seletivo ser adaptado aos sujeitos do campo novamente se sobressai, não só no processo seletivo como no conteúdo como um todo. Essa parte prática do tempo de trabalho também é importante ser destacada, pois o instituto está inserido no assentamento, facilitando a relação entre teoria e prática nas aulas. A carga horária pesada novamente se destaca na fala, sendo pouco tempo para realização de todas as disciplinas planejadas. Em relação ao tempo comunidade, ele destaca o papel da militância, junto com o contato com outros assentados nos trabalhos dentro do assentamento. Em relação as avaliações ele comenta sobre os núcleos de base:

Tem professores que trabalham muito essa parte científica, tivemos aulas de como fazer um texto científico para revistas e tals. Mas se eles virem que a turma não está conseguindo pegar eles adaptam para poder ir mais calmo. Dá a impressão de que eles passam a mão na cabeça, mas eles avisam para não contar sempre com a sorte, na frente vou exigir mais, se não passar, não passou. O estudo lá é um pouco diferente, nós somos divididos em grupos, são seis grupos/núcleos. Alguns trabalhos são passados para esses núcleos, então você não faz sozinho. Alguns trabalhos também são individuais para ver até onde você tá, mas a maioria é por núcleo, então você não sofre tanto fazendo trabalho.

A importância do coletivismo dos núcleos de base novamente aparece na fala dos entrevistados, sendo crucial para realização das atividades mais científicas dentro de sala. Foi perguntado se ele consegue passar os conhecimentos que ele está adquirindo para o pai dele, ele relata:

Ainda não porque a gente não chegou nessa parte do conhecimento ainda, a gente está na parte teórica, a gente não chegou a fazer nada prático, estudamos mais a parte política do movimento e das Universidades. Agora que estamos entrando com trabalhos de extensão rural com os produtores e conhecendo de verdade eles. Tudo que eu faço com o movimento tem que registrar, a participação na militância também é uma avaliação. Eles estão formando não só agrônomos para trabalhar em empresas, eles querem agrônomos que vai para o acampamento e assentamentos ajudar a desenvolver a agricultura familiar lá dentro. Então eles colocam você a situações para você ver a realidade. Eu não ligo, mas eles já colocaram a gente em situações onde o pessoal reclamou que só tinha água gelada para tomar banho e eu falando “gente é normal, em uma luta de acampamento isso é normal”.

A formação política também está presente no conteúdo. Os trabalhos de extensão rural são cruciais para entender a realidade dos mais velhos do assentamento. Ele também destaca que a militância também faz parte da avaliação, para manter viva a luta pela terra, vivendo a realidade do acampamentos. É importante destacar que, segundo ele, apesar de todos os

estudantes deste curso serem assentados, nem todos viveram a realidade de um acampamento. No relato dele, o mesmo faz uma divisão clara entre os que são netos de assentados, que não viveram a luta pela terra e os que são filhos, no qual participaram ativamente dos acampamentos e de todo processo de luta:

São assentados, mas a maioria são netos de assentados, então não passaram por esse processo de militância e da luta, então já pegaram o processo tudo montadinho, bonitinho. De vez enquanto acontece uns conflitos por causa disso. Na sala existe os militantes que passaram pelo processo de luta eu os que não. Os que não passaram pela luta são mais urbanos como se fosse os “agroboys”, são minorias e a gente que é mais ativo acaba convencendo-os a fazer isso ou aquilo (militar). Já teve desistências desse pessoal que não se adaptou muito, era 50, hoje estamos com 46. Tem gente que achava que era agronomia tradicional, só que lá é agronomia mais a pedagogia do movimento, então lá eles preparam você para todas as situações, quem não está acostumado acaba saindo.

