

Educação do campo antipatriarcal e coletivista: experiência docente do Pronera no Assentamento Normândia em Caruaru, Pernambuco

Lwdmila Constant Pacheco¹

Resumo

Este artigo intenta descrever sobre a minha vivência como professora no curso de graduação de Geografia da Terra pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que acontece no assentamento Normândia do Movimento Sem Terra (MST), no município de Caruaru, em Pernambuco, tendo como objetivo contribuir para o aprimoramento da experiência de formação superior no campo e difundir os ensinamentos do campo para os centros urbanos como forma de intercâmbio e troca mútua necessária para uma educação democrática e libertadora. A partir do aprendizado que tenho pelo contato direto com o grupo de estudantes e membros do MST em geral, considero que a dinâmica deles pode ensinar sobre uma autogestão antipatriarcal e coletivista raramente vista em outros espaços educativos convencionais e, assim, servir de referência para uma formação docente mais coerente com a realidade do campo e até dos centros urbanos. Para tanto, me valho de minhas observações em sala de aula e nos dias que estive no assentamento, além das reflexões que os estudantes me trouxeram acerca da educação e da vivência do campo, que ensinam sobre uma troca educativa dialógica, horizontal e democrática.

Palavras-chave

Pronera. Educação do campo. Antipatriarcalismo. Coletivismo

¹ Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará, Brasil; professora assistente da Universidade de Pernambuco, Brasil; pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Estado, Políticas Sociais e Movimentos Sociais. E-mail: lwdmila.constant@upe.br.

Antipatriarchal and collectivist countryside education: Pronera teaching experience in the Normândia Settlement in Caruaru, State of Pernambuco, Brasil

Lwdmila Constant Pacheco²

Abstract

This article aims to describe my experience as a teacher in the undergraduate Geography course offered by the National Education Program in Agrarian Reform (Pronera), which takes place in the Normândia settlement of the Landless Workers' Movement (MST) in the municipality of Caruaru, State of Pernambuco. The objective is to contribute to the enhancement of higher education experiences in rural areas and to disseminate rural knowledge to urban centers as a form of necessary exchange and mutual interaction for a democratic and liberating education. From the learning I have gained through direct contact with the group of students and MST members in general, I believe that their dynamics can teach about an anti-patriarchal and collectivist self-management rarely seen in other conventional educational spaces, thus serving as a reference for a teacher training that is more aligned with the realities of rural areas and even urban centers. To this end, I draw on my observations in the classroom and during the days I spent in the settlement, as well as the reflections that the students shared with me regarding education and rural life, which illustrate a dialogical, horizontal, and democratic educational exchange.

Keywords

Pronera. Countryside education. Anti-patriarchalism. Collectivism.

² PhD student in Psychology, Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil; assistant professor at the University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; researcher at the Center for Studies on Work, State, Social Policies, and Social Movements. Email: lwdmila.constant@upe.br.

Introdução

Educação, como um direito fundamental do cidadão, prevê a universalidade do acesso e manutenção de todos igualmente dentro de espaços e oportunidades educativas, porém, quando se trata de determinados grupos sociais, parece que esse acesso é dificultado ou até impedido. Pensar a educação como direito concedido pelo Estado é supor que existe um benefício doados à população por um outorgante e, consequentemente, um grupo beneficiário que o recebe de forma passiva como um presente. Miguel Arroyo (2015) fala que existe uma negação-afirmação do direito à educação no padrão de poder-saber que perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais, étnicos, raciais *etc.* O baixo índice de escolaridade de pessoas negras, pobres, de periferia e do campo atesta essa relação. E quando pensamos na educação superior ou formação técnica, esse índice é ainda mais baixo em tais grupos.

Políticas de acesso à educação destinadas às populações vulnerabilizadas já vêm sendo implementadas há décadas, como o caso das cotas raciais nas universidades públicas, os financiamentos para estudantes de graduação de faculdades particulares, e a abertura de *campus* universitários nos interiores dos Estados da federação, o chamado processo de interiorização. A educação sempre foi pensada a partir do paradigma urbano, visto que a cidade é idealizada como espaço civilizatório por excelência (Arroyo, 2007). Em contrapartida, o interior acaba sendo visto pela perspectiva do atraso. Assim, supostamente, a política de interiorização das universidades vem descentrar as capitais e centros urbanos como únicos polos de educação superior e proporcionar acesso das populações interioranas à educação de qualidade próxima de suas moradias.

