

MARCAS DA MÍSTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise da Licenciatura em Educação do Campo e suas interpenetrações na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD

Sergio da Silva Pereira¹
Andréia Nunes Militão²

Resumo: A Mística, compreendida como ação pedagógica e política originária de manifestações ligadas à luta pela Reforma Agrária, constitui-se em prática político-pedagógica dos movimentos sociais, notadamente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Após a criação das modalidades Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, bem como das licenciaturas específicas e diferenciadas, incorporou-se à docência, imbricando simultaneamente um fazer pedagógico e político. Tendo em vista garantir a permanência na educação, movimentos e entidades passaram a formular ações pautadas no direito à educação e no respeito pela identidade dos seus sujeitos; entre elas, destaca-se a pedagogia da alternância e a prática constante da Mística como ferramenta pedagógica específica dessa educação. Neste viés, argumenta-se que a Mística, enquanto ação pedagógica e política, configura-se como prática docente específica da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e da Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Por meio da abordagem qualitativa, este estudo recorre a pesquisa documental e iconográfica a partir da análise de fotografias e artefatos culturais, buscando identificar quais práticas constituem a mística no âmbito da Educação Superior e em quais momentos ela se materializa. A análise da Mística indicou que os sujeitos envolvidos nos processos da Educação do Campo têm desenvolvido práticas políticas, pedagógicas e artísticas no sentido de fortalecer os territórios, as lutas, a existência e a resistência na universidade e no campo, rumo a uma epistemologia libertadora com o protagonismo de camponeses e indígenas em processos interculturais.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Práticas Político-Pedagógicas. Mística. Licenciatura em Educação do Campo. Licenciatura Intercultural Indígena.

MARKS OF MYSTIC IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF HIGHER EDUCATION: analysis of the Degree in Rural Education and its interpenetrations in the Intercultural Indigenous Degree at UFGD

Abstract: The Mystique, which originated in a rally associated with the Agrarian Reform struggle, is a political-pedagogical practice of social movements, notably the Landless Workers' Movement (MST) and the Pastoral Land Commission (CPT). After creating the modalities of Rural Education and Indigenous School Education as a specific and differentiated undergraduate course, teaching incorporated, simultaneously imbricating a pedagogical and political activity. To guarantee permanence in education, movements, and entities formulated actions based on the right to education and respect for the identity of its subjects; these include the pedagogy of alternation and the constant practice of Mystique as a specific pedagogical instrument for this education. Consequently, it argued that Mystique, as a pedagogical and political action, configured as a teaching-specific practice to the Teaching Degree in Rural Education (LEDUC) and the Indigenous Intercultural Teaching Degree Teko Arandu of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Using a qualitative approach, this study resorts to documentary and iconographic research based on photographs and cultural artifacts analysis, to identify

¹ Doutorando em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: poetsergio@gmail.com

² Professora da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: andreiamilitao@ufgd.edu.br

which practices constitute mystique in Higher Education and at what moments it materializes. The Mystique analysis indicated that subjects involved in Rural Education processes developed political, pedagogical, and artistic practices to strengthen territories, struggles, existence, and resistance at the university and in the countryside, towards a liberating epistemology with the protagonism of peasants and Indigenous people in intercultural processes.

Keywords: Pedagogical Practices. Political-Pedagogical Practice. Mystique. Degree in Rural Education. Indigenous Intercultural Degree

MARCAS DE LA MÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: análisis de la Licenciatura en Educación Rural y sus interpenetraciones en la Licenciatura Intercultural Indígena de la UFGD

Resumen: La mística, constituye una práctica político-pedagógica originada en luchas de los movimientos sociales, especialmente el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) y la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT). Luego la creación de las modalidades Educación Rural, Educación Escolar Indígena y de licenciaturas específicas y diferenciadas se incorporó a la docencia imbricando simultáneamente una práctica pedagógica y política. En vistas de garantizar la permanencia en la educación, movimientos y entidades formularon acciones basadas en el derecho a la educación y el respeto a la identidad de sus sujetos; entre ellas, la pedagogía de la alternancia y la práctica constante de la Mística como herramienta pedagógica específica de esta educación. En este sesgo, se argumenta que la Mística, como acción pedagógica y política, se configura una práctica docente específica de la Licenciatura en Educación de Campo (LEDUC) y de la Licenciatura en Interculturalidad Indígena Teko Arandu de la Universidad Federal de la Grande Dourados (UFGD). Con el enfoque cualitativo, esta investigación documental e iconográfica, a partir del análisis de imágenes y artefactos culturales, busca identificar qué prácticas constituyen la mística en el ámbito de la Educación Superior y en qué momentos se materializa. El análisis de la Mística indicó que los sujetos involucrados en los procesos de Educación Rural han desarrollado prácticas políticas, pedagógicas y artísticas con el fin de fortalecer los territorios, las luchas, la existencia y la resistencia en la universidad y en el campo, hacia una epistemología liberadora con protagonismo de campesinos e indígenas en procesos interculturales.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas. Práctica político-pedagógica. Mística. Licenciatura en Educación Rural. Licenciatura Intercultural Indígena.