Os netos e assentados são considerados “mais urbanos”, não tendo vivido a realidade do acampamento, da luta pela terra e da militância. É um curso voltado para o prosseguimento do movimento e da luta pela terra, não para se formar somente agrônomos como profissão. Por fim, foi questionado sobre o que ele projeta para o futuro, se ele pretende continuar no assentamento e na militância:

Quero continuar na militância, mas no curso não tenho certeza. A gente não consegue mudar, por seu uma turma especial a gente não consegue fazer mudança igual as outras turmas tradicionais faz. Se a gente sair do processo do PRONERA a gente tem que concorrer normalmente fazendo ENEM. É só uma oportunidade. Lá se a gente tomar pau em uma matéria a gente toma pau em tudo praticamente porque não dá tempo para recuperar. Ou a gente deixa para o final para recuperar as matérias que levou pau, ou você não consegue recuperar, pois o tempo é muito apertado. Se você tentar ir à universidade e tentar recuperar uma matéria você perde a que deveria ser naquele dia e vira uma bola de neve. É muito concentrado e a estrutura é pequena e não aguenta duas turmas ao mesmo tempo, se a gente está lá a outra está em casa, eles estão ampliando para ter mais turmas para poder coordenar essa situação, principalmente para ter especialização no futuro. A minha vontade é ficar com meus pais, pois os outros irmãos estão distantes e nem vão pisar lá, então minha vontade é ficar lá no assentamento, meu intuito não é sair do assentamento depois de formar, a minha vontade é militar pelo movimento.

Percebe-se um desejo por parte do entrevistado para prosseguir na militância e no movimento, porém o mesmo quer fazer outro curso. Ao longo de sua jornada o entrevistado descobriu sua vocação para fotógrafo, inclusive trabalhando para o movimento. Devido a isto, ele gostaria de cursar comunicação, ou designer gráfico, ou publicidade, pois é o que ele mais

se enquadra na atualidade. Ele viu o curso de agronomia como uma possibilidade de ajudar o pai dele no campo, para ficar mais próximo do mesmo. Segundo suas próprias palavras:

A minha vontade sempre foi a comunicação, mas nesse meio termo acabei descobrindo o designer gráfico, fazer publicidade e tals. A minha vontade era fazer esse curso, até fui fazer ENEM, mas não consegui fazer porque o ônibus atrasou. Aí acabou vindo agronomia e comecei a fazer, além do curso ser uma forma de ficar mais próximo do meu pai, pois apesar de morar na roça, trabalho de campo eu fazia muito pouco. Eu estou lá para ver se consigo ficar mesmo, já superei duas etapas, vamos ver se consigo superar as outras. Além de fazer mestrado em outras áreas.

Por fim, neste último relato, destaca-se novamente a dificuldade dos assentados de fazer os vestibulares tradicionais, no caso dele, perdendo o ônibus devido à distância. Também é importante realçar a vontade do jovem assentado de prosseguir com os estudos em um mestrado ou doutorado no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão, é relevante destacar, em primeiro lugar, que no ambiente rural coexistem tanto perspectivas profundamente arraigadas à colonialidade e à modernidade, no qual colocam a apropriação da natureza como forma do meio rural buscar progresso e o crescimento econômico, quanto resistências de movimentos sociais que lutam pela conversão de grandes propriedades em áreas de agricultura familiar e de cultura diversificada. O MST é o principal movimento responsável pelo prosseguimento da Reforma Agrária no Brasil, através dos assentamentos, no qual configuram lugares periféricos e revolucionários, que por meio da ocupação de terras de grandes propriedades improdutivas, confrontam e resistem ao pensamento abissal hegemônico da modernidade do meio rural.

A luta pela terra e pela reforma agrária, desde sua origem, questionou o sistema político dominante, além de propor diferentes interpretações da realidade e da própria natureza, através de uma educação do campo voltada a sua realidade, que nasce nos próprios assentamentos, apresentando uma abordagem mais prática da realidade do camponês e questionando o sistema político educacional dominante.