O Plano Nacional de Educação (PNE) trouxe a expansão das Universidades Federais pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa ampliar o acesso e permanência na educação superior, além da política de educação à distância (EAD), do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que disponibiliza bolsas de estudos em instituições privadas, e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que financia graduações em instituições privadas. Porém, a realidade é que existem cidades dos interiores, onde se localizam as sedes dos *campi* universitários frutos da política de interiorização, e há as zonas rurais dessas mesmas cidades interioranas, onde seus moradores não acessam informações sobre tais universidades, ou não têm condições de se deslocarem para estudar. Estamos falando que há um interior do interior do Brasil, que é correlato ao Outro do outro (Kilomba, 2020) e está à margem da margem.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) vem tentar suprir essa lacuna que a interiorização em si não contempla. Regulamentado em abril de 1998, pela Portaria nº 10/1998, o Pronera é uma política pública de educação do campo que apresenta e apoia projetos de ensino voltados ao desenvolvimento das áreas da reforma agrária. Seu surgimento se deu por conta de um cenário favorável à luta pela reforma agrária, reforçado pela chegada em Brasília de três colunas de sem-terra que marcharam durante dois meses, oriundas dos Estados de Goiás, São Paulo e Minas Gerais, e foram recebidas por uma média de cem mil pessoas que, juntas, protestavam contra o Governo Fernando Henrique Cardoso. Também, na época, houve mobilização por conta da repercussão do massacre de sem terras ocorridos em Rondônia e em Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará. Tudo isso deu visibilidade internacional à luta pela reforma agrária, gerando o Pronera e o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) (Diniz; Lerrer, 2018).

Trago, pois, a experiência que vivi como professora de um curso de graduação que acontece na zona rural da cidade de Caruaru, mais especificamente no assentamento Normândia do Movimento Sem Terra (MST), pensando sobre os benefícios do Pronera, assim como críticas referentes à nossa adaptação, enquanto grupo de professores urbanos, ao meio rural. Também pretendo apontar algumas queixas dos próprios estudantes frente à aplicação da política com o objetivo de refletir sobre as próximas experiências, assim como apreender valores e formas didáticas aprendidas no convívio dos estudantes assentados.

Uma universidade dentro de um assentamento do MST

Normândia foi fundado no dia 1º de maio de 1993 por 179 famílias que ocuparam a fazenda que se localiza na zona rural do município agrestino de Caruaru, em Pernambuco. E, no ano de 1997, foi reconhecido como assentamento. Mesmo com reconhecimento oficial, as famílias enfrentaram cinco ordens de despejo, invasões, incêndios nas plantações e nos barracos. A última invasão aconteceu recentemente, no ano de 2022, por grupos favoráveis ao ex-presidente Bolsonaro: plantações e casas foram queimadas. O assentamento é composto por uma sede onde fica o casarão da antiga fazenda e, no seu entorno, foi construído o Centro de Formação Paulo Freire que conta com um grande auditório, sala de aula e um alojamento para visitantes e estudantes.

O curso de graduação em Geografia da Terra que acontece no assentamento é uma parceria do INCRA, por meio do Pronera, com a Universidade de Pernambuco (UPE) e é destinado aos assentados da Reforma Agrária que são selecionados por uma prova de

vestibular que, nesse caso, aconteceu no *campus* Mata Norte, na cidade de Nazaré da Mata, em Pernambuco. A última turma constituiu-se no ano de 2019 e se autodenominou “turma Josué de Castro” em homenagem ao médico e geógrafo pernambucano que escreveu a obra *Geografia da fome* no ano de 1946. A turma em questão enfrentou o período da pandemia e a incerteza do governo Bolsonaro, que cortou verba do Pronera e interrompeu a continuidade do curso por três anos, sendo as atividades retomadas apenas no ano de 2023 (Terto, 2023).