Introdução

Este artigo aborda um tema complexo e pouco discutido no âmbito da educação - a Mística³ dos movimentos sociais e sindicais do campo e sua relação com as práticas educativas - fato que pode causar estranhamento ao relacionarmos o determinado termo à ciência. Ressaltamos que o conceito de Mística abordado aqui não se refere à sua acepção esotérica ou

³ Mística será grafada neste texto com letra maiúscula para diferenciar o termo adotado pelos movimentos sociais e sindicais do campo como prática artística, política e pedagógica ligada à luta pela Reforma Agrária e suas materialidades, em sentido oposto ao termo mística, aplicado às práticas exotéricas e/ou religiosas no campo da metafísica.

metafísica, associada a alguma religião que se baseia em um mundo imaterial e transcendente. Para tanto, a Mística discutida neste texto é entendida como um elemento que foi ressignificado pelos movimentos sociais, transformando-se em uma prática concreta. O movimento social em destaque nesta análise é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o maior e mais significativo movimento de luta pela Reforma Agrária Popular no Brasil.

O trabalho em tela é uma investigação em desenvolvimento no âmbito do doutoramento em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), no qual buscamos analisar a importância da Mística dos movimentos sociais e sindicais do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e suas correlações interculturais com as Licenciaturas Interculturais Indígenas do Teko Arandú em uma universidade federal brasileira. O delineamento metodológico inclui levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observando os elementos ligados à Mística contidos Projeto Político de Curso - PPC da LEDUC, e, em particular dos Cadernos de Formação do MST e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), bem como análise semiótica de imagens relacionadas ao tema, capturadas em momentos da prática da Mística na Educação do Campo na UFGD. A aproximação teórica apoia-se em Bogo (2010; 2012) e Freire (1994; 1996).

A defesa da Mística como práxis político-pedagógica se fundamenta-se na epistemologia freireana por compreender que a prática educativa é uma ação estritamente humana que carece de afetos e se empenha constantemente no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no educar, processo que educadores e educadoras, educandos e educandas, em constante e necessário rigor e disciplina intelectual. Freire (1996).

Para tanto, iniciamos a problematização a partir da conceitualização de termos considerados sinônimos, a saber: práticas pedagógicas, práticas educativas e prática docente, conceitos que, por vezes, são tratados sem a explicitação de seus sentidos. A seguir, conceitualizaremos a Mística, em intersecção com as acepções atinentes às “práticas” para então, apoiados em dados empíricos, examinarmos imagens da realização da Mística vinculada às licenciaturas elegidas para a presente análise. A análise documental, em especial, dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em exame, auxiliarão na compreensão da Mística enquanto prática político-pedagógica, argumento defendido neste artigo.

Acepções de práticas pedagógicas, práticas educativas e prática docente

Tendo em vista dirimir a falsa relação de sinonímia entre os conceitos de práticas pedagógicas, práticas educativas e práticas docentes, consideramos problematizar as diferentes acepções neste tópico, tratando inicialmente das práticas pedagógicas.

Segundo (Franco, 2016, p. 536), a medida em que veicula aspectos fundamentais como sentido, direção e intencionalidade, as práticas docentes são complementares às demandas das práticas pedagógicas, para tanto, “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Nesse sentido, a autora também destaca que comportam as dimensões intencional, reflexiva e coletiva, ou seja, confere o viés pedagógico por meio da “construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados”.

Desse modo, a prática pedagógica reflete a dinâmica social da escola e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem o principal foco dessa prática é a sala de aula, onde ocorre a participação ativa e a interação fundamental entre o professor, o aluno e o conhecimento. Essa interação é o que possibilita a construção do aprendizado, sendo mediada pelo relacionamento entre os envolvidos e pelas metodologias utilizadas no processo educativo (Caldeira; Zaidan, 2010).

Aportada na epistemologia crítico-emancipatória, compreende-se que as práticas pedagógicas são ações que visam organizar, potencializar e interpretar os pressupostos de um projeto educativo. Com isso, são desenvolvidas para atender às expectativas educacionais demandadas por uma dada comunidade social. Assim, advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações de um determinado coletivo, portanto, são desenvolvidas e estruturadas por meio de adesão, negociação e até mesmo por imposição (Franco, 2016).

Em similitude, Caldeira e Zaidan (2010), posicionam a prática pedagógica como prática social. Este enquadramento considera o aspecto político, ao explicitar o cenário e o tempo histórico marcado por interesses e intencionalidades, bem como a ação dos sujeitos permeada pelas escolhas/posições políticas. Conforme as autoras, além da simples transmissão de conteúdo, a prática pedagógica caracteriza-se como um processo social e complexo que se desenrola em diferentes espaços e momentos, tais como em aulas, encontros informais e atividades extracurriculares.

Assentadas na perspectiva crítica, Franco (2016, p. 543-545) compreende como princípios da prática pedagógica os seguintes elementos:

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. [...] b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante. [...] c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições.

Neste viés, consideramos a prática pedagógica um elemento essencial e marcada pelo contexto histórico, social, cultural e ideológico em que ocorre. Desse modo, constitui-se uma prática social que envolve interações entre o ambiente escolar e a sociedade em geral, evidenciando a influência mútua entre ambos. Consoante com Franco (2016), entendemos que a transformação da sala de aula depende tanto do professor/a quanto das interações e diálogos que surgem entre as práticas pedagógicas e as relações sociais e culturais dentro e fora da escola ao passo que o professor ou a professora é o sujeito que media essas relações.

Contudo, torna-se importante considerar a amalgama dos aspectos particulares com os aspectos gerais. No que tange aos aspectos particulares, destacamos os diferentes sujeitos envolvidos, notadamente os profissionais do magistério e da educação. Acerca dos docentes, deve-se atentar para elementos como “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”, já os profissionais da educação, acrescenta-se “suas ações segundo o posto profissional que ocupam” (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 02-03). Além disso, questões como idade e condições social, econômica e cultural dos discentes precisam ser observadas, assim como os aspectos inerentes à organização do trabalho pedagógico, tais como o currículo, o projeto político-pedagógico, a própria configuração institucional incluindo as condições materiais e o entorno da escola.