Devido à natureza intrínseca da educação do campo, de questionadora dos princípios dominantes da educação fundamentada no pensamento científico, racional e epistemológico, assim como na narrativa da modernidade, a mesma pode ser interpretada no contexto brasileiro

como uma pedagogia decolonial. Isso ocorre principalmente porque ela destaca outras formas de conhecimento e visões de mundo dos sujeitos do campo. Além disso, ela também exemplifica uma epistemologia do sul e um pensamento pós-abissal, já que se torna parte de uma resistência à colonialidade ao valorizar saberes que vão além do conhecimento científico, localizados "do outro lado da linha" das epistemologias do campo.

A educação do campo é baseada em “etnografias locais”, ou seja, em pedagogias e modos de pensar locais, que tem como pilar as experiências de luta pela terra dos sujeitos do campo. Estas etnografias locais serão a base da formação de um outro desenvolvimento nos assentamentos, baseado no coletivismo, em uma relação mais harmoniosa com a natureza e na agricultura familiar, sendo, portanto, espaços e epistemologias também pós-desenvolvimentais.

O PRONERA ilustra de maneira concreta o potencial decolonial, pós-desenvolvimental e pós-abissal da educação do campo. Através de sua implementação e das metodologias pedagógicas adotadas, ele desencadeou uma competição e um conflito pelo controle do processo de construção do conhecimento. Novas ideias e ideais emergiram, desafiando a estrutura educacional já estabelecida, e construindo novas fundações para o conhecimento, introduzindo epistemologias e saberes enraizados principalmente nas perspectivas rurais e em conhecimentos subalternos. Esses saberes apresentam uma visão de mundo que contrasta com a educação dominante, desafiando tanto a geopolítica quanto a epistemologia dominante e abissal.

A metodologia da alternância será responsável por proporcionar uma forte relação entre teoria e prática nos cursos/escolas do PRONERA, derivada das experiências de luta pela terra, de suas identidades, de suas histórias, de seu trabalho, promovendo um desenvolvimento baseado no lugar na cultura local, de pensamentos outros.

Em relação à pesquisa empírica ou estudo de caso, constatou-se inicialmente que as histórias familiares dos jovens estabelecidos em assentamentos rurais e o modo como foram envolvidos na luta pela terra desempenharão um papel crucial na criação de uma memória coletiva e individual em cada indivíduo. Essa memória terá influência significativa em suas escolhas de permanecer no campo e no movimento. Através da memória coletiva e pessoal que cada residente do assentamento preserva, relacionada à luta pela terra, eles estabelecerão um vínculo singular com o local. Isso se deve ao fato de que o assentamento se tornará o depositário das histórias de vida do jovem, suas identidades e um profundo sentimento de pertencimento.

Esse sentimento de pertencimento, identidade, alteridade e coletividade, intensificado por meio da consolidação de laços e conexões profundas com o local do assentamento, resultante dessas narrativas de luta nos acampamentos pela reforma agrária, moldará nos jovens

novas abordagens para enfrentar a vida, enriquecidas por aprendizados provenientes das vivências. Esse conhecimento derivado dessas experiências vividas se transformará na base de um modelo educacional ancorado no lugar, na cultura local, que se tornará um dos pilares de uma epistemologia caracterizada por ser pós-desenvolvimentista, pós-abissal e decolonial.

Foi constatado também com as entrevistas, que apesar de todas as dificuldades no jovem continuar no campo, derivados desse contexto moderno do meio rural, com forte ligação com o urbano, não foi observado nenhuma pretensão dos entrevistados de sair do assentamento, sendo o MST e a educação do campo cruciais para manutenção dos mesmos na luta pela terra. O movimento demonstrou ser importante tanto na inserção dos jovens na militância, quanto no trabalho, através dos setores coletivos e das cooperativas, sendo as mesmas importantíssimas para a geração de renda destes jovens e para construção de um sentimento coletivo não só entre os assentados, mas também em relação a natureza. Estas características fazem do assentamento um espaço de formação de um outro modo de se pensar o desenvolvimento, principalmente por meio desta relação mais harmoniosa e mais coletiva com a natureza e com o outro, portanto espaços evidentemente pós-desenvolvimentais.

A presença do grupo LGBT Sem-Terra é um exemplo do potencial pós-abissal presente nos setores do MST. Através desse grupo, surge uma militância engajada na luta e na resistência, destinada a desafiar todas as formas de preconceito e desigualdade, ampliando a reflexão sobre diversas opressões presentes na sociedade brasileira, como o racismo, o sexismo e a homofobia, mesmo dentro do próprio movimento. A criação desse grupo diversifica o panorama de conhecimentos apoiados pelo MST, resultando em uma gama de saberes relacionados a essas questões. As agendas voltadas para os direitos LGBT questionam a uniformidade do pensamento moderno ocidental que prevalece na linha abissal. O MST se converte, assim, em um fórum de discussão para essas pautas, explorando estratégias que desafiarão e confrontarão os preconceitos ainda persistentes na sociedade. O setor LGBT ganha extrema relevância ao cultivar um senso de pertencimento, representatividade e identidade, de forma que os indivíduos LGBT também passam a se sentir parte da causa da reforma agrária.

Por fim, os cursos do PRONERA e os cursos voltados aos sujeitos do campo que apresentam a metodologia da alternância provaram ser de fato cruciais para entender como os jovens assentados fazem ciência contra-hegemônica, decolonial, pós-abissal e pós-desenvolvimental. Visto que, nestes cursos, além de serem a porta de entrada para o prosseguimento dos estudos destes jovens, por meio de processo seletivo voltado para eles, o mesmos apresentam uma clara relação entre a universidade e a comunidade muito próxima, propiciada por uma metodologia da alternância que apresenta uma relação teoria e prática

evidente, no qual o tempo todo, os alunos tentam utilizar o conhecimento aprendido na universidade nas tarefas do assentamento. A presença de programas de capacitação direcionados a formação de educadores do campo desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento de um ensino contextualizado nas escolas localizadas em áreas de assentamento. Isso ocorre porque os professores oriundos dessas comunidades, ao atuarem nas escolas assentadas, trazem consigo as vivências e experiências advindas da luta pela terra. Dessa maneira, eles contribuem para a criação de um currículo que esteja alinhado com a realidade local, ao mesmo tempo em que promovem uma mentalidade mais crítica entre os estudantes em relação às questões ligadas à reforma agrária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, S. G. **Assentamentos rurais: trajetória dos trabalhadores assentados e cultura política**. Natal: EDUFERN, 2005.

ASSIS, W. F. T. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

BERGAMASCO, S. M.; NORDER, L. A. C. **O que são Assentamentos Rurais**. São Paulo, Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 86p, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Terra**. Lei nº 4.504, de 30 de Nov. de 1964.

_____. **Regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária**. Lei nº 8.629, de 25 de Fev. de 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Lei nº 9.394/1996.

_____. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECAD/MEC, 2012.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual de Operações. Brasília: MDA/INCRA, 2016.

_____. **O processo de seleção das famílias beneficiárias do Programa Nacional de Reforma Agrária- PNRA**. Instrução Normativa nº 98, de 30 de dez. de 2019.

BORGES, M. S. L. **Terra, ponto de partida, ponto de chegada: um estudo de identidade do trabalhador rural na luta pela terra**. 1989. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 1989.

_____. **Identidade, Alteridade e Memória na luta pela terra e para nela permanecer:** Uma análise do grupo dos nove no pontal do Paranapanema-SP. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 19, p. 179-195, jan./jun. 2009.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Educação do campo:** Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CAMARGO, E., C.; DALLA-NORA, G. A permanência de jovens do campo em áreas de assentamento: Um olhar sobre o Assentamento Antônio Conselheiro – Tangará da Serra/MT, UFVJM. **Revista Vozes dos Vales**, 2019.

CAMPOS, T. R. **LGBT Sem Terra:** um estudo a partir do coletivo LGBT do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Trabalho de Conclusão de Curso. Laranjeiras do Sul – PR. UFFS, 2022.

CARNEIRO M. J. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens Rurais. Seção do Livro. In. **Juventude Rural em Perspectiva**. A. do livro Guaraná Elisa e Carneiro Maria José. - Rio de Janeiro. Brasil: NEAD. CIP- Brasil. Vol. 1 edição. 2007.

_____.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, pp. 35-52, 2007.

CASTRO, E. G. **O paradoxo “ficar” e “sair”:** caminhos para o debate sobre Juventude rural. In: FERRANTE, V. LS. B. e ALY JUNIOR, O. (Orgs.). *Assentamentos rurais: impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos)*. São Paulo, INCRA, ABRA, UNIARA, p. 321-349, 2005.

_____. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales**, Niñez y juventude, Manizales: v. 7, n. 1, p. 179-208, jan./jun. 2009.

DIAS, A; ABREU, W. W., Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

DUDA, D. **O Cooperativismo Alternativo do MST:** do formal ao informal. Monografia. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. 2004.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. In: **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, p. 69-86, 2005.

_____. **La invención del Tercer Mundo:** Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana. p. 7-100 e 355-379. 2007.

FARIAS; FALEIRO. Educação dos povos do campo no Brasil: Colonialidade/Modernidade e Urbanocentrismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020.

FELIPE, A., F.; ARLINDO, M., A., S. A educação no/do campo como possibilidade de permanência do jovem na terra: Os desafios da escola municipal rural São Joaquim em Selvíria (MS). **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Lagoas/MS – nº 24 – Ano 13, Nov. 2016.

FERNANDES, B. M. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Reforma Agrária, Campinas, v.28, n. 1/3, p.1-12, jan./dez.1998.

_____. **Sobre a tipologia dos territórios**. 2009.

FIGUEIREDO, M. D. et. al. Anthropocene and “development”: Intertwined trajectories since the beginning of the great acceleration. **Revista de Administração Contemporânea**, 24(5), 400-413. 2020.

HOLZ, L. “À sua imagem e semelhança”: Arturo Escobar e a crítica ao desenvolvimento. Composição, **Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. v3, n 26 - jan-jun. p. 44-56. 2022.

LATOURE, B. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. **Onde aterrar?: como se orientar politicamente no antropoceno?** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LIMA, H. R., et.al. **A pedagogia da alternância: aproximações teóricas possíveis**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC-PR (Editora), Curitiba, 2013.

LOPES, L.; G., R.; CARVALHO, D., B. **Dinâmica Temporal do Assentamento e os Projetos de Vida da Juventude Rural**. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 53, Nº 04, p. 571-588, 2015.

MARTINE, G. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? In: Lua Nova, **Revista de Cultura e Política**, nº 23: CEDEC: São Paulo, Março, 1991.

MARTINS, R. C. Modernidade e Temporalidades no Trabalho Agrícola. **Modernidade e Temporalidades no Trabalho Agrícola**. São Carlos, v.3, n.2, p.67-87, Jul/Dez, 2006.

MARTINS, A, E. **Etnofarmacologia no assentamento Dênis Gonçalves em Goianá, Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. UFJF, Juiz de Fora: 2016.

MEIER, M. **Mapeamento digital de solos em assentamento de reforma agrária**. Dissertação de Mestrado. UFV-Viçosa. MG. 2016.

MERCÚRIO, B., M., C.; SILVA, R., C. **Juventude rural, identidades e participação política no assentamento Laudenor de Souza**. II Jornada de Estudos Agrários, UNESP, 2015.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: E. Lander (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e relações sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. p. 71-103, 2005.

_____.; OLIVEIRA, M. (trad.). Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**: Vol. 32, nº94. PUC-Rio, 2017.

_____. **Desobediência epistêmica**: A opção descolonial e o significado de Identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, R. S; CUNHA, L. H. H. A Estrutura Organizacional Do MST: lógica política e lógica prática. CADERNO CRH, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-376, Maio/Ago. 2013.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MONTES, G. G.; PINTO, V. P. S. A educação do campo como emancipação e resistência: análise crítica de propostas pedagógicas dissidentes. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 2, pág. 206-219, jul-dez 2019.

_____. **Território e Educação**: Uma análise do potencial contra-hegemônico das propostas pedagógicas desenvolvidas no campo. E-Book. VII Congresso Nacional de Educação Ambiental e do IX Encontro Nordestino de Biogeografia. João Pessoa – PB: 2021.

_____. **A Educação do Campo como exemplo de epistemologia do sul / pensamento pós-abissal**: Um estudo sobre os estudantes do PRONERA do assentamento Dênis Gonçalves – MG. Trabalho de Conclusão de Curso. Juiz de Fora, UFJF, 2023.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, R. J. (org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo, Expressão Popular. 256 p, 2001

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba, CRV, 2016.

MST. Site Oficial. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: 10 de Agosto de 2023.

NETO, J. A. A. A teoria e a prática do MST para a cooperação e a organização em assentamentos rurais. **Revista Nera**, ano: 18, nº. 27 – Jan./Jun. 2015.

NOVAKOSKI, R. **Diferentes perspectivas do jovem na permanência do campo**: Um estudo sobre o jovem assentado produzindo de forma convencional ou agroecológica no assentamento rural 8 de junho. Laranjeiras do Sul – PR, 2015.

PEREIRA, D. B.; PENIDO, M. O.. Conflitos em empreendimentos hidrelétricos: possibilidades do (des)envolvimento social. In: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (Orgs). **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

PIEPER, D. S. **Representações às margens do São Gonçalo**: o pertencimento e a sustentabilidade na perspectiva da educação ambiental na UFPEL – estudo de um processo de formação/capacitação dos servidores. (Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

PORTO-GONCALVES, C. W. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PUZIOL, J. K.; SILVA, I. M. S. **O Campo enquanto território de resistência**: O papel da educação do campo e do trabalho. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. pp. 201-245, 2000.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina, 2005.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

SANTOS, A. C. T. **Juventude rural e permanência no campo**: um estudo de caso sobre juventude do Assentamento Rural Flor do Mucuri/SE / Ana Caroline Trindade dos Santos. – Recife, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A.. “Introdução. Para Ampliar o Cânone da Ciência: a diversidade epistemológica do mundo”. In: SANTOS, B. S. (org.). **Semear Outras Soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 23-101, 2005.

_____. Para além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. CEBRAP 79, pp. 71-94, 2007.

_____.; MENESES, M. P. Introdução. In: _____ (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Ed. Cortez, p. 16-27, 2014.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; Menezes, M. P. **Epistemologias do sul**. Portugal: Ed.Cortez. 2010.

SILVA et. al. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. OBJN. 2006

SILVA, J. A. A.. **Jovens assentados, jovens estudantes, jovens professores**: juventude em assentamentos rurais do RN. – Natal, 2011.

SILVA, F. J. R.. O conceito de desenvolvimento no pensamento de Arturo Escobar. **Revista Pegada** – vol. 17 n.2. Dez. 2016.

SOUZA, W. J. C. **MST, a luta e a conquista da terra**: a experiência educativa do Assentamento Denis Gonçalves (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2019.

SEVERINO, M. R. **Organização e processos de trabalho em uma cooperativa do MST**: debate teórico no contexto da empresa capitalista e da economia solidária. Dissertação de mestrado. São Carlos, UFSC, 2006.

TONIAL, F. A. L. et.al. Resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**. 16(1), 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, C. et. al. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas: Vol. 26, nº 83. PUC–Rio, 2018.

_____. Interculturalidade e Decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** – UFPel: v. 05, 2019.