O curso conta com estudantes de cinco estados do Nordeste brasileiro: Pernambuco, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. E todos eles são advindos de assentamentos e/ou de movimentos sociais do campo. Sendo assim, o alojamento do Centro de Formação Paulo Freire se tornou a moradia desses homens e mulheres durante as etapas que correspondem aos períodos da graduação. Os estudantes ficam entre 45 e 60 dias, em média, na universidade estudando em período integral, o chamado “tempo universidade”, depois voltam para as comunidades de origem, levando, em média, 120 dias para regressarem para a próxima etapa do tempo universidade em Normândia. Os quartos são compartilhados no alojamento, assim como a limpeza e organização do espaço são de responsabilidade do grupo de estudantes. Algumas mulheres levam seus filhos pequenos e por isso existe a Ciranda, espaço que funciona como creche em tempo integral, gerida pelo próprio movimento e organização de estudantes para que as mães possam estudar. As aulas acontecem de segunda à sábado, da manhã até a tarde (oito horas por dia). As noites são para estudos em grupos, reuniões políticas e organização pessoal.

As aulas acontecem pelo viés da pedagogia da alternância que, segundo o MEC, é um método que visa a interação entre estudantes que vivem no campo e a realidade que eles vivenciam, de forma a promover trocas entre o ambiente de vida e trabalho e o educacional (Brasil, 2023). A proposta é, pois, que a formação educacional ocorra dentro do mesmo espaço geográfico em que se trabalhe, more e viva, tendo a relação direta entre aprendizagem teórica e prática e entre as pessoas que compõem esse processo, formando uma rede complexa de relações (Gimonet, 2007).

No refeitório é servido o café da manhã, almoço e jantar, além do lanche da manhã e da tarde. Aos professores do curso é oferecida estadia na casa da organizadora do Centro de Formação Paulo Freire. Mas o que observei é que a maioria prefere se hospedar em hotéis e pousadas em Caruaru.

Minha experiência aconteceu no segundo semestre de 2023, quando fui convidada para ministrar a cadeira de Psicologia da Aprendizagem. Recebi a ementa da cadeira que ministraria, porém percebi que nela não havia nada de específico para o curso. Com isso,

entrei em contato com a professora que ministrou a cadeira de Psicologia do Desenvolvimento no assentamento, que me disse seguir a ementa padrão do curso de Geografia da UPE. Busquei conteúdos alternativos que atualizassem a cadeira e que também pudesse falar com a realidade do nordeste brasileiro e do campo e tive muita dificuldade de achar algo além dos autores e conteúdos eurocentrados que vemos na nossa formação em Psicologia. Mesmo assim, me comprometi em relacionar Paulo Freire ao conteúdo de Psicologia, já que trabalho com o autor em minhas pesquisas, mesmo supondo que os alunos teriam muita familiaridade com a obra de Freire por conta do nome do centro de formação e da proposta do curso. Enfim, essa foi minha primeira dificuldade e preocupação: encontrar conteúdos atualizados da Psicologia da Aprendizagem que pudesse dialogar com a realidade brasileira, nordestina e do campo, e que fizessem sentido para os estudantes.

A visão generalista de direitos nos impede de pensar políticas para coletivos específicos e, assim, a educação passa a ser um direito abstrato, pois não se enquadra nas necessidades do povo do campo. Por conta disso, apenas transplantamos os conteúdos de um espaço físico para outro, supondo que estamos sendo democráticos ao “universalizar” o saber. Mas a realidade é que existem peculiaridades que são próprias de determinados espaços. E isso foi algo que imaginei que enfrentaria e confirmei na prática.

A educação para além de depósito de conhecimento acumulado

A minha chegada no assentamento foi tarde da noite e fui conduzida para a casa onde ocuparia um quarto nos três dias em que ministraria aula na primeira semana. Só no dia seguinte pude ter uma dimensão do espaço e ver as pessoas que ali transitavam: estudantes, assentados e demais moradores. O café da manhã foi no refeitório com todos juntos e só lá pude conhecer pessoalmente o coordenador do curso e as militâncias que estavam responsáveis pela recepção e logística dos professores. Antes de entrar em sala de aula, recebi algumas informações sobre a história do assentamento e orientações de como lidar com a turma de graduação. Me pediram rigidez como professora, pois os alunos costumavam atrasar trabalhos, não liam o conteúdo e faltavam muito às aulas e, por isso, eu precisava manter a lista de presença e ausência em dia. Foram citados exemplos de comportamentos tidos como irresponsáveis por parte dos alunos, como a vez que o professor teve que ir buscar um aluno no alojamento, pois este estava atrasado para a prova da cadeira dele. Tais orientações me assustaram, pois eu entendia que tal vigilância e autoritarismo não coincidiam com a proposta libertadora da educação na qual eu me amparava. Sem contar que todos os estudantes eram