Quanto aos elementos gerais, Caldeira e Zaidan (2010) consideram as alterações das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular. Situam-se nesta seara, as reformas educacionais, sobretudo aquelas direcionadas ao currículo e avaliação. Soma-se, ainda, o cenário e suas mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais, para as quais contribuem as alterações no executivo derivadas das eleições, bem como períodos de greves sindicais e/ou manifestações e paralisações das aulas em decorrência de pautas específicas de

docentes e discentes. Para tanto:

[...] se concibe a la práctica docente, como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que, esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma en que se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma en que se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma en que se provoca el clima motivacional en el aula (Fregoso, 2016, p. 78).

Ao desempenharem seu papel, os professores escolhem e refletem sobre as normas e os princípios de sua sociedade e época, ao mesmo tempo em que adaptam suas abordagens e metodologias conforme as necessidades e transformações do sistema educacional em que atuam. Dessa forma, a prática e a reflexão se entrelaçam, formando um movimento contínuo e integral. Conforme Diniz-Pereira, Gamez e Correa (2024, p. 20):

O peso do campo cultural para definir as ‘práticas docentes’ como práticas transmitidas, herdadas e transformadas diante da presença de aspectos subjetivos e objetivos existentes nos contextos educacionais em que, ao mesmo tempo, surgem experiências cotidianas prontas para a criação e inovação no ser e no fazer docente.

As práticas docentes são marcadas pela diversidade e pela sua dimensão histórica. Nesse contexto, Caldeira e Zaidan (2010) ressaltam a importância da historicidade reafirmando que ela nos permite compreender que professores e alunos, enquanto seres sujeitos, assimilam e objetivam, à sua maneira, as práticas e saberes adquiridos ao longo de suas vivências, tornando-se, assim, portadores de uma história acumulada.

Destarte, sendo as práticas docentes normatizadas e influenciadas pelo contexto, incluindo os elementos político, econômico, social, cultural e histórico, Diniz-Pereira, Gamez e Correa (2024, p. 20-21) acentuam que “as/os professoras/es possuem uma dimensão pessoal e uma margem de autonomia na resolução das situações que surgem no cotidiano”. Assim, atentando-se para as características das práticas docentes, Fregoso (2016, p. 75) destaca o caráter dinâmico:

[...] por sus constantes cambios, contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se

considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos.

Nesta acepção, as práticas docentes constituem-se como uma atividade social profundamente complexa, que se configura a partir de uma multiplicidade de perspectivas. Nessa prática, são escolhidos e destacados pontos de vista e aspectos parciais que, em cada momento histórico, estão intimamente ligados aos usos, tradições, técnicas e valores predominantes em um determinado sistema educacional. Nesse sentido, a docência é um processo dinâmico e mutável, influenciado pelos contextos sociais, culturais e históricos em que se insere (Fregoso, 2016).

Para destacar o caráter intrínseco, ressaltamos que a prática pedagógica é tecida nas várias dimensões e nos diferentes espaços em que se realiza o trabalho docente. Conforme Caldeira e Zaidan (2010, p. 03), podemos localizá-las em “ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço”, como também em “ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano”. As autoras acrescentam que a prática pedagógica se caracteriza como *práxis*, por terem amalgamados teoria e prática que buscam transformar dada realidade.

Para além dos aspectos político, econômico, social, cultural e histórico, as práticas docentes, por serem contextualizadas, encontram-se condicionadas “por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo” (Fregoso, 2016, p. 76). Franco (2016) considera que “as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas” (p.534) não existindo de forma isolada, tampouco desconectadas de um contexto maior, pelo contrário, só têm significado e propósito quando fundamentadas nas práticas pedagógicas que as orientam. Em outras palavras, não é da natureza do ensino se apresentar de maneira fragmentada ou sem uma base pedagógica sólida que guie suas ações e objetivos.

Desse modo, entendemos que as práticas pedagógicas fornecem o alicerce e a direção necessários para que o trabalho do docente tenha coesão e sentido, pois, segundo Freire (1996, p. 28):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.

Nesta perspectiva, a prática docente ultrapassa a dimensão profissional e individual dos professores, já que outros aspectos concorrem e interferem na mesma. Dentre estes, destaca-se o fato das práticas docentes se realizarem em uma instituição própria – a escola – “la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización profesional”. Por outro lado, se materializam em diferentes espaços, incluindo a sala de aula, a instituição educativa e a sociedade. Desse modo, “se definen como un conjunto de relaciones que se dan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no sólo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, etcétera” (Fregoso, 2016, p. 77).

Dialogando com Fregoso (2016), compreendemos que a prática docente se configura como histórica, heterogênea e se conforma a partir dos significados apropriados pelos professores durante seu percurso profissional. Neste processo, os docentes confrontam significados previamente adquiridos, integram novos significados, bem como rejeitam outros a medida em que constroem sua própria prática, gerando novos significados ao enfrentar seu trabalho e os contextos educativos.