maiores de dezoito anos, e me soava absurda a ideia de ir buscar um deles em casa/alojamento para fazer uma prova. Mas foi com essas orientações que entrei na sala de aula e me apresentei para a turma Josué de Castro, que contava com uma média de trinta estudantes entre mulheres, homens, pessoas trans e não binárias, poucos brancos, pardos, pretos e indígenas. Com idade entre vinte e sessenta anos.

Tivemos uma conversa inicial sobre o que eles e elas sabiam e lembravam das aulas de psicologia na etapa anterior e percebi que tinham aprendido muita coisa com a docente que havia passado por lá, o que significava uma aprendizagem efetiva e uma troca importante entre a professora e a turma. Como a aula começava às 8 da manhã e ia até às 18h, com intervalos para lanches e almoço, tivemos tempo de conversarmos e discutirmos o conteúdo selecionado para o primeiro dia. Assim, à medida que os estudantes ficaram confortáveis com a minha presença, pude ouvir queixas sobre saudades de casa, já que todos estavam ali alojados e longe de seu território de origem, além de críticas sobre o tempo que ficavam longe de seus trabalhos no campo para estudar, o que de certa forma contradizia à proposta da pedagogia da alternância que prevê que trabalho, estudos e coletividade estejam em consonância no processo pedagógico. Também falaram sobre a postura de alguns docentes do curso, como: professores que não os deixavam interagir com o conteúdo nas aulas, criando um monólogo monótono e tenso, outros que criticavam o linguajar dos estudantes, alertando-os para assumirem uma linguagem acadêmica e universal e, com isso, o surgimento da preocupação em se adequarem às regras da ABNT, além de relatarem que determinados professores os chamavam de burros e incompetentes.

Percebi aí que as orientações que recebi antes de entrar em sala de aula não foram algo pontual, mas que no geral ainda prevalecia uma perspectiva bancária da educação que supõe que o saber só é válido quando universal, e que acaba reproduzindo a herança histórica do mutismo, assistencialismo e domesticação do corpo, exercendo o autoritarismo e a relação vertical em que o professor ensina e o aluno absorve o conteúdo. Essa forma de educação nega o diálogo e impede a conscientização e a crítica (Freire, 2005). E se a educação formal está a serviço da manutenção da ordem e dos valores da sociedade capitalista, cabe à proposta de educação no campo cultivar outras lógicas para que possa contribuir para as transformações sociais necessárias à superação dessa lógica (Molina, 2023). Quando educadores negam seus educandos como sujeitos, fabricam objetos para constituir a massa homogênea e padronizada do mundo de produção capitalista que reproduz as regras e a cultura imposta pelos dominantes (Brighente; Mesquida, 2016).

Arroyo (2007) fala que o campo é visto como “quintal” da cidade e, por isso, os serviços, sejam de saúde, educacional ou qualquer outro, são apenas adaptados e não preparados para o espaço geográfico e seu público. Na educação, por exemplo, não há uma preparação dos educadores para lidarem com a cultura e contexto do campo, ou ainda pior, muitas vezes os estudantes são deslocados para estudarem na cidade com professores e colegas urbanos, precisando renunciar a sua identidade rural para serem aceitos nesse contexto. E, segundo Bispo dos Santos (2023), a cidade é espaço colonialista por excelência e que tende a adestrar a todos que ali coexistem.

A queixa de determinados professores em relação ao vocabulário do grupo de estudantes mexeu com a autoestima da turma. Os estudantes me falaram que precisavam se adequar ao linguajar acadêmico, às normas da ABNT na escrita e na fala, e da dificuldade de abandonar o linguajar de suas comunidades. Entendo que, por não haver uma preparação desses professores, ou até uma procura para integrar-se na cultura do campo, eles reproduziam tanto conteúdo quanto didática aplicada em seus respectivos cursos urbanos. E muitos faziam isso com declarada boa intenção, pois alegavam que os estudantes precisavam estar preparados e adaptados para o mercado de trabalho. É como se a modificação da forma e do conteúdo de cada disciplina para atender as necessidades e acessar os sentidos dos estudantes fosse “baixar o nível” e nivelá-los por baixo.

Freire defende que uma pedagogia libertadora só pode se realizar com os oprimidos e não para os oprimidos. Por isso que, por mais que eu buscassem conteúdos da Psicologia da Aprendizagem que pudessem dialogar de forma mais próxima com a realidade da turma, eu só os compreendi quando ingressei a sala de aula. E não por acaso, só quando comecei as aulas, quando o diálogo foi estabelecido, é que comecei a vislumbrar temas e textos que poderíamos usar. Foi no diálogo com eles que senti a necessidade de falar como a colonização afeta nossa forma de ver o mundo elegendo uma linguagem, um modo de vida como sendo o único aceitável. Assim, decidimos por uma aula em que, usando Paulo Freire e Frantz Fanon, conversássemos sobre o poder da linguagem e como a forma de expressão deles poderia ser corruptora da colonização que ainda nos assola. Isto é, confrontar a dita “norma culta” e o discurso acadêmico padrão, poderia ser uma forma de descolonizar saberes e produzir uma nova ciência. O próprio Bispo dos Santos (2023), homem negro de comunidade rural do nordeste brasileiro, dizia que o jogo de contrariar palavras coloniais é uma forma de enfraquecer-las e enfraquecer as palavras coloniais eleitas como importantes, é contracolonizar. E se a descolonização é um processo sempre violento (Fanon, 2013), precisaríamos de força para confrontar o formato educativo padrão.

Nesse momento, fizemos uma lista de palavras que usamos no dia a dia e que não cabem na linguagem acadêmica. Surgiram, por exemplo, sinônimos para a frase “jogar fora” ou “jogar no lixo”, que foram: “azunir”, “jogar no mato”, “rebolar”. E como éramos pessoas de vários Estados diferentes – seis Estados contando com o meu de origem, Alagoas –, ficamos comparando as expressões diferentes em cada Estado e região. Foi um momento divertido e combinamos que poderíamos usar as expressões do nosso cotidiano ali, em sala de aula. Percebi, depois desse momento, que os alunos mais calados e que não tinham falado ainda, pediram a vez para falar. Lembrando que a própria turma organizava a ordem e o tempo de fala de cada um. Durante as falas, quando surgia uma expressão linguística local, eles explicavam o sentido.

Assim, construímos, juntos, uma nova proposta para a cadeira de Psicologia da Aprendizagem que incluía os clássicos, como estudos de Piaget e Vygotsky, mas abordava também temas gerais que conseguíamos associar ao objetivo da cadeira, como: estudos sobre identidade e território, a educação libertadora de Paulo Freire, a importância da amorosidade e do afeto para a aprendizagem, e as experiências práticas que muitos traziam como professores e professoras que já eram, ou de sujeitos que participavam de comunidades com uma dinâmica própria e inédita para quem vinha da zona urbana como eu.

O sujeito que se enxerga como coletividade: a realidade das comunidades rurais

A questão do sujeito é o que demarca o pensamento moderno. Segundo Lima (2017), o *cogito* cartesiano é capaz de, por meio de uma autonomia de consciência, ser responsável pela ação do homem. Na concepção moderna e urbana, homem é sinônimo de sujeito, e este é autônomo e faz referência ao cidadão de direitos que pensa e executa ações de forma autônoma e consciente. O sujeito moderno é criado para se pensar numa atuação solo e autossuficiente. Essa concepção é tão naturalizada que é difícil imaginar que pode existir uma forma diferente de pensar a si e aos outros. Porém, me surpreendi como o grupo de estudantes de Geografia da Terra se pensava e se comportava como uma célula, e tentarei elencar situações que presenciei que atestam essa forma de estar no mundo.