A reflexão em torno das práticas docentes e educativas na/da educação superior pode se aportar na formulação teórica de Freire (1994, p. 114), isto é, “quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente”. Desse modo, acrescentam-se aos elementos prático e teórico, o comprometimento e engajamento político dos docentes. Em particular, ao tratarmos da Mística que comporta elementos ritualísticos e simbólicos e constitui-se em prática político-pedagógica dos movimentos sociais, notadamente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A concepção defendida por Patacho (2011) advoga a construção de práticas educativas em viés democrático. Para o autor, a materialização das práticas educativas democráticas requer postura de resistência contra as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e injustiças sociais. Desse modo, envolve a ampla participação da comunidade escolar, ao passo que os educadores são vistos como ativistas sociais, que atuam para transformar a realidade social,

subsidiando a criação de alternativas que promovam maior equidade e justiça social.

Em perspectiva emancipatória, Freire (1996) agrega ao conceito de prática educativa dois novos elementos: a politicidade e a alegria. Referente a politicidade, Freire a coloca como uma característica da prática educativa de ser política que impossibilita sua neutralidade, sobretudo, o educador assevera que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 39).

Ao situar a alegria como componente das práticas pedagógicas, Freire (1996, p. 53) ressalta que a atividade docente, da qual o discente não se desvincula, é uma experiência intrinsecamente alegre, no entanto, “é falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez”. De acordo com o pensamento freireano (1996), a prática docente, o ato de “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. O autor acrescenta que “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”, por outro lado, Freire aponta como necessário:

[...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. **A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje** (Freire, 1996, p. 53 – grifos nossos).

Por meio deste apanhado conceitual, apresentamos um panorama que permite compreender a complexidade do debate sobre as práticas e a necessária definição conceitual para que a análise da mística enquanto prática pedagógica ultrapasse a dimensão descritiva, aprofundando as análises sobre seus significados, sua construção e seus usos socialmente construídos.

Conceito de Mística e sua definição como objeto de estudo

Os processos de formação e organização dos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil emergem no contexto do período colonial (1500-1822) como forma de resistência à opressão. Portanto, são movimentos reativos à violência inaugurada pelos portugueses em ação de invasão de territórios e extermínio de diversos povos originários. Tendo em vista manter o objetivo do texto, não agregaremos maior profundidade deste período, contudo, consideramos importante apontar esse fato, pois a Mística tem uma profunda relação com a reação a esses momentos históricos de injustiça e violência, uma história que não deixou de violentar os povos originários, os camponeses e os quilombolas.

Afinal, o que é a Mística com ‘M’ maiúsculo de que falamos? Não é uma tarefa de simples explicação, mas, podemos apontar como uma experiência que se escolhe viver e cultivar, sim, se escolhe, pois a prática da Mística não deve ser imposta, e, mesmo que alguma liderança de movimento, com tendências autoritárias a queira impor, não surtirá efeito. Vive-se a Mística dos movimentos sociais e sindicais do campo a partir de expressões artísticas, políticas, espirituais e sociais. Os momentos de expressividade em vivências coletivas envolvem sujeitos que preparam uma apresentação, mas não se destinam a espectadores nem envolvem atores que representam papéis. A Mística não é teatro nem ficção, embora possa incluir alegorias que provoquem reflexão sobre problemas e dramas.

A construção da prática pedagógica da Mística incorpora elementos dos rituais cristãos, que foram ressignificados ao longo do tempo. Embora esses elementos estéticos ainda persistam, como a entrada simbólica do coletivo rumo a um ponto central, esse momento remete ao ritual de entrada na igreja, onde os participantes carregam objetos, como os Sem-Terra, que trazem itens que formam um cenário político com bandeiras, ferramentas agrícolas e alimentos. Esses signos expressam a identidade e transmite uma mensagem de pertencimento, passível de análise semiótica.

A pessoa pensa mediante signos e estes trazem em si o legado das gerações passadas. Pensa-se mediante os signos os quais, como acima se viu, referem-se a objetos e determinam condutas motivadas por estes objetos. A importância do signo encontra na semiótica de Pierce uma profunda fundamentação filosófica. Não há signos cuja grafia seja indiferente à conduta. Esta grafia motiva sensivelmente a atenção e o desejo de se conformar à conduta para a busca do objeto. Diante deste signo, o eu surge no fluxo do

tempo; o eu, pois, em seu momento presente é persuadido a investir seu desejo em um objeto que pela tradição lhe é oferecido como realizador de sua personalidade (Pavan; Silveira, 2009, p. 92-93).

Embora a origem da Mística seja inegavelmente religiosa, podemos entendê-la como uma pedagogia voltada para a construção, fortalecimento e manutenção da consciência de classe. A herança cristã está presente desde a fundação do MST, e até nas Ligas Camponesas da década de 1940, a influência do pensamento marxista foi marcante, unindo ações e a construção de subjetividades. Nesse processo de transmutação da Mística, setores progressistas da Igreja Católica e membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB) disputavam os setores da classe trabalhadora, alinhando forças na defesa desses sujeitos contra a tirania da burguesia agrária e dos militares.

A questão agrária trouxe para o centro do debate a luta de classes no campo brasileiro, segundo Marx e Engels (2005), houve integração dos camponeses ao proletariado e dos latifundiários na burguesia. Por sua vez, os proletários passaram a ser organizados pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outros movimentos ligados a uma perspectiva socialista como o PCB, “na realidade, as Ligas Camponesas foram um dos atores que atuaram no campo brasileiro, sendo acompanhadas por outros dois grupos que competiam pela organização do campesinato: o PCB e a Igreja Católica” (Dezemone, 2016, p. 55).

A origem da mística nos movimentos sociais e sindicais do campo remonta a setores da Igreja Católica, a partir do Concílio Vaticano II e da Conferência de Puebla (México). Nesse contexto, surge a Teologia da Libertação, uma abordagem que priorizava e orientava a atenção aos pobres. Essa perspectiva foi fundamental para a criação, em 1975, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma entidade vinculada à Igreja Católica que a entidade possui um caráter ecumênico, colaborando com membros das igrejas metodista e luterana, e mantém sua autonomia “porque suas decisões não estão submetidas às deliberações/autorizações da CNBB, mas de suas assembleias periódicas” (Rolemberg, 2020, p. 55).

A CPT organizava as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), que possuíam grande capilaridade em todo o país. Dessa forma, a entidade passou a apoiar as comunidades vítimas de ataques violentos do latifúndio, que enfrentavam condições de trabalho análogas à escravidão, além de insegurança alimentar, de saúde e de educação. A CPT continua oferecendo apoio por meio de assessoria, mantendo o protagonismo dos povos e movimentos sociais do

campo. Como expressado em seu lema, “A CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo” (CPT, 2010).

Da relação desta entidade com os sindicatos de trabalhadores rurais, intelectuais, políticos e, principalmente, arrendatários, meeiros e boias-frias, foi organizado em 1984 um encontro de povos do campo que resultou na criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país (MST, [s.d.]).

Portanto, o MST advindo dessa aproximação com a CPT e movimentos sindicais camponeses, absorveu elementos de sua espiritualidade e transmutou a mística religiosa, numa Mística material e espiritual, que através de suas representações artísticas, políticas e pedagógicas passaram a orientar as ações dos movimentos sociais e sindicais do campo em busca da Reforma Agrária e de uma educação que pudesse subsidiar a luta e oferecer uma teoria capaz de atribuir elementos que fundamentasse epistemologicamente a emancipação da classe trabalhadora do campo, das águas e das florestas.

A história do Cristo e dos Santos Mártires, que era pregado pelos padres e freiras da CPT às comunidades, era espelhado nos mártires da luta pela Reforma Agrária. O êxodo do povo de Moisés era ressignificado na marcha dos Sem-terra às margens das rodovias, às beiras das cercas do latifúndio, assim, o povo passou através da pedagogia da mística religiosa a ressignificar uma Mística concreta, afinal, seus mártires eram os companheiros e companheiras de caminhada, vizinhos de barracos de lona, a Mística transmutou-se e deixou de ter uma natureza fundamentada apenas na metafísica, agora ela é concreta.

As ações históricas que ecoam nos atos ritualizados da mística dizem respeito às táticas de enfrentamento pelo movimento camponês ao projeto agrário do sistema mundo-capitalista para o acesso à terra, confrontadas, por sua vez, por atos de violência por parte dos grandes proprietários. [...] Outro elemento que se constitui uma regra no jogo de linguagem “Mística dos Sem Terra” é que as celebrações não acontecem como um drama ritual a ser “representado” pelo(a)s Sem Terra para serem assistidos por curiosos. Trata-se de uma

vivência mística e não de uma representação, pois todos os participantes compartilham de uma experiência conjunta. Não se trata, pois, de representação, mas sim de ação ritualizada. Quero chamar atenção com isso para o modo como as pessoas se engajam na prática da mística, como elas abraçam o sofrimento da luta pela terra, não como uma motivação, mas como um modo de vida em sua luta por libertação. (Alencar, 2018, p. 154-155).

Compreendemos a dificuldade em abordar essa transmutação e a complexidade da análise da Mística nos movimentos sociais e sindicais do campo, pois, para esses sujeitos, ela se manifesta como um conjunto de processos. Esses procedimentos podem ser expressos por meio de manifestações artísticas em diversas formas, linguagens e estéticas, além de se refletirem em posturas e comportamentos políticos tanto coletivos quanto individuais, e estarem presentes nas práticas pedagógicas desses movimentos.

Se fosse possível sintetizar o significado do termo "mística" nos movimentos sociais e sindicais dos Sem-Terra, diríamos que ela representa a alma desses sujeitos em movimento. No entanto, tal resumo é inviável devido à complexidade do conceito de alma, que engloba ânimo, força, identidade, amor, solidariedade, esperança, utopia, entre outros aspectos (Bogo, 2010).

De acordo com Bogo (2012), a Mística pode ser compreendida a partir de três perspectivas: a) pelas Religiões, a partir da espiritualidade que interrelaciona os sujeitos nos processos psíquicos, verbais, estéticos que permeiam o mistério na mediação entre a metafísica e a vida concreta, assim se torna uma contemplação de uma prática insurgente; b) pelas Ciências Políticas, na qual o fenômeno é ligado ao carisma, a qualidades políticas e sociais que cada sujeito é dotado de maneira que o impulsiona a mover-se pela coletividade; e, c) pelos Movimentos Populares, os quais, por meio do viés filosófico, compreendem a Mística como expressão da cultura, que se movimentam na história de modo a fortalecer a marcha dos sujeitos na certeza da concretização da utopia, pela Mística os movimentos produzem subjetividades e as conduzem às objetividades da materialização das lutas.

Entendemos que a perspectiva de Bogo (2010; 2012) é uma ressignificação da lógica advinda das religiões e das ciências políticas numa transmutação da metafísica para materialidade. Tomam como elementos fundantes as práticas verbais, a arte, a pedagogia do movimento e a organização social. Desse modo, “sem Mística não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência” (Bogo, 2012, p. 478).