A dinâmica diária do Centro de Formação Paulo Freire consistia em aulas, momentos de estudos e de campo, além dos trabalhos de manutenção do espaço. A turma se dividia em NB, ou núcleos de base, compostos de quatro a cinco pessoas. Cada núcleo ficava responsável por uma atividade que era alternada a cada dia: cozinhar, limpar os banheiros, lavar a louça *etc.* Esse mesmo núcleo tendiam a fazer os trabalhos do curso juntos quando em equipes.

Geralmente, as pessoas que compunham um núcleo também dividiam o mesmo quarto, mas essa ocupação não era fixa, havendo rotatividade quando desejavam.

Cheguei em Normândia já no final da etapa de 2023, entre o final de novembro e o começo de dezembro. Imaginei que a rotina e o fato de estarem longe de casa há tanto tempo poderia estar impactando negativamente na saúde e no ânimo do grupo. E de fato, na última semana, não por acaso, tinha muitos estudantes doentes, com virose ou outros acometimentos. Mas, por outro lado, quando perguntei sobre as relações entre eles, se havia brigas e desentendimentos, eles riram e falaram que brigavam e se entendiam no mesmo momento, o que me surpreendeu, visto o tempo intenso que passavam todos juntos. Esse foi o primeiro indício de como eles se comportavam enquanto grupo: a capacidade de autogestão dos conflitos e cansaços era eficaz do começo ao fim das etapas.

Como tinha crianças acompanhando suas mães para as etapas, muitas ficavam na Ciranda, mas algumas iam para a sala de aula. E elas eram responsabilidade de toda a turma. Todos, homens e mulheres, ficavam atentos ao transitar da criança na sala de aula e, em raros momentos vi uma criança cair, se machucar ou até chorar, pois estavam sempre amparadas. O único momento que ouvi uma criança chorar foi quando estávamos em uma aula no período da tarde, e uma criança chorou lá fora. Imediatamente, várias pessoas se levantaram e saíram para averiguar o que tinha acontecido e a aula só foi retomada quando acolheram e trouxeram a criança para a sala. No último dia de aula, fizemos prova escrita individual, uma indicação da coordenação do curso, e nesse momento houve revezamento dos cuidados de duas crianças pequenas que estavam doentes e não queriam ficar na Ciranda. Isto é, enquanto a mãe da criança fazia a prova, outra pessoa ficava brincando com a criança do lado de fora da sala até a mãe acabar e essa pessoa entrar e fazer sua prova. Percebe-se que as regras e o ritmo são diferentes, e precisam ser respeitados. Mais que isso, nós da cidade precisamos aprender sobre transformar as responsabilidades em coletividade.

Outra coisa que me surpreendeu foi quando executei algumas atividades próprias da psicologia como forma de ilustrar a teoria. Um exemplo foi um momento em que pedi para que desenhassem numa folha de papel a partir de um estímulo na folha (um ponto ou um risco), ou quando, ao trabalharmos a percepção auditiva, colocamos músicas e sons para serem ouvidos e, posteriormente, analisados pela turma. Todas essas atividades eu faço com as turmas de graduação quando ministro a cadeira de Psicologia, seja para tratar de aprendizagem e desenvolvimento, ou até para falar de autoconhecimento e personalidade, já que são atividades próprias da psicologia, sendo que muitas delas reproduzem testes

psicológicos clássicos. Então, faço no intuito de ilustrar alguma teoria, para dinamizar a aula e torná-la mais interessante.

Assim, quando proponho que ouçamos determinadas músicas que seleciono para tocar e depois peço que comentem o que sentiram, se sentiram algo e como sentiram, estou me reportando aos primeiros experimentos perceptivos da psicologia de Wundt, que considerava que a experiência imediata, na medida em que precede a intervenção da reflexão, possibilita compreender as várias formas de expressão e ajustamento do organismo ao meio (Formiga, 2000). A expressão das sensações seria uma forma de racionalização e resulta de experiências pessoais e coletivas compartilhadas que dizem muito sobre o sujeito. Nessa vivência em específico, pedi que os estudantes comentassem, após ouvirem as músicas, o que haviam sentido, e também que, durante a execução das mesmas, eles expressassem no papel em branco, com desenhos ou letras, aquilo que sentiam. Sem contar que, se possível, prestassem atenção se aquela música mobilizava alguma parte do corpo deles. Para que eles conseguissem apreender o que sentiam e ainda rabiscar o papel, as músicas tinham no mínimo 1 minuto cada. Após esse momento, compartilhávamos os desenhos produzidos e as experiências. Eram comuns relatos sobre vivências comunitárias e desenhos que as expressavam, e foram raros os que descreviam algo diferente dos demais. Por exemplo, ao executar a música “Porto” do grupo vocal MPB4, muitos desenharam um trem, trilhos de trem ou estradas e muitos falavam da sensação de estarem numa viagem, ou pegando alguma rota. Isto é, muitos tiveram a mesma percepção e imagem acerca da música. Lembrando que os estudantes provêm de comunidades distantes, mas todos são de comunidades rurais.

Outra vivência foi com o estímulo de um papel em branco com um ponto no centro da folha. Essa atividade reproduz um teste projetivo da psicologia chamado Teste de Apercepção Temática de Murray (T.A.T.) e o Teste Projetivo Ômega (T.P.P.), que intentam estimular a projeção de si, isto é, do sujeito que desenha. O ponto no meio da folha se configura como um estímulo pouco ou nada estruturado e, nesse caso, a resposta do sujeito é sempre projetiva, reveladora de sua maneira particular de ver a situação, de sentir e interpretar. O sujeito, pois, é atravessado pela espontaneidade do acaso e isso produz uma resposta projetiva (Silveira, 1997).

Geralmente, o resultado dos desenhos frente a esse estímulo são imagens únicas, singulares e que representam o sujeito no sentido moderno do termo. Desde que fui submetida a esse estímulo na graduação de Psicologia, até os dias de hoje, quando aplico essa atividade em sala de aula, surgem resultados semelhantes, como: desenho de uma pessoa, de um olho e de uma flor, por exemplo. Já os resultados que vi na turma Josué de Castro diferiram

consideravelmente do que vi até então. Ao invés de uma flor única, muitos desenharam um jardim de flores, ou uma floresta. Ao invés de desenhar uma pessoa ou um olho, vi círculas de pessoas em círculo, de mãos dadas, um céu estrelado com muitas estrelas, ou vários olhos. E um resultado também recorrente foi como o ponto no meio da folha ou se “apagou” no meio da complexidade do desenho geral, ou se descentrou, ou até não foi tocado. Como eu não tinha o intuito de fazer uma análise psicológica dos estudantes, e sim mostrar como os estímulos nos provocam a necessidade de completude, preenchimento e finalidade (teoria da Gestalt), assim como mostrar que eles, pessoas adultas, se expressavam também por desenhos, não me aprofundei nos motivos pessoais de cada desenho.

Em dezembro de 2023 as aulas tiveram uma pausa, os estudantes voltaram para suas cidades de origem, onde ficaram cerca de 3 meses, e durante esse período precisavam executar trabalhos práticos (tempo comunidade), fosse em sala de aula ou outro espaço comunitário, que servia como requisito necessário para a obtenção da segunda nota da etapa. No caso da cadeira de Psicologia, pedi para que aplicassem atividades semelhantes às que eles fizeram comigo em sala de aula, considerando a faixa etária dos sujeitos e comentando os resultados baseados no que aprendemos. Em abril de 2024 foi o retorno à Normândia e o compartilhamento das atividades feitas durante o tempo comunidade. Vi fotos das atividades que fizeram em suas comunidades, relatos e resultados das mesmas e percebi que as experiências que eles vivem em suas respectivas comunidades são similares aos que encontrei em sala de aula com eles e elas. Isto é, senso de coletividade e comunidade, corresponsabilidade e autogestão.

Considerações finais

As reflexões e aprendizados que adquiri em convivência com os estudantes do Pronera em Caruaru e minha estadia no assentamento Normândia confirmaram que a educação do campo precisa se realizar no campo, pois é deste modo que se torna elemento de conforto e identidade coletiva. Conforto porque possibilita que os estudantes cursem uma graduação num espaço familiar, sem os custos de morar numa cidade maior ou capital, com pessoas que compartilham da mesma realidade, ritmo e tempo, e que, consequentemente, compõem uma identidade coletiva campesina, tanto de trabalho, como de luta e militância. Os signos são similares, como, por exemplo, as músicas cantadas, a construção das mandalas com elementos da terra e imagens de personagens significativos para eles e elas, compondo o ritual da mística diária e parte da abertura do dia de trabalho e estudos.

Nós, de fora, precisamos entender a força que o território, a terra, o lugar possui na formação social, política, cultural e identitária do povo do campo. Sem entender isso, não conseguiremos tornar a universidade um lugar de formação. Por isso aponto a necessidade de que nós, enquanto professores do campo e no campo, mas originários dos centros urbanos, passemos por uma sensibilização referente à cultura e costumes linguísticos, e de ritmo diário dos grupos com quem trabalharemos, além de entendermos como funciona a política focal de educação do campo.

A educação do campo tem que ser pensada fora da lógica do mercado e das carências, mas dentro da lógica do direito: à terra, vida, cultura, identidade, memória e educação. E sobre os professores que reproduzem uma máxima autoritária, patriarcalista e individualista que invisibiliza as demandas dos coletivos do campo, a força das mulheres e da autogestão comunitária, lembremos que só os oprimidos podem libertá-los e isso só é possível na medida em que os oprimidos se libertam por si próprios. A liberdade, ao desafiar o papel do opressor, torna-se inútil para ele e leva à reflexão que subverte essa posição (Freire, 2002). Além disso, a liberdade é um processo de educação mútua, essencial tanto para a formação dos estudantes quanto para a luta pelo reconhecimento do campo como um espaço formativo, referência para o pensamento e para a vivência em comunidade. E mais, tal libertação só se dá com a descolonização, e toda descolonização só é possível por meio da radicalidade da mudança, mesmo que para isso se faça necessária a violência (Fanon, 2013).

Referências

- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial. *Tempos insatisfatórios? Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015. DOI 10.1590/0102-4698150390. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. DOI 10.1590/S0101-32622007000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **MEC instituirá diretrizes da Pedagogia da Alternância**. Para atender a Marcha das Margaridas, Ministério vai instituir diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na educação básica e superior. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-instituira-diretrizes-da-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. DOI 10.1590/0103-7307201607909. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 34-64, mar./jun. 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DINIZ, D. F.; LERRER, D. F. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. **Inter-ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, 2018. DOI 10.5216/ia.v43i1.46105. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46105>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FORMIGA, N. S. Testes psicológicos e técnicas projetivas: uma integração para o desenvolvimento da interação interpretativa indivíduo-psicólogo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WQWtzQ466FFbbtz9WcTHhQh/>. Acesso em: 31 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LIMA, J. M. J. O sujeito, a verdade e a crítica ao pensamento moderno. **Estudos Filosóficos**, São João Del Rei, n. 16, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/estudosfilosoficos/article/view/2019>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MOLINA, M. C. Concepções de formação em disputa em contexto de exclusão: reflexões e desafios a partir da análise das licenciaturas em educação do campo. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 70-92, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/695>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVEIRA, L. F. B. A necessidade do acaso: um convite ao diálogo filosófico. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 20, p. 113, 1997. DOI 10.1590/S0101-31731997000100007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/hySzh83WwTkDK5yzwBv7cPQ/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

TERTO, F. Curso de Geografia da Terra, PRONERA, celebra primeira turma (NE) com homenagem à Josué de Castro: curso é retomado no Centro de Formação Paulo Freire Caruaru (PE). **MST**, 13 ago. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/08/13/curso-de-geografia-da-terra-pronera-celebra-primeira-turma-ne-com-homenagem-a-josue-de-castro-curso-e-retomado-no-centro-de-formacao-paulo-freire-caruaru-pe/>

[geografia-da-terra-do-pronera-celebra-primeira-turma-com-homenagem-a-josue-de-castro/](#).
Acesso em: 22 maio 2024.

Submetido em 5 de junho de 2024.
Aprovado em 17 de junho de 2024.