Tratar a Mística presente em um movimento social e/ou sindical do campo é algo de extrema necessidade segundo os camponeses e camponesas, intelectuais orgânicos, artistas populares, educadores e educadoras, ligados à luta pela Reforma Agrária e à Educação do Campo. “As expressões *fazer a mística, precisamos de uma dose de mística, não podemos deixar a mística morrer*, são comuns entre os sujeitos que integram o Movimento” (Coelho, 2011, p. 327 - grifos do autor).

Há um processo pedagógico fundamental na prática, isto é, no cultivo da Mística. Podemos abordar dessa forma, pois abandonar a prática da mística seria como se os sujeitos abandonassem o cuidado necessário para o cultivo de uma lavoura. Nesse caso, a cultura se desestruturaria, levando ao individualismo, e aquilo que unia os sujeitos enquanto movimento perderia seu sentido. Assim, os processos pedagógicos da mística têm a função de promover a união desses sujeitos na busca por um bem comum, pela justiça social, frequentemente alcançada através da conquista da terra por meio da Reforma Agrária.

Uma vez atingindo o objetivo da conquista do pedaço de chão, não é incomum o distanciamento dos sujeitos e o enfraquecimento dos movimentos sociais e sindicais do campo. Isso resulta em uma reconfiguração das estruturas sociais, econômicas e políticas, com uma tendência ao individualismo e ao isolamento dos assentados e assentadas.

Além disso, os momentos de proximidade nos acampamentos são geograficamente distanciados na repartição de lotes, os processos dialógicos das lideranças e momentos formativos do coletivo passam a ser menos frequentes e em grande parte das realidades. Em muitas situações, a Mística diminui sua função pedagógica, no entanto, os elementos identitários dos sujeitos que viveram os processos coletivos guardam a identidade e a potência para reacender os processos de luta, caso a Mística volte a ser cultivada, digamos que nesses casos, são como sementes que aguardam a chuva.

Em tese, a Mística oferece aos pesquisadores uma lente para compreender a totalidade da realidade, como uma categoria essencial da força do movimento, pois vincula-se às subjetividades e objetividades desses sujeitos quando se mobilizam para luta, rememoram as experiências e elaboram através da arte e da cultura aquilo que os marca em sua identidade.

Marcas da Mística nas Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo e na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD

Nesta seção buscamos desvelar as interpenetrações da Mística nas práticas pedagógicas e práticas docente da Licenciatura em Educação do Campo e na Licenciatura Intercultural Indígena. Para isso, utilizamos a metodologia de análise de imagens, tendo como corpus três fotografias as quais evidenciam a incorporação da Mística em meio vivências acadêmicas no campus da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Com isso, apoiamo-nos em Vicente (2008, p. 150) ao asseverar que “o método iconológico refere-se à tradução vocabular, à decifração de códigos obscuros à primeira vista, pois a familiaridade com as imagens é insuficiente para uma verdadeira análise”. Na perspectiva da autora:

A iconologia fundamenta-se em três níveis de significados das artes figurativas: o primário, onde consta a identificação e descrição das formas; o secundário ou convencional, que atesta os motivos artísticos com base em textos e documentos elucidativos, e o terceiro que é o da análise propriamente, sendo aquela que desvenda os valores simbólicos das obras e de sua época, "a análise é movente de ações e reações múltiplas que podem revelar toda uma proliferação de signos através das mais diversas civilizações e culturas" (Bazin, 1989, p. 179 *apud* Vicente, 2008, p.150).

Consideramos que o método iconológico, enquanto ferramenta de tradução vocabular, auxilia no desvelamento “de códigos obscuros à primeira vista, pois a familiaridade com as imagens é insuficiente para uma verdadeira análise” (Vicente, 2008, p. 150). Para tanto, encontra-se articulada ao método iconológico, a Semiótica, entendida como “o estudo de como algumas coisas representam outras”. Esse método nos permitirá captar os signos, ou seja, “a linguagem é capaz de tornar presente um ausente para alguém, produzindo nesse alguém um efeito interpretativo” (Mendes, 2019, p. 07).

Figura 1 – Mística que antecedeu uma defesa de doutorado na FAIND⁴ – UFGD.



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

Entre os momentos fundamentais na realização da mística, destacamos a escolha de objetos que representam a identidade do coletivo. Conforme a Figura 1, percebemos que há elementos dispostos de forma a compor um cenário e que, os signos escolhidos para expressar a performance carregam significados e representações que são essenciais para o momento em que o coletivo se reunia para celebrar, reafirmar, fortalecer e marcar o território e as identidades em foco. A mística é cuidadosamente preparada pelos sujeitos engajados no processo. No caso de uma banca de defesa de doutorado, por exemplo, houve uma entrada simbólica dos sujeitos carregando bandeiras e objetos, seguida por uma intervenção poética, gritos de ordem e uma prática musical com cantos que destacavam a Educação do Campo.

A realização da defesa de doutoramento ocorreu na universidade e contou com a participação de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e convidados. Na Figura 1, é possível visualizar os elementos dispostos em frente à mesa onde cada pessoa se posicionaria para assistir a defesa. Entre eles, destaca-se o educador Paulo Freire, ao lado do Xirú Ambá Guarani. "Este Xirú é mais conhecido pela terminologia Ambá Celestial ou Kurusú Ambá Kuera, onde repousam as almas/espíritos de Nhanderú e Nhandesy" (Ortiz, 2019, p. 99), trata-se de um objeto sagrado de madeira, ornamentado com penachos azul e amarelo, pintura em vermelho e preto, com uma base de madeira e quatro hastes circulares.

Além disso, há uma miniatura da casa de reza que abriga o Xirú, e outros elementos que

⁴ Faculdade Intercultural Indígena – FAIND. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

compõem o cenário de forma igualmente destacada, como a bandeira do MST, um pandeiro (instrumento musical da cultura popular), vagens de sementes de feijão catador, contas e artefatos da cultura afro, chapéu de palha e mudas de plantas medicinais. A diversidade presente no cenário da mística demarca a interculturalidade da FAIND, refletindo a maneira como sujeitos de territórios indígenas e camponeses se inter-relacionam nesses momentos de celebração, abertura de etapas ou eventos, evidenciando suas particularidades.

A complexidade das culturas indígenas e camponesas passou a ocupar um espaço comum na universidade, transformando esses ambientes em territórios de existência e resistência. Com a criação da FAIND, os movimentos sociais e sindicais do campo, junto aos movimentos indígenas, aprofundaram um processo de diálogo e fortalecimento mútuo, tanto nos momentos de formação quanto nas lutas pela manutenção e melhorias nas condições estruturais dos cursos. Nas palavras de Camacho (2021, p. 13) “na FAIND estão lotadas a Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu criada em 2006 e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) – criada em 2012.

Figura 2 – Mística realizada durante a formatura de uma turma da LEDUC



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A Figura 2 reforça o processo de inter-relação e organização da classe trabalhadora camponesa e indígena na FAIND, que enfrentam o avanço do capitalismo agrário sobre seus territórios. A formação, voltada para uma emancipação intelectual e material, transcende as diferenças culturais desses sujeitos, que caminham juntos, compartilhando experiências e construindo uma práxis epistêmica contra hegemônica. Esse processo busca superar as dicotomias históricas no contexto da formação de professores.

Por isso, busca-se constituir uma pedagogia da práxis, tendo como preocupação primordial o vínculo com os/as territórios/territorialidades camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, os seus movimentos socioterritoriais e os conhecimentos holísticos biofísicos-socioterritoriais locais como ponto de partida do processo pedagógico-formativo. (Camacho, 2021, p. 14)

Convém ressaltarmos que a reconfiguração do curso de Licenciatura em Educação do Campo acarretou a mudança no perfil dos estudantes. Inicialmente voltado majoritariamente para o público camponês, atualmente a maior parte das vagas é ocupada por estudantes indígenas. Desse modo, entendemos que a demanda por formação de camponeses foi atendida, entretanto, a situação seja diferente para os indígenas, que, devido à grande concorrência na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú, muitas vezes precisam considerar pela Licenciatura em Educação do Campo como uma alternativa.

Contudo, a Educação do Campo tem um amplo aspecto de atuação nos territórios e deve atender as mais variadas populações que desejem ingressar nessa modalidade. Destacamos esse ponto devido à natureza específica das licenciaturas Teko Arandú, voltadas ao público indígena, e à Licenciatura em Educação do Campo, que atende a um espectro mais amplo.

O campo da Educação do Campo é onde estão os territórios das populações (classes e frações de classes) camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, caiçaras etc. Deve ser entendido como o território das populações (classes e frações de classes) do campo, das águas e das florestas, onde os sujeitos podem se reproduzir material e culturalmente resistindo ao avanço da lógica capitalista no campo. Mas, também, concomitantemente, é o lugar de materialização da educação desses sujeitos, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo (Camacho, 2021, p. 7).

A busca por uma Educação do Campo inclusiva, que promova relações horizontais entre os sujeitos e os saberes tradicionais, considerando as especificidades dos movimentos e territórios, tem sido um desafio constante para a FAIND. A instituição permaneceu mobilizada com estudantes camponeses e indígenas durante os períodos mais difíceis do curso, como no governo de Michel Temer, pós-golpe de 2016, e no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), quando a UFGD, assim como outras universidades, enfrentou cortes de verbas e intervenção na reitoria.

A Mística de luta dos sujeitos ligados aos cursos da FAIND, em seu caráter político-pedagógico, foi fundamental para a permanência de muitos estudantes e a continuidade dos

cursos que estavam ameaçados pela falta de investimento. Esse cenário provocou a ocupação da reitoria da UFGD e a diversas manifestações que uniram estudantes do Teko Arandu e da LEDUC.

Figura 3 – Ocupação da UFGD



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A Figura 3 apresenta um dos momentos mais significativos na construção de uma prática intercultural horizontal na vida acadêmica que ocorreu na colação de grau de uma turma da LEDUC. Como já destacamos, a Educação do Campo passou a contar com a participação de grande parte das/dos estudantes formandos indígenas, no entanto, as bandeiras representam a diversidade de movimentos que se interrelacionam nos processos políticos, artísticos e pedagógicos da Mística dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, a bandeira do Brasil e os adereços e ornamentos que são característicos de uma cerimônia formal.

O rito ganha uma complexidade particular para os sujeitos, pois a beca e o cocar, além de sua formalidade, carregam um simbolismo de interculturalidade que aponta para um horizonte de equidade. Dessa forma caminhar no sentido de urgência para uma mudança do paradigma opressor e colonialista que os povos originários estão submetidos historicamente, conforme nos lembra Mansilla Sepúlveda *et al.* (2021, p. 46): “la interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, no posee rasgos prospectivos, sino que existe en tiempo presente y ha existido en América desde antes de la llegada del ser humano europeo”.

As imagens analisadas neste trabalho nos apresentam elementos importantes para identificar processos que indicam a direção epistemológica e política adotada pela FAIND,

pelos movimentos sociais e sindicais do campo, pelos movimentos indígenas e pelos sujeitos vinculados à UFGD, no que diz respeito à Educação do Campo e sua complexidade, a partir da perspectiva da mística, que impulsiona e retroalimenta o sujeito coletivo.

Considerações Finais

A análise da mística nas práticas pedagógicas da Educação Superior, especialmente na Licenciatura em Educação do Campo e suas interpenetrações com a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), revela que ela pode se configurar simultaneamente como prática docente e prática pedagógica.

Ao entendermos a Mística como uma expressão política, econômica, social e cultural de determinados movimentos coletivos, percebemos que adentra as instituições educativas, sendo originada pelos sujeitos, e não necessariamente um elemento preestabelecido no currículo. Considerando que os professores possuem certa autonomia sobre o próprio trabalho e que suas subjetividades também influenciam as instituições educativas, podemos afirmar que a Mística é sim, ao mesmo tempo, uma prática educativa e uma prática docente.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso da Licenciatura em Educação do Campo (UFGD, 2024) e da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (UFGD, 2024) indica a obliteração da Mística, que não se manifesta como prática, princípio, conteúdo ou referência bibliográfica em nenhum dos dois documentos curriculares. No entanto, as marcas da Mística estão presentes nos espaços da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), como evidenciamos nas Figuras 1, 2 e 3. A partir da análise documental, podemos concluir que os sujeitos das Licenciaturas em Educação do Campo e Teko Arandu estão transformando os espaços universitários em territórios de existência e resistência, com suas marcas de pertencimento. Estão construindo uma relação de apoio mútuo entre os povos do campo, com suas particularidades territoriais e culturais, enfrentando os avanços e retrocessos estruturais das políticas públicas. A Educação do Campo tem avançado no Mato Grosso do Sul, e a Mística cultivada nesse território pode servir como uma bússola, apontando para novas evidências que precisam ser investigadas para fortalecer ainda mais a formação dos sujeitos e a ampliação de uma epistemologia libertadora e decolonial.

Referências

- ALENCAR, Claudiana Nogueira de. NA PERIFERIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: práticas culturais discursivas do movimento sem terra. In: OLIVEIRA, Catarina Farias de; NUNES, Márcia Vidal (org.). **Comunicação da terra: vivências e práticas comunicacionais do mst no brasil**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (Ufc), 2018. p. 01-280.
- BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo: dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A questão territorial no currículo da formação de educadores do campo em Mato Grosso do Sul: o estudo de caso da LEDUC e o PPGET. **PEGADA - A Revista Da Geografia Do Trabalho**, v. 22, n.3, p. 3-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33026/peg.v22i3.8374>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- COELHO, Fabiano. "É preciso fazer a mística": o forjar de uma identidade coletiva sem terra. **Dimensões**, s/l, v. 26, p.325-349, 2011.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. **Missão**. 2010. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/missao>. Acesso em: 9 jan. 2025
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; GAMEZ, Ingrid Lorena Torres; CORREA, Regina Aparecida. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de "práticas docentes": primeiras aproximações. **Cadernos de Educação**, n. 68, 5 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.27174>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- DEZEMONE, Marcus. A questão agrária, o governo Goulart e o golpe de 1964 meio século depois. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 71, p. 131-154, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/R85xbJj5tVgt6YSDphF5gZS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,

v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREGOSO, Martha Vergara. La práctica docente. Un estudio desde los significados. **Revista Cumbres**, v. 2, n. 1, p. 73-99, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1994.

MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan Guillermo; BILLEKE, Claudia Andrea Huaiquián; SOTO ARANGO, Diana Elvira; BELTRÁN VÉLIZ, Juan Carlos; VALLE DE FRUTOS, Sonia. Historia y Violencia: Asesinatos de Líderes Indígenas Guardianes del Medio Ambiente en América Latina, 2016-2019. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha**, v. 11, n. 2, p. 43-69, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i2.p43-69>. Acesso em: 10 jan. 2025

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 4. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 256 p. 2005. Tradução: Alvaro Pina.

MENDES, André Melo. **Metodologia para análise de imagens fixas** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais – PPGCOM/UFGM, 2019. Disponível em: <https://seloppgcomummg.com.br/publicacao/metodologia-para-analise-de-imagens-fixas/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA - MST. **O MST: Nossa história**. [s.d.]. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 09 jan. 2025.

ORTIZ, Rosalvo Ivarra. Guiando Espíritos, Sonhos e Memórias: Objetos Sagrados entre os Guarani de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Mundo Amazônico**, v. 10, n. 2, p. 89-116, 2019. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/guiando-espiritos-sonhos-e-memorias-objetos-sagrados-entre-10eti8fvrh.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2025

PATACHO, Pedro Manuel. Práticas educativas democráticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 114, p. 39-52, jan.-mar., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100003>. Acesso em 09 jan. 2025

PAVAN, José Antonio; SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. A forma: sua importância semiótica e psicanalítica. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 32, n. 48, p. 89-103, jun. 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 jan. 2025.

ROLEMBERG, Igor. Onde está o religioso? mística e espiritualidade no político, no público e no secular. École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris – França, 2020 orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5171-1254>.

VICENTE, Tania Aparecida de Souza. Metodologia da análise de imagens. **CONTRACAMPO** (UFF), Niterói, v. 4, p. 147-158, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i04.422>. Acesso em 10 jan. 2025.

Submissão em: 10/01/2025
Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
Conforme normas da:

