



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DALVA MENDES DE FRANÇA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES: CONEXÕES,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES ANTE A DIMENSÃO EDUCACIONAL DA
REFORMA AGRÁRIA POPULAR**

**VITÓRIA
2022**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

DALVA MENDES DE FRANÇA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES: CONEXÕES,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES ANTE A DIMENSÃO EDUCACIONAL DA
REFORMA AGRÁRIA POPULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, como requisito para o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira

VITÓRIA
2022



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F814f França, Dalva Mendes de, 1974-
Formação de Educadoras e Educadores do MST- ES :
conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional
da Reforma Agrária Popular / Dalva Mendes de França. - 2022.
255 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Bem comum.. 2. Formação humana.. 3. Pedagogia do
Movimento.. 4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra..
5. Reforma agrária - Brasil - Aspectos sociais.. 6. Formação
profissional - Brasil - Espírito Santo.. I. Oliveira, EdnaCastro de.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DALVA MENDES DE FRANÇA

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST- ES: CONEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES ANTE A DIMENSÃO EDUCACIONAL DA REFORMA AGRÁRIA POPULAR

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutora em
Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventrím
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Nalva Rodrigues de Araújo
Universidade Estadual da Bahia

Professora Doutora Clarice Aparecida dos Santos
Universidade de Brasília

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Dedicamos este trabalho especialmente aos sujeitos que se fazem presentes nas entranhas desta pesquisa. Às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que acreditaram/acreditam na possibilidade de sonhar, e a àquelas/àqueles que foram impedidos de viver, de amar, de reinventar a sua existência. Aos homens e mulheres que tiveram corpos violentados, vitimados/vitimadas pelo medo, desamor, desemprego, exploração, fome, frio, e que, silenciadas/silenciados não tiveram a chance de dizer a sua palavra.

Às vítimas da covid-19, ceifadas pela morte, e aos sobreviventes que, no desejo impetuoso de um abraço, com o peito rasgado pela saudade, entre sussurros e gritos de compaixão, muitos deles, no sobe e desce das conduções lotadas. Outras vítimas, nas ruas, nos corredores, nos pátios, nas cozinhas, nas salas de aula, com voz rouca, extraoficial, ressoavam clemência, em meio ao medo, choro e luto, sujeitos que, mesmo expropriados pelo capital, no enfrentamento da morte em vida, se sustentam de pé, pela inventividade de sua essência. Aos que, em meio a angústias e sensação de impotência, principalmente nesse período mais que nefasto, pela escuta, olhares sensíveis e compromisso ético-político, tecem pesquisas com e em nome da vida.

Às coletividades que, mesmo diante dos limites e desafios, se fortalecem, nutrem-se com afetividade da crença no ser humano plural e inacabado, do amor ao mundo, da vitalidade da Mãe Terra, respeitando-a e aos seres que nela habitam. Aos seres humanos que, esperançosos, subvertem a ordem e mantêm viva a memória, para não apagar a chama da utopia.

Aos que deixaram seus legados, saudades eternas...

Ao meu pai, Pedro Aguilar de França (*in memoriam*).

À minha mãe, Almerita Mendes de França (*in memoriam*).

Ao companheiro Henrique José Alves Rodrigues (*in memoriam*).

Ao camarada Agenor Nascimento dos Santos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de expressar a gratidão, o reconhecimento e a satisfação de ter experienciado muitos encontros, aprendizados, alegrias, afetividade e desafios, com tantas pessoas que se propuseram a seguir esta caminhada de mãos dadas nesta busca. Experiência que certamente a linguagem verbal não dará conta de expressar.

Agradeço imensamente à memória de minha mãe e de meu pai, que, mesmo em outra dimensão, outrora me possibilitaram viver e sonhar com uma educação como “prática da liberdade” e regar esse sonho na luta, superando limites e desafios que nos impediam/impedem de viver e esperar.

À companheira, educadora popular, aguerrida orientadora, Edna Castro de Oliveira, defensora e guardiã da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a quem manifesto meu profundo carinho e admiração, por seus ensinamentos, afetividade, generosidade e compromisso ético-político com a educação pública e com a luta do povo oprimido.

À educadora Maria Nalva Rodrigues de Araujo, a quem agradeço o companheirismo, o incentivo, e por acreditar que filhas e filhos da classe trabalhadora também podem sonhar com uma educação libertadora.

À Clarice Aparecida dos Santos, pesquisadora-militante dos movimentos sociais que tive a alegria de reencontrar e abraçar depois de longas datas admirando sua entrega, fora e dentro das telinhas, pela constituição e garantia de políticas públicas de Educação do Campo.

À Vânia Carvalho de Araújo, a quem agradeço o carinho, partilha de novos conhecimentos, pelas sementes lançadas nesta pesquisa. Leituras essenciais no fortalecimento da luta pelo bem comum.

À Silvana Ventrone, a quem, ainda que tão perto, conheci em Pernambuco, e me encantou com seu carinho e acolhimento “às orientandas de Edna” e pelo lugar que ocupa na batalha por formação inicial e continuada aos profissionais da educação.

Ao camarada Adelar João Pizetta, inspiração de educador, pesquisador-militante, com quem aprendi a necessidade de permanecer buscando novos conhecimentos na relação com os sujeitos

Sem Terra e por seu comprometimento com o processo de constituição do MST e da formação dos Sem Terra.

Ao educador Salomão Antônio Mufarrej Hage, pela oportunidade de conhecê-lo e aprender nas articulações do Movimento de Educação do Campo, ANPED e tantos outros espaços de formação virtuais, em tempos recentes. Por sua atuação efetiva na Educação do Campo e disponibilidade de participar deste trabalho em meio a tantas tarefas.

À Silvanete Pereira dos Santos, pelo apreço e amizade, por seu respeito e valorização ao Projeto de Educação do Campo e seus sujeitos. Por seu empenho com o trabalho docente e por conceder um tempo para colaborar com essa pesquisa.

Às pioneiras e defensoras da educação do/no MST-ES, Maria Dejanir Carpanedo, Maria Zelinda Gusson, Magnólia de Souza Maia, Irineu Gonçalves Pereira, (dentre tantas/tantos outras/outros militantes da educação) e familiares que nos acolheram com tanta afetividade e dividiram experiências lindíssimas na composição da história de luta do MST.

Às/aos camaradas do MST, em especial as/os do Setor de Educação MST-ES, pela acolhida, solidariedade, empenho e dedicação no processo de desenvolvimento da pesquisa. Pela garra e ousadia de permanecer lutando por um mundo melhor.

Ao estimado camarada Edgar Jorge Kolling, protagonista e guardião da história de luta por educação no MST, pela seriedade, compromisso e ternura com que tem tocado mentes e corações, contribuindo significativamente com os processos de formação e emancipação humana dos sujeitos Sem Terra. Quanto a seguir em luta, estudando e resistindo, você é um dos companheiros que sempre me instigou a continuar estudando, aprendendo na luta por um país melhor para o povo oprimido e jamais desistir, mesmo diante dos desafios, que não são poucos nessa caminhada. Ao participar dos espaços/tempos de formação em que o companheiro tem contribuído ao longo da História do MST, aprendo muito, oxigena ainda mais a esperança e a vontade de aprender, trocar experiências e de seguir em luta com as/os demais companheiras e companheiros da classe trabalhadora.

À Gildete Rosa da Silva, Maria de Fátima Miguel Ribeiro, Marle Aparecida Fideles Oliveira Vieira, militantes, companheiras e amigas, mulheres guerreiras a quem tenho aprendido a admirar ainda mais, pelo cuidado com as pessoas, pela força e compromisso com o MST e com sua Pedagogia em movimento.

À companheira Maria Geovana Melim Ferreira, pela militância na EJA e na Educação do Campo, pelos encontros afetuosos, pela amizade, companheirismo, aprendizados, cumplicidade e parcerias experienciadas com essa grande camarada e toda sua família.

Aos sujeitos da pesquisa, pela partilha do que pensam e sentem. Olhares múltiplos, gestos, ações que nos possibilitaram olhares outros, e a possibilidade de sistematizá-los, nos compreendendo também parte dessa coletividade.

Às companheiras e aos companheiros do NEJA, do FÓRUM de EJA - ES e do Grupo de Pesquisa EJA e Educação Profissional na Cidade e no Campo, pelas pesquisas engajadas, pelo cultivo da mística e militância, pelas amizades, parcerias e aprendizados nessa trajetória.

À solidária amiga e companheira Karla Ribeiro de Assis Cezarino, camarada, com quem aprendi a importância do abraço. Pelo carinho, solidariedade, humildade e generosidade, respeito às pessoas e a suas histórias de vida. Pelo seu apoio com a língua estrangeira neste estudo.

Ao companheiro Ivan Oliose, pela amizade, gratidão pelo empenho imediato, na mediação junto a Luz Heidy Urrego Romero na colaboração deste trabalho, com a tradução.

Às/aos camaradas do COMECES e da LEdoC, por proporcionar outros espaços/tempos de troca de experiências e reflexão sobre a práxis formativa dos sujeitos do campo. Momentos de anúncios, denúncias e mobilização pela garantia de direitos.

À Dulcineia Campos, pela dedicação e carinho, pela troca de experiências e por acreditar na possibilidade de produzirmos e compartilharmos coletivamente os frutos de pensares e dizeres múltiplos de sujeitos do campo.

À Márcia Roxana Cruces Cuevas, pela colaboração, afetividade e acolhida nos espaços de escuta e troca de saberes em mais esta caminhada.

Sou grata às professoras/professores do PPGE/UFES, pelo compromisso com a educação e pelo ofício de produzir e socializar conhecimentos indispensáveis em nossos processos de formação e luta por um outro modo de vida.

Aos sujeitos da turma 15 de Doutorado, pela importante troca de conhecimentos, assim como às trabalhadoras e aos trabalhadores do PPGE, pelo compromisso e atenção neste percurso formativo.

À Prefeitura Municipal de Pinheiros e à Secretaria Municipal de Educação, por ter concedido licença do trabalho docente no período do Doutorado para a realização deste trabalho.

À FAPES, pelo apoio financeiro que me proporcionou condições à continuidade e conclusão desta pesquisa.

À Karina Maria Machado Matos e sua equipe, pela simpatia, carinho, compromisso e empenho com que têm acolhido cada trabalho.

A uma amiga de muitas primaveras, Jaqueline Aguiar, e a toda sua família, pela amizade, escuta e acolhimento em seu afetuoso abrigo e por todos os momentos possíveis de troca amorosa de experiências e alegria.

À companheira, amiga e comadre, Maria Conceição de Souza Santos, ao seu companheiro e meu compadre, Agenor Nascimento dos Santos (*in memoriam*), e demais familiares, pela amizade sincera, encontros marcantes e colaboração leal, principalmente nos momentos mais complexos e angustiantes da sistematização desta pesquisa.

A cada pessoa que contribuiu de alguma maneira para que tivéssemos a condição de realizar esta tarefa, ainda que desafiadora.

Às minhas irmãs e irmão e toda a família, por compreenderem a importância deste trabalho e sonharem juntos com a possibilidade de dias melhores. Por assumirem cotidianamente os afazeres diários para que este estudo pudesse se concretizar.

Ao companheiro Zenilton Barros Alves, pela filha linda e pelo apoio e companheirismo ao longo deste percurso.

À minha filha amada, Maíra Mendes de França Alves, amiga, companheira de todas as horas, que me encoraja com seu amor, carinho, dedicação e colaboração incondicional nesta caminhada, o que vem me encorajando a desbravar novos horizontes coletivos.

A cada camarada, nossa gratidão! Seguimos! Nos encontramos na luta cultivando sonhos e conquistas!

A TEIMOSA ARTE DE LUTAR¹

Paulo Freire nos mobiliza
A celebrarmos a vida, a arte de amar.
 Brindar com alegria,
 A oportunidade
 De com os outros, dialogar,
A importância de educar para a vida,
E a realidade poder transformar.
 A História nos convoca,
O conhecimento sempre buscar.
 E com sabedoria, criatividade,
 Tencionar,
 Os que em nome do capital,
A perversidade querem instalar.
 Com requintes de crueldade,
Insistem em tudo e todos padronizar.
Assim como mercadorias, as vidas,
 Explorar e descartar.
 Mas em marcha,
A poesia embala nossas lutas,
A sensibilidade de enxergar,
 O quanto a Mãe Terra
 Tem para nos ensinar:
Nos presenteia com sementes, água, ar,
 Sombra fresca,
 Frutos para saborear.
 Flores na primavera,
 Beleza maior, não há.
O sol aquece nossos sonhos,
 A lua vem celebrar,
 O carinho dos namorados,
 E as estrelas... os encantar.
 Vejam!
A natureza vem contemplar:
 O uno e o diverso,
Para a vida no Planeta preservar,
 Cultivando a amorosidade,
A pluralidade vamos abraçar!
 Consciente de seu papel,
A humanidade há de se levantar,
 E na batalha por mudanças,
 A luta reinventar.
Com alteridade, ousadia, solidariedade,
 Viver o verbo esperançar,
E em comunhão com os seres humanos e a natureza,
 Ter o prazer de partejar,
 Uma educação libertadora,

¹Dalva Mendes de França (2021).

Com o compromisso de experienciar,
A partilha de saberes,
E com alegria compartilhar,
O sonho de uma Casa Comum,
Vamos juntas/juntos conquistar!

RESUMO

A tese defendida nesta pesquisa tem como tema a “formação de educadoras e educadores do MST-ES: conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular”. Como objetivo principal, busca analisar o que tem provocado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo (MST-ES) a pautar, nos processos de formação de suas educadoras e seus educadores, a temática da Reforma Agrária Popular (RAP), evidenciando possíveis articulações com a práxis da Pedagogia do Movimento. Toma como aportes teóricos: Freire, Marx e Engels, Caldart, Arendt e Stedile, dentre outros, que, em suas abordagens, sustentam a concepção de formação omnilateral, na busca da emancipação humana em todas as dimensões, tendo a dialética como o caminho epistemológico. Articula, assim, fundamentos que se entrelaçam com a compreensão de Reforma Agrária Popular proposta como uma estratégia de resistência ao modelo de agricultura capitalista do agronegócio, com vistas ao acúmulo de forças, na construção de um novo Projeto de agricultura, que busque contemplar as necessidades do povo brasileiro (MST, 2014). De caráter qualitativo, o estudo tem como estratégia metodológica a sistematização de experiência, enquanto metodologia de pesquisa da Educação Popular, mediada pela pesquisa militante, que emerge da práxis, envolvimento e compromisso ético-político com as lutas sociais, conforme Bringel e Varela (2016). A abrangência da pesquisa envolveu vários *loci* no âmbito do MST-ES: militantes históricos, membros da direção nacional, estadual e regional, do Setor de Educação, integrantes de outros Setores organizativos do Movimento, educadoras, educadores e Sem Terrinha. No trabalho de coleta e produção de dados, operamos com vários instrumentos: entrevista e questionários com questões abertas e fechadas, rodas de conversa, observação participante, diário de campo, complementados pelo uso de fontes documentais do MST. Os resultados indicam que a formação de educadoras e educadores do MST, em seus desafios e conexões com a dimensão educacional da RAP, traz contribuições à formação da consciência crítica e à busca de estratégias no fortalecimento da luta anticapitalista e da Pedagogia do Movimento. O MST no Espírito Santo reafirma a necessidade de aprofundar e ampliar esse debate nos espaços de formação de educadoras e educadores, como possibilidade de qualificar as experiências educativas e cooperar com os processos de construção coletiva da RAP, potencializando seu estudo e produção de novos conhecimentos na escola, nos acampamentos e assentamentos, e abrindo o diálogo com outras frentes de luta e resistência, com vistas à construção de um outro Projeto Popular de Campo.

Palavras-chave: Formação de Educadoras e Educadores MST-ES; Reforma Agrária Popular; Formação e Emancipação Humana; Pedagogia do Movimento; Bem Comum.

ABSTRACT

The thesis defended in this research has as its object of study the “professional development of educators of the MST-ES: connections, challenges and possibilities in the face of the educational dimension of the Popular Agrarian Reform”. As a main objective, it aims to analyze what has caused the MST-ES to choose, in the professional development offered to its educators, the theme of Popular Agrarian Reform (PAR), highlighting possible articulations with the praxis of the MST’s Pedagogy. It takes as theoretical background knowledge: Freire, Marx and Engels, Caldart, Arendt and Stedile, among others, whom, in their approaches, support the concept of omnilateral formation, in the search for human emancipation in all dimensions, having dialectics as the epistemological path. Thus, it articulates foundations that are intertwined with the understanding of the proposed Popular Agrarian Reform as a strategy of resistance to the model of capitalist agriculture of agribusiness, aiming the gathering of strength, in order to build a new agriculture Project, which seeks to contemplate the needs of the Brazilian people (MST, 2014). This qualitative study has as its methodological strategy the systematization of experience, as a research methodology of Popular Education, mediated by militant research, which emerges from the involvement and commitment to social struggles, according to Bringel and Varela (2016). The scope of the research involved several loci within the scope of the MST-ES: historical militants, members of the national, state and regional directorate, of the Education Sector, members of other organizational Sectors of the Movement, educators and landless children “Sem Terrinha”. The instruments used for data collection and production, were the following: interview, questionnaires with open and closed questions, conversation circles and participant observation, research field notes, and MST’s documental sources. The results indicate that the professional development offered by MST to its educators, in its challenges and connections with the educational dimension of the PAR, brings contributions to the formation of critical consciousness and the search for strategies to strengthen the anti-capitalist struggle and the MST’s Pedagogy. The MST in ES reaffirms the need to deepen and broaden this debate in educator’s professional development efforts, as a possibility to qualify educational experiences and cooperate with the processes of collective construction of the PAR, enhancing its study and production of new knowledge at school, in the camps and settlements, and opening dialogue with other fronts of struggle and resistance, aiming the building of another Popular Agrarian Project.

Keywords: Educators Professional Development; Popular Agrarian Reform; Formation and Human Emancipation; MST Pedagogy; Common good.

RESUMEN

La tesis defendida en esta investigación tiene como tema la “formación de educadoras y educadores del MST-ES: conexiones, desafíos y posibilidades frente a la dimensión educativa de la Reforma Agraria Popular”. El objetivo principal analiza lo que ha provocado la orientación del MST-ES en los procesos de formación de sus educadoras y educadores, el tema de la Reforma Agraria Popular (RAP), destacando posibles articulaciones con la praxis de la Pedagogía del Movimiento. Dicha investigación toma como aportes teóricos a: Freire, Marx y Engels, Caldart, Arendt y Stedile, entre otros, quienes en sus planteamientos sostienen el concepto de formación omnilateral, en la búsqueda de la emancipación humana en todas sus dimensiones, teniendo como vía epistemológica la dialéctica. Así, articula fundamentos que se entrelazan con la comprensión de la Reforma Agraria Popular propuesta como estrategia de resistencia al modelo de agricultura capitalista del agronegocio, con miras a acumular fuerzas, en la construcción de un nuevo Proyecto de agricultura, que busca contemplar las necesidades del pueblo brasileiro (MST, 2014). De carácter cualitativo, el estudio tiene como estrategia metodológica la sistematización de la experiencia, como metodología de investigación de la Educación Popular, mediada por la investigación militante, que surge del compromiso ético-político con las luchas sociales, según Bringel y Varela (2016). El alcance de la investigación abarcó varios *loci* en el ámbito del MST-ES: militantes históricos, miembros del directorio nacional, estatal y regional, del sector de la educación, miembros de otros sectores organizativos del Movimiento, educadoras y educadores y Sem Terra. En el trabajo de recolección y producción de datos se utilizaron las siguientes herramientas: entrevista, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, ruedas de conversación y observación participante, diario de campo, complementados por el uso de fuentes documentales del MST. Los resultados indican que la formación de educadoras y educadores del MST, en sus desafíos y conexiones con la dimensión educativa de la RAP, trae aportes para la formación de la conciencia crítica y la búsqueda de estrategias para fortalecer la lucha anticapitalista y la Pedagogía del Movimiento. El MST en Espírito Santo reafirma la necesidad de profundizar y ampliar este debate en los espacios de formación de educadoras y educadores, como posibilidad de cualificar experiencias educativas y cooperar con los procesos de construcción colectiva de la RAP, potenciando su estudio y producción de nuevos saberes en la escuela, en los campamentos y asentamientos, y abriendo el diálogo con otros frentes de lucha y resistencia, mirando hacia la construcción de un otro Proyecto Popular de Campo.

Palabras clave: Formación de Educadoras y Educadores MST-ES; Reforma Agraria Popular; Formación y Emancipación Humana; Pedagogía del Movimiento; Bien común.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio

ALBA – Articulação Continental de Movimentos Sociais da Aliança Bolivariana para as Américas

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA – Bahia

BDRA – Biblioteca Digital da Reforma Agrária

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCU – Contrato de Concessão de Uso

CDRU – Contrato de Concessão de Direito Real de Uso

CE – Centro de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFORMA – Centro de Formação Maria Olinda

CEUNES – Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo

CIDAP – Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CLOC – Coordenação Latino-Americana das Organizações do Campo

CNA – Confederação Nacional da Agricultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

COMECES – Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONEC – Conferência Nacional de Educação do Campo

CPP – Coordenação Político-Pedagógica

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DAT – Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico

DISA – Destilaria Ituanas Sociedade Anônima

DN – Dirigente Nacional

DTs – Designados Temporários

EAN – Educação Alimentar e Nutricional

ECORs – Escolas Comunitárias Rurais

EEEE – Encontro Estadual de Educadoras e Educadores

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental

EEI – Educação Escolar Indígena

EFAs – Escolas Família Agrícola

EMATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural do Espírito Santo

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMPI – Escola Municipal Pluridocente Indígena

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Agropecuária

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ES – Espírito Santo

ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

EUA – Estados Unidos da América

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FIAGRO – Fundos de Investimento do Setor Agropecuário

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FSM – Fórum Social Mundial

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa

GECIQ – Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IF – Instituto Federal

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

INCA – Instituto Nacional de Câncer

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JURA – Jornada Universitária da Reforma Agrária

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

MA – Maranhão

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MG – Minas Gerais

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MP – Medida Provisória

MPF – Ministério Público Federal

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NBs – Núcleos de Base

OAE – Observatório da Alimentação Escolar

OCA – Observatório dos Conflitos do Campo

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PEDEAG – Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba

PE – Pernambuco

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPG/CA – Programa de Pós-Graduação

PPGCC – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis

PPGCOM – Programa de Pós-Graduação em Comunicação

PPGCS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

PPGPPFHP – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana

PPGSP – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública

PPGDTALec – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONAMP – Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor Rural

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROQUERA – Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para jovens e adultos, não graduados em nível superior, vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste

RAP – Reforma Agrária Popular

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

RN – Rio Grande do Norte

RUCA – Rede Urbana Capixaba de Agroecologia

SC – Santa Catarina

SE – Sergipe

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECAD – Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI – Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SMESM – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus

SRE – Superintendência Regional de Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRE – Superintendência Regional de Educação

SP – São Paulo

SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD – Título de Domínio

TO – Tocantins

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UFPB – Universidade Estadual do Oeste do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade Federal de São Paulo

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

ULTAB – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

ULTABs – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – VI Congresso Nacional do MST em 2014 – Brasília.	40
Figura 2 – Rodas de conversa – Sem Terrinha e Setor de Educação MST-ES.....	50
Figura 3 – VI Congresso Nacional do MST, 2014 – Brasília.	151
Figura 4 – Panorama da oferta de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.	186
Figura 5 – Mapa de Nuvem.	223
Figura 6 – Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores da “Reforma Agrária” – MST-ES.	251
Figura 7 – XXXIV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da “Reforma Agrária” MST-ES.....	254
Figura 8 – Mostra de artes – XXVI Encontro EEEE da Reforma Agrária MST-ES.	256
Figura 9 – Mostra de artes, XXVI Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária MST-ES.....	260
Figura 10 – Delegação das crianças Sem Terra do ES no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha em Brasília.	272
Figura 11 – Atividade desenvolvida na Ciranda Infantil – XXXIV EEEE, em julho de 2022.	282
Figura 12 – Campanha de solidariedade: Natal Sem Fome em todo o Brasil (alimentos saudáveis).	297
Figura 13 – XXXIV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da “Reforma Agrária” MST-ES.....	299

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios e linhas de ação da juventude do MST.....	117
Quadro 2 – Contexto Educacional – Brasil, 2019.....	126
Quadro 3 – Relação de assentamentos e suas respectivas escolas MST-ES que o setor de educação acompanha	163
Quadro 4 – Movimentos Sociais/Populares/Sindical.	219
Quadro 5 – Atuação dos Sujeitos do Grupo de Pesquisa e da JURA	220
Quadro 6 – Fundamentos e sentido da RAP para os interlocutores da pesquisa.	221
Quadro 7 – Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores MST-ES.	251

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estabelecimentos com uso de agrotóxicos, segundo os grupos por áreas de lavouras, com indicação do potencial de estabelecimentos com orientação técnica – Brasil, 2017.....	101
Gráfico 2 – Faixa Etária dos Participantes.	218
Gráfico 3 – Escolarização dos respondentes da JURA e Grupo de Estudo.....	218
Gráfico 4 – Aspectos abordados em eventos/atividades/lives.	226
Gráfico 5 – Escolarização dos integrantes do Setor de Educação MST-ES.....	241
Gráfico 6 – Etapa/modalidade da Educação Básica.	243
Gráfico 7 – Tempo de atuação em Escolas de Assentamento MST-ES.....	244
Gráfico 8 – Cursos realizados pelo MST em parceria e/ou Instituições Estaduais e Federais.	247
Gráfico 9 – Participação em Curso de Formação Política do MST.....	248
Gráfico 10 – Contribuição dos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores do MST-ES na Práxis Pedagógica exercitada por esses sujeitos.....	264

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concentração de Terra no Campo Brasileiro – Censo Agropecuário de 2016.	90
Tabela 2 – Produção das principais lavouras em 2006 e 2016.	92
Tabela 3 – Utilização de Agrotóxicos por Grupos/Área– Brasil, 1995-2016.....	100
Tabela 4 – Estabelecimentos agropecuários identificados a partir do gênero, por cor/raça – Brasil, 2017.....	106
Tabela 5 – Classes de Idade do Produtor e Produtora – Brasil, 2006/2016.....	113

SUMÁRIO

VOZES INTRODUTÓRIAS: CONTEXTO E INQUIETAÇÕES	27
FIOS DE MEMÓRIAS: INQUIETAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM NA EXPERIÊNCIA DO VIVIDO	32
TECENDO MEMÓRIAS NA CONFIGURAÇÃO DO OBJETO	39
PERCURSOS DA PESQUISA: UM EXERCÍCIO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS	46
1 DIFERENTES TRILHAS, MÚLTIPLOS SABERES: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA	55
1.1 UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES DO COLETIVO: NEJA, FÓRUM EJA-ES E GRUPO DE PESQUISA	74
2 QUESTÃO AGRÁRIA E OS IMPACTOS DA CONCENTRAÇÃO DE TERRA: PROVOCAÇÕES À FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES	78
2.1 A QUESTÃO FUNDIÁRIA E A LUTA PELA TERRA NO BRASIL	82
2.1.1 A questão agrária no âmbito socioeconômico	89
2.1.2 A questão agrária no setor ambiental	100
2.1.3 A questão agrária do ponto de vista de classe, de cor/raça e de gênero	106
2.1.4 A questão agrária e a juventude	112
2.1.5 A questão agrária no campo educacional	120
3 EXPERIÊNCIAS DE REFORMA AGRÁRIA POPULAR: TECIDOS DE LUTA ...	130
3.1 MST E A REFORMA AGRÁRIA POPULAR: PERCURSOS E PROCESSOS	133
3.2 MOVIMENTO SEM TERRA: 37 ANOS DE LUTA E RESISTÊNCIA	139
3.3 FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SEM TERRA: DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DO MST	153
3.3.1 Traços de Experiências Educativas do MST no Espírito Santo	161
4 FIOS QUE SE ENTRELAÇAM AO MOVIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	171
4.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO: MEMÓRIAS, LUTAS E DESAFIOS	176
4.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO EM TERRITÓRIO CAPIXABA	188
4.2.1 Processos de luta por uma Educação do Campo no ES articulados ao Movimento	

Nacional.....	192
4.2.2 Graduação e especialização de educadoras e educadores do campo espírito-santenses	198
4.2.3 Percursos e processos de formação inicial e permanente de educadoras e educadores do Campo do ES	203
4.3 FORMAÇÃO NO/DO MST-ES: DESAFIANDO COLHEITAS NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA POPULAR	213
5 SUJEITOS E PROCESSOS FORMATIVOS E SUA ARTICULAÇÃO COM O DEBATE DA RAP	215
5.1 INTERLOCUÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: JURA/UFES E GRUPO DE ESTUDO RAP E EDUCAÇÃO	216
5.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES: CONEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES ANTE A DIMENSÃO EDUCACIONAL DA RAP	231
5.3 SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS	236
5.4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES MST-ES: PERCURSOS E PROCESSOS	242
5.4.1 Encontros de Formação de Educadoras e Educadores do MST-ES: Diálogos de Saberes	250
<i>5.4.1.1 A Ciranda Infantil: Espaço-tempo de Formação de Crianças Sem Terra nos Encontros de Formação do MST- ES</i>	268
5.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES E A RAP NO MST-ES: DIÁLOGOS ENTRE OS SUJEITOS	289
TRANSITANDO POR HORIZONTES INCONCLUSOS	302
REFERÊNCIAS	311
APÊNDICES	332
ANEXOS	345

VOZES INTRODUTÓRIAS: CONTEXTO E INQUIETAÇÕES

Este estudo insere-se num contexto de avanço das forças conservadoras que fazem retroceder as conquistas alcançadas pela classe trabalhadora, na agenda global/local, e tendem a interditar caminhos já trilhados na construção de uma sociedade mais justa e fraterna, em que novas relações dos humanos entre si e com a natureza sejam caminhos para a humanização e emancipação social. Trata-se de um contexto em que se aprofunda “a polarização entre uma minoria privilegiada e as maiorias excluídas e submetidas em todo o mundo, bem como o modelo civilizatório depredador que ameaça com a destruição as condições que fazem possível a vida na Terra” (LANDER, 2004, p. 01). Essas razões integram exigências vitais de luta vinculadas a comunidades e organizações locais e globais que resistem a esse modelo hegemônico neoliberal. O que nos exige manejar e manter como estratégia de resistência a construção conceitual, como nos diria Florestan Fernandes (2004), quando nos adverte que, “contra as ideias da força”, temos que pôr em movimento “a força das ideias”².

Nessa perspectiva, o estudo em foco, que tematiza a formação de educadoras e educadores³ do MST e sua relação com a Reforma Agrária Popular (RAP), constitui uma das manifestações de resistência à lógica conservadora e depredadora assumida pelo capital, uma vez que busca evidenciar a importância dos processos formativos emancipatórios pela mediação de reflexões pertinentes à leitura do momento histórico, em que a proposta de construção coletiva de um projeto de agricultura não se dissocia do trabalho de formação desenvolvido por educadores e educadoras do norte do estado do Espírito Santo, em suas práticas educativas.

Isso posto, a concepção de formação de educadoras/educadores do campo vai se constituindo na dinâmica dos movimentos sociais camponeses e se fortalecendo nos processos de “produção consistente de pesquisas, projetos, análises e avaliações, a ponto de se consolidar um acúmulo teórico produzido pelos coletivos docentes [...] e pelos militantes [nas diferentes frentes de

² Refere-se ao lema da campanha de Florestan Fernandes, em 1986: “contra as ideias da força, a força das ideias”. Discurso que reafirma a sua luta pelos de baixo. Nesse mesmo ano, foi eleito deputado federal. Conferir em: LAUREZ, C. **Florestan Fernandes**: vida e obra. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

³ A educadora ou educador neste trabalho se refere a “[...] aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nessa perspectiva todos são de alguma forma educadores (as), mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagens e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações” (CALDART, 2002, p. 36).

formação]” (ARROYO, 2012, p. 364). Tem-se como ênfase a permanente busca por uma formação humana omnilateral⁴, em todas as dimensões do humano, em sua plenitude, e as condições objetivas e subjetivas para o seu desenvolvimento. Freire (2004, p. 134) reitera a amplitude dessa concepção ao salientar que “a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber de formação [integral] necessário [...] que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social, [político] e econômico em que vivemos”. O autor ressalta ainda a necessidade de “[...] juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores [professoras] trabalham” (FREIRE, 2004, p. 134).

Tais aspectos abordados por Arroyo (2012) e Freire (2004), no âmbito da formação humana, não se dissociam da compreensão de Reforma Agrária Popular que vem sendo elaborada pelo MST e por outros movimentos e segmentos sociais como uma estratégia de luta que “[...] representa o enfrentamento com o modelo do capital, o agronegócio, e busca criar as condições e acumular forças para as mudanças estruturais de toda a sociedade” (MARTINS; NUNES; GASPARIN, 2021, p. 635).

Para o MST, a RAP se faz na conjunção da organização e da luta popular, “ou seja, [pela] força da mobilização e [da] capacidade de organização dos Sem Terra⁵, apoiados pelas populações locais, [que] permitirão não somente conquistar a terra, mas também buscar condições para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural” (MST, 2009, p. 18).

Essa proposição do MST coloca-se como alternativa ao enfrentamento da crise social e humanitária, na qual os direitos fundamentais à vida seguem sendo corrompidos. A saúde tem sido um privilégio de poucas pessoas, a educação se transforma em mera mercadoria, amplia-se o fechamento de escolas. Com a aprovação da Reforma da Previdência e da Reforma Trabalhista, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, muitos direitos foram destruídos, o agronegócio golpeia a Reforma Agrária, convivemos com o sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a intensificação do envenenamento da Mãe Terra e a destruição da vida no planeta. Nesse sentido, obedecer à ordem que o sistema propõe pode ser a morte. Ele nos asfixia. Por isso é que o tempo é de muita rebeldia, de organização, de afirmação da necessidade de um Projeto Popular para o país.

⁴ De acordo com Frigotto (2012), o termo omnilateral vem do latim e sua tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”.

⁵ *Sem Terra*, com letras maiúsculas, compreende o nome próprio dos Sem Terra do MST, que assim se denominaram quando o Movimento se constituiu; indica a identidade dos sujeitos que se integram a esse Movimento e têm pertença a ele; *sem-terra*, com letras minúsculas, refere-se aos trabalhadores/trabalhadoras rurais ou camponeses/camponesas que não possuem terra para cultivar (CALDART, 2004).

A dinâmica de destruição dos direitos e da vida no planeta, produzida pelo que Ricardo Antunes (2020, p. 14-15) chama de “capital pandêmico”, envolve a trágica situação de milhares de trabalhadores e trabalhadoras vivendo em condições mínimas de sobrevivência, de miséria “[o que evidencia] um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver”.

Diante desses ataques à classe trabalhadora e/ou aos marginalizados, é que o MST persiste convocando os Sem Terra, estudosas e estudiosos, organizações, movimentos sociais/populares, comunidades organizadas e trabalhadoras e trabalhadores a pesquisarem, produzirem conhecimentos com/pelos sujeitos sociais, no sentido de se contrapor aos interesses do capital. Importa considerar que “a nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76, grifos do autor).

Esse panorama reflexivo vai sendo interligado a outras imbricações que atravessam este trabalho como um todo. Para situar o/a leitor/leitora, em linhas gerais, o texto está organizado em cinco seções em que a Sistematização de Experiências (GHISO, 1999) como aporte metodológico atravessa o texto como fio condutor. Na introdução: “Vozes introdutórias: contexto e inquietações”, socializamos memórias experienciadas pela pesquisadora ao longo de sua trajetória, na luta por dignidade e na permanência no campo. São apresentadas inquietações que nos instigaram a investigar sobre o tema em foco, e os movimentos produzidos na conformação do objeto de pesquisa com o coletivo do Setor de Educação do MST-ES. A delimitação do problema e da hipótese de pesquisa, os objetivos propostos, bem como a tese que se busca defender são explicitados. As etapas percorridas na trajetória da pesquisa são também aí descritas.

A primeira seção: “Diferentes trilhas, múltiplos saberes: diálogos com a produção acadêmica”, busca conhecer, dialogar e sintetizar produções acadêmicas que tratam da formação de educadoras e educadores do MST, na interface com a Reforma Agrária Popular, no sentido de apreender suas contribuições, as lacunas presentes nas pesquisas estudadas e em que aspectos esses estudos ajudam a avançar nos processos de formação demandados pelo MST, com foco na práxis formativa do Setor de Educação MST-ES.

A segunda seção: “Questão Agrária e os impactos da concentração de terra: contribuições à formação de educadoras e educadores”, focaliza traços da questão agrária e os impactos, tensões, desafios e contradições que marcaram/marcam a caminhada sócio-histórica do campesinato no Brasil, nos processos de luta pela terra e por Reforma Agrária, enfatizando a trajetória desigual da questão fundiária que se amplia e segue ferindo a integridade do direito à terra (BRASIL, 1998)⁶. A abordagem dessa questão constitui uma contribuição teórica necessária à formação de educadoras/educadores do MST-ES, tendo em vista o que significou, para a minha formação como pesquisadora e militante, adentrar esse campo de estudos como uma das educadoras interessadas. Busca-se, nessa seção, refletir sobre a permanente história de luta, os sinais de resistência e desafios das lutadoras e lutadores Sem Terra, assim como dos/as que os/as antecederam em nosso país, a partir dos dados do Censo Agropecuário de 2016 (IBGE, 2016).

A terceira seção: “Experiências de Reforma Agrária Popular: tecidos de luta e resistência”, dedica-se a explicitar traços de experiências de Reforma Agrária Popular em Cuba. Apresenta uma síntese da proposta de Reforma Agrária do MST, sua história de luta e resistência ao longo dos seus 37 anos. Aborda o movimento formativo dos sujeitos Sem Terra no/do MST, pela mediação dos seus princípios filosóficos e pedagógicos, e sinaliza os desafios do MST-ES na formação desses sujeitos na luta pela construção e fortalecimento de sua Pedagogia e do debate da Reforma Agrária Popular.

A quarta seção: “Formação de educadoras e educadores do campo: memórias, lutas e desafios”, traz algumas reflexões sobre os desafios da formação inicial e continuada de educadoras e educadores do campo, assim como a intencionalidade do MST na formação dos sujeitos Sem Terra, com ênfase na formação desses sujeitos, suas potencialidades e desafios nesse movimento.

A última seção: “Sujeitos e processos de formação e suas articulações com o debate da RAP”, apresenta os resultados das análises a partir dos dados produzidos no trabalho de campo pelas observações, aplicação de questionários, entrevista realizada e das rodas de conversa. Tratamos de sinalizar, a partir de relatórios dos Encontros Estaduais, as temáticas e os conteúdos que o MST-ES vem discutindo nos últimos oito anos (2014-2021), e como eles têm se articulado com o objeto desta pesquisa. Elegemos, dentre eles, os relatórios do XXVI e do XXX Encontros

⁶ O direito de propriedade está descrito no Inciso XXII; a função social da terra, no XXIII; e a lei que garante o procedimento para a sua desapropriação, no XXVI, do artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

para uma análise mais sistemática. Compõem também esta seção as análises do acervo das produções bibliográficas do MST, que, somadas aos dados de campo, buscam responder à pergunta da pesquisa: o que desafia o MST-ES a pautar, na formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular e se/de que forma esse debate tem fortalecido a Pedagogia do Movimento⁷ no estado do ES?

Importa situar também para a/o leitora/leitor que as bases teóricas que dão sustentação a este trabalho não limitam sua abordagem a uma única seção, mas acompanham a dinâmica do pensamento, na perspectiva dialética que mobiliza a contribuição pertinente de vários autores, na análise das questões teórico-práticas que envolvem o campo, a educação do campo, a formação de educadoras e educadores, a questão agrária e a Pedagogia do Movimento, na busca de compreensão do fenômeno estudado. Essa organização sinaliza que as análises aqui formuladas, embora estejam mais concentradas na última seção, não estão a ela restritas.

Para tanto, destacamos as principais abordagens teóricas que subsidiam as reflexões basilares desta pesquisa ao longo do texto. A obra de Paulo Freire (1967, 1981, 2000, 2004, 2005, 2011, 2013) sustenta diversas discussões, dentre elas, a Educação Popular, a formação de educadoras e educadores, a educação libertadora e emancipatória, a conscientização e a humanização. Aproximações teóricas do pensamento de Karl Marx (1988, 2008) e Karl Marx e Friedrich Engels (2009), dentre outros autores, permitem refletir sobre questões exploradas neste trabalho, que fundamentam os princípios do MST, com destaque para a questão agrária, com João Pedro Stedile (2012a, 2020, 2021). Essas aproximações somam-se ao ideário da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido, que vem se materializando na Pedagogia do MST, em movimento, pelos estudos de Roseli Salete Caldart (2004, 2011, 2013, 2020a, 2021b). Hanna Arendt (1993, 2011, 2012, 2014, 2018) traz contribuições pertinentes ao estudo, que provocam estranhamento e releituras do olhar do MST sobre determinadas questões, de modo que o enfoque da tradição, da coletividade, do sentido da política e do bem comum atravessam fundamentos teóricos defendidos pelo Movimento.

Na sequência, enquanto parte integrante do coletivo de educadoras e educadores do MST-ES, passamos a rememorar experiências vividas e aprendizagens com e dentre as práticas dos movimentos sociais.

⁷ Quando utilizamos as nomenclaturas Movimento, organização ou Movimento Sem Terra, estamos nos referindo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (FRANÇA, 2013, p. 27).

FIOS DE MEMÓRIAS: INQUIETAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM NA EXPERIÊNCIA DO VIVIDO

Eu sou aquela mulher
 a quem o tempo
 muito ensinou.
 Ensinou a amar a vida.
 Não desistir da luta.
 Recomeçar na derrota.
 Renunciar as palavras
 e pensamentos negativos.
 Acreditar nos valores humanos.
 Ser otimista.
 (Cora Coralina)

Ao tecer os fios de uma caminhada enraizada no seio da terra, rememoramos que, no final da década de 1970, a vida simples e harmoniosa no campo fica para trás. Nas sacolas de roupas, segue viagem a lembrança dos amigos, dos festejos, da alegria que era vivermos juntos, partilhando os cultivos que aquela pequena comunidade produzia. A solidariedade e o companheirismo traduzidos em ação. A esperança era a de que no mês das águas fosse aquela fatura... E era, mas para o patrão. O não acesso à escola não impedia que trabalhadoras e trabalhadores repartissem o pouco que lhes era destinado. Quantas histórias percorrem a memória – homens, mulheres e crianças que sonhavam em estudar, aprender a ler, assinar o nome. A escola pública se revelava um sonho para os povos do campo.

Mas os sonhos, como o de viver no campo e ter a alegria de estudar, foram interrompidos. Fomos expulsos do campo onde a minha família vivia como meeira. Naquele momento, não entendia o que movia as buscas forçadas. Mas, quando conheci o Movimento Sem Terra, compreendi que a luta por melhores condições de vida e a ausência de direitos nos obrigava a vagar de um lado para o outro na busca de uma vida melhor, pois nos encontrávamos desterritorializados. Percorremos do Norte ao Sul do país em busca de melhores condições de vida. Transitamos por fazendas, favelas, centros comunitários, casas de familiares, rodoviárias. Quase sempre mal alimentados – sem ao menos ter direito a duas refeições por dia. Cada passo, um tropeço. Às vezes, pensava que não íamos conseguir nos reerguer das humilhações, desprezo e exploração dos patrões, da inexistência do direito de estudar, de acessar vacinas básicas, de ter um nome no registro de nascimento, de ter um lar.

A certeza de que os grandes centros urbanos eram a saída para a garantia de direitos ficou apenas na ilusão. No início da década de 1980, mudamos novamente, dessa vez, para Belo

Horizonte-MG. E lá estávamos, “sem lenço, sem documento”. Quando nos instalamos na casa de parentes, a primeira coisa que meu pai fez foi procurar a escola para minhas irmãs. Dizia que não queria que os filhos ficassem sem leitura, como ele. Nesse processo, dormiu na fila várias vezes para conseguir vaga para as minhas irmãs mais velhas. Todo ano era a mesma história. Tive sorte, quando chegou a minha vez de estudar a 1ª série, esperei apenas um ano. E, a partir desse momento, não parei mais de estudar. Infelizmente, nem todas as irmãs e irmãos tiveram as mesmas oportunidades de continuar estudando.

E assim seguem os degraus da vida, sempre um passo após o outro. Às vezes, um passo para frente e dois para trás. Quando meu pai conseguia um trabalho provisório, ia em busca de uma casa para alugar, porém, quando o proprietário ficava sabendo que nossa família era numerosa – sete filhos –, desculpava-se. No dia seguinte, permanecia à procura, até que, inconformado com a situação, precisou omitir a quantidade de filhos e a “mudança” foi realizada quando caía a noite. Outra estratégia era não sairmos juntos, durante 30 dias, para brincar, estudar ou para fazer qualquer outra atividade. Enfim, ficamos morando nesse local por muitos meses e, quando fomos embora, o dono ficou admirado, pois nossa relação familiar era harmoniosa, não brigávamos – pelo menos nessa casa.

Reviver um passado nebuloso, em que um pão era dividido entre dois ou três irmãos e a vitrine da padaria era hipnotizante. Sonhava em um dia entrar na padaria e poder comprar tudo o que existia de mais saboroso. Era triste saber que o leite era apenas para os irmãos menores. Café, só quando chegava visita. É doloroso lembrar que minha mãe se privava de alimentar-se (para não faltar para nós, filhos). Mas sinto que é importante recordar, manter viva a memória de uma família de pai e mãe sem escolarização, que procuraram nos ensinar com sua luta a necessidade de nos encorajar e a termos forças para superarmos os desafios e cultivar os sentidos da solidariedade, da honestidade, do companheirismo, da vida, impulsionando-nos a acreditar que a humildade, a perseverança, a esperança e o conhecimento jamais alguém poderia nos roubar.

A crença em conquistar um país justo prevalecia em suas narrativas e expressões de lutas incansáveis. Esses sentimentos, traduzidos em cooperação, encorajam-me a descrever traços marcantes, ainda vivos na memória.

Éramos reprimidas/reprimidos pelos grupos detentores do capital, do poder e do saber, que, de forma direta ou indireta, provocam a desigualdade social, a exclusão, a discriminação e o machismo, às vezes em nome de Deus – em uma tentativa de doutrinação –, e era a miséria naturalizada como suposta falácia do destino. E, assim, seguíamos a caminhada, travando

batalhas, atravessando os bombardeios da invisibilidade, da incapacidade, da meritocracia, do fracasso e da preguiça.

Caía a noite... e, com a voz doce, nosso guardião (pai) estava lá, toda noite, com mais um capítulo de uma história quase real, com experiências de superação e de realização de sonhos, acalentando nossos corações. Espantava-me sua tamanha coragem e alegria, mesmo diante de tantas ausências, angústias, desigualdades e injustiças.

Recordo-me que, ainda muito pequena, com menos de sete anos, acompanhava meu irmão ainda mais novo e minha irmã, com apenas dois anos a mais que eu. Atravessávamos ruas e mais ruas até chegarmos em conjuntos de prédios luxuosos em busca de materiais reciclados. Quando a fome apertava, procurávamos coragem uns nos outros para pedir um pouco de comida, quem sabe uma roupa usada para alegrar o dia.

Seguimos... entre sonhos e realidades, desafios e lutas, alegrias e dor, aprendizados que não cessam.

O percurso para a escola, na maior parte do Ensino Fundamental, era longo. Eu andava 30 minutos, sob o sol escaldante, mas a alegria de poder estudar era maior. Como éramos muitos, meu pai só tinha condições de comprar um caderno pequeno para cada filho, no início do ano. Depois... tinha que reinventar. No primeiro ano na escola, quando meu caderno acabava, apagava o que havia escrito para continuar estudando. Nos anos seguintes, a gente economizava o dinheiro do material reciclado para comprar materiais escolares básicos: caderno, lápis e borracha, pois esse dinheiro era destinado para contribuir na compra de comida.

No final dos anos 1980, mudamos novamente, dessa vez, para Itauninhas, um pequeno distrito de São Mateus, ES. Estudar foi mais um desafio, pois não havia escola de Ensino Fundamental completo no local. Com isso, seria necessário nos deslocarmos para o Distrito de Nova Lima para estudar. No início, havia passe escolar, então íamos de ônibus. No ano seguinte, cortaram os passes, e, sem outra alternativa, acordávamos bem cedo e pegávamos carona, às 5 horas, no transporte que levava os trabalhadores para cortar cana na Destilarias Itaúnas S/A (DISA), no município de Conceição da Barra. Retornávamos (com uma irmã e um irmão) para o destino – “roça” – de ônibus de uma empresa particular.

Quando encontrávamos um trabalho em alguma fazenda, levávamos as marmitas para a escola e nos deslocávamos direto para o trabalho no ônibus da empresa, que fazia o percurso de São Mateus a Pinheiros, onde recebíamos o equivalente a meio dia, como diaristas. Então,

voltávamos para casa no transporte da fazenda que levava as demais pessoas, pela manhã, para o trabalho nas lavouras.

Ao concluir o Ensino Fundamental, estudei na Escola Família Agrícola, no município de Boa Esperança. A escola funciona em sistema de alternância – ficávamos duas semanas na escola e duas em casa. Mas havia custos de deslocamento e o pagamento da mensalidade para garantir a estadia dos estudantes. Nesse período, para pagar as despesas da escola, eu fazia o trabalho braçal em lavouras de cana-de-açúcar e, quando faltava serviço nessa empreiteira da DISA, ia para as propriedades mais próximas colher pimenta, café, mamão, capinar, dentre outros serviços agrícolas.

Houve um ano que ficou muito complicado. Não conseguia trabalhar devido aos estágios. Diante da dificuldade de pagar os dispêndios, a escola me proporcionou um trabalho de bibliotecária no intervalo do almoço, e, com isso, cobria os gastos referentes à estadia.

Concluí o Curso Técnico em Agropecuária em 1994 e, para a minha alegria, no ano seguinte (1995), comecei a trabalhar na escola do Assentamento Vale Ouro, no município de Ecoporanga, pela manhã, com a turma de Educação Infantil e, à tarde, com as 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Como não tinha experiência de trabalho como profissional da educação, foi desafiador. A escola era bem distante da casa onde morava, com uma estrutura precária, sem água nem energia elétrica; mas havia um povo animado, solidário e com garra para seguir lutando por seus direitos.

Nessa trajetória no/do MST, encontramos com lições de Pedagogia – o jeito com que os Sem Terra se organizam coletivamente para tratar das inquietações que vão surgindo no processo educativo –, uma Pedagogia trilhada na práxis, com o povo constituindo-se enquanto sujeito coletivo desta marcha.

Nesse mesmo ano em que comecei a trabalhar na escola do Assentamento Vale Ouro, sementes foram lançadas em solo fértil por muitas mãos e com muita luta. O MST-ES conquistou a primeira turma para o Curso Alternativo de Habilitação do Magistério, parceria entre o MST, Secretaria de Estado da Educação (SEDU), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Esse curso foi realizado no antigo Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP-ES), atual Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), situado no km 47, em São Mateus, com a participação de estudantes do MST dos estados do

Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais, no ano de 1995. Etapa da vida em que tive a oportunidade de continuar estudando, aprendendo, buscando novos saberes, superando obstáculos coletivamente. A equipe pedagógica do MST-ES coordenava o curso com muita dedicação e compromisso. O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades eram realizados coletivamente.

É importante lembrar que os alimentos de cada etapa eram doados principalmente pelos assentamentos MST-ES. Geralmente faltava água para fazer as tarefas diárias dos Núcleos de Base (NBs) – quantas vezes fomos à represa lavar as louças, tomar banho... Uma experiência extraordinária. Conheci muita gente bacana, suas histórias, suas culturas, angústias, dores, desafios e conquistas. É imensurável o quanto aprendi com as místicas, com as noites culturais, com as educadoras e educadores, com a solidariedade e disciplina dos sujeitos do Magistério. As experiências de vida e as práticas pedagógicas socializadas pelos integrantes desse curso me enchiam de esperança e me provocavam/provocam a recriá-las. Nesse movimento formativo, tive e tenho a oportunidade de dialogar com as companheiras e companheiros, de expressar o que penso, de ser respeitada e valorizada como ser humano.

Após dois anos no Magistério, passei no vestibular para o Curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa – CEUNES/UFES e fui trabalhar com o componente curricular de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Margem do Itauninhas, em Pinheiros, pois essa era a escola no Assentamento que permitia que eu estudasse em São Mateus à noite e trabalhasse durante dia.

No final de 1996, me encorajei a tentar o vestibular para o curso de Letras e passei. Fiquei muito feliz por ter alcançado mais essa conquista. Com isso, deixei a escola de Ecoporanga para trabalhar na escola do Assentamento Nova Vitória, no município de Pinheiros, onde minha família veio morar após a perda de meu pai, em 1993. Cursei Pedagogia semipresencial, a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação do Campo pela UFES, dentre outros estudos.

No ano de 2000, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola municipal, na periferia do município de Pinheiros. Foi uma experiência muito gratificante, mas de muita tensão e desafios. Dentre eles, fui ignorada e rejeitada por um grupo da gestão municipal por ser Sem Terra. Tentaram impedir que eu assumisse as aulas, mas, após muita luta, consegui seguir adiante. No início, até monitoravam as aulas no momento em que estava na sala e, posteriormente, indagavam as/os educandas/educandos sobre o conteúdo e a metodologia utilizada.

Foi um período que marcou profundamente minha trajetória educativa, pois percebi ainda mais o quanto é extraordinário fazer parte de uma organização, de exercitar o trabalho coletivo, o companheirismo, a solidariedade, onde cada um/uma tem a oportunidade de dizer a sua palavra, de construir coletivamente cada processo educativo. Essa vivência provocou muitas angústias, até pensei em desistir, porém, mais uma vez, com o apoio dos/as camaradas Sem Terra, prossegui a caminhada, mesmo diante de tamanhas adversidades. No ano seguinte, tive a alegria de contribuir na coordenação das turmas de Educação Infantil das escolas de assentamentos do referido município. Três anos depois, retomei a docência, onde atuo como educadora infantil no Assentamento Olinda II, Pinheiros-ES, onde vivo.

Ao longo dessa trajetória formativa – desde as origens familiares e dos múltiplos espaços formativos no campo e na cidade –, participei de Encontros Nacionais, Estaduais e Regionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, Conferências Nacionais de Educação do Campo, Congressos Nacionais do MST, no trabalho de militância na Direção Regional, no Setor de Educação. Esse processo de vivências e de busca de novas experiências no Movimento possibilitou-me contribuir com a luta da classe trabalhadora e, com mais intensidade, com o MST, movimento social ao qual me integro desde 1993.

Neste percurso, busco recordar experiências vitais – antes e depois de me integrar ao MST. Deparo-me com lições de vida em comunidade, em processos de formação política e luta por melhores condições de vida em associações, mobilizações, marchas, trabalho de base nas periferias, traduzidas em solidariedade, partilha, amor ao outro e ao mundo. Esses valores tocam meu ser, revitalizam sonhos individuais e coletivos, provocam militantes a insistirem nessa jornada educativa.

Dentre tantos movimentos de busca, experienciei o processo seletivo do mestrado três vezes. Enfrentei muitos obstáculos. Por alguns instantes, até pensei que não seria possível capturar esse espaço formativo... mas conseguimos. Digo no plural, porque a persistência tinha horizontes comuns – sistematizar a proposta de educação do MST-ES. Despertar para o exercício da pesquisa é gratificante, no entanto, desafiador, pois, além da concentração de renda e de riqueza em nosso país, há também concentração do saber científico. Para a classe trabalhadora, são pouquíssimas as oportunidades de acessar e produzir ciência. Conhecimentos esses que possam, de fato, fazer sentido diante das mudanças sociais que acreditamos ser necessárias em uma nação onde o capital é quem dá as cartas.

Ao ingressar no doutorado, em 2018, revivi histórias da infância – a marginalização e o desprezo aos pés descalços –, mas, neste instante, parece-me que a dor impulsionada pela indignação é um pouco mais profunda, pois tenho consciência do que realmente acontece em nosso país. Sinto-me impotente diante da fome, da miséria invisibilizada e da barbárie indizível presentes nas entranhas de uma nação tão rica como o Brasil.

Embora as injustiças, dissabores e desafios persistissem, nesse período de retomada no campo acadêmico, no doutorado, a pesquisadora foi ainda mais envolvida e abraçada por camaradas do MST, do Fórum EJA, do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), do Grupo de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo. Momento em que sou convocada a atuar no Comitê de Educação do Campo do ES (COMECES) e representar os movimentos sociais do campo no Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo. Seguimos essa caminhada, em que os livros e bandeiras se conectam a tantas outras pessoas, como docentes, outros profissionais e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo, movimentos sociais, populares, sindicais e partidos políticos. E esse reencontro com sujeitos diversos coletivos nos encoraja a permanecer amando o mundo e as pessoas, a seguir sonhando e lutando por um mundo menos nefasto, na busca incansável de processos de formação ou conscientização da práxis humana, movimento que vem me provocando a (re)pensar também o modo de ver e agir no mundo, rumo a uma educação libertadora.

Em 2020, parte de meu ser se distancia de meus abraços. Tive a dolorosa perda de minha mãe. Conheci uma face do não ser quando nós, familiares, tentamos acessar um plano de saúde para que a família pudesse acompanhar o tratamento de minha mãe e permanecer proporcionando-lhe carinho e amor nesse processo de luta pela vida... E, lamentavelmente, fomos surpreendidos com a ardil notícia de que o ser humano, a quem foi negado o direito à escolarização, seria também privado de desfrutar de um determinado plano de saúde. O sofrimento toma a dimensão do inexplicável. Mais um direito de acesso interditado!? Ficamos perplexos, indignados. Este sistema consegue estraçalhar sujeitos vivos. Qual é o alcance dessa dor? Quantas pessoas são tolhidas do direito de acessar com dignidade o SUS? Como revigorar esse importante sistema de saúde para que realmente cumpra seu papel em meio a tantas atrocidades e eliminações de vidas?

E, aqui estamos, tentando plantar uma sementinha na esperança de encontrar solo fértil, para que, um dia, o sol possa raiar para todos os seres humanos e juntas/juntos possamos viver a diversidade em uma só nação, com alteridade, altruísmo, dignidade e justiça.

Na tentativa de cultivar a semente nessa empreitada coletiva, inquietações se enraízam no diálogo de saberes, que nos permitem repensar a prática de viver no mundo, no encontro com os outros. Um viver marcado por angústias, dor, mas também de possibilidades, de luta, de trabalho e de novas relações de produção de saberes, de reencontro com a terra, onde raízes se libertam na emergência da criatividade, na mística de reviver e fazer História.

Com esse mesmo sentimento e prazer, a mística nos revigora, nos faz renascer nas ações que realizamos para seguirmos a caminhada. Essa energia se manifesta na capacidade que as pessoas têm de sonhar, de estudar, de trocar e produzir conhecimentos, perseguindo a projeção de mudanças.

TECENDO MEMÓRIAS NA CONFIGURAÇÃO DO OBJETO

No anseio de investigar e pensar com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do ES sobre o que se tem avançado e quais desafios permanecem no âmbito da formação de suas educadoras e educadores, no estado do Espírito Santo, buscamos, com este trabalho, refletir, com o coletivo do Movimento, qual tem sido a sua contribuição nos processos formativos, tendo como horizonte a constituição da Reforma Agrária Popular. Esse tema desponta como uma alvorada, firmada a partir da práxis do MST, em consonância com o testemunho do educador popular Paulo Freire (2005, p. 90), ao evidenciar que “não é no silêncio que os homens [e as mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, práxis que insiste em resistir na esperança de fecundação das sementes que ousam fazer brotar, em solo impiedoso, a humanização.

No percurso, o Setor de Educação do MST-ES tem sido mobilizado pela mediação de pesquisas como as de Pizetta (1999), Oliveira (2005) e França (2013), dentre outras, provocando seus militantes a se apropriarem das contribuições dos estudos, atentando para a necessidade de aprimoramento da formação, tendo a pesquisa como uma das ferramentas no fortalecimento da luta pela terra e da educação do Movimento. Com essa projeção, esse coletivo levantou, em 2014, temas de investigação considerados essenciais ao avanço de sua Pedagogia. Dentre eles, a formação de educadoras e educadores segue compondo o conjunto das temáticas investigativas a serem aprofundadas no estado do ES e na mística formativa desses sujeitos.

Dessa forma, a definição do objeto de estudo em foco foi afirmada a partir da demanda de formação do Movimento no ES e dos desafios à superação das lacunas evidenciadas nas pesquisas estudadas. A apropriação da base teórica envolvendo o objeto foi crucial no processo de investigação, o que nos permitiu o aprofundamento dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, e dos fundamentos da práxis formativa de suas educadoras e educadores, da Pedagogia do Movimento, da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia Socialista, da Educação do Campo e da Reforma Agrária Popular.

Um ano após esse debate, suas formulações se ampliaram no âmbito educacional, no sentido de envolver educadoras e educadores nas reflexões em torno da concepção e do lema consolidado no VI Congresso “Lutar, construir Reforma Agrária Popular”, em 2014. Buscava-se, nesse intento, potencializar o diálogo com a base e, ao mesmo tempo, apresentar à sociedade a pauta e as linhas políticas do Movimento Sem Terra. Historicidade registrada na Figura 1, que em seus significados, permite fazer a “[...] decodificação das mensagens subjacentes, a “desconstrução” de seus elementos e a busca das relações ocultas ou menos aparentes” (CIAVATTA, 2020, p. 242).

Figura 1 – VI Congresso Nacional do MST em 2014 – Brasília.



Fonte: Movimento Sem Terra – imagem de domínio público (2014)⁸.

⁸ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/TxPdUxPihBdoiXpF6>. Acesso em: 10 set. 2022.

Desde a elaboração do Programa Agrário, o Movimento inseriu também educadoras/educadores nesse diálogo. Duas das intencionalidades da organização seguem sendo ocupar as escolas com o debate desse projeto de campo e traçar ações na perspectiva do fortalecimento da Pedagogia do Movimento. Com esse entendimento, o MST (2013)⁹ via/vê a possibilidade desses sujeitos contribuírem nessa dinâmica, ajudando na construção da RAP – entendida, inicialmente, como um Programa Agrário e que, posteriormente, com uma ampla participação popular, pode se constituir em um Projeto de Agricultura para o país. Clarice Aparecida dos Santos (2022)¹⁰ reitera que “a Reforma Agrária Popular [...] carrega uma potencialidade de um Projeto de sociedade”.

Diante dessa mobilização formativa envolvendo a temática da RAP em todo o país, o Setor de Educação do MST-ES se articula nessa perspectiva e a insere na pauta de seu XXVI Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária MST-ES, em 2014, enfatizando esse tema com a seguinte abordagem: “A Pedagogia do Movimento no contexto da Reforma Agrária Popular e dos 30 anos do MST”. Teve como objetivo: compreender a educação desenvolvida nos assentamentos do MST como um dos elementos para o fortalecimento do debate da Reforma Agrária Popular. Para abordar essa temática, contamos com a assessoria da educadora Maria de Jesus dos Santos Gomes, dirigente do Coletivo Nacional do MST, do Ceará, com o tema: “A educação no contexto histórico dos 30 anos do MST e o debate da Reforma Agrária Popular”.

A partir dessas discussões, o Setor de Educação via nesse tema a possibilidade de avançar nos processos de luta pela Reforma Agrária no país. A articulação do tema da pesquisa: formação de educadoras e educadores, com a demanda do MST, em âmbito nacional, foi uma aposta no sentido de fomentar esse diálogo com os sujeitos da pesquisa. Em consonância com a urgência de ampliar e aprofundar a discussão da RAP no MST-ES e com a demanda de formação do Setor de Educação do MST-ES, já explicitadas acima, arriscamos, neste entrelaçamento temático, investigar, interpretar e sistematizar, com seus sujeitos, as narrativas experienciadas por eles nesta caminhada.

⁹ O Programa Agrário elaborado pelo MST (2014, p. 33) sinaliza que o “[...] programa de Reforma Agrária Popular visa contribuir ativamente com as mudanças estruturais necessárias e, ao mesmo tempo, é dialeticamente dependente dessas transformações. Um novo projeto de país que precisa ser construído com todas as forças populares, voltado para atender os interesses e necessidades do povo brasileiro”.

¹⁰ Discussão abordada pela autora em diálogo com João Pedro Stedile, no 5º Seminário de Agroecologia do IFPE (Instituto Federal de Pernambuco) e 4º Seminário de Educação do Campo do IFPE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Q4tZKPPhx8>. Acesso em: 05 jun. 2022.

Assim, tais abordagens nos instigavam/instigam a responder, com o MST, desafios colocados pelo próprio Movimento. Somos convocadas/os, enquanto educadoras/es-militantes, a cooperar com o debate, no sentido de problematizar a necessidade de o inserir na pauta do Setor de Educação MST-ES de forma sistemática, compreendendo que é tarefa desse coletivo estudar, discutir, aprofundar e ampliar esse debate, também no estado do ES. E, a partir dessa mobilização, envolver os coletivos das escolas e das comunidades no processo de formação.

Com esse intuito, entendemos que o nosso papel, enquanto pesquisadora, foi de extrema importância nos múltiplos espaços de escuta. No entanto, isso exigiu estender um olhar cuidadoso, em constante diálogo com os sujeitos. Esse exercício nos provocou a repensar a dinâmica formativa e o seu sentido em tempos tão complexos, em que a pedagogia do medo impera e tende a conter os que ousam experienciar um outro caminho, mesmo que ele não seja o mais fácil a percorrer.

Assim, lançamo-nos na práxis investigativa a buscar novos conhecimentos na perspectiva de traduzir de alguma maneira o campo de pesquisa que se entrecruza com a produção de sentidos, seja no universo teórico e/ou na troca de experiências, dia após dia, construída nessa relação com as outras pessoas e com a natureza, com quem compartilhamos a produção de minha, de nossa existência, na permanente busca de “ser mais” (FREIRE, 2005). Essa inquietação nos provoca a nos aproximar da tradução do não dito, na expressão do vivido. Nesse deslocamento paulatino, traçamos como horizonte a transformação do extraordinário em cotidiano.

Adelar João Pizetta (2007, p. 93) aborda a importância dos processos de formação e seu propósito no fortalecimento das lutas do MST, ao afirmar que “a tarefa principal da formação é motivar [os sujeitos] para que os silenciados saiam de seu silêncio, que os dominados aceitem sair da dominação, através da luta”. Temos como propósito a construção de uma nova sociedade, que se contraponha ao atual modelo, em que o capital mantém o controle produtivo e assegura sua acumulação, tendo como meta transformar tudo e todos em mercadoria.

Impulsionadas por essa inquietação, percebemos, na abordagem teórica produzida pelo coletivo (MST, 2014) e pela academia, que o Movimento segue reafirmando a importância de intensificar a formação de suas educadoras e educadores, pois compreende que esses sujeitos podem contribuir significativamente com os processos de construção da Reforma Agrária Popular (RAP), uma vez que sua atuação permite o envolvimento de toda a comunidade e para além dela.

Esse processo que vem se constituindo no MST possibilita a educadoras e educadores potencializarem a luta pela democratização da terra, difundindo e compartilhando a solidariedade, o companheirismo, o amor à natureza, a soberania alimentar e popular, a agroecologia, a produção de alimentos saudáveis, a conscientização e a emancipação humana.

Cientes da função social da pesquisa militante (BRINGEL; VARELA, 2016) e de seu caráter processual enquanto instrumento de luta em direção à mudança social, que perpassa o compromisso ético e político:

A pesquisa sobre as realidades dos movimentos sociais populares [...] passa a ser uma investigação com/nos a partir dos movimentos sociais, o que implica um descentramento na relação entre objeto e sujeito, a democratização do processo da pesquisa, a assunção do lugar de enunciação do pesquisador e a explicitação do compromisso ético-político com a transformação das condições sociais existentes. Referida articulação acadêmico-militante acaba por revelar uma abertura teórico-metodológica e epistemológica que modifica consideravelmente as noções, os termos e as categorias para a interpretação da realidade, em que pese nem sempre representar uma renovação radical das matrizes político-ideológicas presentes no debate científico (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 482).

Para tanto, entendemos que a investigação requer um olhar rigoroso de sujeito-pesquisador sobre os dados coletados/produzidos, buscando consolidar uma pesquisa acadêmica que dê suporte para a solução de problemas sociais e políticos do cotidiano das pessoas. Para Bringel e Varela (2016, p. 482), o engajamento político e a academia – a práxis pesquisadora – “recoloca, em um patamar digno e legítimo [...] as investigações socialmente engajadas e politicamente posicionadas”.

Sabemos da importância dessa temática investigativa para o Movimento. Por outro lado, é essencial buscarmos outras forças de colaboração na luta campo-cidade. Em virtude dessa compreensão, levantamos a hipótese de que a formação crítica de educadoras e educadores do MST-ES evidencia-se como possibilidade de ampliação do diálogo envolvendo a RAP, com a base do Movimento e com outras frentes de luta e resistência, no fortalecimento da Pedagogia do Movimento e na construção de um projeto estratégico e popular de agricultura.

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES). No itinerário formativo no/do MST-ES, temos contado com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos¹¹ (NEJA) do

¹¹O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFES (NEJA-UFES) se institui na relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Universidade Federal do Espírito Santo, em 1986, com a consolidação do “Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos”, coordenado pelo Professor Admardo Serafim de Oliveira, composto pelas Professoras Edna Castro de Oliveira e Ângela Maria Calazans de Souza (CARVALHO, 2004). Desde o ano de 1998, o Fórum de EJA/ES vem atuando junto ao NEJA, nas ações demandadas pelo Núcleo, na UFES. Essa

CE/UFES, vinculado ao Fórum EJA ES¹², assim como ao Grupo de Pesquisa: “Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional na Cidade e no Campo”¹³. Esse tripé segue contribuindo com processos de formação de educadoras e educadores e acolhendo pesquisas dos movimentos sociais, seja no âmbito da Educação Popular/Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, ou das experiências de formação/educação no/do MST-ES, tendo o pensamento de Paulo Freire como principal aporte teórico-epistemológico.

A partir da hipótese levantada e envolta pela necessidade das demandas de investigação do/no âmbito do Setor de Educação do Movimento, foi se delineando o problema de pesquisa: o que desafia o MST a pautar, nos processos de formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular e se/de que forma esse debate tem fortalecido a Pedagogia do Movimento no estado do ES?

As argumentações até então feitas enunciam que o objeto de estudo proposto tem sua conformação assentada numa construção coletiva, sem descuidar das exigências acadêmicas, cujos interesses se voltam para atender, acima de tudo, às aspirações que o MST, em sua insurgência e ousadia, assume como sonho, como projeto.

Nessa dinâmica, delimitamos como foco o roteiro da experiência sistematizada, com sujeitos de áreas de assentamentos e acampamentos, no norte do estado do Espírito Santo, envolvendo

articulação segue potencializando a formação de educadoras e educadores ancorada na Educação Popular. O NEJA compreende uma instância do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES), regulamentado pela Resolução CEPE, n.º 31/2015. Atualmente, é coordenado pela Profa. Dra. Karla Ribeiro de Assis Cezarino. Constituiu-se uma referência nas discussões e formulação de políticas públicas locais, na produção teórico-prática do campo da EJA, seja em parceria com os órgãos oficiais de gestão da política educacional, seja na interlocução com os movimentos sociais (VIEIRA, 2017, p. 190).

¹²De acordo com Tatiana Silva Machado de Oliveira (2021, p. 19), o Fórum de EJA/ES foi criado num contexto de vigência de políticas neoliberais assumidas pelo governo brasileiro, em que a educação e, em específico, a Educação de Jovens e Adultos, sofrem os efeitos dos cortes de direitos trabalhistas, do arrocho salarial e de políticas de privatização que ocasionam crise nas universidades”. Acrescenta ainda que “esse contexto promoveu a desvalorização da educação e tensas relações na perseguição aos movimentos sociais nos vários âmbitos de luta da esfera pública”. Oliveira (2021), a partir de estudos dos fundamentos da sociologia pública e da compreensão de movimentos sociais na contemporaneidade (BRINGEL; PLEYERS, 2017), evidencia, ainda, em sua dissertação de mestrado, que o Fórum de EJA/ES, enquanto movimento social, segue comprometido com as causas sociais. Se assume enquanto sujeito político, com outros atores sociais, compondo uma agenda comum, monitorando e lutando pela implementação de políticas públicas essenciais à vida humana.

¹³Grupo coordenado pela professora Edna Castro de Oliveira, com o projeto “Políticas e práticas de educação de jovens e adultos: entrelaçando identidades e diferentes dimensões de integração”, registro PRPPG/UFES: 8389/2017, renovado a partir de 2019, por mais quatro anos, o qual tem, como agenda de pesquisa, acolhido as temáticas de investigação em curso por dois mestrados e cinco doutorandos, além de um(a) bolsista de Iniciação Científica. A professora permanece atuando de forma articulada nesses diferentes espaços de formação e sua trajetória a coloca na posição de “guardiã da memória” e “protagonista” na permanente construção da história da EJA na UFES e em outros espaços de formação, em parceria com os movimentos sociais/populares, os docentes e demais profissionais da educação da rede estadual e de diversos municípios do estado do ES.

Sem Terrinhas¹⁴, militantes históricos, educadoras e educadores, Setor de Educação e outros dirigentes estaduais e/ou regionais que atuam em outros setores organizativos do MST-ES (Saúde, Formação, Gênero, Produção, Frente de Massa, Comunicação e Juventude/Cultura). Buscamos, a partir do exercício de sistematizar experiências educativas, com sujeitos Sem Terra, acompanhar seu desenvolvimento processual, compreendendo-as, produzindo conhecimento e incorporando-as à prática.

Para apoiar o propósito desta investigação, apontamos como objetivo geral: analisar o que tem provocado o MST-ES a pautar, nos processos de formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular, buscando evidenciar possíveis articulações com a práxis da Pedagogia do Movimento. Com essa perspectiva, foram desdobrados os subsequentes objetivos específicos: a) Contextualizar o processo de constituição da luta pela terra no país e de que maneira a questão fundiária tem impactado a vida das trabalhadoras e trabalhadores do campo, tendo em vista as possíveis provocações que essa abordagem pode suscitar na formação de educadoras e educadores do Movimento; b) Verificar o alcance do debate da RAP e o sentido dessas discussões para educadoras, educadores e demais sujeitos, considerando seus envolvimento nos processos de formação; c) Identificar que temáticas e conteúdos vêm sendo trabalhados nos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores, nos últimos 9 anos (2014-2022), e em que esses têm fortalecido a Pedagogia do Movimento; d) Identificar os possíveis desafios e conexões do MST-ES no movimento de formação dos sujeitos Sem Terra na expectativa de potencializar o debate e a luta na construção da Reforma Agrária Popular.

Partimos da compreensão de que a práxis pesquisadora, numa perspectiva dialética, requisita a revisão de abstrações, concepções, assim como a reelaboração crítica de pontos de vista e proposições. Com essa premissa, a tese defendida neste trabalho sustenta que a proposta de formação de educadoras e educadores do MST, em coerência com os princípios do Movimento, tem sido desafiada a apropriar e incorporar a temática da Reforma Agrária Popular na pauta da formação do MST-ES. O que requer a intensificação do estudo dessa abordagem nos seus encontros formativos, com vistas à formação da consciência crítica/social acerca das complexas questões que comprometem a vida digna dos seres humanos e dos demais seres vivos do planeta.

¹⁴Sem Terrinha é como são chamadas ou se identificam as crianças e adolescentes que vivem em áreas de acampamentos e assentamentos do MST, filhas e filhos das/dos Sem Terra.

PERCURSOS DA PESQUISA: UM EXERCÍCIO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Atentando para a construção coletiva do objeto de estudo, em coerência com os princípios do MST a serem explorados posteriormente, assumimos, nesta investigação, como opção metodológica, a sistematização de experiências com base nas abordagens epistemológicas, histórico-dialética e dialógica-interativa, conforme Alfredo Ghiso (1999).

Para Ghiso (1999, p. 9-10), na perspectiva histórico-dialética, “as experiências fazem parte de uma prática social e histórica, dinâmica, complexa e contraditória, [...] que podem ser [...] compreendidas de forma dialética” na relação com práticas similares. Na abordagem dialógica e interativa, “as experiências são entendidas como espaços [...] de comunicação e relação” entre os sujeitos, podendo ser interpretadas, a partir das linguagens utilizadas e das relações sociais de contexto.

Maria Geovana Melim Ferreira (2015, p. 40), do Grupo de Pesquisa, em sua dissertação de mestrado, elaborou um dos primeiros trabalhos que ousou assumir a sistematização como metodologia de pesquisa. A partir de estudos de Ghiso (2004), apreende essa metodologia como estratégia que emerge nas práticas de Educação Popular. A autora afirma ainda que “[...] a sistematização enquanto aporte teórico metodológico tornou-se potente no sentido [de possibilitar reformulações] entre conhecimento científico e vida”.

Edna Graça Scopel (2017, p. 75), também estudiosa do referido Grupo de Pesquisa, ao qual este trabalho se vincula, reitera que a sistematização de experiências se refere à “[...] construção de conhecimento sobre uma prática social que se desenvolve em um processo reflexivo, analítico e interpretativo e se refaz a cada novo momento, de forma dinâmica”. A partir dessa leitura, nota-se que ela “[...] torna-se a ferramenta metodológica pela qual é possível construir processos de emancipação dos sujeitos pela apropriação do conhecimento, que permite dar conta da polifonia de vozes que se expressam ao longo do processo”.

Assim, com base nessa abordagem, temos como desafio nesta investigação contribuir com a tarefa de sistematizar experiências produzidas pelo MST no ES, principalmente no campo da educação e/ou formação de educadoras e educadores, procurando compor essa elaboração a muitas mãos (JARA, 2012), vozes e mentes, o que demandou também o exercício da pesquisa militante (BRINGEL; VARELA, 2016). A intencionalidade é a de

capturar a realidade, refletir e interpretá-la, na esperança de qualificar a luta e intervir na realidade.

De modo coerente com sua abordagem epistêmica, a proposta metodológica da sistematização tem como mediação a pesquisa militante enquanto espaço/tempo de produção de conhecimento centrado na ação transformadora. A sistematização é uma forma de fazer pesquisa originada no percurso de produção do conhecimento no âmbito das experiências da Educação Popular. Nessa lógica, Messina (2005, p. 164) traz contribuições latentes ao afirmar que “[...] la sistematización es un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica. En la sistematización son los propios sujetos, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea”.

Nesse processo de investigação e ação social alicerçado pela pesquisa militante, Fals Borda (1987) reitera a importância do pesquisador militante se comprometer com as lutas das classes desfavorecidas, trazendo a relação teoria e prática enquanto condutora do pensamento social crítico, levando sempre em consideração o papel da pesquisa e o vínculo entre os processos reflexivos e o coletivo que compõe os sujeitos envolvidos nessa ação social.

Na expectativa de avançar a partir de registros verbais e não verbais, de estudos que discutem a formação de educadoras e educadores do MST e a sua relação com a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular, assumimos uma postura ética nos procedimentos de coleta, de produção e análises dos dados. É importante ressaltar que a temática da formação de educadoras e educadores do MST e a sua articulação com a RAP ainda é recente, tanto no campo da produção acadêmica quanto no próprio Movimento.

Na captura de fontes documentais do MST que pudessem potencializar esta pesquisa, apreendemos a fotografia como fonte histórica (CIAVATTA, 2020, p. 246), que se soma às fontes documentais do Movimento e coopera com a produção e análise de dados, memória viva, registro que ao longo do percurso do MST dá materialidade às suas lutas, experiências coletivas, às suas práxis formativas, que vêm sendo construídas ao longo desses 37 anos. As fotografias presentes neste estudo foram desveladas e/ou cedidas por integrantes desse sujeito coletivo denominado MST no estado do ES, que, de maneira cuidadosa, fissa e guarda esses registros para manter viva sua história. Para Maria Ciavatta (2020, p. 259, grifos da autora), a preservação da memória está presente “[naquilo] que se registra e alguém guarda, permanece a história vivida e contada, um patrimônio oculto alimentando as identidades de classe e as lutas do tempo

presente para não apagar o futuro”. A autora traduz o significado de apanhar a fotografia como expressão do passado que pronuncia a necessidade de enfrentar os desafios do nosso tempo, rumo a um outro mundo possível.

Caracterizada como pesquisa qualitativa, essa compreende que a “fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 27). Além disso, busca-se entender os interlocutores da pesquisa e, por intermédio deles, interpretar, do mesmo modo, seu contexto.

Freitas (2007, p. 27) levanta ainda outros enfoques inerentes a essa abordagem, tais como a elaboração das questões que “se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico”, sendo que os processos de coleta e produção de dados têm como foco a compreensão, valendo-se da arte da sistematização e interpretação dos fenômenos em análise, buscando relacionar os sujeitos à sua realidade social. Nessa direção, a investigação situa-se no movimento de possíveis transformações, em que fenômenos humanos vão se constituindo no processo histórico.

O papel do/da pesquisadora/pesquisador também pode ser sinalizado como uma questão fundamental, pois esse se constitui integrante da investigação, uma vez que sua compreensão da totalidade se constrói de acordo com as relações intersubjetivas estabelecidas com os demais interlocutores da pesquisa. Assim,) a/o pesquisadora/pesquisador tem como finalidade compreender profundamente os fatos, atentando para uma participação ativa, crítica e reflexiva de todas/todos os/as integrantes da pesquisa, buscando apreender e ressignificar-se nesse processo.

Ao longo da pesquisa, algumas mudanças foram necessárias na revisão e inclusão de objetivos a partir da qualificação do projeto. Os instrumentos utilizados na investigação foram mobilizados em várias etapas e envolveram: entrevista, questionários on-line com questões abertas e fechadas, observação participante, rodas de conversa e análise documental.

No campo da pesquisa qualitativa, a entrevista tem sido uma ferramenta essencial na práxis investigativa pelo trato da relação sujeito-objeto, tendo em vista que “[...] se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim, pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros em uma experiência dialógica [...]” (FREITAS, 2007, p. 36).

Para Minayo (2001, p. 57), essa ferramenta, em primeiro nível, caracteriza-se “por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos”.

Contudo, materializar esse diálogo, coletar e produzir dados foi e tem sido um dos grandes entraves nesse período pandêmico, pois esse cenário de tantas injustiças, angústias e incertezas dificultou a ida a campo e o contato direto com os sujeitos da pesquisa. Foi bastante desafiador estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e interlocutores que se propuseram a responder ao questionário on-line. Ainda assim, a cooperação desses sujeitos foi capturada a partir de uma insistente busca, principalmente no que se refere aos interlocutores em espaços em que a pesquisadora não contou com a abertura da coordenação do evento para a explicitação da pesquisa. O questionário on-line foi aplicado em dois eventos virtuais e aos integrantes do Setor de Educação e dirigentes do MST-ES. Tornou-se ferramenta necessária de participação de trabalhadoras e trabalhadores de diferentes representatividades sociais e/ou ocupacionais, na busca por alcançar o propósito da pesquisa.

Na realização da entrevista realizada em plataforma virtual, estendemos o vínculo entre camaradas, com quem compusemos processos de lutas ou pelo convívio em movimentos sociais. Mesmo em uma entrevista em plataforma virtual, no encontro com a dirigente nacional do MST, o diálogo fluiu e, ao se sentir comprometida e envolvida com a pesquisa, a entrevistada compartilhou seus conhecimentos, suas experiências sociais, políticas e culturais, e a coleta e produção de informações sobre a temática se efetivou de forma profunda e envolvente, quando a protagonista abordou livremente o tema proposto (MINAYO, 2001).

As rodas de conversa têm sido crescentes entre as práticas educativas e de pesquisa em vários campos. Esse instrumento dialógico compreende círculos que geralmente são exercitados diante de uma temática problematizadora. Desse modo, a leitura de diferentes iniciativas na apropriação dessa técnica indica, simultaneamente, particularidades a apreender de intersecções com outros modos de interlocução coletiva, como os círculos de cultura (FREIRE, 2005), os grupos focais ou os grupos de discussão. Expressamente experienciada pelos sujeitos desta pesquisa, conforme Figura 2.

Figura 2 – Rodas de conversa – Sem Terrinha e Setor de Educação MST-ES.



Fonte: Acervo da autora (2022).

As rodas de conversa são assumidas nesta pesquisa como uma postura “ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. [...] em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de ‘ser mais’” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301). As rodas de conversa propiciam o protagonismo de seus integrantes “visando partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais ou coletivas” (PINHEIRO, 2020, p. 03).

Nessa acepção, a partir dos dados levantados pelos questionários, assumimos os seguintes critérios para a definição dos participantes das rodas de conversa, ou seja: a) Educadoras e educadores que permaneceram no Setor de Educação do MST-ES por mais de dois anos; b) Os sujeitos que participaram de, no mínimo, dois Encontros Estaduais presenciais de formação de educadoras e educadores.

A partir da apreciação dos questionários já respondidos, realizamos rodas de conversa (APÊNDICE D) com os sujeitos que contribuem de forma direta com os processos de formação no Setor de Educação do MST-ES.

Diante da necessidade de ampliar e qualificar a escuta dos sujeitos da pesquisa, realizamos também rodas de conversa com Sem Terrinhas, que participaram do XXXIV EEEE do MST. Estendemos ainda esse diálogo a duas militantes e um militante – três pessoas pioneiras na história de luta por educação do MST no ES. Essas escutas tiveram o propósito de identificar possíveis conexões e desafios da formação dos sujeitos Sem Terra, na interface da RAP.

Entendemos que esses interlocutores da pesquisa são sujeitos que, no encontro com os outros, partilham experiências que podem estar ligadas ao campo educacional ou tantos outros campos, reconhecidas e articuladas à leitura de mundo e à leitura da palavra (FREIRE, 2005). Essas experiências podem ser associadas às relações sociopolíticas que produzimos no movimento da

práxis. “De maneira geral, trata-se de [práticas] que associam pesquisa e educação e, logo, interpõem uma intencionalidade educativa. Com ela, advém certa diretividade na organização das rodas, o que pode variar significativamente quanto à intensidade e aos modos de condução [...]” (PINHEIRO, 2020, p. 04).

Ainda segundo o autor, “não raro, contudo, a utilização de rodas de conversa é estabelecida sob o propósito de dar voz aos sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes” (PINHEIRO, 2020, p. 04). No entanto, entendemos que não se trata de dar voz ao sujeito, ele carrega consigo suas experiências, saberes, culturas, histórias de vida. Quando se estabelece um diálogo entre os interlocutores da pesquisa, o que se efetiva são movimentos de escutas atentas, indagações que emergem nesse processo de troca e produção de conhecimentos inerentes ao conteúdo/tema que se pretende abordar. Dinâmica em que todas/todos têm a oportunidade de falarem e serem ouvidos. É momento de troca de experiências, reflexões que se abrem na perspectiva de novas buscas, problematizações que não cessam....

As rodas de conversa são reputadas também por sua potencialidade na produção de narrativas individuais e/ou coletivas. Então, os depoimentos apresentados nas discussões são tomados para sistematização não só com finalidade devolutiva, mas com o fito de elencar conteúdos e sustentar análises sobre inserções sociais, vivências de práticas específicas, experiências subjetivas em dado tema (PINHEIRO, 2020, p. 04).

Notadamente, essa dinâmica organizativa de forma circular advém da memória de práticas culturais de nossos ancestrais, dentre eles, os povos indígenas e os povos africanos. Essas práticas vêm sendo rememoradas e experienciadas pelo povo brasileiro ao longo da história, principalmente por grupos populares que mantêm viva essa cultura. Ao retomar a memória de experiências da cultura popular camponesa, é possível notar a presença viva das cantigas de roda, das rodas de conversas para contar causos, lendas, histórias e trocar experiências múltiplas.

Essa prática, experienciada por Freire (2005), vem sendo recorrente ao longo dos 37 anos de história do MST, uma vez que busca criar ambientes diversos à escuta, ao diálogo reflexivo, às partilhas e às produções de saberes em seus múltiplos espaços/tempos formativos e de luta.

Em sua Pedagogia em movimento, o MST tem cultivado a arte de se reunir em círculos, ou seja, em rodas, para conversar nos assentamentos, acampamentos, assembleias, reuniões, encontros, cursos, escolas, na rua, nas praças. Para estudar, refletir sobre um determinado assunto, produzir conhecimentos, sistematizar suas práxis, partilhar experiências e sonhos, para manter viva a

memória dos mártires que perderam suas vidas nas batalhas, para organizar a luta, nas jornadas... para se divertir, trocar afetos, socializar conhecimentos, manter viva a tradição e fortalecer a cultura popular camponesa em suas noites culturais. São processos de formação socioculturais e políticos que podem ser compreendidos como processos educativos que permitem aos interlocutores da pesquisa “[...] participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (FREIRE, 1991, p. 16).

Esses sujeitos, ao serem compreendidos em sua singularidade, na relação com o contexto histórico e social, narram suas histórias e rememoram tantas outras que permanecem vivas na memória. Para tanto, “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 29).

Compôr o coletivo de educação que vem pensando os processos de formação de educadoras e educadores do MST-ES, atravessado pelo debate da RAP, tem nos permitido mais que observar. Temos buscado contribuir com a construção dessa tarefa necessária e desafiadora e, ao repensarmos coletivamente a formação desses sujeitos, o percurso da pesquisa pode mudar seu curso inicial. De acordo com Minayo (2001, p. 60):

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Simultaneamente a outras fases da investigação, seguimos participando das reuniões virtuais e/ou presenciais do Setor de Educação do MST-ES, lançando mão da observação participante, buscando apreender percepções do dito e do inaudito, bem como outros dados produzidos pelo Setor.

Nessa interlocução, Freire (1981) nos chama atenção para o fato de que, ao exercitar a pesquisa, o sujeito dessa ação tem a empreitada de refletir sobre si mesmo, em suas relações sociais, e intervir na realidade, no sentido de modificá-la. Essa reflexão implica na necessidade de compreender e sistematizar os processos de produção do conhecimento experienciados, tendo em vista avançar no aprofundamento do propósito deste estudo.

No decorrer da pesquisa, percorremos várias etapas de investigação, desde o levantamento do acervo bibliográfico e histórico-documental, o trabalho de campo, complementadas com o levantamento e a análise das produções do próprio Movimento. As ferramentas utilizadas foram: a) entrevista com uma Dirigente do Coletivo Nacional de Educação do MST; b) questionário on-line (APÊNDICE A), aplicado aos 33 integrantes do “Grupo de Estudo: RAP e Educação”¹⁵ e 19 participantes da “VI JURA/UFES”¹⁶; d) questionário on-line (APÊNDICE B) aplicados a 13 sujeitos do Setor de Educação do MST-ES; e) questionário on-line (APÊNDICE C) respondidos por dez dirigentes (nacionais, estaduais e regionais); f) as rodas de conversa; g) observação participante, principalmente em reuniões do Setor de Educação do MST-ES.

Os dados levantados nesta investigação foram sistematizados em espaços/tempos demandados pela pesquisa. Em todo o percurso do trabalho de campo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) foi lido e, em momento oportuno, os participantes tiveram acesso a uma via impressa do termo, tendo sido o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, conforme o Parecer, n.º 4.808.069.

Em observância à ética na pesquisa e pelo comprometimento com a pesquisa militante (BRINGEL; VARELA, 2016) e com os seus sujeitos, assumimos a tarefa de permanecer

¹⁵O referido Grupo de Estudo RAP e Educação: fundamentos da Pedagogia Socialista foi desenvolvido pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, em parceria com a Universidade de Brasília. O grupo foi pensado com o propósito de contribuir com a formação de educadoras/educadores das áreas de assentamentos e acampamentos e militantes dos setores e coletivos do Movimento. Ele ocorreu de julho a novembro de 2021, em oito encontros, com duração de 2 horas cada, via plataforma on-line Zoom. Teve como objetivos: a) Compreender a Pedagogia do MST como instrumento de luta no contexto da Reforma Agrária Popular e da formação humana; b) Desenvolver ambiente de estudo com educadores e com educadoras do MST, aportando fundamentos da teoria marxista de educação que também alicerçam o projeto educativo do MST; c) Compreender as categorias centrais da pedagogia socialista soviética; d) Identificar princípios de educação, da perspectiva freiriana, que alicerçam a proposta de educação como prática da liberdade; e) Conhecer os fundamentos da teoria histórico-cultural no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, relacionando-os com as práticas educativas; f) Potencializar a unidade política, ideológica e organizativa do trabalho com educação do MST; g) Integrar educadores(as) das áreas de reforma agrária para qualificar o processo de construção/implementação da proposta político-pedagógica das escolas vinculadas ao MST; h) Compreender cultura, memória e artes como processos de formação humana e fundamentais instrumentos da Resistência Popular e Construção da Reforma Agrária Popular nos territórios (MST, 2021).

¹⁶A VI Jornada Universitária da Reforma Agrária (JURA) aconteceu nos dias 10, 11 e 12 de agosto de 2021, realizada de forma remota. Foi organizada pela UFES e diversas outras instituições e/ou movimentos sociais/populares (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo – COMECES, Movimento de Pequenos Agricultores – MPA, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES e Rede Urbana Capixaba de Agroecologia – RUCA). A jornada teve como propósito socializar, de forma articulada, processos de investigação e de práxis entre os diferentes grupos que atuam diretamente com ações que envolvem a questão agrária; objetivou-se, também, refletir sobre como se pensa a Reforma Agrária, a partir da pedagogia freiriana. Além disso, foi comemorado o centenário de Freire, com o tema: “Paulo Freire: um educador do povo e sua pedagogia libertadora na luta pela Reforma Agrária Popular”.

refletindo com o coletivo do MST, pois, de forma colaborativa, buscamos exercitar a sistematização dessa experiência com educadoras e educadores do MST-ES. Nessa dinâmica teórica, metodológica e prática, assumimos como pressuposto o acolhimento de outros olhares sobre o mesmo fenômeno, das visões dos protagonistas envolvidos e dos saberes produzidos na ação, tendo como horizonte a construção da Reforma Agrária Popular.

Assim, firmamos nossa seriedade e compromisso ético-político com os integrantes da pesquisa, no cuidado com os dados, em sua divulgação, assim como no retorno dialógico aos sujeitos da pesquisa (Setor de Educação e demais dirigentes do MST-ES) e ao coletivo do Movimento Sem Terra.

Seguimos movidas/movidos pela mística de transpor novos saberes, animadas/animados a marchar, a estudar, a pesquisar, a refletir. Essa energia também se manifesta na capacidade que as pessoas têm de lutar, sonhar, estudar, trocar experiências e produzir conhecimentos. E, com esse anseio, exercitamos a seguir a busca por estudos acadêmicos que nos apoiam no exercício de analisar o que tem desafiado o MST-ES a inserir na pauta de formação de suas educadoras e educadores a temática da Reforma Agrária Popular.

1 DIFERENTES TRILHAS, MÚLTIPLOS SABERES: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

A busca por referências empíricas de produções acadêmicas sobre a formação de Educadoras e Educadores do MST, imbricadas em abordagens no âmbito da Reforma Agrária Popular, nos levou a acessar pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, incluídas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Biblioteca Digital da Reforma Agrária (BDRA).

As consultas foram feitas a partir da combinação dos descritores: Formação de Educadores MST e Reforma Agrária Popular; Reforma Agrária Popular e Educação MST; Formação de Educadores MST-ES. A escolha dos trabalhos ocorreu a partir da análise dos títulos e resumos. Na primeira busca, nos concentramos nos estudos que dialogam com o objeto da pesquisa. Por essa razão, centralizamos a busca em quatro bancos nacionais já mencionados: a BDTD, que explora pesquisas em âmbitos nacional e internacional produzidas por brasileiros, CAPES, +ANPED e Biblioteca Digital da Reforma Agrária (fonte de dados que reúne pesquisas no âmbito do território camponês).

Ao estabelecer diálogos com as pesquisas, não encontramos trabalhos no ES que abordassem o tema da pesquisa: formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular. Com isso, decidimos buscar estudos que se aproximassem do campo de pesquisa. Para tanto, levantamos os que tratam da formação de educadoras e educadores do MST, do PPGE-UFES, a partir de 1997, período demarcado pelo I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) e pela importância da socialização das experiências de educação do campo.

Para tratar da referida temática de investigação envolvendo a práxis educativa do MST na inter-relação com os aspectos abordados na perspectiva de construção da RAP, optamos pelo período de 2014 a 2021 em função da realização do VI Congresso Nacional do MST, em 2014. Nesse referido ano, os Sem Terra de todos os estados e setores organizativos do Movimento retomaram e aprofundaram o tema da RAP, discussão estudada anteriormente, com os sujeitos do MST, em preparação para o referido Congresso, espaço onde foi definido o lema: “Lutar,

construir Reforma Agrária Popular”, diálogo que se amplia também à formação de educadoras e educadores do Movimento.

Quanto a outras produções acadêmicas, em que a práxis de formação de educadoras e educadores do MST-ES dialoga diretamente com a dimensão educacional da RAP, a maioria delas discorre sobre a temática de forma sutil. Diante dessa circunstância, lançamo-nos a interpelar ainda produções acessadas em outros programas de pós-graduação/universidades do Brasil. Movidas pela curiosidade epistemológica que instiga a pautar como foco a formação de educadoras e educadores na relação com a RAP, realizamos a leitura de trabalhos de outros estados do país que abordaram aspectos formativos do Movimento e que se articularam de alguma maneira com a proposta da RAP, elaborada no primeiro momento pelo MST.

Inicialmente, optamos por analisar nove pesquisas do PPGE - ES (cinco teses e quatro dissertações), apreendendo que essas pesquisas têm como foco a formação de educadoras e educadores em áreas de Reforma Agrária MST-ES e/ou aludem a abordagens que dialogam diretamente com o objeto de estudo.

Embora não seja uma pesquisa do PPGE-UFES, inserimos, nesta análise, a tese de Edna Castro de Oliveira (2005), do PPGE da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo em vista que a autora, ao abraçar a causa do MST, com outros pesquisadores da UFES¹⁷, desafia-se a cooperar continuamente com os processos de formação dos Sem Terra, sobretudo de docentes das escolas de assentamentos do MST. Além disso, assume a tarefa de investigar uma das temáticas demandadas pelo Movimento: formação de educadoras e educadores da EJA, que atuavam no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em áreas de acampamentos e assentamentos do MST no ES (OLIVEIRA, 2005).

A pesquisa de Oliveira (2005) traz reflexões profundas, dentre elas, os desafios e potencialidades do MST nesse campo de pesquisa. Provoca-nos a repensar práticas educativas que possam potencializar essa formação. Dentre tantas outras ações com o MST, a pesquisadora-militante impulsiona, na UFES, e para além da instituição, espaços/tempos educativos como: a coordenação do PRONERA, cursos de extensão, encontros, seminários; assim como os dois cursos de Pedagogia da Terra, ProJovem Campo e a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (FRANÇA *et al.*, 2019). Sua práxis se afirma desde a

¹⁷Os Professores Paulo Cesar Scarim e o João Carlos Saldanha contribuíram significativamente no processo de formação de educadoras e educadores do MST-ES e do ProJovem Campo – Saberes da Terra Capixaba.

década de 1980, quando iniciou esse processo de formação, também no MST, com seu companheiro, Admardo Serafim de Oliveira (VIEIRA, 2017).

Dentre os nove trabalhos mapeados no PPGE-UFES, que dialogam com o *locus* da pesquisa no estado do Espírito Santo e/ou discorrem sobre a formação de educadoras/educadores do MST-ES, encontramos seis (FRANÇA, 2013; OLIVEIRA, 2011; PIZETTA, 1999; SANCHEZ, 2011; VIEIRA, 2016; ZEN, 2006) e a tese de Oliveira (2005), do PPGE-UFF, conforme indicado (APÊNDICE E).

Essas pesquisas tratam da formação de educadoras e educadores do MST; da Educação Básica em escolas de assentamentos; da Educação Infantil do Campo; da concepção de formação; da Pedagogia do Movimento; da práxis formativa de educadoras e educadores; de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de assentamentos (auto-organização, mística, temas geradores, trabalho prático); dos cursos superiores de Pedagogia da Terra realizados no Centro de Educação – UFES, em parceria com o INCRA/PRONERA e MST-ES; do processo de formação inicial e continuada de educadoras e educadores Sem Terra e o papel da universidade na formação de professores; da mobilização e luta dos movimentos sociais por educação no e do campo; dentre outros enfoques.

De forma direta, os trabalhos que dialogam propriamente com a “Formação de Educadores MST-ES” são as dissertações de Pizetta (1999) e Oliveira (2011), do PPGE-UFES, e a tese de Oliveira (2005), do PPGE-UFF.

A seguir, passaremos a explorar pesquisas que discutem a formação de educadoras e educadores e as possíveis interconexões com a RAP. Lançamo-nos a abordar as produções acessadas, movidas pela curiosidade epistemológica que instiga a busca do aprofundamento da concepção da Reforma Agrária Popular, pautada no Brasil, inicialmente, pelo MST, no exercício de sistematizar suas experiências socioeducativas de formação.

A dissertação de Adelar João Pizetta (1999), intitulada “Formação e práxis dos professores das escolas de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo”, é a primeira pesquisa em educação do campo, no PPGE-UFES. Aborda a relação entre a práxis dos educadores e educadoras e a formação dos Sem Terra. O educador militante afirma em sua pesquisa que o MST faz um percurso rumo à construção de sua práxis educativa. Dimensiona a práxis como uma “atividade direcionada à transformação da realidade e do mundo” (1999, p. 214).

Retoma uma crítica fecunda aos filósofos na XI tese sobre Feuerbach quanto à função da pesquisa, a partir de Marx: “Os filósofos não fizeram mais do que interpretar de diferentes modos o mundo, mas o que se trata é de transformá-lo” (PIZETTA, 1999, p. 214). Destaca o papel do pesquisador que se propõe a modificar relações entre os seres humanos e a natureza.

Para o pesquisador, a Educação do Movimento se reconstrói em seus processos de luta, entendendo que a realidade depende da ação-reflexão-ação, do seu ponto de partida ao seu ponto de chegada e dos sujeitos que se apropriam da práxis, no sentido de envolver o coletivo que se enraíza nas ações dessa construção de saberes, de identidades, da produção de cultura. Com uma educação “diferenciada [pela] qual o MST luta, constrói e reconstrói com suas crianças, jovens e adultos. [...] Sua preocupação maior é a produção da identidade cultural das pessoas que participaram das lutas e da organização do Movimento” (PIZETTA, 1999, p. 246).

Chama a atenção para a importância de a escola manter viva as marcas oriundas dos espaços/tempo de formação, construção identitária, de luta e dos princípios do Movimento. Demarca a necessidade da construção de uma escola pautada na “cultura da mudança, [...] da possibilidade, da insubmissão e da independência, mediante um processo de ruptura com a exploração do passado” (PIZETTA, 1999, p. 246).

O autor aponta importantes desafios em suas considerações finais, reafirmando assim a emergência no fortalecimento do trabalho de base nos assentamentos; de reconstruirmos coletivamente uma proposta de educação, na perspectiva de sua consolidação; garantir a formação permanente de educadores e educadoras; ampliar o Setor de Educação do MST no estado na perspectiva de “desenvolver melhor o acompanhamento político pedagógico às escolas, para que sistematize a práxis em desenvolvimento e reflita sobre ela” (PIZZETA, 1999, p. 289).

A dissertação de mestrado de Welson Batista de Oliveira (2011), intitulada “Educação do campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do Assentamento Sezínio Fernandes de Jesus – MST-ES”, procura analisar os processos formadores que mulheres e homens – famílias Sem Terra – utilizam para construir, a partir de suas experiências de vida nas relações no/pelo trabalho, nos espaços e tempos formais e não formais. Assinala, como perspectiva, reflexões sobre os sentidos do trabalho e da experiência desses sujeitos num diálogo com a educação do campo. Afirma que o trabalho no campo vem produzindo sentido no momento em que “suas produções agrícolas, econômicas, políticas, culturais e sociais se materializam na produção agrícola, no resultado da colheita, na contabilidade dos grãos, das

teorizações da aprendizagem, das tecnologias descobertas durante o cultivo” (OLIVEIRA, 2011, p. 18).

Para o pesquisador, a teorização das experiências no território camponês se legitima tanto através da escrita quanto da memória. “Ocorre um diálogo entre o vivido e o atual, imerso em seus movimentos laborais, produzindo outras práticas e saberes numa reinvenção” (OLIVEIRA, 2011, p. 17), experienciando resistências na luta pela terra. Discute a concepção de experiência entrelaçada à formação humana. Para tal, faz uma interlocução com autores como: Lukács (1979), Larrosa (2004) e Benjamin (1994).

Discute a formação dos Sem-Terra, tendo como inspiração Thompson (1987), ao explicar o sentido dos fazeres da classe operária inglesa, entendendo-a como um processo ativo. “A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 09).

De acordo com Oliveira (2011), os processos formativos envolvem a busca pela liberdade, pela autonomia e pela emancipação, e podem assim ser interpretados como parte integrante da formação humana, seja nas tensões, conflitos e contradições que concebem esse processo de construção da liberdade, da autonomia e da emancipação na relação com o conhecimento, com a cultura e com a educação, tendo como base suas relações no/pelo trabalho, a partir de suas experiências de vida.

Oliveira (2011) aponta, como desafio para o MST, a construção de um plano de formação que contemple as características, valores e cultura das famílias Sem Terra, no sentido de fortalecer as novas concepções de trabalho que emergem no campo, alicerçada em um projeto de educação emancipatória, que possibilite os sujeitos se assumirem enquanto atores em seus territórios.

Dentre os trabalhos que dialogam com a formação de educadores MST-ES, conforme mencionamos anteriormente, reencontramos a tese de Edna Castro de Oliveira (2005), intitulada “Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST-ES”, realizada na Universidade Federal Fluminense. A pesquisa estabelece uma vigorosa interlocução com os sujeitos do Movimento Sem Terra. A pesquisadora procura responder aos desafios da formação de educadoras/educadores, diante da invisibilidade e da precariedade em que se encontrava o campo de pesquisa. O estudo teve como finalidade a compreensão dos processos de formação de educadores e educadoras que atuam na EJA, nas escolas do MST, dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do ES, no período de 2002 a 2003. Inicialmente, a pesquisa compartilha

inquietações e caminhos percorridos na trajetória da EJA e a experiência de pesquisa com o MST.

A autora evidencia a importância de articular a formação de educadores e educadoras com a pesquisa na EJA. Discute o conceito de formação, problematizando-o a partir de Gadamer (1997). A formação “[...] conduz [para] além do que o homem sabe e vivência de imediato. [Implica] aprender também que o diferente tem sua validade, [...] reconhecer no estranhamento o que lhe é próprio, familiarizar-se com ele” (GADAMER, 1997, p. 50-54). Problematisa o pensamento clássico da formação, enredando leituras em que se advertem relações entre os elementos da concepção de formação em Hegel e a teoria de formação do Movimento.

Discute, ainda, os sentidos que vão sendo produzidos pelas educadoras e educadores na práxis do MST, a partir da prática do próprio Movimento, de seus princípios e de suas diretrizes. Oliveira (2005, p. 74) assegura ainda a importância das práticas cotidianas desenvolvidas pelos educadores-militantes, na relação com educandas e educandos, experiências que vão além das salas de aulas,

que não se encerram nas quatro paredes, mas se estendem para os espaços dos assentamentos e acampamentos, na mobilização das marchas, dos encontros de jovens, de mulheres, dos sem-terrinha, do coletivo de educadores do Movimento, lhes permitem construir ações coletivas de formação dos assentados que têm fecundado práticas culturais, políticas de resistência e um projeto educativo na perspectiva da emancipação, fazendo acontecer a revolução.

A pesquisa explora também o conceito de experiência como componente da formação, ao explicitar que, “ao explorar a experiência como um dos elementos da formação humana na teoria pedagógica do Movimento, ela se aproxima do conceito de experiência na perspectiva da consciência histórica de Gadamer” (OLIVEIRA, 2005, p. 98). Evidencia, enquanto diretiva da análise de Caldart (2000, p. 95), que “a experiência humana como constitutiva do processo histórico é uma experiência essencialmente formadora. Fazer-se humano e fazer-se sujeito social é fazer história”. Ao escutar educadoras e educadores do MST-ES, o estudo evidencia marcas no percurso formativo desses sujeitos. Chama a atenção para os saberes de experiência e as experiências que esses educadores-militantes mobilizam na caminhada.

Essa investigação dialoga com a pesquisa em desenvolvimento, pois, além de discutir concepções inerentes à formação de educadores – produção de saberes e experiências –, aponta a formação de educadoras e educadores do MST como um campo fértil de pesquisa. “Esses saberes e experiências requerem do Movimento exercitar a sua escuta, valorizar as experiências

que vêm sendo produzidas, enfatizando o protagonismo desses atores e autores na formulação de sua proposta inacabada de educação” (OLIVEIRA, 2005, p. 164).

Diante dos desafios que a investigação apresenta e das demandas de pesquisa do MST, os sujeitos Sem Terra vêm se desafiando a produzir saber nas relações e contextos sociais, mas compreendem que é preciso também oportunizar à classe trabalhadora acesso à ciência para que esses sujeitos possam, a partir do saber popular, construir o saber científico, produzir seu próprio conhecimento, sua própria ciência (CAMINI, 2009).

Esta investigação procura contribuir com mais um dos desafios apresentados em dissertações e teses realizadas no ES: Oliveira (2005), Pizetta (1999, 2014), Oliveira (2011), França (2013) e Santos (2015), que constata a necessidade de um Projeto Formativo que proporcione formação sistemática a educadoras e educadores do Movimento no ES. De acordo com o acompanhamento político pedagógico do Setor de Educação MST-ES, nos múltiplos espaços de formação desses sujeitos, essa reflexão persiste.

Pela carência de trabalhos no PPGE-UFES que abordassem o tema investigado, em sua completude, “Formação de educadores MST e Reforma Agrária Popular”, elegemos também trabalhos de outros Programas de Pós-Graduação, que, de alguma maneira, anunciam uma relação entre a formação de educadoras e educadores do MST e sua interface com o debate da RAP. É com o compromisso de ampliar esse diálogo com a sociedade que esta pesquisa se envereda por esse caminho.

Nessa ótica, identificamos 11 trabalhos, sendo nove teses e duas dissertações, dentre elas, duas são do PPGE-UFES, as demais são de outras sete instituições diferentes (APÊNDICE F). Dentre os trabalhos levantados, a tese de Júlio de Souza Santos (2015), intitulada “Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores *flâneurs* Sem Terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra - ES”, narra suas análises de experiências geográficas coletivas e individuais vividas no referido assentamento, em um cenário de ausência e negação de direitos. Perante essas abordagens, o autor busca vincular sua prática com conceitos de Karl Marx, Paulo Freire e Milton Santos, frente à preocupação com as desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista. Diante do exposto, os teóricos, em diálogo com o pesquisador, procuravam, através da práxis, a transformação e a superação da atual sociedade. A pesquisa cultiva “a formação de educadores de jovens e adultos no contexto do campo na perspectiva de apreensão da relação entre as experiências geográficas de educadores e as suas práxis” (SANTOS, 2015, p. 08).

O autor utiliza o termo *flâneur* a partir da concepção de Charles Baudelaire e convida o leitor a se transformar em um *flâneur* e conhecer o seu trabalho de maneira poética e profunda, ao percorrer as “estradas desse trabalho, percebendo cada detalhe, [...] destino pelos campos, pelas ‘roças’, pelas cidades, pelas ‘ruas’ e por outros mundos, emocionando-se [com] outros ‘mundos’ possíveis e impossíveis que se mostram nessa pesquisa de perspectiva militante” (SANTOS, 2015, p. 25).

Santos (2015) afirma que as experiências geográficas podem ser compreendidas dialeticamente, transformadas nas práticas do Movimento e são importantes na formação dos Sem Terra. No entanto, assinala que nem todos os sujeitos que viveram experiências semelhantes no campo e na cidade se tornaram educadores Sem Terra. Destaca que “esses sujeitos tiveram as suas experiências e, conseqüentemente, suas narrativas sobre o passado transformadas, na perspectiva de contraposição às narrativas da lógica capitalista neoliberal; dessa forma, transformando a si mesmos” (SANTOS, 2015, p. 298). Para o autor, o mais importante nas experiências dos Sem Terra é emergir das experiências e das memórias a transformação da realidade dos Sem Terra, permitindo mudanças nos próprios sujeitos.

Discute em sua tese a possibilidade de pensar uma formação em comunidade que permita considerar experiências para além das estruturas da escola, tendo como “referência a concepção mais ampla de formação geográfica, ou seja, a formação que contempla [...] a dimensão temporal e histórica, mas também a dimensão espacial na formação de educadores de jovens e adultos” (SANTOS, 2015, p. 301).

A partir de análises de experiências de formação de educadoras e educadores da EJA, do Assentamento Paulo Vinhas, Santos (2015) aponta reflexões que evidenciam pouco conhecimento por parte de educadoras e educadores sobre a proposta de Reforma Agrária Popular, como relatado pelo educador G.G.: “estamos [...] reformulando um tema [para] passar para [a juventude] o que é Reforma Agrária Popular, inclusive nós estamos até em busca de materiais para [...] entender primeiro o que é a Reforma Agrária Popular para depois estar passando para a juventude” (SANTOS, 2015, p. 296).

Nesse mesmo trabalho, a educadora M.A. segue sinalizando, em seu depoimento, a necessidade dessa proposta de reforma agrária chegar na base do MST para que possam estudá-la e aprofundá-la. Para ela, esse debate “é novo, foram duas pessoas [...] falar sobre [...] a Reforma Popular, mas, assim, se eu te dizer a verdade eu, assim, eu não consegui entender muito aquilo, será que vai dar certo” (SANTOS, 2015, p. 297).

Dentre as pesquisas levantadas nos bancos de dados, o trabalho de Santos (2015) é o que mais se aproxima diretamente do objeto de estudo em pauta, pois traz reflexões inerentes aos processos de formação de educadoras e educadores do Movimento Sem Terra do estado do ES e a proposta de Reforma Agrária Popular (RAP). Inicia uma discussão no âmbito da proposta da RAP demandada pelo MST e chama a atenção para a importância de aprofundar esse debate nos processos de formação de educadoras e educadores do Movimento. Ante as narrativas dos sujeitos da pesquisa, o autor revela que o debate dessa proposta de reforma agrária “ainda é muito abstrato e vago para os educadores. De todos os sujeitos envolvidos neste estudo, apenas [duas educadoras] narraram, nas entrevistas e diálogos informais, essa nova narrativa ‘global’ do Movimento Sem Terra” (SANTOS, 2015, p. 297-298).

De forma mais ampla, a tese de Adelar João Pizetta (2014), intitulada “A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras”, dialoga com a temática da pesquisa em curso, pois busca investigar e sistematizar a experiência de formação de militantes educadores do MST dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para jovens e adultos não graduados em nível superior, vinculados a Assentamentos de Reforma Agrária no Nordeste (PROQUERA), da Universidade Federal de Sergipe, no período de 2004 a 2008.

Nesse debate, o autor destaca que nem a Reforma Agrária de caráter socialista, são possíveis na atual conjuntura do país. Para o autor,

do ponto de vista da formulação, o MST caminha e se desafia a pensar ou construir e propor um novo conceito: Reforma Agrária Popular, posicionamento que também terá consequências teóricas e práticas para os processos de formação de militantes e educadores a ele vinculados (p. 63).

O investigador menciona a necessidade que, além de mudar a semântica, é preciso alterar a postura política de construção de novas alianças, de ações concretas em áreas de reforma agrária, envolvendo outros setores e movimentos tanto no campo quanto na cidade, seja nos aspectos econômicos, políticos ou sociais. Porém, para que isso se concretize, é preciso que haja uma ampla organização popular e política capaz de mobilizar e articular trabalhadores do campo e da cidade na construção de alianças com o conjunto da sociedade.

Em sua tese, Pizetta (2014) aponta como expectativa refletir sobre o processo de formação desenvolvido nas inter-relações entre a universidade e o MST, atentando para as rupturas e estranhamentos, “adaptações/enquadramentos, possibilidades e inovações teórico-

metodológicas, bem como, o significado dessas tentativas de ocupação pedagógica, coletiva e organizada que podem ser caracterizadas como rompimento das cercas do latifúndio do saber” (PIZETTA, 2014, p. 18). Procura compreender o significado de experiências dos egressos dos referidos cursos, levando em consideração o desempenho e a implicação desses sujeitos nos processos organizativos, educativos, profissionais e de lutas dos movimentos sociais no atual cenário histórico. Traz reflexões para o debate da formação de educadoras e educadores do Movimento e de sua contribuição na articulação – contraditória e complexa – entre universidade e MST.

O pesquisador anuncia que, em seu percurso de atuação no Movimento, tem realizado pesquisas que discutem a formação dos sujeitos Sem Terra, ao longo de sua atuação no MST. Aborda importantes discussões sobre os marcos da globalização capitalista neoliberal e da ação do neoconservadorismo. Ao dialogar com Linhares (2001) sobre essa temática, Pizetta (2014) ilustra as tensões do atual contexto, a partir de concepções da autora:

[...] os neoconservadores desenvolvem combates não só contra as lutas sociais que propugnam transformações na organização da sociedade, mas demonizam também alguns progressos das ciências, artes e tecnologias, temendo que a hierarquia seja, de alguma forma, alterada (LINHARES, 2001, p. 154).

Pizetta (2014) destaca a aproximação direta com o estudo em foco. Há uma importante discussão sobre a RAP, compreendendo-a como um instrumento de “acúmulo de forças” para continuar avançando na democratização da terra, da riqueza, dos conhecimentos, dos bens da natureza, na perspectiva de aprofundar as mudanças estruturais no país.

O autor faz uma síntese da trajetória histórica do MST e destaca a importância da articulação e consolidação do Movimento Sem Terra em amplitude nacional, na luta por terra, por reforma agrária e por mudanças profundas na sociedade brasileira. Evidencia o apoio de diversas entidades políticas, educacionais, sindicais e religiosas na abertura de novas frentes de lutas e organização nos Estados. Procura ainda conquistar a simpatia e apoio de artistas, intelectuais, professores e de setores da sociedade diante das ações de luta do MST. Sinaliza a espacialização de ações políticas que se efetivam nas marchas, ocupações de órgãos públicos, acampamentos em praças públicas etc.

Enfatiza que a trajetória histórica e de luta do MST se expressa no exercício de solidariedade, de conquistas, de esperança e de vida digna humana. Nessa caminhada, com a organização, em média, 1,5 milhão de trabalhadores deixaram para trás a condição miserável em que viviam. Passaram a conquistar o direito de estudar e seguiram buscando a escolarização, a educação básica, a graduação e a pós-graduação.

Pizetta (2014) observa, a partir da leitura de Gohn (2010), que diversos movimentos sociais “tiveram que alterar suas práticas e reivindicações para não ficar à margem da história, atuando segundo certas condicionalidades pautadas pela nova institucionalidade criada pelas políticas públicas” (GOHN, 2010, p. 24). Então, esse novo desenho das ações do Estado e seu apoio ao avanço do agronegócio, que segue afetando o MST nos últimos dez anos, vem acarretando muitos desafios referentes à ausência de conquista de novas áreas de assentamento, reduzindo assim a capacidade de mobilização das pessoas envolvidas nessa trama.

Tais circunstâncias provocam o MST a pensar e adotar novas formas de luta. Dentre elas, o Movimento demanda a necessidade de uma Reforma Agrária Popular. “Talvez essa seja a novidade desse momento histórico em que, apesar do pouco tempo de estudo e debates, já se tornam visíveis possibilidades e deficiências engendradas na dinâmica de funcionamento do MST” (PIZETTA, 2014, p. 62).

O pesquisador assegura que a concepção de “Reforma Agrária Popular está sendo uma criação/construção do próprio MST, contrapondo-se à decisão política da classe dominante [...] que não quer e não precisa distribuir terra para se desenvolver e continuar acumulando o capital” (PIZETTA, 2014, p. 62), pois compreende que o modelo de reforma agrária clássica foi sobrepujado pela lógica do agronegócio.

Para Pizetta (2014, p. 63) “do ponto de vista da formulação, o MST caminha e se desafia a pensar ou construir e propor um novo conceito: Reforma Agrária Popular, posicionamento que também terá consequências teóricas e práticas para os processos de formação de militantes e educadores a ele vinculados”.

Para o autor, a proposta de Reforma Agrária Popular compreende parte de um amplo movimento de transformações no país, capaz de contribuir com a alteração da “estrutura de organização da produção e da relação do ser humano com a natureza, no sentido da superação da exploração, da dominação política, da alienação cultural e da destruição dos recursos naturais e minerais” (PIZETTA, 2014, p. 64). Mas, para que essas se concretizem, é preciso que haja uma ampla organização popular e política capaz de mobilizar e articular trabalhadores do campo e da cidade na construção de alianças com o conjunto da sociedade.

Assegura que, ao apresentar as demandas da formação de militantes educadores às iniciativas e aos convênios com universidades, aproxima a instituição dos problemas históricos e essenciais da sociedade brasileira, como, por exemplo, a questão agrária. Afirma que os cursos consistiram em espaços/tempos importantes no processo de formação desses militantes, nos quais, pelas

suas ações, é possível notar a incorporação de teorias que permitem a eles enfrentar os desafios postos na atual realidade, bem como os objetivos aos quais o MST se propõe.

O trabalho de Pizetta (2014, p. 228) apresenta conquistas, desafios e possibilidades de prosseguir a caminhada coletiva, provocando rupturas que competem à organização. O autor ressalta que: “ingressar e concluir um curso superior no Brasil passa a ser uma importante conquista da organização, da coletividade, pois, com certeza, a maioria dos educandos que concluíram esses cursos jamais chegariam à universidade individualmente”.

O referido autor acredita que a mesma ousadia com que o Movimento vem lutando ao longo de sua história “deve ser reeditada nesse novo contexto da luta pela Reforma Agrária Popular, envolvendo e desenvolvendo o caráter popular da sua organização e luta, em que a educação contribua no sentido de potencializar a ação dos Sem Terra em uma posição ofensiva” (p. 225).

Nessa ótica de buscar contribuições que possam expandir e fortalecer a organicidade e luta da classe trabalhadora, levantamos onze trabalhos, sendo oito teses e três dissertações (APÊNDICE F). Conforme mencionamos anteriormente, encontramos poucos trabalhos no PPGE-UFES que abordam em sua totalidade a formação de educadoras e educadores e sua conexão com a Reforma Agrária Popular MST-ES, elegemos também pesquisas de outros programas de pós-graduação, que, de certo modo, sinalizam para a discussão dessa temática.

Pablo Nabarrete Bastos (2015), em sua tese: “Marcha dialética do MST: formação política entre o campo e a cidade”, objetiva compreender como se desenvolve historicamente a relação e a articulação política entre o Movimento Sem Terra e a cidade, na luta pela soberania popular e da classe trabalhadora. Instiga a importância dessa articulação para o MST, seja nos aspectos inerentes à formação, à força, à prática e à luta política dessa organização. Busca compreender a capacidade dialógica do MST, sua disposição e intencionalidade pedagógica e comunicativa, rumo a ações políticas conjuntas – classe trabalhadora da cidade e as instâncias do MST. O pesquisador aborda aspectos do tema da pesquisa com profundidade. Aponta ainda concepções e reflexões sobre a RAP pautadas pelo MST. Em suas análises, destacam-se desafios, limites e contradições na efetivação desse projeto agrário.

Evidencia desafios políticos e dialógicos do projeto de Reforma Agrária Popular do Movimento. Concebe, enquanto principal objetivo da proposta da RAP, produzir alimentos saudáveis, com base na matriz agroecológica, favorecendo trabalhadores do campo e da cidade. De acordo com Bastos (2015, p. 20), “esse é o principal sentido do ‘popular’ na proposta de reforma agrária do MST: essa interessa somente à classe trabalhadora, e não ao capital”.

Não obstante, aponta, a partir do método dialético, limites políticos e dialógicos na comunicação entre o MST, a sociedade e a classe trabalhadora. Nessa tríade, afirma a dificuldade de entendimento comum e de unidade política na construção desse projeto. Relata que esse debate, com a base, inicia-se em 2010. Destaca que o MST propõe, em seu VI Congresso, o lema: “Lutar, construir Reforma Agrária Popular!”, com a finalidade de orientar a base e, ao mesmo tempo, apresentar à sociedade a pauta e linha política do Movimento.

O autor apresenta uma contextualização histórica do projeto de Reforma Agrária Popular. Delineia a década de 1990 como o período em que o MST se constitui nacionalmente como força política. Nesse momento, as lutas, a comunicação e o apoio da sociedade ao MST se ampliam, diante da permanente perseguição e massacres de Sem Terra de Corumbiara (RO) e de Eldorado dos Carajás (PA), realizados pelo latifúndio e institucionalizados pelo Estado. Com a Marcha a Brasília, em 1997, e com o lançamento do Projeto Terra, o Movimento ganha apoio da sociedade e se fortalece politicamente.

Bastos (2015) apresenta o bloco de poder que o MST vem enfrentando, como as empresas transnacionais do agronegócio (Monsanto, Syngenta, Bunge, Bayer, entre outras); os fazendeiros capitalistas nacionais; os bancos, que financiam essas empresas; e a mídia reprodutora do discurso modernizador do agronegócio, o qual tem feito grandes investimentos em campanhas e publicações nesse setor.

O autor afirma que, para o MST sensibilizar a sociedade brasileira, o Movimento aposta no tema da alimentação saudável, tendo como matriz a agroecologia, em contraponto ao agronegócio. O MST aponta, em seu Programa de Reforma Agrária Popular, a necessidade do apoio dos trabalhadores do campo e da cidade, porém permanece com as forças voltadas para si, seja em sua organicidade, seja no fortalecimento da produção e da educação. Assim, o MST vem enfrentando o desafio de “fazer a mediação entre a singularidade camponesa e a universalidade de classe” (BASTOS, 2015, p. 72).

No entanto, quando o agronegócio vai se expandindo, o que o MST encontra como alternativa “é mostrar que o projeto popular do MST funciona na prática, fortalecendo a produção. O MST reconhece que a produção sustentável do Movimento não terá a mesma repercussão pública e midiática que tiveram as grandes lutas e marchas” (BASTOS, 2015, p. 186), porém a organização social reconhece que, a partir da metade do ano 2000, sua maior contribuição ao povo brasileiro é a produção de alimentos saudáveis.

Bastos (2015) assegura que o MST se organiza a partir de princípios, como a direção coletiva e o centralismo democrático. Relata a autonomia como um de seus princípios mais caros para a formação do Movimento, sua força simbólica e comunicativa, presente em seus símbolos, como: hino, bandeira, músicas, marchas, místicas, dentre outros.

O pesquisador certifica que o Movimento utiliza o tema dos agrotóxicos para discutir com a sociedade as contradições do agronegócio e o modelo de agricultura proposto para o país. Sua proposta é de produção de alimentos saudáveis como um bem comum de toda população, e sem o uso de agrotóxicos. Essa é a proposição de camponesas e camponeses para as famílias das cidades. Confrontam assim a produção agrícola que visa apenas à mercadoria, com o acentuado uso de “agrotóxicos, baseada principalmente na monocultura de cultivos como soja, cana, eucalipto e milho, além das pastagens para o gado, modelo que concentra cerca de 80% das terras brasileiras para a exportação de *commodities*” (BASTOS, 2015, p. 73).

Salienta que uma das saídas do MST para superar o impasse entre a luta para produzir mais nos assentamentos e a luta para dialogar e articular a união da classe trabalhadora da cidade, essencial para a soberania popular, está na educação. Afirma que a cultura não pode substituir a educação, que a integração crítica e revolucionária não pode prescindir do esforço universalizante da educação. A aproximação pela arte, cultura e linguagem necessita do amálgama da educação crítica e reflexiva para erigir a hegemonia popular.

Nesse sentido, o autor destaca a Escola Nacional Florestan Fernandes como um espaço potente capaz de construir essa hegemonia, através da integração entre os movimentos sociais, pela “produção simbólica comum e pela educação universalizante, [...] espaço em que prevalecem a hegemonia política e a cultura do MST, com pouca participação de movimentos populares urbanos representativos” (BASTOS, 2015, p. 209).

Segundo Bastos (2015), o MST reconhece que a tarefa de retomar a luta de massas, o diálogo e as alianças de classe com a classe trabalhadora urbana é de extrema importância para o fortalecimento da proposta da RAP. Mas compreende que permanece o desafio de conscientização de sua base, no que se refere às lutas políticas mais amplas, no âmbito da educação, comunicação e cultura – dialeticamente relacionadas com a luta pela terra.

A Reforma Agrária Popular proposta pelo MST tem como referência a tradição de trabalhadores do campo, rumo a um projeto de modernização que compreende a totalidade, as contradições entre campo e cidade, e contemple o trabalhador. Porém “em nada se compara com o discurso

de sustentabilidade da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) e das transnacionais que atuam no setor” (BASTOS, 2015, p. 76).

Bastos (2015) assinala como limites, na proposta de Reforma Agrária Popular, a dimensão comunicativa da sua pedagogia (autonomia organizativa e da centralidade cultural), bem como a fragilidade de suas alianças de classe com o trabalhador da cidade. Destaca que o MST precisa provocar os trabalhadores urbanos para esse debate, no sentido de discutir sua proposta inicial e assim ampliar os espaços de formação da classe trabalhadora.

De acordo com Bastos (2015), o Movimento sabe da importância do Estado para a implementação da Reforma Agrária Popular. Reitera que “é o Estado que pode [...] adotar massivamente a agroecologia, mudar as políticas de crédito agrícola, em suma, desenvolver um projeto de desenvolvimento para o campo baseado nas propostas de Reforma Agrária Popular” (p. 70). Porém, o autor, no período que realizou sua pesquisa, questiona o pensamento do MST quanto ao papel do Estado e afirma que não seria fácil para o Movimento avançar nessa perspectiva diante das ofensivas do governo, diante da criminalização das pautas progressistas, das lutas e dos movimentos sociais.

A tese de Clarice Aparecida dos Santos (2016), intitulada “Pronera, Educação Técnico-Profissional e Reforma Agrária Popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses”, teve como objeto de estudo a formação profissional dos camponeses em relação às políticas públicas de educação profissional e tecnológica, entre os períodos de 2003 a 2014, durante os dois mandatos do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro do Governo da Presidenta Dilma Rousseff, no Brasil.

Traz reflexões importantes sobre os elementos fundamentais da construção de um projeto de educação profissional na perspectiva da agricultura camponesa. Embora destaque os desafios, contradições e riscos por viverem em uma sociedade dirigida pelo ímpeto do capital, um projeto hegemônico do agronegócio no campo, “modelo de produção nos marcos do capital” (p. 126), constata a existência de potentes processos de transformações da Educação no Campo brasileiro, coordenados pelos camponeses.

O estudo afirma a necessidade de buscar as condições para a desconstrução da hegemonia do capital e a possibilidade de construção de um novo projeto de campo/educação, elaborado por esses sujeitos, “na relação entre educação e um Projeto Popular de Reforma Agrária” (p. 128). Afirma ainda que o “projeto educativo a construir e disputar, no campo das políticas públicas,

será (e deverá ser) aquele que os trabalhadores, por meio de suas organizações, construirão. Não será obra de iluminados, nem de intelectuais. Ou será obra dos trabalhadores, ou não será” (p. 128). A autora compreende que um dos grandes desafios das organizações dos povos do campo está em reconhecerem que a luta pelo direito à educação não se desvincula da luta coletiva, e que a educação compreende parte da luta pela Reforma Agrária Popular.

A dissertação de Valter de Jesus Leite (2017), intitulada “A Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná”, apresenta de que maneira a contradição entre capital e trabalho se efetivou a partir do desenvolvimento do campo brasileiro. Aborda processos de gestão do MST e da luta pela terra, bem como da gênese do trabalho educativo do MST e da Escola Itinerante (RS e PR). Aponta tensões, limites e contradições na luta pelo direito à educação nos acampamentos na relação com o Estado.

O autor aborda a concepção de trabalho e educação na pedagogia marxiana, os fundamentos que embasam as experiências históricas da pedagogia socialista, numa relação entre trabalho e escola, apoiada na contradição capital e trabalho. Destaca o sentido do trabalho como meio de educação na inserção em processos coletivos articulados da auto-organização, na perspectiva de contribuir com a consolidação de novas gerações (estudantes) com personalidade socialista e multilateralmente desenvolvida. Expressa ainda a necessidade de a comunidade escolar potencializar as estratégias políticas do MST na construção da Reforma Agrária Popular.

Melina Casari Paludeto (2018), em “As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”, discute as concepções de reforma agrária e de educação do MST na atualidade e como a concepção de reforma agrária se articula com a concepção de educação. A autora apresenta a importância da terra para a humanidade e a pertinência da luta pela terra em território nacional. Contextualiza o surgimento e desenvolvimento do MST por período histórico. Analisa a gênese da educação do Movimento desde o surgimento das primeiras escolas coordenadas pelo MST, o desenvolvimento de sua proposta político-educacional, princípios, fundamentos e diretrizes da Pedagogia do Movimento no percurso de sua formação e na atualidade, discutindo sobre os desafios impostos à educação do MST.

De acordo com a pesquisadora (2016, p. 20), “o novo programa agrário elaborado pelo MST, a Reforma Agrária Popular, que compreende a agroecologia como padrão produtivo do campo, exige novos parâmetros e objetivos educacionais” com o papel de proporcionar uma formação

integral dos trabalhadores na luta contra o avanço do capital em território camponês: o agronegócio. Apresenta as diretrizes programáticas da educação do MST, a partir do programa agrário, a Reforma Agrária Popular. Evidencia que os desafios colocados à educação e à Reforma Agrária Popular ultrapassam processos de formação do MST, pois, por serem de ordem econômica e política, atingem a todos.

O trabalho de Solange Inês Engelmann (2018), intitulado “As representações sociais sobre a Reforma Agrária Popular nas mídias digitais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”, analisa as representações sobre o projeto de Reforma Agrária Popular do MST nas suas mídias digitais e o possível alcance dessa discussão, pela classe trabalhadora, considerando os desafios de acesso à Internet. Discute a possibilidade de construir uma nova cidadania no Brasil, a partir da luta política dos movimentos sociais populares, chamando atenção para o papel desses na luta de classe e na construção de uma cidadania comunicativa. Reflete sobre a contribuição das mídias digitais na ampliação da visibilidade às pautas dos movimentos sociais populares e da gestação de uma esfera pública virtual.

Aduz uma análise do contexto agrário brasileiro e a importância da Reforma Agrária na constituição de mudanças na estrutura fundiária e no modelo agrícola no país. Discorre sobre a gênese do MST, sua organicidade e os aspectos de seu projeto de Reforma Agrária Popular, suscitando o debate sobre o papel político do MST no país e evidenciando a importância dessa organização no cenário nacional em relação à pauta da Reforma Agrária, a partir de 1990. Verifica como os sujeitos do MST envolvidos na pesquisa “descrevem e conferem significado às representações sociais sobre o projeto de Reforma Agrária Popular, que circulam nas mídias digitais da organização, e as representações individuais sobre o MST” (ENGELMANN, 2018, p. 24). A partir de textos informativos e publicados na página da web, analisa representações sociais disseminadas em espaços virtuais (como a Feira Nacional da Reforma Agrária do MST, 2015) sobre a Reforma Agrária Popular.

A pesquisa de Antônio Simões Menezes (2016), intitulada “A centralidade de luta simbólica para o MST: expansão da ocupação do ciberespaço na busca por reconhecimento”, contextualiza a criação e o desenvolvimento do MST, problematiza a luta do Movimento no campo simbólico e sua possível dissociação entre reivindicação e organização por redistribuição. Traz o debate da provável ressignificação da indústria cultural, assim como a política de comunicação do MST, que se materializa na produção de uma série de ações simbólicas que seguem buscando reconhecimento.

Menezes (2016) compreende que o MST segue seu percurso reinventando a luta pela conquista de suas bandeiras de luta, como a proposta de Reforma Agrária, que ganha outra configuração. Afirma que o Movimento busca ainda fortalecer suas alianças com movimentos sociais da cidade e discutir com a sociedade a importância de uma produção de alimentos saudáveis-agroecológicos, tendo como fundamentos a proposta da RAP. Os principais meios jornalísticos da comunicação do Movimento são retratados com funções delineadas no interior da luta simbólica pensada pelo Movimento. Aponta a possibilidade de a pesquisa contribuir no enriquecimento da temática estudada e provocar novos olhares e debates no campo das ciências humanas e, principalmente, das ciências sociais.

A investigação de Caroline Lins Ribeiro Ferreira (2018), intitulada “Educação Ambiental Dialógico-Crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da Educação do Campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação”, afirma que há uma articulação do MST com outros movimentos sociais do campo, universidades e demais interlocutores para tensionar as contradições socioambientais, a disputa por território, a soberania alimentar e por um projeto contra-hegemônico de educação que se oponha ao modelo antiecológico e socialmente desigual do agronegócio e da educação adotada pelas indústrias de papel e celulose existentes no extremo sul da Bahia, porém não fica evidente quem são os outros interlocutores.

Ferreira (2018) destaca dois projetos em jogo, o agronegócio, que se fundamenta na agricultura industrial capitalista mecanizada, e a agricultura camponesa, que tem como princípio o respeito à vida, baseado nas relações socioambientais e na agroecologia. O primeiro, apresenta como proposta pedagógica uma educação rural alicerçada no corporativismo, no controle dos sujeitos, na perspectiva da preparação para o mercado, cunhado na exploração da força de trabalho, na criação e na perpetuação de diferentes formas de dominação do trabalho e do conhecimento.

O segundo, projeta o futuro, considerando, dessa forma, a necessidade de se produzir alimentos saudáveis, valorizando prioritariamente a vida humana, numa relação com a natureza. Segue na batalha por soberania alimentar, pelo fortalecimento da Reforma Agrária Popular, instigado pela possibilidade de transformação socioambiental e superação das relações capitalistas. Volta-se para uma educação que considera a vida como princípio pedagógico, bem como as contradições vividas, com vistas a uma formação humana e libertadora.

A dissertação de Matilde de Oliveira de Araujo Lima (2016), intitulada “Contribuição para a construção do projeto político pedagógico da escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves”, menciona os aspectos políticos e econômicos presentes no campo de investigação. Destaca o programa da RAP enquanto projeto educacional contra-hegemônico, que tem como fundamentos: trabalho-educação, auto-organização e atualização. Extrai-se desse trabalho teórico-prático discussões no âmbito da Pedagogia do Movimento, da Reforma Agrária Popular, da Educação do Campo e no âmbito teórico da saúde e da natureza.

A autora afirma que a RAP pode ser entendida como um programa construído e em construção pelo MST, proposta que pode ser evidenciada como uma política para o campo, um projeto educacional contra-hegemônico. A pesquisa aponta a necessidade de se construir processos que vão além da elaboração do projeto pedagógico. Dentre esses, a participação efetiva dos sujeitos da comunidade escolar nos processos de construção da escola, e a garantia de processos de formação capazes de cooperar com o entendimento de uma visão mais alargada do mundo. A autora afirma que é preciso construir uma escola que se proponha a assumir a perspectiva e os anseios da classe trabalhadora.

A pesquisa de Geraldo José Gasparin (2017), intitulada “A formação política como necessidade da classe trabalhadora: a experiência do MST”, aborda a gênese da formação política no MST, e analisa o legado histórico das organizações que antecedem o Movimento. Trata das questões da formação política como uma necessidade histórica da classe trabalhadora. O pesquisador considerou três aspectos dialógicos fundamentais na realização desse trabalho: o contexto histórico, a estratégia política da organização naquele período e o método de formação.

O estudioso discorre sobre o tema da Reforma Agrária Popular, o papel da formação nessa perspectiva e assinala como desafio da formação “reafirmar e produzir um novo sujeito político vinculado a uma consciência inovadora, crítica e criativa, que avança na perspectiva revolucionária” (p. 137). Assinala que o MST se reinventa no sentido de manter viva a luta pela reforma agrária, por direitos e justiça social no Brasil.

Os estudos explorados, até então, em nível local, que tocam diretamente o foco desta pesquisa pelo veio da formação de educadoras, e os que em nível nacional se voltam mais diretamente para a abordagem da formação na relação com a RAP, trazem em suas ênfases elementos que nos permitem inferir semelhanças com a produção do Grupo de Pesquisa. Essas semelhanças podem ser evidenciadas do ponto de vista da concepção de formação, da dinâmica da produção do NEJA, articulada às ações do Fórum EJA. Práxis que, tendo como um dos seus princípios a

interdependência ente o campo e a cidade, acaba por se apropriar de uma das premissas da proposta da RAP que desafia a relação da produção do conhecimento na Universidade e suas conexões com os movimentos sociais, buscando uma conexão entre o conhecimento que produzem e seus saberes populares.

É possível afirmar que as pesquisas do NEJA, vinculadas ao Grupo de Pesquisa e Fórum EJA – ES, em diálogo com seus sujeitos, seguem contribuindo com reflexões acerca da educação no/do Movimento, principalmente no âmbito da formação de educadoras e educadores, haja vista a atuação desse coletivo nos espaços/tempos formativos do MST-ES, conforme sinalizamos a seguir.

1.1 UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES DO COLETIVO: NEJA, FÓRUM EJA-ES E GRUPO DE PESQUISA

O desafio da Sistematização, neste trabalho, traz como tarefa o exercício da não dissociação da produção acadêmica até então acumulada das ações coletivas, desencadeadas no âmbito do coletivo do Fórum de EJA - ES e do NEJA.

Este é um exercício que exige o compromisso com a ontologia humana, na prática constante de (re) construirmos saberes dialógicos (FREIRE, 2005). Com essa intencionalidade, passamos a considerar a produção desenvolvida por esse grupo, no período de 2005 a 2022, no âmbito do PPGE-UFES, que reúne 20 dissertações e nove teses (APÊNDICE G). Agregam-se, a essas pesquisas, quatro em andamento, sendo duas de mestrado e cinco de doutorado. Os trabalhos que vêm sendo realizados são fruto do engajamento dos integrantes dessa tríade (NEJA, Grupo de Pesquisa e Fórum EJA-ES). Tais estudos emergem do contexto socioambiental, político-educacional, cultural e econômico, em que os fenômenos se manifestam, demandando de quem pesquisa debruçar-se sobre problemas que afetam a sociedade e a educação brasileira, em especial os grupos mais vulneráveis. Nessa perspectiva, tais produções são de grande relevância na constituição da práxis investigativa, que, simultaneamente, constitui-se enquanto prática formativa permanente, porque inconclusa, sendo que “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2004, p. 60).

As pesquisas de Mestrado e Doutorado desenvolvidas por esse grupo, em sua maioria, na Linha de “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, tematizam a Educação de Jovens e Adultos como direito, na interface com a Educação Profissional e com a Educação do Campo. A EJA é estudada na sua história, na diversidade de seus sujeitos, políticas públicas em âmbito local, na relação com o nacional, principalmente com o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e políticas públicas de alfabetização.

Mantém vínculo orgânico com a Educação Popular e a formação humana, que subsidia a formação continuada de educadoras e educadores, na relação com os movimentos sociais, da cidade e do campo, fortalecendo o debate de gênero, do currículo integrado, da juvenilização da EJA Campo e da qualificação e formação profissional, que nos últimos anos, com experiências de processos educativos no/do MST-ES e do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, vem se concretizando.

Dentre os trabalhos produzidos no PPGE-UFES, a temática do PROEJA se destaca nesse campo de pesquisa e envolve: processos de implementação desse Programa como política pública, processos de escolarização de educandas e educandos surdos do PROEJA, Projeto Político Pedagógico dos cursos do PROEJA, o PROEJA e o mundo do trabalho, PROEJA FIC¹⁸ e experiências de educação inicial vividas por seus sujeitos, integralização curricular, práxis filosófica, Pedagogia da Alternância no PROEJA e a escolarização das mulheres na Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Vale ressaltar que essa produção do PPGE, envolvendo a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT), é explorada em pesquisa nacional, de acordo com a tese de doutorado de Rodrigo de Freitas Amorim (2022, p. 123), do tipo “estado do conhecimento” ou “estado da arte”¹⁹. No período de 2007 a 2019, a Profa. Edna Castro de Oliveira orientou 16 das 17 pesquisas realizadas na Linha: “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” (PPGE-UFES), com esse tema. Ou seja, essa instituição, por intermédio da referida professora, foi identificada como a responsável pela maior quantidade de produção que versa sobre essa temática no Brasil.

¹⁸Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental.

¹⁹Segundo Amorim (2022, p. 26), o *corpus* de pesquisas provoca uma reflexão necessária sobre o que se denomina o “estado do conhecimento” ou “estado da arte” desse conjunto de pesquisas, com o objetivo de conhecer as tendências, as recorrências, as lacunas, os silenciamentos, as contradições e as possibilidades de produção de novos conhecimentos que tenham uma relação orgânica com os princípios basilares do Proeja.

Nesse movimento de sistematizar experiências de formação, as pesquisas (APÊNDICE G) desenvolvidas pelo grupo somam-se às discussões pautadas no/pelo Setor de Educação do MST no ES. São possibilidades que se abrem para o diálogo entre movimento social e universidade. Essa práxis propicia o aprofundamento da formação de educadoras e educadores do Movimento de forma articulada à proposta de Reforma Agrária Popular defendida pela Organização. Tendo em vista a relevância dos trabalhos produzidos, dos em desenvolvimento e dos que ainda virão, cultivados nessa relação sociedade civil e academia, entendemos que a pesquisa nos impulsiona em nossa “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]” (FREIRE, 2004, p. 72-73).

Nesse sentido, esta pesquisa procura avançar a partir dos desafios apresentados nos estudos: pela necessidade de um projeto que proporcione formação sistemática crítico/social de educadoras e educadores do Movimento no ES. Esse movimento provoca reflexões sobre a emergência de potencializar tais processos, na expectativa de uma formação integral do ser humano. De acordo com o acompanhamento pedagógico do Setor de Educação MST-ES, nos múltiplos espaços de formação desses sujeitos, essa reflexão também é uma constante.

Nas reflexões evidenciadas nas pesquisas acadêmicas e nas produções do MST, dentre elas, o Programa Agrário, identificamos que ainda há uma lacuna diante do que o Movimento vem demandando no âmbito da formação de educadoras e educadores, a articulação com o debate da RAP, em áreas de assentamento e acampamento e para além da base do Movimento. Nesse sentido, consideramos necessário inserir esse debate como conteúdo da formação, de modo sistemático, o que desafia o Setor de Educação do MST-ES, a assumir como tarefa esse processo de apropriação e reflexão, compreendendo a importância de refletir com a base do Movimento e com a sociedade sobre a urgência de aprimorar a concepção e os processos de construção da Reforma Agrária Popular.

A partir das produções elencadas, entendemos que a pesquisa em curso apresenta um potencial na ampliação dessa discussão, visto que ela oportuniza refletir com os sujeitos da classe trabalhadora a necessidade de envolver a sociedade nessa discussão, tencionando a urgência de elaboração de um projeto popular para o país.

Percebe-se também, a partir das pesquisas exploradas, das produções do MST e da observação participante, principalmente no Setor de Educação MST-ES, a importância de aprofundar o debate com as educadoras e educadores do Movimento e demais sujeitos, em sua autoformação

e na formação da consciência de classe. A discussão referente à questão agrária, na próxima seção, nos provoca a ampliar essa busca, com o propósito de compreender os aspectos que afetam diretamente os povos do campo, e a importância de seu conteúdo na formação de educadoras e educadores.

2 QUESTÃO AGRÁRIA E OS IMPACTOS DA CONCENTRAÇÃO DE TERRA: PROVOCAÇÕES À FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES

Num primeiro momento, apresentamos, nesta seção, elementos da questão agrária que impactam de forma direta ou indireta as condições de vida das trabalhadoras/trabalhadores, diante das configurações do capital na agricultura brasileira. Com essa expectativa, buscamos, a partir de Stedile (2012a), que mobiliza autores clássicos no trato da questão agrária, para o estudo de alguns aspectos do advento do capital no campo, preconizado pelos meios de produção. Nesse propósito, transitamos pelos revezes da história do Brasil, procurando refletir sobre os dados do Censo Agropecuário 2016, levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁰, na tentativa de compreender como vai se consolidando o avanço do capitalismo no campo brasileiro, suas possíveis contradições, assim como a importância da resistência do campesinato e da luta do MST na arte de reinventar a vida no campo.

De acordo com João Pedro Stedile (2012a), o termo “questão agrária” originou-se dos estudos dos primeiros pensadores clássicos, que analisaram o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a partir do século XVIII ao século XX. Essa terminologia compreende “uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade se organiza ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra” (STEDILE, 2012a, p. 640).

Recuperar estudos desses clássicos sobre a questão agrária implica escavar estudos que nos ajudem a compreender essa abordagem. Dentre eles, é possível assinalar, a partir de estudos de Stedile (2012a), a relevância do pensamento desses estudiosos no processo de construção desse conceito, que se modificou nas últimas décadas. Karl Marx (1988) estudou, no final do século XVI até meados do século XIX, o desenvolvimento do capitalismo mercantil da agricultura na Inglaterra. No final do século XIX e início do século XX, Karl Kautsky (1968) realizou esse

²⁰Os dados do Censo referem-se às informações coletadas através das seguintes variáveis: total de estabelecimentos agropecuários; área total dos estabelecimentos agropecuários; utilização das terras; total de tratores, implementos, máquinas e veículos; características do estabelecimento e do produtor; total de pessoal ocupado; e totais de bovinos, bubalinos, caprinos, suínos, ovinos, equinos, muares e aves (data de referência adotada para a operação censitária: 30 de setembro de 2017). As variáveis referentes à produção animal (leite, lã, ovos de galinha e de outras aves etc.) e vegetal, às práticas agrícolas e aos valores da produção, receitas e despesas associadas aos processos produtivos referem-se ao período de 1º de outubro de 2016 a 30 de setembro de 2017, período de referência do Censo Agropecuário 2017 (IBGE, 2019, p. 07).

estudo em relação à Alemanha, e Lênin também produziu estudos similares na Rússia e nos Estados Unidos, referentes ao desenvolvimento do capitalismo na agricultura.

Na concepção de Marx (2008), com a modernização da agricultura, a penetração do capitalismo no campo altera o trato com a terra. O mesmo solo que era cultivado para alimentar e vestir o ser humano, torna-se um aparato destinado ao mercado. Ou seja, a terra – um bem da natureza – passa a ser condicionada a cercas, à compra e venda, ao comércio (propriedade privada), à superexploração, estando subordinada ao capital industrial. Assim como a propriedade da terra, a agricultura e as relações de trabalho se submetem a essa tutela do capital.

Conforme assegura Marx (2008, p. 570), “a indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalho assalariado”. Ainda, segundo o autor, com a transformação capitalista do processo de produção, tanto na manufatura quanto na agricultura, o trabalhador é submetido à exploração e à miséria, sendo que a dispersão dos camponeses em grandes extensões territoriais dificulta sua força de resistência. Reitera que “todo o progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa o esgotamento mais rápido das fontes [...] dessa fertilidade” (MARX, 2008, p. 571).

Lênin (1982), a partir de uma análise rigorosa sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia e das novas formas de organização da produção na agricultura e na indústria, explicita que o capitalismo no campo se desenvolve pela excessiva exploração da terra, marcada por meios de produção e uso de insumos tecnológicos mais modernos, bem como o trabalho assalariado. Sustenta a ideia de que, embora haja concentração de terra na Rússia, essas extensões de terra não determinam o caráter capitalista de produção, seu desenvolvimento se efetiva no processo de substituição de uma mercadoria por força de trabalho. Acentua que, com a introdução das máquinas tanto na produção industrial quanto no campo, surge o trabalho assalariado, porém, posteriormente, com o desenvolvimento dessas máquinas, o trabalhador foi substituído por elas. Lênin (1982, p. 149) já sinalizava:

Sabemos já que a introdução de máquinas conduz à substituição do sistema de pagamento em trabalho pelo trabalho assalariado livre e à formação de estabelecimentos camponeses que empregam mão de obra assalariada. O emprego maciço de máquinas na agricultura implica a existência de um contingente de assalariados agrícolas. Nas regiões em que o capitalismo agrícola é mais desenvolvido, esse processo de introdução do trabalho assalariado, paralelamente à introdução de máquinas, cruza-se com outro processo, ou seja, com a substituição dos operários assalariados pela máquina.

A partir de estudos realizados nos Estados Unidos da América abordando o capitalismo na agricultura, Lênin (1980) sinaliza a diferença entre pequena e grande produção e sua relação com a extensão das propriedades de terra, uma vez que a compreensão de grande produção para ele se definia pela intensificação do modo de produção e a utilização do trabalho assalariado. Ele alerta para o fato de que onde há exploração intensiva da terra e do trabalhador assalariado, o capitalismo cumpre o seu papel, o de explorar e acumular capital. Segundo Lênin,

[...] a passagem à exploração de trabalhadores assalariados está condicionada não apenas pela extensão da unidade agrícola, conservando-se a sua antiga base técnica [...], mas também pelo aperfeiçoamento e modernização da técnica, pela aplicação numa mesma superfície de terreno de um capital suplementar sob a forma, por exemplo, de novas máquinas ou de adubos artificiais, ou de aumento e melhoria do gado, etc. (1980, p. 45).

Esses pensadores, ao analisarem o modo de produção capitalista do século XVI ao século XX, estudaram sobre como o capital se comportava nos processos de organização da produção agrícola em relação à propriedade da terra, e constataram que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, aparelhado por sua lógica e leis, a propriedade da terra foi se concentrando cada vez mais nas mãos de uma quantidade cada vez menor de proprietários capitalistas. Com a instituição do capitalismo como modo de produção predominante, combinado com o regime político republicano, a terra, que antes (no período feudal) era vista como um bem da natureza, passa a ser compreendida como uma mercadoria especial²¹, sujeita à propriedade privada (STEDILE, 2012a).

E, nessa perspectiva, quando esse bem passa a ser explorado, a terra passa a ser regida ou regulada pelo capitalismo, utilizando as mesmas regras da propriedade privada. Desse modo, quanto mais o capitalista agrícola ganha dinheiro e lucra com a exploração dos bens da natureza, mais ele compra terra e vai acumulando ainda mais capital. Stedile (2012a) ressalta que “[...] o mesmo movimento de acumulação de capital que ocorre na indústria e no comércio passa a ocorrer também na propriedade da terra, pela tendência lógica do capitalismo de ir produzindo concentração da propriedade da terra” (p. 639).

Assim, a partir da revolução burguesa, da afirmação dos preceitos republicanos e da organização do Estado burguês, a propriedade privada da terra vai se materializando

²¹Com base em estudos, Stedile afirma que Karl Marx (1988, tomo 3, “Teoria da renda”), tendo como pressuposto conceitos da economia política, denominou a terra de “mercadoria especial”, pois não era possível classificá-la como mercadoria, entendendo que ela não é resultado do trabalho humano, e sim um bem da natureza, com isso, não tem valor em si (STEDILE, 2012a).

historicamente e os cidadãos passam a “ter direito” à terra, isso se tivessem condições de comprá-la de seus ocupantes ou, em outras situações, adquiri-las do Estado.

Com a evolução do capitalismo da fase mercantil para o capitalismo industrial e em consequência do acúmulo de capital, a concentração da propriedade da terra também aumenta. Stedile (2012a) afirma que alguns pesquisadores, ao analisarem essa situação da concentração da terra, defenderam a ideia de que “a concentração da propriedade da terra se transformava numa contradição e, portanto, num problema agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial” (p. 640). O autor destaca que, com a concentração da propriedade da terra, para que houvesse o crescimento do capitalismo industrial seria necessária a existência de pessoas que tivessem renda para consumir e potencializar o desenvolvimento do mercado. Porém, com essa concentração, como os Sem Terra e Sem Renda poderiam contribuir com o desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas?

Essa questão incidiu em alguns países da Europa ocidental, que priorizaram a indústria. Esse arranjo foi compreendido pelos pensadores mencionados acima como um problema agrário. Em função dessa situação é que, “num primeiro momento, a expressão problema agrário das sociedades capitalistas nasceu como sinônimo da elevada concentração da propriedade da terra, que impedia o desenvolvimento do mercado interno” (STEDILE, 2012a, p. 640).

Porém, Stedile (2012a, p. 640) destaca que, posteriormente, o Brasil sofreu influência do pensamento de Karl Kautsky (1968)²², havendo, assim, um reducionismo em relação ao pensamento inicial. O que se evidencia é a defesa de que “o problema agrário se resumia na ocorrência ou não de concentração da propriedade como fator inibidor do capitalismo”. Ou seja, não era preciso mais redistribuir a propriedade da terra para o desenvolvimento do capitalismo na agricultura.

Diante dessa circunstância, Stedile (2012a, p. 640) faz uma crítica aos estudos acadêmicos do Brasil, denominados por ele como “colonialismo intelectual”, por entender que as teses defendidas por Kautsky (1968), direcionadas à Alemanha em um determinado período histórico, não poderiam ter sido consideradas como pensamento preponderante, tendo em vista que, na literatura clássica, há diversos estudos sobre a natureza do desenvolvimento do capitalismo na agricultura.

²²Em seu estudo: “A Questão Agrária”, no qual analisa, à luz das leis da Economia Política, o comportamento do capitalismo na agricultura da Alemanha (final do século XIX até o início do século XX) (STEDILE, 2012a).

2.1 A QUESTÃO FUNDIÁRIA E A LUTA PELA TERRA NO BRASIL

Estamos correndo todo esse risco para que?
Precisamos urgentemente acabar com essas falsas garantias,
com o adoçamento das amargas verdades. A população
precisa decidir se deseja continuar no caminho atual, e só
poderá fazê-lo quando estiver em plena posse dos fatos
(Rachel Carson, 1964)

Em diálogo com os nossos interlocutores, até então, arriscamo-nos a afirmar que a questão agrária busca elucidar a realidade, no que se refere às condições de acesso, de posse, de uso da propriedade e função social da terra. Trata ainda de analisar como se constituem a distribuição, a organização da produção agrícola e o domínio da propriedade da terra, em uma determinada sociedade, em um referido período histórico. Stedile (2012b) destaca que tais questões possibilitam encontrar distintos “problemas agrários”, compreendidos como consequências das contradições que vão sendo produzidas nas formas de organização da referida sociedade estudada.

Na América Latina, a conjuntura revela a continuidade de uma história (neo)colonial que, ao longo de séculos, vem sendo acobertada pelo medo, extermínio, exploração, opressão e barbárie, moldada pelo ímpeto do capital. Giovanni Semeraro (2009, p. 16-17) traz evidências que descortinam esse contexto latino-americano. Destaca que há mais de cinco séculos o povo latino vem sendo dominado por diversas formas de violências e de crimes inconcebível.

Barbáries inauditas têm feito da América Latina um território ferido por profundas injustiças e do latino-americano um ser lacerado, arrancado da própria terra (os índios desapropriados pelo latifúndio), das raízes de origem (os negros e os migrantes), dos próprios bens (o trabalho e as riquezas naturais), da dignidade (as violências e as humilhações sofridas), da identidade (o desprezo das próprias culturas e o apagamento da própria história).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), 1% das propriedades rurais do mundo controlam 65% das terras agrícolas. Na América Latina, esse cenário não é muito diferente, pois 51,19% das terras agrícolas estão concentradas nas mãos de apenas 1% dos proprietários rurais. No Brasil, os dados são também alarmantes, já que 45% de sua área de produção agrícola concentra-se em propriedades superiores a 1.000 hectares, ou seja, apenas 0,91% do total de imóveis rurais²³.

²³Atlas do Agronegócio: fotos e números sobre as corporações que controlam o que comemos (2018).

A disparidade dos dados em relação à concentração de terra em todas as instâncias revela que permanece o alto índice da concentração da propriedade da terra; a desigualdade social fica explícita; a agricultura produz em função do mercado e da subordinação do capital financeiro, com a modernização tecnológica da agricultura e esvaziamento do território camponês. O agronegócio e suas grandes empresas seguem violentamente destruindo a biodiversidade em nosso planeta. Conflitos agrários são acirrados, e crimes socioambientais imperam em todas essas atrocidades, em nome do capital e do lucro, decepando vidas.

Nesse sentido, entendemos que, para capturar as peculiaridades do processo de desenvolvimento do capital na organização e produção da agricultura em nosso país, faz-se necessário compreender a dinâmica da questão agrária, construída desde a sua colonização, passando pelo período imperial, transitando para a República, período que se afirma no tempo presente.

Desse modo, podemos retomar essa busca a partir do processo histórico, o que, de alguma maneira, nos permite explicitar que a luta pela terra, no Brasil, surge no início do período colonial, desde o momento em que os portugueses invadem o país, com o propósito de arrancar de seu território tudo o que ele pudesse oferecer. Essa apropriação territorial se constitui a partir de 1500, período em que os portugueses, a serviço do Estado mercantil, usurparam e expulsaram os indígenas de suas terras, provocando um dos maiores genocídios da história do país. Como se não bastasse, os escravizaram e tentaram de todas as formas decepar a sua história, sua cultura (MORISSAWA, 2001).

Os colonos que aqui chegaram, além de tomarem as terras dos povos indígenas, os capturavam para explorá-los. Os colonizadores vieram para o país com o propósito de arrancar toda a riqueza que encontrassem no Brasil. Os jesuítas, em nome da Coroa, usurparam esses povos, impuseram-lhes “um deus que não fazia parte de seu imaginário”, ignorando sua história, acúmulo de saberes, seu modo de se comunicar, de viver, de cultivar suas crenças e de se relacionar entre si e com a natureza (MORISSAWA, 2001, p. 56).

De acordo com Schubert (2021, p. 230), no período colonial a tentativa de impor

Na época colonial, o primeiro período escolar referia-se mais propriamente a uma catequese com base nas práticas das missões religiosas, com objetivo de conversão dos indígenas, tendo como atores principais os jesuítas até o ano de 1759-60, quando de sua expulsão das Colônias Portuguesas pelo Marquês de Pombal. O Diretório pombalino (1757) reconfigurou a política educacional destinada aos indígenas aldeados, e eventualmente os tribalizados, transformando-os em força de trabalho e usando-os na defesa do domínio português.

Em paralelo a tantas injustiças, massacres e escravização dos povos indígenas, em 1535 o Brasil foi fatiado pela Coroa portuguesa em cinco grandes extensões de terras, denominadas de **capitanias hereditárias**. Essas terras foram entregues aos donatários, nobres portugueses de sua confiança. Esses donatários “[...] se comprometiam a povoar, desenvolver, defender e administrar essas regiões, em nome de Portugal, sob pena de perder a condição de donatário” (FERNANDES, 2014, p. 26).

Os grandes proprietários que se apossavam das terras, teoricamente, não poderiam vender suas capitanias, mas tinham plenos direitos de entregar parcelas dessas terras – sesmarias, a pessoas que “quisessem²⁴” produzir nelas, porém, se não conseguissem produzir num prazo determinado (muitas vezes, por dois anos), teriam que devolvê-las ao rei, mas dificilmente isso acontecia (MORISSAWA, 2001).

De acordo com Fernandes (2014, p. 28), o sistema de sesmaria se refere a “uma plataforma de lançamento do latifúndio em um sistema de plantio de monocultura para [à] exportação para o que viriam a ser as grandes propriedades produtoras de *commodities*, as quais contribuíram para a problemática da formação social do país”. O autor ressalta que,

Enquanto o desenvolvimento concentrava-se na costa atlântica, onde a cana-de-açúcar se expandia a passos largos e o açúcar era produzido e levado aos portos da região, os colonos ocupavam o interior em busca de riquezas minerais, pessoas a escravizar ou evangelizar e fronteiras para defender. O chicote e a exploração eram regra geral (FERNANDES, 2014, p. 29).

Para não perder o território brasileiro para outros estrangeiros, a Metrópole aliou-se com a Inglaterra, a partir do século XVI, o que tornou o Brasil ainda mais dependente. Além de ter que aceitar as imposições de Portugal, teria que obedecer também à Inglaterra (considerada uma grande potência econômica nesse período). De acordo com Fernandes (2014, p. 23), “de 1500 até o século XVIII, a monarquia portuguesa buscou garantir seu domínio sobre o Novo Mundo, através do desenvolvimento de sistemas de uso e posse de terras, impedindo que as coroas [...] se apropriassem de parte de sua colônia”.

No decorrer do século XVIII, as regras nas concessões de sesmarias foram modificadas. Inicialmente, o sesmeiro teria que cercar a terra antes da confirmação da doação. Tempos depois, passou-se a exigir a definição judicial para ser concedida a posse. Diante da forma como as sesmarias eram concedidas, no final do século XVIII, os latifundiários ocuparam as terras

²⁴Nem sempre era possível escolher se queriam ou não cultivar as parcelas de terra – **sesmarias**, pois, até o século XVIII, as pessoas que não fossem consideradas brancas, puras de sangue e católicas, não teriam o direito de um pedaço de terra para trabalhar. Com isso, “os hereges, os indígenas, os negros, os mouros e os judeus não podiam ter terra no Brasil” (MORISSAWA, 2001, p. 58).

mais importantes do país. Desde 1822 que existiam latifúndios com 132 km de extensão territorial. Importante destacar que os grandes proprietários não aceitavam que lavradores tivessem estabelecimentos em suas terras, a menos que estivessem trabalhando para o patrão, sendo explorados e permanecessem seus dependentes (MORISSAWA, 2001).

Morissawa (2001) afirma que, devido à constatação de que o clima era propício para o cultivo de cana-de-açúcar, muitos nobres e comerciantes vieram morar no país para instalar engenhos de açúcar, ampliando ainda mais esse monocultivo, a acumulação de terra e de riqueza. Com isso, intensificou-se a exploração de mão de obra para garantir que o Brasil fornecesse produtos primários para Portugal, por ter se tornado uma economia agroexportadora a serviço da Coroa.

A descoberta de ouro e diamante, no século XVIII, favoreceu o surgimento de fazendas de gado. Devido ao esgotamento das minas, no final desse século, a pecuária e a agricultura ocuparam o lugar das mineradoras, a fim de atender principalmente ao mercado externo.

Importante destacar que todos os trabalhos desenvolvidos no período colonial eram atribuídos aos indígenas e aos trabalhadores africanos escravizados²⁵. Percebe-se ainda que esses povos lutaram/lutam incansavelmente para manter viva a sua história, suas culturas e viver com dignidade. Dentre essas tensões, pode-se destacar a Guerra dos Guaranis (1753-1756), pela permanência em suas terras e contra as tropas portuguesas e espanholas que tentaram de diversas formas – na lei ou na bala – a expropriação das terras indígenas. Os escravizados, mantidos todo o tempo sob vigilância de feitores, que os obrigavam a trabalhar e a ficar confinados nas fazendas, também realizaram táticas de luta e resistência: fugiam para os quilombos²⁶, longe do alcance dos “seus” exploradores, onde se organizaram e resistiram por mais de 50 anos (MORISSAWA, 2001).

No período imperial, em 1850, as terras brasileiras continuaram nas mãos de poucos – os poderosos da terra, uma vez que os posseiros que viviam nas grandes fazendas, em áreas distantes (consideradas incultas) dos olhos dos fazendeiros, foram expulsos em função das exigências judiciais, como o “alto custo das ações, muito menos a riqueza e o prestígio dos latifundiários” (MORISSAWA, 2001, p. 70). Contexto em que o Império brasileiro legitimou

²⁵Devido à permanente luta dos povos indígenas contra a opressão e escravização, a partir do século XVIII, a mão de obra indígena foi substituída por trabalhadores escravizados, de origem africana, que (se chegassem vivos nas embarcações), acorrentados, eram comercializados como mercadoria, sem chance de defesa, pois já eram aprisionados e explorados brutalmente na África. Ao serem comprados, eram levados para os engenhos e vigiados permanentemente pelos capatazes.

²⁶“Uma das formas de resistências dos negros contra o cativo, os quilombos refugiavam não só escravos foragidos, como também índios, pobres e prostitutas” (MORISSAWA, 2001, p. 65).

a restrição do direito de posse da terra. Para favorecer principalmente a aliança comercial entre o Brasil e a Inglaterra, houve uma pressão internacional para acabar com a escravidão, para tornar os “ex-escravizados”, seus consumidores (MORISSAWA, 2001).

Em 1888, houve a “abolição” da escravatura, e, ao “acabar” com a escravização dos trabalhadores/trabalhadoras de origem africana, era preciso direcionar, como única opção de sobrevivência, o trabalho nas terras dos fazendeiros. Com isso, mesmo após a assinatura da Lei Áurea, “o negro se defrontou com condições de trabalho tão duras e impiedosas como antes” (FERNANDES, 2017, p. 79).

Nesse cenário, a respectiva Lei de Terras²⁷ (Lei n.º 601) impediu que os trabalhadores africanos tivessem acesso à terra. Embora considerados livres pelo imperador (por não permanecerem vigiados pelos capatazes), os pobres, os imigrantes ou posseiros se tornaram assalariados e permaneceram sendo explorados pelos patrões/latifundiários.

Pode-se ilustrar esse cenário agrário com a referida Lei, instaurada em 1850, como um aparelho “legal” que determina essa disparidade social. Ela sublinha que só poderiam ser proprietários rurais aqueles que tivessem capital para comprar terra pública do Império ou legalizá-la em cartório e pagar um percentual ao governo, impedindo o acesso à terra aos pequenos produtores/classe trabalhadora (FERNANDES, 2000).

Percebe-se que a Lei n.º 601 revelou uma aliança entre o capital e a propriedade privada da terra, potencializando-a como mercadoria. Com isso, a terra permaneceu em posse dos latifundiários e de seus herdeiros. Esse contexto pode ser constatado de alguma maneira, a partir

²⁷ Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850: Dispõem sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de Colônias nacionais e de estrangeiros, autorizando o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. Dom Pedro Segundo, por Graça de Deos, e Unânime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º Ficão prohibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.

Exceptuão-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em huma zona de dez leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente.

Art. 2.º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem matos, ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e demais soffrerão a pena de dous a seis mezes de prisão, e multa de cem mil réis, além da satisfação do damno causado. Esta pena porém não terá lugar nos actos possessorios entre heréos confinantes.

§ Unico. Os Juizes de Direito nas correições que fizerem na fórma das Leis e Regulamentos, investigarão se as Autoridades a quem compete o conhecimento destes delictos poem todo o cuidado em processa-los o puni-los, e farão effectiva a sua responsabilidade, impondo no caso de simples negligencia a multa de cincoenta a duzentos mil réis. (Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 ago. 2019).

de 2017, com a aprovação da Medida Provisória n.º 759/2016²⁸, em que o agronegócio golpeia a “Reforma Agrária” e põe em risco a autonomia da comunidade assentada, podendo ampliar as vendas dos lotes dos assentamentos e transformar as terras conquistadas em mercadorias.

Segundo Morissawa (2001), a queda da Monarquia no Brasil se efetivou em 1889, a partir da negociação de oficiais do Exército e poderosos cafeicultores paulistas, insatisfeitos com o “fim da escravatura”. Em 15 de novembro do respectivo ano, houve o golpe, liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que proclamou a República. É importante destacar que, tanto no período imperial quanto nas primeiras seis décadas da República, as políticas continuavam a serviço dos latifundiários e as terras prosseguiram centralizadas, e em poder dos grandes proprietários.

O autor acentua que, assim como na maioria das colônias europeias mundo afora, predominou no Brasil, até aproximadamente o final do século XIX, um sistema agrícola denominado *plantation*, compreendido como a combinação de latifúndio e monocultura, com a finalidade de atender ao mercado externo.

Morissawa (2001) enfatiza que diante do contexto mercantil, de exploração, concentração de terra, de renda e de riqueza, o Brasil segue marcado por conflitos, na luta pela terra, desde a “abolição da escravatura”, em 1888, a 1964, com o golpe militar. O historiador classifica essas lutas em três etapas: a primeira, designada como messiânica, de 1888 a 1930 (Canudos e Contestado); na segunda, foram as radicais localizadas e espontâneas (em diversos estados do país), de 1930 a 1954; enquanto que a terceira fase foi denominada de lutas organizadas, com caráter ideológico e de abrangência nacional (União de Lavradores e Trabalhadores agrícolas do Brasil – ULTAB (1954), as Ligas Camponesas (1963) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra – Master (1950), entre os anos de 1950 a 1954).

Nota-se que, no Brasil, a pauta da Reforma Agrária foi incluída como demanda do país somente no início da década de 1960, pelo governo João Goulart, numa tentativa de distribuição de terras que se encaixaria no modelo de desenvolvimento industrial. Porém, em função do exemplo de Cuba, os militares (EUA) reprimiram o movimento camponês, sendo, inclusive, uma das

²⁸BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n.º 759, de 2016 (Regularização fundiária)**. Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana, sobre a liquidação de créditos concedidos aos assentados da reforma agrária e sobre a regularização fundiária no âmbito da Amazônia Legal, institui mecanismos para aprimorar a eficiência dos procedimentos de alienação de imóveis da União, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/127879>. Acesso em: 10 ago. 2021.

motivações para a contrarrevolução (Golpe de 1964). Diante desse quadro, e de acordo com Ribeiro (2020, p. 36), o MST potencializou a luta pela terra no país.

Após ditadura militar, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge com a bandeira de luta da Reforma Agrária no Brasil, por uma redistribuição de terras e de todas as condições básicas para que o homem e a mulher possam viver decentemente no campo e, para isso, constrói várias formas de luta para conquistar a terra, tais como as ocupações, marchas, caminhadas e articulações políticas com a sociedade brasileira.

De acordo com Adelar João Pizetta (1999), o grande proprietário de terra (o latifundiário) permite a concentração e a acumulação de capital na agricultura, de forma centralizadora, excludente e com velocidade demasiada. Destaca que “desde os primórdios da colonização brasileira, essas características foram as bases sobre as quais se alicerçou a produção agropecuária e a estrutura de propriedade da terra” (PIZETTA, 1999, p. 06).

Em consonância com o pensamento de João Pedro Stedile (2012a), podemos explicitar que, a partir do período colonial, a *plantation* se constituiu como forma de organização capitalista. Com o avanço da economia industrial capitalista, desde a década de 1930, assim como no decorrer do século XX, a agricultura brasileira se modernizou, ampliando, assim, o investimento do capital. Nesse período, cresceram tanto as forças produtivas do capital – produção da agricultura em grande escala – quanto foram excluídas/os e expulsas/os do campo milhões de trabalhadoras/trabalhadores.

França (2013) afirma que, de 1990 a 2010, a concentração de terra deixou de ser um problema agrário no país, isso na visão burguesa. Para a autora, as forças capitalistas aumentaram a produção agrícola e a agricultura se desenvolveu bastante, tornando-se uma atividade que visa ao lucro e uma crescente escala de produção e produtividade agrícola. Com isso, não seria necessária a existência de pequenos agricultores/agricultoras no campo. Porém seu propósito era e continua sendo produzir para atender ao mercado externo.

Pensadores marxistas e críticos, conforme sublinha Stedile (2012a, p. 643), consideram que “a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental”.

Diante do exposto, a situação fundiária do Brasil vem sendo marcada por conflitos, resistências e lutas, que se evidenciam no decorrer da história da propriedade privada, da exploração, da

divisão e da luta de classe (THOMPSON, 2001)²⁹, da concentração de renda e de riqueza no país. Acenam, ainda, na luta, a resistência dos povos indígenas, mesmo diante do genocídio, da batalha dos escravos, dos imigrantes e do povo camponês, na investida de se contrapor ao cativo da terra, à exploração e à injustiça social, retornando às suas raízes (FERNANDES, 2000).

Tendo como pano de fundo a questão agrária, buscaremos abordar, no próximo tópico, a partir de dados estatísticos explícitos ou implícitos, principalmente do IBGE – Censo Agropecuário de 2017, do Ipea (2019) e do Inep (2020), os desafios das trabalhadoras/trabalhadores que permanecem vivendo no campo, ante as investidas do agronegócio em nosso país. E, visando uma melhor compreensão desse cenário brasileiro, destacaremos alguns aspectos que acreditamos serem relevantes nessa perspectiva.

2.1.1 A questão agrária no âmbito socioeconômico

Em relação ao ponto de vista econômico, percebe-se que permanece elevado o índice da concentração da propriedade da terra, na distorção do uso do patrimônio agrícola do país, no controle e na dependência econômica externa a que a agricultura brasileira está submetida. Um território de intensa subordinação do capital, explicitamente expressa pelo agronegócio, em suas práticas de exploração, destruição e envenenamento da natureza. No âmbito social, esse problema fica evidente em face das múltiplas desigualdades.

Com base em dados do Atlas do Espaço Rural (GUIMARÃES, 2020), em 2017, 83% dos proprietários dos estabelecimentos agropecuários tinham o direito de acessar à rede elétrica, o que equivale a 22% a mais do que foi constatado 11 anos depois, no Censo anterior, de 2006. Se a energia elétrica ampliou sua abrangência para uma parte da população que vive no campo, a Internet ainda é bastante limitada em território camponês. Levando-se em consideração as grandes regiões, a Internet estava presente em menos de 30% das propriedades camponesas.

²⁹Quando falamos de uma classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando as mesmas categorias de interesses, experiências sociais, tradição e sistema de valores, que tem disposição para se comportar como classe, para definir, a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas, classe, mesmo, não é coisa, é um acontecimento (THOMPSON, 2001, p. 169).

Dados do Censo Agropecuário de 2017 indicam que, no período de 2006 a 2017, os grandes proprietários aumentaram sua fatia do bolo, elevando de 45% para 47,6% a área total das terras ocupadas. Sendo que os estabelecimentos com área inferior a 10 hectares representam mais de 47% do total de propriedades do país, traduzidos em menos de 2,3% da área ocupada no campo brasileiro. Ao observarmos o número dos estabelecimentos, é possível notar ainda que a soma desses com o tamanho dos dois grupos de área menor que 10 hectares (ha) e o de 10 a menos de 100 ha, equivale a menos da metade dos proprietários com áreas de 1.000 hectares ou mais. É importante destacar que, quanto menor a área por hectares ocupada, maior a quantidade de agricultores, ou seja, 45% da área que pode ser destinada ao cultivo agrícola está nas mãos de menos de 1% dos proprietários, detentores do capital financeiro e das corporações transnacionais, expandindo, assim, a concentração da terra, renda e riqueza, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Concentração de Terra no Campo Brasileiro – Censo Agropecuário de 2016.

GRUPOS DE ÁREA	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS (%)	CONCENTRAÇÃO DO TOTAL DA ÁREA RURAL DO PAÍS (%)
2.500 hectares ou mais	0,3%	30,4%
De 1.000 a 2.500 hectares	0,6%	14,6%
De 500 a 1.000 hectares	1,0%	11,16%
De 200 a 500 hectares	2,9%	13,9%
De 100 a 200 hectares	4,2%	8,7%
De 50 a 100 hectares	7,5%	7,95
De 20 a 50 hectares	16,3%	7,8%
De 10 a 20 hectares	14,2%	3,0%
Até 10 hectares	47,8%	2,3%
Produtor sem área	4,93%	-

Fonte: Dados do Censo Agropecuário/IBGE (2006 e 2016), organizados pela autora (2022).

De acordo com o Censo 2016, cerca de 102.312 estabelecimentos agropecuários deixaram de existir no Brasil. O que pode ter provocado essa saída de milhares de pessoas do campo? Essa situação nos provoca a pensar que, com o avanço do agronegócio e/ou a produção extensiva de monoculturas e de pastos para a criação de animais de grande porte (para o mercado externo), certamente essa situação vem causando a substituição da mão de obra humana pela mecanização do trabalho na agricultura.

Outros fatores que podem ter se tornado um agravante nesse processo de migração dos sujeitos do campo são: a violência no campo, a degradação da terra, o envenenamento da água, do ar e dos alimentos. É importante enfatizar que a contaminação das pessoas que habitam esse lugar

é frequente. Inevitavelmente, muitas delas são subordinadas a viver à beira do abismo, da contaminação, da morte precoce.

Sabemos que a luta pela democratização da terra permanece ao longo da história do Brasil e está longe de acabar, pois na atual conjuntura, com o avanço do agronegócio no campo, a ofensiva torna-se ainda maior. Com o foco na acumulação de capital, o patrão superexplora a mão de obra, cujo trabalho as máquinas ou robôs não conseguem fazer; se apropria de forma privada das terras e dos demais bens da natureza e/ou fundos públicos, enquanto que o camponês é privado de recursos que poderiam permiti-lo investir em mecanização agrícola e reduzir o trabalho penoso, precarizado.

Mas quem é responsável pela maior parte da produção de alimentos que chega na mesa da população brasileira? Essa indagação incomoda os grandes proprietários de terra, pois, mesmo que os dados apareçam no referido Censo de forma sutil, em grande medida, nem sempre são vistos com bons olhos pelos ruralistas que compõem os poderes republicanos, uma vez que os povos camponeses, caracterizados como agricultores familiares pelo governo federal, mesmo ocupando a menor parcela territorial e com poucos recursos financeiros, representam o maior número de estabelecimentos agropecuários que alimentam o povo brasileiro, diferentemente dos médios e grandes proprietários rurais, que têm o papel de atender apenas aos interesses do grande capital global. Conforme afirmam os autores:

[...] Os Censos Agropecuários não são de interesse do grande agronegócio, podendo se constituir até em uma ameaça a esse setor. Por isso, é de interesse da grande agropecuária que o Censo 2016 seja uma base de dados dilacerada e obscura, com intenções bem definidas pelo setor do grande capital agronegócio (JUNIOR; BARBOSA; SÁ, 2017, p. 10).

Recorremos aos dados do último Censo Agropecuário, de 2016 referente ao recorte da agricultura familiar, na busca de ilustrar algumas constatações subentendidas nas informações gerais dos dados apresentados pelo IBGE, porém constatamos a ausência de informações referente a variáveis como: a produção das principais lavouras cultivadas pelos pequenos agricultores; a produtividade; a produção animal (leite, lã, ovos de galinha e de outras aves etc.) e vegetal; as práticas agrícolas, sobretudo a produção orgânica, bem como os valores da produção, receitas e despesas, o que dificulta interpretar os dados com precisão. Contudo, apresentamos a seguir (Tabela 2) o que delimita as principais lavouras cultivadas principalmente pelos grandes proprietários, comparando com o Censo de 2006, o que nos permite inferir que o Censo Agropecuário não considera os dados referentes a produção da

agricultura familiar, invisibilizando com isso, outros modos de produção agrícola e sua diversidade.

Tabela 2 – Produção das principais lavouras em 2006 e 2016.

LAVOURAS	2006	2016	AUMENTO/QUEDA	%
Algodão	2.491.586	3.747.411	1.255.825	50,4
Soja	46.195.843	103.156.254	56.960.406	123,3
Milho	41.427.610	88.099.621	46.672.011	112,6
Arroz	9.687.838	11.056.718	1.368.880	14,1
Cana-de-açúcar	407.466.569	638.689.874	231.223.305	56,7
Feijão	3.088.082	2.144.423	- 943.659	- 30,5
Café	2.421.478	2.030.467	391.311	- 16,1
Laranja	12.175.593	15.716.343	3.540.750	29

Fonte: Dados do Censo Agropecuário/IBGE (2006-2016), organizados pela autora (2022).

Cabe ressaltar que, no ano de 2006, os dados divulgados pelo IBGE (Censo Agropecuário de 2006), possibilitaram a constatação de que 70% dos alimentos consumidos no Brasil eram atribuídos como de responsabilidade da agricultura familiar. Essa informação foi anunciada pela mídia, movimentos sociais e sindicais, o que provocou tensões nos setores agroexportadores. Diante dessa divulgação, parte dos intelectuais da base ruralista se empenhou em pesquisas com a finalidade de contrapor as conclusões demonstradas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo IBGE (JUNIOR; BARBOSA; SÁ, 2017). Pode-se sinalizar, como exemplo, o Volume Especial da Agricultura Familiar, que, lamentavelmente, foi substituído no Censo Agropecuária de 2016 por cinco páginas, das 109, com um pequeno recorte da agricultura familiar com uma síntese: a) Sobre o uso da terra; b) Condição do produtor em relação às terras; c) Mão de obra segundo a classe de idade; e) Participação da agricultura familiar no valor total da produção, segundo as Unidades da Federação; e, por último, f) uma página com um cartograma confuso, com poucos dados compreensíveis, com um percentual de estabelecimentos caracterizados como de agricultura familiar em relação ao total de estabelecimentos, por município, em 2016³⁰.

O artigo de Rodolfo Hoffmann procura confrontar diretamente a interpretação dos dados apontados pelo MDA/IBGE, afirmando que a agricultura familiar não produz grande parte dos alimentos, conforme propagado por veículos de comunicação. Em seu trabalho, com o título provocador “A agricultura familiar produz 70% dos alimentos produzidos no Brasil?”, o autor já inicia o texto afirmando: “Autoridades afirmaram que a agricultura familiar produz 70% dos

³⁰É importante destacar que as informações referentes à agricultura familiar foram atualizadas conforme a legislação e as variáveis disponíveis no questionário do Censo Agropecuário 2016. Portanto, não são comparáveis diretamente com as divulgadas no Censo Agropecuário 2006. Por esse motivo, nesta publicação, os dados da agricultura familiar de 2006 foram recalculados com o novo algoritmo de 2016, para obter a comparabilidade (IBGE, 2019, p. 08).

alimentos consumidos no Brasil. A afirmativa é falsa. O valor monetário de toda a produção da agricultura familiar corresponde a menos de 25% do total de despesas das famílias brasileiras com alimentos” (HOFFMANN, 2014, s/p). Ao longo de seu texto, descaracteriza o papel do pequeno produtor familiar e finaliza argumentando sua posição ideológica que demarca o apoio da produção acadêmica aos ruralistas/agronegócio. Para o autor, o agronegócio alimenta os brasileiros.

A farinha de trigo é ingrediente básico de muitos alimentos, fazendo com que o trigo seja um produto agrícola cuja contribuição para a energia total dos alimentos consumidos no Brasil seja similar à do arroz. Geralmente o país precisa importar mais do que produz para atender a demanda por trigo. Se as divisas necessárias à importação de trigo são obtidas, em parte, por meio da exportação de soja, percebe-se que a exportação de soja é sim uma maneira de obter os alimentos consumidos no Brasil (HOFFMANN, 2014, s/p).

Se levarmos em consideração apenas o recorte dos dados da agricultura familiar levantados pelo IBGE, Censo Agropecuário 2016, em que o valor da produção da agricultura familiar foi responsável por apenas 23% do valor total da produção dos estabelecimentos, o mérito será realmente do agronegócio. Precisamos refletir: a que e a quem o IBGE está submetido? A qual modelo de agricultura ele beneficia de fato? Fica evidente que a “mão de ferro” do grande setor agroexportador e dos grandes proprietários rurais tem o apoio e a aprovação do Estado brasileiro, que, exemplificando, distorce os fatos quanto à insegurança alimentar, à destruição da biodiversidade, à violência no campo, ao envenenamento das pessoas e do planeta, ao alto índice de desemprego, à expulsão das pessoas que batalham para permanecerem no campo.

Raimundo Pires da Silva (2021) traz um elemento importante que pode provocar forte impacto no atual cenário da propriedade da terra:

O capital financeiro terceiriza os negócios com terras, isentando-se de responsabilidade por impactos causados com a especulação no campo brasileiro, já que não são proprietários diretos das terras – oculta-se na apropriação de terra a origem de fato do capital. Ultimamente, o congresso tem-se preocupado com isso e aprovado projetos de lei para ampliar a participação dos capitais financeiro-rentistas globais, trazendo a lógica da especulação sobre a propriedade da terra, de um lado e, de outro, da autorregulação do mercado de terras (SILVA, 2021, p. 11).

O autor ratifica que está em andamento, na Câmara dos Deputados, um projeto de lei de autoria do deputado Arnaldo Jardim (Cidadania - SP) com o objetivo de criar Fundos de Investimento do Setor Agropecuário (FIAGRO) para administrar e adquirir terras com a finalidade de “legalizar o mercado de terras para investimentos estrangeiros que, hoje, têm um impedimento da legislação para adquirir terras no Brasil” (SILVA, 2021, p. 11). Vejam o que afirma o deputado responsável pelo respectivo Projeto de Lei n.º 5191/20:

Acreditamos que o Fiagro tem o potencial de dinamizar o mercado de terras nacional, dando-lhe maior transparência e liquidez, fazendo com que o preço da terra seja formado pelas forças de mercado de maneira mais fluida e transparente, o que beneficiaria os atuais proprietários rurais no caso de necessidade de venda de seus imóveis³¹.

Diante dessa realidade perversa de ataque à grande casa comum, à Terra, Boff (2004) e Freire (2005), em diálogo com o autor que o antecede, nos convoca a reexistir, a seguir em luta, exercitando uma práxis social que busque a valorização do outro e da natureza, em constante transformação humana. Nesse sentido, entendemos que “é preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos [a consciência de que] não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2004, p. 87).

Pedro Demo (2001) nos presenteia com outra reflexão profunda ao conjecturar que “o sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar” (p. 320). Nesse sentido, somos instigados a nos compreender enquanto seres inconclusos no/do mundo, trabalhadoras/trabalhadores em permanente luta por um campo vivo e digno de se viver com amorosidade e alegria. Insistimos em estudar, produzir conhecimentos, em sonhar com o germe da solidariedade, da coletividade, do cuidado com a Mãe Terra, buscando coletivamente contribuir com a construção de um mundo mais humanizado.

De acordo com Stedile (2013), o agronegócio vem provocando mudanças estruturais na agricultura, sendo que as principais se referem ao domínio do capital financeiro e das empresas transnacionais que controlam a produção e a comercialização dos produtos agrícolas, regulamentando assim o preço desses produtos e o mercado interno e externo em que serão negociados. As empresas transnacionais passaram a ter o domínio, concentrar e centralizar a produção, comercialização, insumos e máquinas. O autor evidencia que essas mudanças estruturais provocaram impactos na questão fundiária no Brasil. Destaca Stedile (2013, p. 13) que

Esse processo levou a uma grande concentração da propriedade da terra, dos meios de produção, dos bens da natureza (água, florestas, minérios etc.) e das sementes. Levou a reorganizar a produção agrícola brasileira sob a égide das necessidades do mercado mundial. E, com isso, concentrou-se a produção em praticamente soja, milho, cana e pecuária extensiva, que juntos ocupam mais de 80% de todas as terras agricultáveis.

³¹XAVIER, Luiz Gustavo. Proposta institui o Fundo de Investimento para o Setor Agropecuário. **Agência Câmara de Notícias**, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/709275-proposta-institui-o-fundo-de-investimento-para-o-setor-agropecuario/>. Acesso em: 12 out. 2021.

Dados do Censo Agropecuário 2016 demonstram uma redução de 34% da área utilizada para lavouras permanentes e um acréscimo de 14% daquela destinada a lavouras temporárias, significando 237 bilhões de reais pagos ao agronegócio pela produção dessas culturas.

Ao observar o aumento significativo das lavouras temporárias e realizar uma relação com o cultivo dos principais produtos destinados à exportação, percebe-se que há um acréscimo gigantesco desses produtos. Para exemplificar essa ampliação na produção destinada ao mercado internacional, apontamos, em sequência, os produtos que tiveram os maiores índices de produção na última década. Destacamos o monstruoso aumento de 123% na produção de soja, o grande incremento de 56,7% na produtividade da cana-de-açúcar e de 56% nas lavouras do milho³².

O Censo Agropecuário de 2016 admite que os estabelecimentos agropecuários pesquisados geraram uma receita com atividades agropecuárias de mais de 394 bilhões de reais. Diante dos dados apresentados, fica explícita a expansão do negócio agrícola no mercado externo e a acumulação de capital dos grandes proprietários e/ou empresas.

Notadamente, há uma vasta produção de soja, principalmente para fins de divisas cambiais com as exportações, representando 40% do comércio mundial do grão e 73% do óleo, sendo que de 85% a 90% é destinada à indústria de biodiesel, restando de 10% a 15% para servir de matéria-prima para a produção de óleo comestível³³.

O cultivo do milho, nas últimas décadas, também se tornou uma alternativa para a produção do biocombustível, mas vem sendo utilizado principalmente para a ração animal, ou seja, cerca de dois terços têm essa função. É importante ressaltar que o Brasil é o terceiro maior produtor de milho do mundo. Aproximadamente um terço dessa produção é destinada à exportação.

De acordo com a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), em 2020, do total da produção da cana-de-açúcar, 53,8% deve ser destinada à produção de biocombustível e 46,2% à de açúcar, podendo gerar 41,8 milhões de toneladas da *commodity*. O país que mais produz cana-de-açúcar no mundo exportou 79,2% de açúcar a mais que a quantidade destinada ao

³²Para mais informações, consultar: <https://summitagro.estadao.com.br/noticias-do-campo/dia-nacional-do-milho-conheca-ahistoria-do-grao-no-brasil/>. Acesso em: 4 out. 2021.

³³VOCE sabia? Para onde vai a soja produzida no Brasil. **Syngenta Digital**, [2020]. Disponível em: <https://blog.syngentadigital.ag/voce-sabia-para-onde-vai-soja-produzida-no-brasil/>. Acesso em: 05 out. 2012.

mercado externo no mesmo período do ano anterior, e a produção de etanol elevou também seu mercado exportador para 49,2%³⁴.

Além do monocultivo de lavouras temporárias, de acordo com a Empresa Brasileira de Agropecuária (EMBRAPA, 2021), percebe-se que, em 2020, o Brasil ocupou o primeiro lugar no mundo tanto em relação ao rebanho bovino quanto na exportação de carne de boi. A produção de aves e suínos passou a ocupar o terceiro lugar no mercado internacional. O Censo Agropecuário de 2016 reforça essa estimativa ao explicitar que a produção animal gerou 157 bilhões de reais, o que traduz 34% do total e, dentre as produções de origem animal, 70% vem dos animais de grande porte³⁵.

A área de pastagens naturais reduziu para 18% e houve um aumento de 10% da área de pastagens plantadas. O respectivo Censo de 2016 demonstra ainda uma elevação da quantidade de hectares destinados a matas naturais para 12% e um crescimento absurdo de 83% de matas plantadas – silviculturas (eucalipto, pinus, acácia-negra ou teca), cuja produção equivale a 5,7%, o que rendeu mais de 17 bilhões para as grandes empresas que comercializaram essas (consideradas) florestas plantadas.

Dentre as silviculturas, destacamos o cultivo de extensas áreas de eucalipto, por reconhecermos seus impactos sobre a natureza e o campesinato. A geógrafa Daniela Meirelles, da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), afirma que a monocultura do eucalipto retira empregos das trabalhadoras/trabalhadores por ser um sistema altamente mecanizado. Além disso, tem ocupado terras onde viviam populações indígenas e quilombolas, que foram desapropriadas ilegalmente na época da ditadura, para ceder lugar às plantações de eucalipto. De acordo com a integrante da Rede Alerta contra o Deserto Verde,

O [...] grande impacto social é essa retirada das pessoas da terra, com todas as implicações e prejuízos aos conhecimentos tradicionais, a todo um saber passado de geração em geração, quer seja em relação a sementes, à agricultura, um vasto conhecimento que é desperdiçado pela troca com o eucalipto (MEIRELLES, 2006)³⁶.

³⁴CONAB. Produção da cana-de-açúcar se aproxima do recorde histórico de 2015, afirma Conab. **Nova Cana**, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.novacana.com/n/cana/safra/producao-cana-de-acucar-aproxima-recorde-historico-2015-conab-151220>. Acesso em: 05 out. 2021.

³⁵EMPRESA Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Brasil é o quarto maior produtor de grãos e o maior exportador de carne bovina do mundo, diz estudo. **Embrapa**, 1º jun. 2021. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/62619259/brasil-e-o-quarto-maiorprodutor-de-graos-e-o-maior-exportador-de-carne-bovina-do-mundo-diz-estudo>. Acesso em: 08 out. 2021.

³⁶ESPECIAL: debate sobre a monocultura do eucalipto no Brasil. **Ecodebate** [2006]. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2006/03/20/especial-debate-sobre-a-monocultura-do-eucalipto-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2021.

Segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia, em 2006, o Brasil teve a maior área plantada de eucaliptos do mundo, passando de 3 milhões³⁷ de hectares. Em 2016, a área ocupada por eucalipto dobrou, chegando a mais de 6 milhões³⁸ de hectares. Kelli Mafort, da direção nacional do MST, destaca que os dados manifestam repetidamente o domínio do agronegócio sobre o campo brasileiro.

Esse dado de que temos no Brasil 75% das florestas plantadas com eucalipto é revelador de como o campo brasileiro está hegemônico por esse modelo do agronegócio, das transnacionais, das grandes empresas. No setor de celulose, especificamente, estamos falando de grandes empresas, como, por exemplo, a Suzano Celulose, que, há mais ou menos dez anos, comprou uma empresa israelense de produção de transgênicos; estamos falando da Fibria, da Votorantim, são gigantes do agronegócio que se ocupam das terras brasileiras (MAFORT, 2018)³⁹.

Em entrevista ao *Jornal Brasil de Fato*, no dia 22 de setembro de 2018, João Dagoberto dos Santos, pesquisador da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), da Universidade de São Paulo (USP), ressalta que essa hegemonia do agronegócio vem se consolidando devido a “uma relação de simbiose entre o Estado e as empresas que dominam o setor”. Assegura ainda que

[Em] 2016 mudaram as regras, saíram do Ministério do Meio Ambiente e foram para o Ministério da Agricultura, o que já mostra como o Estado tem tratado esse tema. Se você pegar o anuário estatístico do BNDES dos últimos 10 anos, o setor de produção de celulose foi o que mais tomou recursos do BNDES. Então o Estado sempre foi um sócio, beneficiando esse setor mais do que outros setores na questão do financiamento.

O crescente cultivo de lavouras de soja, milho, arroz, cana-de-açúcar, laranja, eucalipto, da produção de bovinos, suínos e aves, rendendo bilhões para seus produtores, tem contribuído para “alimentar” qual parcela da população brasileira? Se a produção no país vem se ampliando ao longo das décadas, com novos investimentos tecnológicos na agricultura, por que existem quase 20 milhões de pessoas passando fome no país, e o índice populacional em extrema pobreza quase triplicou, passando de 4,5% para 12,8%? Desigualdade escancarada no período da pandemia de covid-19⁴⁰.

³⁷ESPECIAL: debate sobre a monocultura do eucalipto no Brasil. *Ecodebate*, [2006]. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2006/03/20/especial-debate-sobre-a-monocultura-do-eucalipto-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2021.

³⁸FERNANDES, L. Eucalipto domina dois terços das florestas plantadas no Brasil. *Brasil de Fato*, 22 set. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/22/eucalipto-domina-dois-tercos-das-florestas-planta-das-no-brasil/>. Acesso em: 11 out. 2021.

³⁹Entrevista cedida ao *Jornal Brasil de Fato* (FERNANDES, Leonardo. Eucalipto domina dois terços das florestas plantadas no Brasil. *Brasil de Fato*, 22 set. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/22/eucalipto-domina-dois-tercos-das-florestas-plantadas-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2021).

⁴⁰Informações da Confederação Oxfam Brasil (BRASIL está entre os focos emergentes da fome, aponta relatório da Oxfam. *Rede Brasil Atual*, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/mundo/2021/07/brasil-foco-emergente-fome-oxfam/>. Acesso em: 8 out. 2021).

Outro aspecto que pode contribuir com o aumento dessa desigualdade, é a ofensiva do INCRA e do atual governo federal, que em posse da máquina do Estado utilizou diversos artifícios para provocar o desmonte e a paralisação da “Reforma Agrária”⁴¹.

Ainda que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 189, garanta aos beneficiários da reforma agrária o direito de receber títulos de domínio ou de concessão de uso da terra, inegociáveis pelo prazo de dez anos, os quais deverão ser entregues ao homem e à mulher assentada, independentemente do estado civil, o acréscimo na referida legislação, realizado a partir do Golpe de 2016, vêm assegurando ao governo federal o ataque aos territórios dos assentamentos. Segundo o Caderno de Formação nº 53 - “A luta de classes no campo e a luta por Reforma Agrária Popular” (MST, 2020, p. 29),

Atualmente o detalhamento desses termos e condições para a outorga dos títulos é estabelecido pela Lei da Reforma Agrária, a Lei nº 8.629/1993, sobretudo em seus artigos 18, 21 e 22, regulamentados pelo Decreto nº 9.311/2018, alterado pelo Decreto nº 10.166/2019. No Incra, o procedimento interno a ser observado para a concessão dos títulos está previsto na Instrução Normativa Incra nº 99, de 30 de dezembro de 2019.

Diante de tais modificações, mediante a distribuição de títulos às famílias assentadas, conforme sinaliza o “Guia sobre a reforma agrária e formalização do acesso à terra”, produzido pelo Ministério Público Federal (MPF), no ano de 2021, a titulação pode ser concedida provisoriamente pelo Contrato de Concessão de Uso (CCU). Há ainda, outras duas formas de conferir o título: o Contrato de Concessão de Direito Real de Uso (CDRU) e o Título de Domínio (TD). O primeiro, é “uma espécie de título definitivo que transfere o direito real de uso da parcela ao assentado, por prazo indeterminado e gratuito”, enquanto que o segundo, além da “transferência, sob condições resolutivas, da propriedade da terra ao beneficiário, [...] o titulado consolidará em seu domínio a propriedade privada plena da terra, podendo na sequência dela dispor e negociar livremente no mercado” (MPF, 2021, p. 15-16).

⁴¹De acordo com o MST (p. 40, 2020) o orçamento destinado à reforma agrária o desmonte é completo e comprova como esta é, de fato, encarada como uma “política adversária” para atual administração federal. Em comparação ao ano anterior, os recursos previstos para o Incra na LOA de 2021 indicam redução de 99,9% para Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater)1 ; 82,3% para Monitoramento de Conflitos Agrários e Pacificação no Campo; 99,8% para a Promoção da Educação do Campo2 ; 89,8% para Reconhecimento de Indenização de Territórios Quilombolas; 71,1% para Consolidação de Assentamentos Rurais; 94,6% para Aquisição de Terras3 ; 99,5% para Reforma Agrária e Regularização Fundiária; e 93,4% para Concessão de Crédito-Instalação às Famílias Assentadas. Nota-se ainda que da dotação orçamentária de R\$ 3,4 bilhões para o órgão, “66% dos recursos foram reservados para o pagamento de precatórios, ou seja, dívidas com fazendeiros que conseguiram na justiça elevar o valor de indenização por terras desapropriadas por improdutividade – um aumento de 22% em relação ao orçamento deste ano [2020]”.

Segundo o MST (2020, p. 41), o desmonte das políticas públicas no campo “está vinculado a ações objetivas de enfraquecimento e destruição das organizações de luta por direitos e por terra no país”. Com o propósito de desarticular e dividir as famílias assentadas, principalmente as vinculadas ao MST, o governo federal assume e intensifica nos últimos três anos a entrega do Título de Domínio e excita a venda de lotes, na tentativa de criminalizar a luta pela reforma agrária e os movimentos sociais. O presidente da República reafirmou essa intencionalidade, dizendo: “nós pacificamos o MST, titulando terras pelo Brasil”⁴², durante entrevista ao vivo à Rede Globo, no dia 23 de agosto de 2022, Com isso, as poucas terras conquistadas com muitas lutas pelas famílias sem-terra/Sem Terra podem voltar para as mãos do latifúndio, perdendo assim sua função social.

O MST (p. 41, 2020) afirma que com a investida na titulação, envolvendo trinta superintendências do Incra nos estados, “o órgão se vê desobrigado do provimento de infraestrutura básica, como estradas, moradia, água e energia, bem como de conceder crédito subsidiado para a produção agrícola”. Reitera que

[...] as famílias recebem o título e abdicam de diversas obras que seriam de responsabilidade do Incra. De quebra, milhares de hectares são disponibilizados ao mercado de terras nacional. Como se vê, estas mudanças rompem com esforços históricos de promoção da reforma agrária e garantia de direitos das populações do campo, das florestas e das águas no Brasil (MST, 2020, p. 41).

Contrário à desigualdade fundiária, ao desmonte das políticas públicas no campo (conquistadas com muita luta) e a paralização da “Reforma Agrária” o MST junto a outros movimentos sociais segue a batalha dialogando com os Sem Terra sobre a titulação imposta pelo INCRA e governo federal e seus possíveis impactos na vida das comunidades assentadas e do Movimento.

Em suas produções o MST disponibiliza às trabalhadoras/trabalhadores subsídios, em suas produções, de como agir para assegurar “a titulação familiar na forma de concessão real de uso, que dá as garantias jurídicas ao assentado, que garante a herança aos seus filhos e impede a venda dos lotes” (MST, p. 5, 2020).

Denuncia ainda o governo federal por não cumprir a Constituição Federal, uma vez que, fazer reforma agrária é um direito constitucional e um dever do Estado. Assim, destacamos a ação com várias entidades, juristas e movimentos junto ao STF (Supremo Tribunal Federal). Nesse

⁴²JORNAL NACIONAL. Jornal Nacional entrevista Jair Bolsonaro, candidato do PL à Presidência da República. **G1**, 22 ago. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/ao-vivo/jornal-nacional-entrevista-jair-bolsonaro-candidato-do-pl-a-presidencia-darepublica.ghtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_content=post&utm_campaign=jn. Acesso em: 30 ago. 2022.

sentido o MST reforça que, garantir o direito à terra para as famílias que estão acampadas, faz jus a sua função social.

Cenário dessa natureza é evidenciado por Freire (2005) ao afirmar que os opressores, ainda diante de suas divergências, se organizam e unificam mediante a ameaça de perder privilégios. Procuram de diversas formas dividir para manter o estado de opressão de trabalhadoras e trabalhadores.

Essas questões sociais são inerentes à formação de educadoras e educadores, que, por vezes, ao assumirem o compromisso de trabalhar por uma sociedade diferente, problematizam a realidade, instigam os sujeitos do campo-cidade a ressignificarem a luta pela terra, por Reforma Agrária, difundindo e reforçando a produção de alimentos saudáveis, campanhas de solidariedade, na busca por projetar coletivamente mudanças estruturais para o país.

2.1.2 A questão agrária no setor ambiental

Na esfera ambiental, percebe-se que a biodiversidade vem sendo destruída pela exploração capitalista que degrada o solo, contamina rios e lençóis freáticos, agride a natureza com as queimadas, com o uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas, provocando, com isso, a expulsão da mão de obra e dos povos do campo. Além disso, contamina os alimentos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população pelo uso cada vez maior de sementes transgênicas padronizadas. Pela destruição da vida em nome do lucro (FRANÇA, 2013).

Tabela 3 – Utilização de Agrotóxicos por Grupos/Área– Brasil, 1995-2016.

GRUPOS	2006 a 2016	1995 a 2016
Menos de 5 há	28,23	- 5,94
De 5 a menos de 50 ha	12,87	- 4,30
De 50 a mais de 500 há	38,23	2,71
Mais de 500 há	67,80	35,48

Fonte: Dados do Censo Agropecuário/IBGE (2006 e 2016), organizados pela autora (2022).

Em se tratando da utilização de agrotóxicos, os impactos são assustadores. Comparando o Censo Agropecuário de 2006 com o de 2016, podemos constatar que houve um aumento de 20% no total de estabelecimentos que declararam usar agrotóxicos. Ao analisarmos a Tabela 4, podemos detectar que, nas últimas três décadas, o agronegócio não economizou no uso de agrotóxicos. Os dados deixam nítido que a soma de lavouras com menos de cinco hectares com

o de cinco a menos de 50 hectares apresentou uma queda de 10,24%, porém o percentual dos dois grupos seguintes, o de 50 a menos de 500 hectares e o de mais de 500 hectares, cursou com um acréscimo de 38,19%.

Mas, se levarmos em consideração o uso de agrotóxicos no período de 2006 a 2016, identificamos a expansão do uso de agrotóxicos em todos os grupos por área de lavoura, desde as propriedades compreendidas pelo Censo como agricultura familiar, com o percentual de 28,23%, até o extremo dos grandes e modernos latifúndios, com 67,80%. Nessa sequência, é legítimo destacar que quanto maiores os estabelecimentos, maiores as quantidades de agrotóxicos utilizadas nas propriedades. Porém, entendemos que, nessa situação, é necessário fazer uma análise mais profunda no que diz respeito, principalmente, ao grupo de camponesas/camponeses com menos de cinco hectares, para que possamos compreender esse fenômeno.

Com relação às despesas com agrotóxicos, quanto mais extensa a área territorial, maior foi o gasto destinado ao uso de veneno. Verificamos que as áreas com menos de um hectare gastam um quantitativo pequeno de 0,33%, e o grupo que centraliza a maior quantidade de terra aplica 61,44% dos custos em agrotóxicos.

Gráfico 1 – Estabelecimentos com uso de agrotóxicos, segundo os grupos por áreas de lavouras, com indicação do potencial de estabelecimentos com orientação técnica – Brasil, 2017.



Fonte: Censo Agropecuário (IBGE, 2016).

Com base no gráfico acima, observa-se que, quanto menor a área, mais precária era a assistência técnica. Notadamente, essa orientação continua restrita a um pequeno grupo de agricultores, pois a assistência técnica que existia para atender ao público que possuía/possui áreas

territoriais menores foi sendo gradativamente reduzida, limitando-se a alguns estados e programas pontuais, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e do Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor Rural (PRONAMP).

Em 1995, do total dos produtores que declararam ter utilizado agrotóxicos (1.396.077), 44% afirmaram ter recebido orientação técnica. No ano de 2016, nessa mesma condição, temos 1.681.740 proprietários que declararam usar agrotóxicos, mas apenas 37% alegou ter conseguido orientação técnica.

Em 2006, do total de estabelecimentos com uso de agrotóxicos, em 16% deles o produtor disse não saber ler e escrever; em 2016, essa realidade permaneceu igual, mesmo depois de mais de uma década. O que mudou foi a elevação do percentual de 87%, em 2006, para 89%, no ano de 2016. É possível imaginar o risco de contaminação e morte dessas pessoas que se veem sem nenhuma orientação para cultivar sua produção agrícola. Isso quando as grandes empresas de veneno, ao propagandear seus produtos, não tentam iludir e enganá-las para incitar a venda, às vezes, desnecessária, de fertilizantes e agrotóxicos.

Fernando Carneiro (2015) assinala problemas graves nesse campo. Apresenta dados importantes sobre os danos que os agrotóxicos causam à população. Tendo como apoio a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o autor afirma que os agrotóxicos provocam 70 mil intoxicações agudas e crônicas por ano, podendo causar óbito, principalmente em países em desenvolvimento. Destaca que mais de sete milhões de casos de doenças agudas e crônicas distintas não letais são registrados também.

Carneiro (2015) sublinha que, desde o ano de 2008, o país vem sendo o maior consumidor desses agrotóxicos, resultante do incremento do agronegócio no setor econômico, ocasionando feridas graves em relação ao uso desses produtos no Brasil, como, por exemplo, a autorização do uso e da compra ilegal de venenos que foram proibidos em outros países.

Para ilustrar a gravidade desse contexto, podemos observar, segundo informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que 20 mil⁴³ pessoas morrem por ano em consequência do consumo de agrotóxicos. No Brasil, entre 2008 e 2017, pesticidas e agrotóxicos destruíram

⁴³INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Agrotóxicos. **INCA**, [2015]. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/assuntos/agrotoxicos>. Acesso em: 7 out. 2021.

7.267⁴⁴ vidas. Destaca-se que o contato direto com o veneno foi advertido como a causa da morte de 700 pessoas na última década, por ano.

A pesquisadora Larissa Mies Bombardi (2017), professora da Faculdade de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), comprova com fontes oficiais que, de 2000 a 2010, o planeta cresceu 100% na utilização de pesticidas, e o Brasil alcançou quase o dobro desse uso, perto de 200%, neste ranque. Outro dado que merece destaque é o percentual de 20% do total mundial de agrotóxico comercializado no país.

Outra configuração que merece destaque é o constante avanço do capital sobre novos territórios na Amazônia brasileira. A prática de desmatamento, o assoreamento dos rios, a expropriação das terras e o extermínio de indígenas são consequências desse avanço. Em 2017, segundo levantamento do Conselho Indigenista Missionário, foram assassinados 118 indígenas no Brasil. Nesse mesmo ano, foram mortas 207 lideranças em conflitos socioambientais em todo o mundo, de acordo com a ONG Global Witness, sendo que a maioria das mortes ocorreu na América Latina, onde o Brasil liderou as estatísticas com 57 vítimas. Enquanto que, em conflitos agrários, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) contabilizou 70 genocídios⁴⁵.

O contexto explicitado a partir dos dados possibilita inferir a quem esse modelo de produção fortalece. Com tecnologia considerada de ponta, segue destruindo a natureza e sua biodiversidade, contaminando o solo, a água e o ar, não economizando no quantitativo de veneno que jorra em suas imensas plantações, como notas de dólares em suas contas no exterior. Essa realidade perplexa nos convoca a refletir sobre o que temos feito e o que é necessário fazer para que possamos esperar um outro mundo possível, com seres humanos conscientes do que tem sido feito à Terra e aos seus filhos. Tais adversidades são fruto de uma sociedade mercadológica que atua com o apoio do Estado brasileiro, na perspectiva de fortalecer um sistema que acumula e opera para poucos.

Outro ponto que foi abordado de forma sutil, no Censo Agropecuário 2016, diz respeito aos produtores que declararam desenvolver a produção orgânica. Em 2006, esse Censo apresentou dados de 90.498 produtores que realizavam essa prática agrícola; desses, 5.106 tinham sua produção certificada por entidade credenciada.

⁴⁴GUIMARÃES, J. Mais de 70% das mortes por agrotóxicos ocorrem nas regiões Sudeste e Nordeste. **Brasil de Fato**, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/22/mais-de-70-das-mortes-por-agrotoxicos-ocorrem-nas-regioes-sudeste-e-nordeste>. Acesso em: 08 out. 2021.

⁴⁵Atlas do agronegócio: fotos e números sobre as corporações que controlam o que comemos (2018).

No Censo de 2016, o universo de produtores que faziam agricultura ou pecuária orgânica certificada era de 64.690. Desses, 36.689 só faziam agricultura orgânica, 17.612 apenas produção animal e 10.389 realizavam tanto a produção vegetal quanto a pecuária – estimativa considerada exuberante pelos pesquisadores do referido Censo, já que houve um aumento de mais de mil por cento em 2016.

Tais constatações permitem deduzir que empresas do agro têm investido também nesse campo produtivo por perceberem que o mercado da produção orgânica também tem expandido. De acordo com Caldart (2017a, p. 09), as mesmas empresas consideradas potências para o mundo, no campo da produção de venenos e sementes transgênicas para atender às grandes produções de monoculturas, são as mesmas que têm se apropriado de tecnologias e linguagens produzidas pelos verdadeiros defensores e construtores da agroecologia.

[...] estas mesmas empresas [que produzem veneno e sementes transgênicas] já redirecionam investigações científicas para ajustar seu modelo tecnológico sem mexer no seu DNA: agricultura como negócio e alimentos como mercadoria. Nessas novas investidas, empresários ‘modernos’ e instituições da ordem capitalista têm se apropriado de técnicas e linguagens criadas no âmbito da agroecologia, cooptando cientistas e agricultores para ‘o agronegócio verde’ ou o ‘agro orgânico’. Agem para desconfigurar a constituição essencial e os sujeitos construtores da agroecologia.

A matéria da revista Cafeicultura, “Orgânicos construir e exportar a marca Brasil por Ming Liu (2011)”⁴⁶, reitera o argumento de Caldart (2017a) e traz uma outra informação preocupante quanto ao uso de recurso público. Segundo a revista, esse empreendimento conta com o apoio de instituições públicas e privadas, com o crescimento e o potencial do mercado internacional. Sinaliza que “o mercado de produtos orgânicos no mundo movimenta cerca de 60 bilhões de dólares. A cada ano, novas empresas entram nesse nicho com produtos inovadores”. Evidencia-se o propósito dessas empresas: fortalecer o mercado externo.

Percebe-se que, nas informações expressas pelo Censo Agropecuário de 2016, ficam encobertos os dados dos agricultores/agricultoras que realizam práticas de agricultura orgânica e/ou agroecológica e que não são reconhecidos por ainda não terem sua produção certificada devido

⁴⁶Trazemos executivos de varejo e de distribuição estrangeiros para conhecer o mercado brasileiro e visitar as empresas *in loco*. Essa ação já proporcionou cerca de 40 novos compradores dos principais mercados. O projeto, desde o seu lançamento no final de 2005, já envolveu investimentos na ordem de pouco mais de R\$ 12 milhões e refletiu nos resultados de exportação na ordem de mais de US\$ 120 milhões. Realizamos parcerias de ações pontuais de promoção internacional e nacional, com instituições públicas e privadas, como a própria Federação das Indústrias, CNI, Ministério de Desenvolvimento Agrário, Ministério da Agricultura, Sebrae, SUFRAMA, Ministério de Ciência e Tecnologia, Itaipu Binacional; além da participação de grupos de discussões nas áreas de sustentabilidade, como o IPAS (com Nestlé, Carrefour, Sadia, entre outras que buscam trazer ações integradas na cadeia dos alimentos) e o grupo de trabalho do Ministério dos Esportes, que trata das ações da agenda de sustentabilidade para a Copa 2014, para a realização de uma Copa Orgânica e Sustentável (LIU, 2011, grifos nossos).

à dificuldade de atender às normativas das entidades que são responsáveis pela realização do processo de certificação de áreas produtivas orgânicas, que, ao invés disso, utilizam recurso público para fortalecer as grandes empresas.

Essas(es) trabalhadoras/trabalhadores foram/são dos grupos de menores áreas de lavouras por hectare, e certamente não foram escutados para que pudessem continuar a luta pelo reconhecimento e valorização da produção de alimentos saudáveis, de modo que possam chegar à mesa do povo brasileiro com um preço justo. Por isso, compreendemos que todas as pessoas têm o direito de comer alimentos limpos, para manterem-se vivas e saudáveis, numa relação ser humano e natureza, pois:

O alimento é causa fundante da atividade agrícola, por isso ele está permanentemente coeso com o ser humano, ainda que, no início, o ser humano o extraia das plantas, pois não sabia cultivá-los, mas sempre o ser humano se deu conta que sua natureza dependia da energia solar, do solo fértil e da água. Estas três energias é que produzem a energia que nós precisamos, condensada na forma de um grão, de uma folha, dos alimentos que consumimos. Daí vem a existência do ser humano vinculada ao nosso planeta, até no nosso nome – ser humano, pois humano vem de humos, solo fértil, ou seja, se não houver solo fértil, não haverá alimento saudável e nem vida! (STEDILE, 2020)⁴⁷.

Leonardo Boff (2004) explicita a urgência de sermos solidários e generosos com a natureza, com a vida, para que as sociedades futuras possam apreciar e desfrutar dos recursos naturais que elas precisarão. E que, “na prática, a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza” (BOFF, 2004, p. 137).

Roseli Salete Caldart (2017a) é enfática ao trazer reflexões importantes no que se refere ao cuidado e preservação da Mãe Terra, à produção de alimentos saudáveis para a sustentação da vida, enquanto premissas da agricultura camponesa.

Fazer uma produção agrícola fundamentada no estudo da vida, ecologicamente equilibrada, socialmente justa, ecologicamente viável e culturalmente adequada é o objetivo que liga agricultura camponesa e agroecologia. Práticas de base agroecológicas são uma realidade cada vez mais valorizada em todo o mundo e nos dão pistas importantes sobre o futuro. O desafio deste século é seu desenvolvimento em larga escala e a vinculação orgânica com forças sociais que lutam por um novo projeto de sociedade (p. 08).

Em consonância com essa assertiva abordada por Caldart (2017a), o MST (2013, p. 35) sustenta, nos fundamentos elencados na proposta de Reforma Agrária Popular, a urgência de:

⁴⁷AULA Inaugural do Curso de Especialização em Questão Agrária. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h49min42s). Publicado pelo canal Centro de Formação Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OUAz6PfNUjE>. Acesso em: 7 set. 2020.

construir soberania alimentar produzindo alimentos saudáveis; desenvolver uma produção agrícola diversificada, utilizando técnicas de produção agroecológicas; preservar, multiplicar e difundir as sementes crioulas; defender a água e as florestas nativas como recursos da natureza e que devem ser gerenciadas e preservadas como um bem público, acessível a toda a população brasileira.

Seguindo as recomendações feitas pelo MST, embora seja tarefa do povo brasileiro, a escola, enquanto espaço de produção de conhecimento, pode contribuir substancialmente nesse processo. Se almejamos inaugurar uma sociedade diferente, precisamos centrar esforços nessa construção, seja (ajudando) contribuindo nos processos de formação da consciência nessa perspectiva e/ou desenvolvendo ações que possibilitem proteger e recuperar a biodiversidade.

2.1.3 A questão agrária do ponto de vista de classe, de cor/raça e de gênero

De acordo com a abordagem realizada anteriormente, no contexto da luta pela terra no Brasil, percebe-se “o quanto é preciso considerar a intersecção da raça, classe, gênero” (DAVIS, 2016, p. 12), assim como o aspecto geracional, que atravessa toda essa discussão e, de certa forma, permite apontar “os caminhos e descaminhos [...] na difícil tarefa de construção democrática, das relações sociopolíticas dos homens [e mulheres] no seu tempo” (BOGO, 1999, p. 15), na direção de uma nova sociedade.

Tabela 4 – Estabelecimentos agropecuários identificados a partir do gênero, por cor/raça – Brasil, 2017.

GÊNERO	TOTAL	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
	5.056.525	2.297.013	423.408	31.108	2.248.549	56.447
MASCULINO	4.110.450	1.951.438	319.380	25.593	1.772.209	41.830
FEMININO	946.075	345.575	104.028	5.515	476.340	14.617

Fonte: Dados do Censo Agropecuário/IBGE (2006 e 2016), organizados pela autora (2022).

Inicialmente, pode-se sinalizar que a Tabela 4 nos dá algumas pistas envolvendo o recorte de cor/raça e gênero. Observa-se que, em relação à cor ou raça do agricultor/agricultora referente à sua distribuição espacial, o respectivo Censo 2016 indica que cerca de 47,9% das pessoas dos estabelecimentos agropecuários se autodeclaram como brancas, parcela maior que as pardas (42,6%), pretas (7,8%), indígenas (0,8%) e amarelas (0,6%).

Ao analisarmos as informações sobre a dimensão da posse das áreas dos estabelecimentos agropecuários, fica explícito que é necessário compreender os desafios e contradições que implicam tamanha desigualdade no que se refere tanto à cor/raça quanto ao gênero. Entre os sujeitos que vivem em estabelecimentos com área total de até 1 hectare, 57,9% declararam-se como de cor ou raça parda, 25,5% branca, 13,6% preta, 8,3% indígena e 1,8% amarela. Enquanto que, nos estabelecimentos com mais de 500 hectares, 72,2% dos proprietários são brancos, 23,9% pardos, 2,5% pretos, 0,4% indígenas e 0,06% amarelos.

Já nos estabelecimentos de 1.000 a 10 mil hectares, existem 74,7% que se declararam brancos, ultrapassando a soma das pessoas pretas ou pardas que é de 23,8%. Onde há maior concentração de terra (mais de 10 mil hectares), a proporção desses grupos é de 79% para brancos e 18,9% para pretos e pardos. Isso significa que, desde a colonização e exploração de tudo e de todos que aqui viviam ou dos que foram forçados à escravização, o monopólio da terra e dos demais bens da natureza permanece concentrado nas mãos dos proprietários brancos. Esse contexto nos provoca a pensar que práxis dará conta de modificar essas estruturas? Que outro projeto de sociedade é necessário construirmos?

No prefácio do livro de Angela Davis (2016), “Mulheres, raça e classe”, Djamilia Ribeiro destaca a “impossibilidade de se pensar um projeto de nação que desconsidere a centralidade da questão racial”. Instiga-nos a refletir, a partir do pensamento da autora, se as relações de opressão de raça, gênero e classe estão dissociadas ou se combinam e entrecruzam. Traz uma problematização que, coerentemente com a opção teórica do pensamento dialético assumido nesta investigação, alerta para uma das características essenciais da dialética, de acordo com Konder (2008, p. 81): o seu “espírito crítico e autocrítico [para que] os dialéticos [estejam] sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar”. Nesse sentido, Davis (2016, p. 12) insiste em problematizar:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também informa a classe. Raça é a maneira como a classe é dividida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Em consonância com o pensamento de Davis (2016), Abreu (2003) reforça que, na atual sociedade, há três grandes desigualdades entre as pessoas/grupos, expressas nas categorias de raça/etnia, classe social e gênero. Acentua que “não é suficiente trabalhar a desigualdade de classe, como se pensou até pouco tempo, acreditando que as outras desigualdades iriam

desaparecer como consequência”. Reforça que “classe social, raça/etnia e gênero são questões que devem ser trabalhadas ao mesmo tempo, numa luta comum” (ABREU, 2003, p. 30).

As ideias difundidas por Davis (2016) se entrelaçam com o pensamento de Abreu (2003) e de Fernandes (2017), uma vez que ambos defendem uma perspectiva dialética, uma sobreposição entre dominação racial e exploração capitalista. Procuram apreender os movimentos e complexidades do contexto social, em sua totalidade, ou seja, “uma síntese no diverso”. Num horizonte de cunho revolucionário, compreendem que os problemas raciais são constitutivos do desenvolvimento capitalista.

Embora Davis (2016) e Abreu (2003) incluam a categoria “gênero” em suas reflexões, entendemos que a(o) autora/autor não nega a necessidade de envolver a referida categoria nessa envergadura subversiva. O militante socialista nos adverte para a possibilidade revolucionária dessa intersecção entre cor/raça e classe. “Nada de isolar raça e classe. [...] A negação do mito da democracia racial no plano prático exige uma estratégia de luta política corajosa, pela qual a fusão de raça e classe regule a eclosão do povo na história (FERNANDES, 2017, p. 35-36).

Percebe-se que Fernandes (2017, p. 27) convoca todos os sujeitos das classes trabalhadoras de todo o mundo, independentemente da cor/raça, para unificar a luta. Nesse propósito, ao nosso ver, conforme pondera a seguir, de alguma maneira, insere também as crianças, jovens, mulheres e homens na construção dessa nova sociedade. Para o mesmo autor,

interação de raça e classe existe objetivamente e fornece uma via para transformar o mundo, para engendrar uma sociedade literária e igualitária, sem dominação de raça e sem dominação de classe. [...] No Brasil, não se pode proclamar simplesmente: ‘proletários de todo o mundo, uni-vos’. A nossa bandeira não arca com as contingências do eurocentrismo, inerente ao capital industrial emergente. Ela se confronta com o sistema de poder mundial do capitalismo financeiro e oligopolista (ou monopolista). E nos dita: ‘proletários de todas as raças, uni-vos’. A consequência é a mesma. Eliminar a classe como meio de exploração do trabalhador e de preservação das desigualdades e das iniquidades, que ela determina, inclusive as raciais. Isso significa, em nossa sociedade, proletários negros e brancos, uni-vos para forjar a sua sociedade, não a dos capitalistas.

Diante dessas reflexões, o autor manifesta, talvez de forma indireta, a possibilidade da inserção de outros fatores sociais que ampliem para além de uma visão de classe social. Ou seja, “a raça como categoria sociológica, a dominação patriarcal contra a mulher e outras formas de opressão podem e devem necessariamente estar presentes no movimento de crítica da realidade social criada pelo capitalismo dependente” (FERNANDES, 2017, p. 15).

Assim, podemos inferir que as informações presentes na Tabela 4 reafirmam o pensamento das autoras e do autor, pois a raça define também a classe social que proprietárias/proprietários

ocupam. Ao longo da história, a terra segue concentrada nas mãos de poucas/poucos proprietárias/proprietários da classe burguesa e brancos. No Brasil, essa realidade se confirma com os dados explícitos do Censo Agropecuário 2017, pois 71,5% das pessoas que possuem até 1 ha de terra são pretas/pardas e 23,5% são brancas, enquanto que, entre as/os grandes proprietárias/proprietários de terras, com mais de 10 mil ha, 79% são brancos e apenas 18,9% são pretos/pardos, contexto esse que denuncia, do mesmo modo, a desigualdade entre as raças e as classes sociais, como evidencia Davis (2017).

Os dados da Tabela 4 demonstram, além disso, uma discrepância em relação ao gênero e à cor/raça das pessoas que foram consideradas “dirigentes” dos estabelecimentos agropecuários. É possível observar que 81% dos estabelecimentos são coordenados por pessoas do sexo masculino e somente 19% do sexo feminino. Essa incompatibilidade entre a quantidade de mulheres que assumem a gestão das propriedades camponesas nos parece ser fruto de uma sociedade patriarcal. Para Hortmann (1981), “podemos definir o patriarcado como um tipo de relação social entre os homens, que tem uma base material, e que, embora hierárquico, estabelece ou cria interdependência e solidariedade entre eles, que os habilita a dominar as mulheres” (p. 14). A conciliação entre o patriarcado e o capitalismo, materializada na divisão sexual do trabalho, notadamente atribuí à mulher serviços mal remunerados, prevalecendo assim a ideologia e a prática da dominação masculina (HORTMANN, 1981).

E, se atualmente há o entendimento generalizado dos aspectos econômicos relacionados à exploração e opressão das mulheres e da sua função na manutenção do capitalismo, como superar tamanha desigualdade entre homens e mulheres que vivem no campo, diante de privilégios econômicos, afetivos e sexuais, decorrentes da subordinação das mulheres?

Angela Davis (2016), a partir de suas vivências nos Estados Unidos, traz contribuições fundamentais que nos permitem entender a relação entre gênero, raça e classe, na atual sociedade brasileira. A autora destaca os contrastes e conformidades na luta permanente da mulher (negra e branca) pela superação do escravismo, das diversas formas de exploração e opressão e pela conquista de direitos para todas/todos há muitos séculos.

Davis (2016, p. 12), em sua obra “Mulheres, raça e classe”, sistematiza, com veemência e criticidade, a escravidão e seus efeitos. Explicita esse contexto ao afirmar que “a forma pela qual a mulher negra foi desumanizada, nos dá a dimensão da impossibilidade de se pensar um projeto de nação que desconsidere a centralidade da questão racial, já que as sociedades escravocratas foram fundadas no racismo”.

A autora denuncia as crueldades sofridas pela mulher negra em nome do controle da força de trabalho e manutenção da dependência econômica da mulher em relação ao homem. Narrativas que, mesmo em pleno século XXI, apresentam ressonância no cenário brasileiro.

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras (DAVIS, 2016, p. 20).

A batalha das mulheres por igualdade de direitos, por justiça e libertação da classe trabalhadora é demarcada na obra de Davis (2016) e se traduz em experiências de lutas marcantes. As denúncias e os anúncios abordados pela autora dialogam com o posicionamento de Sérgio Abreu (2003, p. 30), que convoca os movimentos sociais a intensificar, em seus processos formativos, o trabalho de intersecção com as categorias em discussão. Compreende que uma das lacunas dos movimentos sociais foi não trabalhar permanentemente a relação que existe entre a questão da classe, da raça/etnia e do gênero. “Não é possível falar dos pobres em geral. Faz diferença saber se o pobre é negro ou branco, homem ou mulher. [...] se a mulher é pobre ou rica, branca ou negra”.

Qual tem sido o lugar/espço da mulher negra e/ou pobre na sociedade? Há espaço para a mulher no território camponês? Qual tem sido a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à equidade no âmbito do diverso? Que ações têm provocado reflexões nesse campo de discussão?

É notável a dificuldade que as camponesas vêm encontrando para alcançar espaço na sociedade, por meio da superação da hierarquia existente entre homens e mulheres, de processos de dominação, de diferença salarial, de projetos de investimentos que viabilizem cultivar a terra, produzir alimentos saudáveis e tirar dela o sustento de sua família, visto que muitas delas permanecem tendo que cumprir dupla jornada de trabalho – em casa, na área agrícola e, geralmente à noite, ainda estudam ou orientam os/as filhos/filhas em suas tarefas escolares.

Outro aspecto que pode ser considerado relevante é a ausência de políticas públicas no âmbito educacional, assim como a adversidade para acessarem as poucas conquistadas com muita luta: o ingresso à escola/universidade e, muitas vezes, a busca por um trabalho que, de fato, possibilite sua autossustentação e/ou das/os suas/seus filhas/filhos em outras propriedades ou até mesmo nas cidades, por não terem autonomia ou condições materiais de permanecerem vivendo no e do campo com dignidade.

No Brasil, a luta do povo negro também vem sendo muito árdua, em função de nosso passado colonial, que deixa marcas de profundas desigualdades sociais no país. Contexto que, de acordo com Florestan Fernandes (2017, p. 09), “[...] alimenta a divisão social do trabalho e o racismo como forma de dominação política das camadas populares e das classes trabalhadoras [...] uma situação atual que estrutura e dinamiza as relações sociais capitalistas no Brasil”.

Fernandes (2017, p. 21) denuncia em sua obra “Significado do protesto negro” a farsa que imperava, tanto no exterior quanto no Brasil, pela burguesia. O que se propagava era que “[...] nós somos o paraíso tropical da convivência democrática das raças”. Notadamente, essa visão do colonizador impregnava-se nos órgãos oficiais do governo, em uma gama de estudiosos e de personalidades que poderiam desvelar a realidade sobre as formas de segregação, discriminação, preconceitos, exploração e tantas outras formas de injustiça que sofreram/sofrem os descendentes africanos no país. Eles se negavam a enxergar o que está evidente desde a colonização. O que exprimem são posicionamentos segundo a ótica dos brancos da classe dominante.

Segundo Florestan (2017, p. 22), além de poucos autores, “a imagem autêntica da realidade histórica passou a circular graças à imprensa negra, aos movimentos sociais no meio negro e ao teatro experimental do negro”. Daí a importância da luta e criatividade dos movimentos sociais aliados a pesquisas comprometidas com os “de baixo”. Práxis que se concretiza na pesquisa sociológica desenvolvida por Florestan Fernandes e por Roger Bastide, em 1951, que explicita as reais condições em que viviam os negros, suas lutas; mesmo que para isso tivessem que correr o risco de serem reprimidos, expulsos da universidade e até mesmo de sua nação. Nessa direção, segundo Fernandes (2017, p. 22), a investigação:

[...] desvendou com maior rigor e objetividade a situação racial brasileira, e os principais sociólogos brasileiros, que contribuíram para isso, viram a façanha ser incluída em suas fichas policiais de agitadores e concorrer para a sua exclusão da universidade e, por vezes, do país. Essa ‘democracia’ que teme a verdade e reprime os que a difundem, oferece o retrato por inteiro do medo do negro e de seus descendentes mestiços. E mostra que a repressão e a violência não podem impedir que eles se projetem como agentes de sua autoemancipação coletiva e de criação de uma nova sociedade, com outro solo histórico.

Dentre tantas iniquidades e segregações ocorridas na história das populações escravizadas no Brasil colonial e na sociedade capitalista, Florestan (2017, p. 26) ilustra traços dessas perversidades, já apontadas anteriormente, ao testemunhar que, no período colonial, a

camada senhorial encarava o escravo como uma coisa, um ‘fôlego vivo’, ou seja, um animal e uma mercadoria. Ele não fazia parte da sociedade estamental, era excluído como uma casta e, dentro dela, não contava como uma pessoa, dotada da condição para valer-se de direitos e deveres.

Após a eclosão da “sociedade capitalista e como [trabalhadora e] trabalhador assalariado, [ela ou] ele desfruta de uma posição social e pode associar-se livremente para alterar o *status quo*. A classe não o expulsa, integra-o ao sistema de trabalho e à estrutura social do modo de produção capitalista” (FERNANDES, 2017, p. 26).

Fernandes (2017) nos instiga a construir uma nova ordem social, o que “implica transcender a ordem existente, destruí-la” (p. 87). Deixa frestas que nos permitem refletir: que outros elementos de caráter revolucionário podemos agregar à luta de classes.

Davis (2016), Fernandes (2017) e Abreu (2003) nos provocam inquietações envolvendo a intersecção – raça, classe e gênero. E, nesse sentido, nos desafiam a potencializar esse debate nos espaços/tempos de formação de educadoras e educadores do Movimento. Tendo em vista a necessidade de refletirmos com mais frequência sobre a possível inter-relação na expectativa de constituir ações que busquem fortalecer os valores humanistas e democráticos e contrapor aos valores capitalistas e anti-humanos, rumo a um novo projeto de sociedade.

2.1.4 A questão agrária e a juventude

A abordagem dos aspectos tratados anteriormente nos remete à necessidade de incorporar nesse debate a questão geracional, entendendo o papel das e dos jovens nesse diálogo e na ampliação e continuidade de ações que permitam potencializar a luta por uma outra forma de enxergar e se relacionar com o mundo e de se integrar à natureza, concebendo-a enquanto fonte de vida, que não pode ser considerada inesgotável.

De acordo com Novais (1998), a partir das décadas de 1980 e 1990, o debate sobre a juventude se amplia para a diversidade. Superando apenas a discussão de cortes etários, a abordagem traz um olhar para esse contraste, referindo-se às juventudes, não mais à juventude. Essa ótica sobre a qual a autora discorre implica na fuga de um olhar análogo dessa categoria social, que notadamente vem ocupando espaço, ora de disputa, ora de subordinação, podendo agregar-se um ao outro ao mesmo tempo. Contraditoriamente, como afirma Castro (2012, p. 438), “o jovem é associado ao futuro e à transformação social”.

Essa realidade desemboca em outras questões adversas. Esses sujeitos se deparam com dificuldade extremas; na tentativa de sua inserção no mundo do trabalho, são repreendidos, ignorados, com a finalidade de excluí-los dos espaços de tomada de decisão da sociedade em

que vivem, de compor e dizer a sua palavra nas lutas das classes trabalhadoras. Vejamos que Castro (2012, p. 438) apresenta uma leitura recorrente que perpassa uma ampla discussão que compreende:

[...] juventude como um período da vida, uma transição para a vida adulta. Juventude é uma categoria transitória e, como experiência individual, como identidade social ou, ainda, identidade política, ela pode assumir contornos mais perenes. O peso da transitoriedade aparece como uma ‘marca’ recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos mais diferentes cenários e contextos.

Quanto à juventude camponesa, prevalece uma “percepção quase trágica do total desinteresse dos jovens pelo campo, [que] é confrontada por manifestações de organizações da juventude rural, cada vez mais presentes no cenário nacional” (CASTRO, 2012, p. 438). Diante das reflexões em curso, fica o dilema: a juventude camponesa sai ou é expulsa do campo? Que alternativas tem buscado para a produção da vida digna no campo?

Ao fazer uma comparação dos dados dos Censos Agropecuários de 2006 e 2017, por classe de idade, conforme a Tabela 5, percebe-se que houve uma redução expressiva no percentual de jovens produtores que vivem no campo. Notamos que a participação da juventude na atividade agropecuária reduz-se em mais de 4%, principalmente entre os com idades de 25 a 45 anos; além disso, observa-se uma crescente atuação das classes dos produtores mais idosos (acima de 65 anos).

Tabela 5 – Classes de Idade do Produtor e Produtora – Brasil, 2006/2016.

CLASSES DE IDADE	TOTAL		PERCENTUAL POR CLASSE (%)	
	2006	2016	2006	2016
Menor de 25 anos	170.583	100.357	3,3	2,0
De 25 a menos de 35 anos	701.727	469.068	13,6	9,3
De 35 a menos de 45 anos	1.135.153	904.143	21,9	17,9
De 45 a menos de 55 anos	1.208.120	1.224.488	23,3	24,2
De 55 a menos de 65 anos	1.053.352	1.186.702	20,4	23,5
De 65 anos ou mais	906.701	1.171.767	17,5	23,2

Fonte: Dados do Censo Agropecuário/IBGE (2006 e 2016), organizados pela autora (2022).

Diante desse contexto, ao analisarmos essa diminuição de jovens no território camponês, é possível pensar em muitos aspectos que podem causar essa atenuação, como, por exemplo: a ausência de condições estruturais que possam dar conta das dimensões reais de renda para a sua sobrevivência; a incidência de muitas escolas sendo fechadas no campo, sendo necessária a busca pela continuidade dos estudos nas cidades; bem como a dificuldade de garantir espaços/tempos de pensar e vivenciar o lazer, enquanto atividade indispensável à vida.

Diante dessas realidades é preciso refletir: O território camponês tem proporcionado espaços de escuta de seus sonhos e perspectivas? Existe possibilidade de os jovens permanecerem estudando e trabalhando com autonomia? Como se constitui sua dinâmica sociocultural,

formativa e os movimentos de organização e luta das juventudes camponesas? Se as e os jovens continuarem saindo do campo, de que consistirão as futuras gerações camponesas? Essa realidade nos faz refletir de que maneira essas questões vêm sendo discutidas nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST.

Para contribuir com essas reflexões, o Grupo de Pesquisa sobre Jovens do Campo da Turma José Martí (SILVA, 2006, p. 77), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)/ITERRA, traduz a importância de escutar as/os jovens, no sentido de compreender suas vivências em comunidade, no trabalho, na família, no cotidiano, suas formas de lazer, seus sonhos e expectativas. Demonstra que esses sujeitos têm suas especificidades,

Eles e elas vivem no campo, têm como forma de subsistência e identificação a agricultura e constituem suas experiências em diversos espaços e relações socioculturais: na família, na comunidade, no trabalho da roça, na escola, no desejo de continuar os estudos, no grupo de jovens, na necessidade da independência financeira e nos movimentos e organizações do campo.

A referida pesquisa ressalta que o modo de vida desses e dessas jovens indica a necessidade de resgatar a esperança das juventudes camponesas e buscar alternativas que permitam a esses sujeitos permanecer no campo, “cultivando um jeito de ser camponês, ligado à agroecologia, ao compromisso com a terra e com a luta dos trabalhadores [e trabalhadoras] do campo” (p. 82).

Essas(es) pesquisadoras/pesquisadores destacam em suas reflexões que as e os jovens mostram a importância das experiências formativas tanto em família quanto em comunidade, e da sua atuação na valorização e sistematização das culturas geracionais, registrando assim as memórias das lutas, dos desafios e das conquistas de cada território camponês. Salienta que “o trabalho com a memória das comunidades pode ajudar a enraizar o jovem em sua própria história, cultivando o sentimento de lutar pela continuidade de sua existência no campo e ampliando sua consciência sobre as relações sociais mais amplas” (2006, p. 96).

Um aspecto relevante neste trabalho investigativo é a possibilidade de as famílias envolverem as e os jovens nos processos de produção de sua existência, nos processos de planejamento e cultivo, na produção e nos investimentos de suas lavouras. Mas a pesquisa revela que nem todas as famílias permitem que esses sujeitos vivenciem tais experiências. O Grupo de Pesquisa (2006, p. 96) compreende que “os jovens que apenas trabalham na lavoura realizando tarefas predominantes, sem tomar conhecimento do todo do processo de trabalho vivenciado pela família, não criam vínculos com a terra, nem mesmo aquela conquistada”. Infere que esses

jovens “reafirmam que o trabalho se torna mais formador do ser humano quanto mais o faz repensar a vida” (p. 96).

Outra dimensão que o respectivo trabalho aborda em suas considerações é a constatação de que as e os jovens participam em grupos organizados, existentes nas diversas comunidades camponesas pesquisadas, tais como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Sem Terra (MST), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA). Isso é reafirmado por Castro (2012, p. 440), ao salientar que “a presença cada vez mais massiva de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento”. É ainda Castro (2006, p. 97, grifos do Grupo de Pesquisa) que salienta:

Os grupos são espaços de convivência e de comprometimento importantes para formar sujeitos engajados e participativos, e que compartilham dos objetivos das organizações do campo, vislumbrando possibilidades e perspectivas de permanência no campo. As relações nos grupos são transformadoras porque educam os jovens na convivência coletiva e na mística de caminhar juntos com outros sujeitos do campo. E quando esses grupos conseguem protagonizar iniciativas que afetam outras relações sociais, passam a identificar os jovens como os **portadores de ação**.

Ademar Bogo (1999, p. 85) também suscita contribuições fundamentais nesse contexto, ao enfatizar o quanto as juventudes camponesas podem aprender e contribuir com o fortalecimento do campo. Acentua que é imprescindível “aprender fazendo, construindo e edificando obras e seres humanos com novas qualidades, valores e sonhos” e sinaliza aspectos da linha política do MST e seu papel nos processos de organização e formação desses sujeitos, na perspectiva de valorizar, integrar e qualificar as juventudes Sem Terra.

O autor explicita que, para manter as e os jovens nos assentamentos, é fundamental que se tenha uma intencionalidade formativa. E, para cumprir seu papel, o MST precisa desenvolver com os coletivos de juventude os seguintes elementos políticos: a) O MST se tornar um movimento da juventude; b) Aprender um novo modo para desenvolver uma nova cultura; c) Investir na preparação técnica e política da juventude; d) Despertar entusiasmo e interesse pela criatividade; e) Incentivar a criação de bibliotecas e centros culturais; f) Pensar a organização da juventude; g) Organizar planos de médio e longo prazo (BOGO, 1999).

Ademar Bogo (1999) evidencia ainda a necessidade das e dos jovens camponesas(es) que vivem em áreas de assentamentos estudarem, aprenderem com as experiências, com a práxis camponesa. Afirmar a urgência dessa geração “aprender o que é cultura e fazê-la acontecer do nosso jeito. Aprender o que é cooperação e fazê-la acontecer [...]. Por fim, aprender o que é ser camponês de nosso tempo e forjá-lo diariamente nos afazeres domésticos, comunitários e solidários” (BOGO, 1999, p. 85). Reforça a relevância tanto de cuidar e de cultivar a terra

quanto de se divertir, de sonhar e de forjar o futuro, pois compreende que tais ações constituem a produção da existência humana e essa geração precisa ser valorizada enquanto parte integrante desse processo. Para Bogo (1999, p. 85, grifos nossos),

a arte de produzir não pode ser mais importante que a arte de se divertir, de sonhar e de construir nosso futuro, isso tudo faz parte da existência humana. [...] Jovem é um período de transição muito rápido em termos de idade; se não valorizarmos, esse período passará como passam as chuvas de verão, muito barulhentas, mas sem eficiência. Por isso, não se pode pensar que o assentamento pertence apenas aos mais velhos porque estão cadastrados, ou àqueles que com 20 anos já constituíram família e, portanto, possuem seus lotes. **Um dia o sistema de divisão de lotes será extinto, pois a natureza como fonte de toda riqueza não pode ser escravizada pelo simples direito de propriedade.**

Ainda na década de 1990, Bogo (1999) já manifestava a necessidade das e dos jovens compreenderem em sua práxis “o que significa a reforma agrária e seu caráter, sua importância, e as tarefas que essa tem a cumprir enquanto política social, e como essa deve se relacionar com as demais reformas que devem ser feitas para tornarmos nosso país justo e digno de seu povo” (p. 83), o que nos remete a pensar a possibilidade desse debate ter desaguado no envolvimento das juventudes Sem Terra e em sua formação na dinâmica de luta pela elaboração do projeto de Reforma Agrária Popular (RAP) em movimento.

Pelas leituras até então exploradas, evidencia-se que a sociedade ainda não avançou na conquista da Reforma Agrária em nosso país. O que as lutas históricas conquistaram foram projetos de assentamentos, que estão longe de contemplar a função social da terra no Brasil. Diante desse contexto, Bogo (1999) assegura em suas análises que o conjunto das juventudes precisa aprender como prosseguir lutando pela efetivação da Reforma Agrária. Nesse sentido, o Movimento defende a ideia de que essa geração tem o papel de “engrossar as fileiras” no fortalecimento dessa batalha. Bogo (1999, p. 84) adverte que, por essa razão:

[...] nossos jovens precisam aprender como fazer a reforma agrária [...]. Aprender como interligar a distribuição da terra com a organização das comunidades, respeitando suas culturas, seus costumes e crenças e ao mesmo tempo fazer com que isso tudo cumpra sua função social no desenvolvimento solidário da humanidade. Aprender de um novo jeito, nas escolas, nos cursos de formação, no trabalho coletivo, na comercialização, na industrialização dos produtos, na preservação do ambiente e da vida, na participação política, na arte musical, no teatro e noutras tantas dimensões da vida humana.

As diretivas apontadas por Ademar Bogo (1999), enquanto tarefa das e dos jovens do campo, dialogam com a síntese da pesquisa realizada pelo MST, sistematizada no seminário, em 2013, como também com os compromissos presentes no Programa Agrário que, em sua construção, envolveu também a participação da juventude Sem Terra de norte a sul do Brasil.

As preocupações abordadas pelo autor (1999) podem ser constatadas a partir da referida pesquisa realizada pelo MST, com um grupo de jovens de 14 a 21 anos, que vive em áreas de assentamentos, nos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Pará, Maranhão, Ceará e Pernambuco⁴⁸. Essa discussão envolveu sujeitos de escolas e/ou de áreas de assentamentos do Movimento e teve como centralidade os desafios do Movimento nos processos de formação da juventude Sem Terra.

A síntese produzida a partir da pesquisa foi socializada no seminário, tendo como base dialógica reflexiva os seguintes eixos: trabalho, organização coletiva e luta social, cultura e escola. A sistematização desenvolvida pelos sujeitos desse processo procura “orientar a continuidade de uma agenda político-formativa do MST com a juventude, de modo que os desafios identificados possam ser convertidos em linhas de ação dos diferentes setores de trabalho da organização, cada um desde a especificidade de sua atuação” (MST, 2014, p. 115).

Quadro 1 – Desafios e linhas de ação da juventude do MST.

DESAFIOS	LINHAS DE AÇÃO
1 - Formar lutadores e sujeitos políticos;	1 - Fortalecer os encontros da juventude para que possam estudar e debater sobre o projeto de Reforma Agrária Popular e denunciar a perversidade do agronegócio;
2 - Formar trabalhadores e trabalhadoras do campo;	2 - Envolver a juventude em iniciativas do programa de alimentação saudável, com o propósito de discutir geração de renda com base agroecológica;
3 - Unificar as lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras;	3 - Fomentar a organização de coletivos de juventude nos territórios camponeses, tendo em vista sua qualificação e participação na organicidade do MST;
4 - Preservar e radicalizar o protagonismo de camponesas e camponeses;	4 - Potencializar a participação das e dos jovens em práxis formativas tanto no/do MST quanto em outras organizações sociais; 5 - Aprofundar a compreensão sobre o papel da arte/cultura na formação humana, provocando a criação de grupos artísticos nas escolas, assentamento e acampamentos;

⁴⁸Essa pesquisa foi realizada com o apoio do Unicef e aponta como objetivos principais: ter uma amostra de dados sobre quem são e o que pensam os jovens da faixa etária de 14 a 21 anos das áreas de assentamentos de reforma agrária vinculadas ao MST e dialogar com a juventude dos assentamentos identificando sua agenda de interesse e questões, visando especialmente à qualificação do projeto educativo do ensino médio no campo. A referida pesquisa culminou posteriormente no “**Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos assentamentos de Reforma Agrária**”, que também teve o apoio do Unicef. Foi realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em São Paulo, de 19 a 23 de março de 2013. Esta atividade foi coordenada pelos coletivos nacionais de educação e de juventude do MST, que contou com a participação de 90 pessoas de 14 estados e do DF. Foram educadoras/educadores de escolas de educação básica de assentamentos, integrantes do setor de produção, cooperação e meio ambiente e dos coletivos de educação, cultura e juventude dos estados, coletivo político-pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro e da ENFF, representantes de jovens estudantes do ensino médio de escolas de assentamento e convidados de instituições parceiras (MST, 2014) e aponta como objetivos centrais socializar e discutir os resultados sistematizados pela investigação e identificar, pela agenda de interesse e problemas levantados pelos jovens, questões prioritárias para a qualificação do projeto educativo da juventude (MST, 2014).

5 - Educar para uma visão de mundo socialista;	6 - Orientar a participação das e dos jovens em trabalhos voluntários/ações de solidariedade;
6 - Inserir a escola nos desafios da formação da juventude.	7 - Massificar a participação das e dos jovens nas jornadas de luta pela construção e melhoria das escolas, pela alfabetização de jovens e adultos e na campanha contra o fechamento de escolas; 8 - Fortalecer práticas e processos pedagógicos que busquem ir ao encontro dos desafios assumidos e que permitam a relação entre as escolas e suas comunidades.

Fonte: Dados levantados do Programa Agrário (2013), organizados pela autora (2022).

É notável que, para o Movimento, os desafios vitais levantados, com base na pesquisa e no seminário, não estão relacionados apenas aos jovens, mas precisam ser pensados como objetivos da formação da juventude Sem Terra, assimilando a importância dessa geração no fortalecimento e continuidade da luta. As provocações que o próprio MST (2014) vem trazendo apontam para o seu compromisso ético, de pensar com as e os jovens linhas de ação que permitam a superação desses desafios, ao longo de sua caminhada formativa. A organização defende a ideia de que “o conjunto de desafios da formação da juventude [...] não serão enfrentados sem o protagonismo [das e] dos próprios jovens, junto com a atuação organizada e apaixonada de todos nós” (MST, 2014, p. 122).

Essa diretiva do Movimento, em consonância com a síntese desenvolvida no seminário, chama a atenção para a necessidade da juventude se empenhar na superação dos desafios em tempos de bloqueio da Reforma Agrária, e destaca que é preciso conhecer a história, estarmos atentos à conjuntura e termos como perspectiva a permanente luta por um mundo melhor. Destaca que “a Reforma Agrária Popular será o que os jovens se dispuserem a fazer e todos [e todas], de todas as gerações, estamos convocados[as] a manter essa bandeira erguida, no rumo do horizonte da sociedade socialista” (MST, 2014, p. 116).

Já no texto referente à proposta do programa de Reforma Agrária Popular do MST (2014), pode-se observar, no Tópico 7, que a abordagem da Educação do Campo evidencia a necessidade de “ampliar o acesso de jovens e adultos à educação profissional de nível médio e superior [...]”. Mais adiante, reforça a importância de melhorar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, proporcionando também condições estruturais para que eles e elas possam ter acesso e continuidade dos estudos.

O MST (2014, p. 43) segue afirmando que é preciso “ampliar o acesso de jovens e adultos camponeses/as à educação superior em diferentes áreas, incluindo cursos de graduação e pós-graduação, garantindo, quando necessário, o regime de alternância, com hospedagem e alimentação” e que seja viabilizada com financiamento público.

Ainda nesse aspecto, indica como anseio das e dos jovens Sem Terra “implementar programas de formação e projetos de experimentação/pesquisa em agroecologia, vinculados a escolas de educação básica, a cursos de educação profissional e superior e a centros de formação existentes nos assentamentos” (MST, 2014, p. 43). Registra também, no mesmo item, o interesse em buscar parceria com outros países com vistas a “promover programas de bolsa de estudo para jovens camponeses realizarem intercâmbio internacional em outros países com experiência de produção camponesa e agroecológica” (MST, 2014, p. 43).

É possível notar, por outro lado, na linha de ação, presente no quadro acima, que versa sobre o desenvolvimento da infraestrutura social nas comunidades rurais e camponesas, narrativas que, de forma indireta, mesmo sem se referir diretamente à juventude, dialogam com a reflexão de Ademar Bogo (1999) e com os desafios elencados no seminário, quando se refere à importância da valorização dos aspectos formativos e culturais e/ou linha política que possibilitem o fortalecimento das juventudes camponesas, na produção da existência humana. Nesse sentido, o Programa Agrário produzido pelo MST (2014, p. 43) assinala, como demanda, dentre outras abordagens, “implantar a organização de bibliotecas, serviços de informática, espaços culturais e de lazer em todas as áreas de assentamentos, voltados para acesso, difusão, produção e intercâmbios esportivos, artísticos e culturais”.

Tais reflexões nos propiciam sinalizar que, mesmo diante dos desafios impostos pelo avanço do agronegócio no campo, as e os jovens, ao se organizarem em coletivos, participam das permanentes práxis formativas e seguem sua trajetória buscando alternativas para permanecer estudando, cultivando a arte, produzindo cultura, vivendo no/do campo, semeando ações de solidariedade e preservando a vida.

Porém, ainda há muitos desafios a serem superados em um contexto em que uma parte da juventude camponesa vai para as cidades em busca de direitos que vêm sendo negados a esses sujeitos, além da intensiva investida do capital na lógica da invasão cultural⁴⁹. Urge pensar, com as e os jovens do Movimento, que ações mais vigorosas podemos exercitar para que de fato as juventudes camponesas permaneçam vivendo com dignidade no campo, experienciando a arte de lutar com criatividade e rebeldia, ampliando o debate da formação da RAP com as

⁴⁹De acordo com Paulo Freire (2005), a invasão cultural compreende uma ação antidialógica. “Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes, sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (p. 173). O autor salienta ainda que, “no fundo, invasão cultural é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. Para esse fim, os invasores se servem, cada vez mais, das ciências sociais e das tecnologias, como já agora das ciências naturais” (p. 174).

juventudes das cidades, compreendendo a importância do protagonismo e força das juventudes nessa empreitada desafiadora. Essas circunstâncias nos revelam que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo” (FREIRE, 2005, p. 90).

Essa assertiva evidenciada por Freire (2005) tem mobilizado a práxis formativa da Educação do Campo, mediada por seus princípios, centrada no ser humano, na humanização das pessoas. Ação-reflexão que alimenta a esperança e encoraja mulheres, homens, jovens e crianças que ousam sonhar por um novo amanhecer.

2.1.5 A questão agrária no campo educacional

Mediante o tecido de luta e resistência das trabalhadoras e trabalhadores do campo, ao longo da história, parece-nos pertinente refletir sobre como a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista tem contribuído com a superação do analfabetismo, para a elevação da escolarização, da cultura e do padrão de vida das pessoas que vivem no/do campo. Notadamente, há uma grande insatisfação desse público em função do acesso tardio à escola, que, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil, não apresenta condições estruturais básicas, como salas de aula arejadas, água tratada, alimentação saudável, biblioteca, banheiros, laboratório de informática com acesso à Internet, além da ausência do respeito e da valorização da singularidade de cada projeto político-pedagógico, elaborado com a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo socioeducativo, de acordo com a realidade de cada escola/comunidade.

Maria Nalva R. Araujo (2007, p. 164) salienta, a partir da pesquisa desenvolvida no MST, sua luta pela superação desse contexto perverso que perdura. Reconhece que são movimentos de lutas, como o MST, que se constituem “[...] a partir das ocupações e expressam a necessidade coletiva e organizada de superar as condições de exclusão e miséria material e imaterial a que foram submetidas as classes trabalhadoras brasileiras em seus 500 anos de história”. Percebe-se que nesse contexto ainda temos “uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo” (FRANÇA, 2013, p. 72). Realidade que pode ser constatada nas informações posteriores.

Nesse cenário é que buscamos refletir sobre a atual situação educacional do país, mais especificamente em território camponês. Para sinalizar a circunstância dessa trama,

destacaremos nuances das reformas e de aspectos educacionais brasileiros. Nessa vertente, acreditamos ser de suma importância sinalizar a concepção de educação empresarial retomada no Brasil, principalmente com o golpe jurídico-parlamentar de 2016 (FREITAS, 2018), panorama que nos faz cada vez mais perplexos diante dos horrores que o país tem vivenciado, fruto desse sistema capitalista neoliberal, que se utiliza de artimanhas desleais para garantir a acumulação.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 31), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado [...]”. Essa visão de educação se aprofunda de acordo com os preceitos neoliberais, em que os processos educativos precisam ser padronizados e submetidos a controle, assim como as empresas.

[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um serviço que se adquire, não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como empresa, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do Movimento Escola Sem Partido, este último, um braço direito da nova direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

O autor afirma que esse modelo de educação adotado pela “nova direita” pode provocar a destruição das escolas públicas. Indicando, assim, três denominações que podem ser encontradas na tentativa de destruição dessas escolas: “reforma empresarial”, “Movimento Global da Reforma Educacional” e a “nova gestão pública”⁵⁰. O autor reitera que esse modelo mercantilista adotado se refere “à busca incessante do neoliberalismo por uma economia de mercado ideal” (FREITAS, 2018, p. 37).

De todo modo, é visível a tentativa de implementação desse padrão educacional em território camponês ao negar o direito ao acesso, permanência e continuidade da educação aos sujeitos do campo. Direito esse definido na Constituição Federal como direito subjetivo, inalienável. O discurso que tem sido reforçado pelo Estado é o de que a escola só funcionará com um número mínimo de estudantes (legitimado com a criação de leis, pareceres e portarias de instituições educacionais), alegando que não é viável gastar tanto recurso com uma “escolinha da zona rural” e intensificando assim a nucleação e/ou fechamento de escolas, turmas e turnos, principalmente no campo.

⁵⁰Denominações que são abordadas no livro de Luiz Carlos de Freitas, intitulado “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias” (2018).

Outro fator que merece nossa atenção é a insistência das secretarias estaduais e municipais de educação em incorporar programas, como o Agrinho⁵¹, que, de alguma forma, alimentam a ideologia do agronegócio ao trabalhar com apostilas padronizadas. Os idealizadores de programas como esse nos provocam a pensar se não está implícito neles a tentativa de camuflar as desigualdades, permitindo ainda o desenvolvimento de valores anti-humanos como a meritocracia, a competitividade e o individualismo microempreendedor. É importante destacar que o Programa Agrinho incorporou concursos, seleção dos melhores estudantes para estimular essas práticas e servir de palco para a distorção de conceitos defendidos pelo campesinato, como, por exemplo, o cuidado com o meio ambiente e o cooperativismo.

Inferimos também como destaques nesse processo de padronização da educação: o alinhamento das organizações curriculares das escolas à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em todos os níveis/etapas da educação escolar (educação básica e educação superior); a Reforma do Ensino Médio; além da investida em Educação a Distância, sem levar em consideração as especificidades dos sujeitos que vivem no campo. O que nos implica pensar que essa investida em implementar tais mudanças sinaliza a possibilidade de adaptar as escolas do campo à reforma empresarial da educação a fim de atender aos objetivos educacionais do agronegócio e aliados do capital financeiro rentista, podendo provocar o esvaziamento ainda maior dos currículos da formação de educadoras/educadores das escolas públicas e/ou da escolarização de trabalhadoras/trabalhadores.

Outras questões ligadas a essa possibilidade de desqualificar o currículo das escolas do campo e atender ao propósito do agronegócio são identificadas por estudiosas/estudiosos e pela sociedade civil organizada, no que se refere às suas ofensivas na educação brasileira.

⁵¹De acordo com Lia Bianchini (2020) do jornal Brasil de Fato, “o Agrinho é um programa educativo, com foco especial à educação do meio rural. E, a partir de 1996, escolas públicas do Paraná possuem em seu cronograma de ensino materiais do programa Agrinho, com foco especial na educação do meio rural. Resultado de parceria entre a Federação da Agricultura Paraná (Faep), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar-PR) e o governo do Estado do Paraná, o programa ostenta, em seu site, o título de “maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP”. A mesma matéria do jornal Brasil de Fato afirma ainda que, educadores do campo compreendem “o Agrinho [como] a principal expressão do projeto educacional do agronegócio nas escolas do campo e da cidade”. Nesse sentido o educador Valter Leite, reitera que o Agrinho, há 24 anos, tem buscado instrumentalizar “a escola pública para promover a idealização do agronegócio”. Reforça ainda que “[os materiais do Agrinho] ocultam a violência que os agrotóxicos ocasionam à vida humana e ao meio natural, dizendo de uma possível racionalização do uso de agrotóxicos e possibilidade de conciliação do agrotóxico à saúde humana”. (BIANCHINI, L. Apoiado pelo Estado, programa “Agrinho” é criticado por educadores. **Brasil de Fato**, 1º dez. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/01/fabricantes-de-agrotoxicos-financiam-material-didatico-para-escolas-no-parana>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Dentre elas, podemos explicitar a tentativa do agro de intervir na alimentação das escolas públicas da Educação Básica, em seu currículo e no conteúdo do livro didático.

De acordo com Manfre *et al.* (2020)⁵², os empresários dos setores do agro veem as escolas como território lucrativo para a captação de recursos bilionários do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), destinado à compra de alimentos para a merenda escolar da Educação Básica das redes pública e privada. Como se não bastasse, tentam disseminar a falsa ideia de que o agronegócio produz alimentos para toda a população brasileira. As autoras apontam a necessidade de garantir que a inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo formativo dos sujeitos das escolas perpassa “pelo currículo escolar, seguindo os princípios estabelecidos no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, como a sustentabilidade social, ambiental e econômica, e a abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade”.

Reiteram que, para a efetivação desse marco das diretrizes do PNAE, é preciso que a escola trabalhe “as relações econômicas e sociais envolvidas com a alimentação e presentes em todas as etapas dos sistemas alimentares, abordando questões sobre ética, justiça, equidade e soberania”. Prosseguem ainda afirmando, segundo o marco de referência, que essas ações de EAN “precisam abranger temas e estratégias relacionadas a todas estas dimensões de maneira a contribuir para que os indivíduos e grupos façam escolhas conscientes, mas também que estas escolhas possam, por sua vez, interferir nas etapas anteriores do sistema alimentar” (MANFRE *et al.*, 2020).

Para exercitar ações que sustentem esses ideários de resistência, implica a escola compreender seu papel no desenvolvimento de práticas que permitam aos sujeitos fazerem suas escolhas. Nesse sentido, a escola tem potencial de subsidiar o acesso e a produção de alimentos saudáveis (como experimentação em práticas de cultivo) e, nesse fazer pedagógico, relacionar teoria e prática, possibilitando a valorização da cultura alimentar, do cuidado com a natureza e com a vida humana.

No que se refere à tentativa de interferir no currículo e no conteúdo do livro didático, ações nessa perspectiva vêm acontecendo em diversos estados do país, como o Programa do “Agrinho”, o “Agronegócio na Escola”, em Ribeirão Preto (SP), e o movimento “De Olho no Material Escolar”. Esse último, instituído pelo grupo “Mães do agro” (apoiadas por

⁵²MANFRE *et al.* A (dupla) ofensiva do agro nas escolas. *Diplomatique*. **Acervo Online Brasil**, 5 mar. 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/dupla-ofensiva-do-agro-nas-escolas>. Acesso em: 05 jun. 2022.

parlamentares da bancada ruralista), reuniu-se com o presidente, Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), no dia 20 de maio de 2022⁵³, no Palácio da Alvorada, para pautar com o governo que seja revisado o conteúdo “distorcido”, “ideológico” e “preconceituoso” dos livros didáticos (MANFRE *et al.*, 2020).

Ainda segundo as autoras, “a visão supostamente ‘distorcida’ que os livros apresentam traz à tona *questões urgentes e necessárias ao debate* para uma educação libertadora e que deve promover o pensamento crítico” (MANFRE *et al.*, 2020, grifo das autoras). O teor questionado nesses livros tematizava problemas ambientais, destruição/negação de direitos de grupos vulnerabilizados, trabalho escravo e uso de agrotóxicos.

Diniz e Magalhães (2022)⁵⁴, integrantes do Observatório da Alimentação Escolar (OAE), asseguram que as investidas do agro na educação e sua presença nas escolas constitui parte de uma estratégia que se incidiu no final da década de 1990 e início dos anos 2000, período em que a imagem do agronegócio foi vinculada ao trabalho escravo e ao massacre de Sem Terra. Destacam ainda que ações como essa têm acontecido cada vez mais, em reuniões fechadas, entre agentes da rede pública e privada, para discutirem também a formação de professoras/professores, tendo a BNCC como suporte.

Entendemos que conteúdos como o desmatamento, trabalho escravo e agrotóxicos são indispensáveis no processo de formação das pessoas e precisam ser discutidos amplamente nas escolas, principalmente em se tratando de instituições em que os sujeitos vêm sendo atingidos de forma direta, desprotegidos e vitimados pelas ofensivas do agro e de seus aliados, que, além de explorar, buscam disputar a ideologia sobre suas ações, as quais, na lógica do sistema antissocial do capital, “destroem a natureza, destroem o trabalho e destroem a vida”.

Contudo, não é de se estranhar que, para aliadas e defensoras da bancada ruralista, debater sobre problemas ambientais em qualquer espaço/tempo formativo seja uma afronta ao atual governo, em que, em meio à lastimável crise pandêmica de covid-19 (com 685 mil óbitos⁵⁵), sem nenhum escrúpulo, o ministro do Meio Ambiente afirmou aproveitar o período para “ir

⁵³CANAL RURAL. ‘De Olho no Material Escolar’ pede a Bolsonaro atualização sobre informações do agro. São Paulo, 20 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/noticias/agricultura/de-olho-no-material-escolar-pede-a-bolsonaro-atualizacao-sobre-informacoes-do-agro/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

⁵⁴DINIZ, P; MAGALHÃES, S. **O agro não é pop, mas até nas escolas quer ser**. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/opinia/o-agro-nao-e-pop-mas-ate-nas-escolas-quer-ser/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

⁵⁵Dados atualizados em 13 de setembro de 2022.

passando a boiada e mudando todo o regramento (ambiental), passar as reformas infralegais”⁵⁶.

Diante de tantas ofensivas do agro e de seus cúmplices, somos convocadas e convocados a fazer leituras de mundo e de palavras. Nesse exercício, é necessário analisar criticamente e identificar as contradições e armadilhas presentes no material/conteúdo proposto para a formação de educadoras e educadores, ou no material didático impresso ou digital (plataformas) que chega às escolas. Como muito bem nos alerta Paulo Freire (2004, p. 45): “[...] na formação permanente dos professores [e das professoras], o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa ação exige também da sociedade organizada e desorganizada (tomando empréstimo de Celi Taffarel⁵⁷) a tarefa essencial nessa “batalha das ideias”, que é realizar permanentemente a dialogicidade, a ação política, denúncias e anúncios.

Nesse cenário de disputa ideológica, que ameaça a integridade da educação do campo, seguimos investigando a condição de escolarização das agricultoras/agricultores. O Censo Agropecuário 2016 afirma que 15% da população camponesa jamais frequentou a escola, enquanto 23% declarou não saber ler e escrever, 14% estudou até o período de alfabetização e 43% completou, no máximo, o Ensino Fundamental. Dessa forma, é possível detectar que 73% das produtoras/produtores concluíram unicamente o Ensino Fundamental, e, dentre essas pessoas, 66% alegaram não ter concluído essa etapa da Educação Básica. Esses dados revelam também a gravidade nesse aspecto educacional quanto à negação desse direito ao explicitar que 23% da população do campo não sabe ler nem escrever. Ou seja, 1.164.710 pessoas que vivem no campo produzindo comida para o povo brasileiro não tiveram acesso à escolarização.

O jornal Brasil de Fato (2019)⁵⁸ contribui com essa análise ao explicitar dados de importantes fontes de pesquisa que vêm analisando o contexto educacional no país. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidencia-

⁵⁶NICALAV, V. O que passou na boiada de Ricardo Sales durante a pandemia? **Brasil de Fato**, 09 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/o-que-passou-na-boiada-de-ricardo-salles-durante-a-pandemia>. Acesso em: 25 jun. 2022.

⁵⁷Expressão utilizada, na quarta aula do curso “Paulo Freire: Educador do Mundo”, por Celi Taffarel, educadora popular da Escola de Formação da CUT Nordeste e especialista em educação e professora da UFBA, para tratar do tema “Educação em tempos de Bolsonarismo e a atualidade de Paulo Freire”. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Curso+Paulo+Freire+Um+Educador+do+povo%2C+Celi+Tafarel&rlz=1C1GCEA_enBR863BR863&oq=Curso+Paulo+Freire+Um+Educador+do+povo%2C+Celi+Tafarel&aqs=chrome..69i57j33i10i160.24139j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 03 ago. 2022.

⁵⁸CORDEIRO, T. 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos. **Brasil de Fato**, 29 nov. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>. Acesso em: 6 out. 2021.

se que foram fechadas, no Brasil, entre os anos de 1997 e 2018, quase 80 mil escolas de Educação Básica em território camponês. Essa é uma ofensiva aos sujeitos de direito que vivem no campo e que têm lutado pelo fortalecimento da Educação do Campo. Realidade essa que segue demonstrando a diferença entre os níveis de escolaridade dessas pessoas. Segundo o IBGE, alicerçado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017, o índice de analfabetismo, no campo, é de 17,7% e de 5,2% na cidade. Enquanto que a média de escolaridade de quem vive no campo é de 8,7 anos e, na cidade, de 11,6.

Quadro 2 – Contexto Educacional – Brasil, 2019.

COMPONENTES DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS NO BRASIL	CAMPO	CIDADE
	2019	
Biblioteca	15,5%	56,5%
Laboratório de informática	51,7%	56,9%
Microcomputadores	51,7%	96,7%
Acesso à Internet	41,2%	92,3%
Quadra de esportes	14,9%	62,2%
Escolas com menos de cinco salas de aula	13%	75%

Fonte: IBGE – PNAD (2017), organizado pela autora (2022).

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2021), 48,4% do total das escolas do campo foram fechadas entre os anos 2002 e 2019, sendo em média 3 mil escolas fechadas por ano. Simultaneamente, os estabelecimentos urbanos vivenciaram uma evolução significativa no mesmo período, ampliando de 106 mil para 180 mil escolas.

Os indicadores educacionais (IPEA, 2021) mostram ainda que as diferenças em relação à estrutura das escolas do campo e da cidade são grandes no Brasil. Cerca de 75% das escolas do campo, em 2019, dispunham de menos de cinco salas de aulas. Na cidade, essa realidade é bastante desigual, somente 13% das escolas urbanas possuem menos de cinco salas de aulas, e aproximadamente 50% das escolas apresentam mais de dez salas de aula.

Seguindo no âmbito da infraestrutura dessas escolas, notadamente, a situação ainda é delicada, pois, em 2019, havia biblioteca em apenas 15,5% das escolas do campo. Ocorreu um acréscimo de menos de 10% em 17 anos, já que, em 2002, o índice era de 5,2%.

Por outro lado, se levarmos em consideração que, em 2019, o Ipea (2021) registrou a presença de laboratório de informática em 16,2% das escolas, dessas, 51,7% contam com microcomputadores e 41,2% tinham acesso à Internet. Se compararmos com os dados de 2019, é possível notar que houve um crescimento significativo em relação às tecnologias, tendo em

vista que a realidade em 2002 era ainda mais precária nesse campo, pois apenas 0,5% delas contavam com essa estrutura, 4,2% possuíam microcomputadores e 0,4% acessavam a Internet.

Com relação às escolas das cidades, no quesito acesso à tecnologia, esse percentual referente à infraestrutura é bem diferente. Em 2019, cerca de 96,7% das escolas urbanas dispunham de microcomputadores, 56,9% tinham laboratório de informática e 92,3% desfrutavam de sinais de Internet. As bibliotecas não são preponderantes nem nas escolas urbanas, pois apenas 56,5% dessas contavam com somente um espaço para consulta de livros e leitura, e não uma biblioteca equipada que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos planejados sistematicamente, envolvendo estudantes e docentes (IPEA, 2021).

Os dados revelam que ainda permanece uma discrepância entre as condições estruturais das escolas que resistiram no campo e as que estão em perímetro urbano. Porém, houve um investimento significativo em equipamentos tecnológicos e acesso à Internet nas escolas do campo. Diante dessa circunstância, surgem muitas indagações: Quais os ganhos educacionais a partir desses investimentos? Vai atender a qual modelo de educação? Com que finalidade? Os equipamentos estão em bom estado de funcionamento? Há profissionais para orientar os estudantes nos laboratórios de informática? Apenas a existência de computadores e sinal de Internet será suficiente para que se desenvolvam os processos de aprendizagens que contribuam com a formação integral desses sujeitos?

Percebe-se que, nos últimos anos, tem sido ainda mais desafiadora a luta por direitos, por justiça social e pela “conquista do mundo para a libertação dos homens [e das mulheres]” (FREIRE, 2005, p. 91). As ofensivas neoliberais vêm se intensificando, prevalecendo assim um cenário nebuloso, onde a direita e seus aliados realizam reformas procurando vetar a atuação do Estado e desmobilizar a luta de trabalhadoras/trabalhadores, demarcando a precarização das condições de trabalho, eliminando direitos sociais, dando lugar a narrativas de direitos individuais e anti-humanos. Defendendo, assim, a ideia de que “somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e a garantia do direito de **cada um** acumular propriedade privada, por seus méritos” (FREITAS, 2018, p. 19, grifo nosso).

Contraditoriamente, a maioria da população vive em condições desiguais, sem condições de acessar todos os direitos essenciais à vida. Que liberdade é essa que aprisiona e oprime, impedindo as pessoas de dizerem a sua palavra, de ter o direito de sonhar com água tratada, com três refeições diárias, com uma moradia e um trabalho digno, com o direito de estudar? Freire (2005) nos convoca a cooperar na reconstituição dessa sociedade injusta, em que os

detentores do capital operam apenas para benefício próprio. Provoca-nos a nos mantermos vigilantes, esperarçar enquanto lutamos com criatividade e rebeldia.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto, a desumanização que resulta na 'ordem' injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperarçar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero (FREIRE, 2005, p. 95).

Atentar sobre o papel da educação do campo implica em refletir que concepção de mundo, de ser humano e de educação defendemos. Nesse sentido, compreende pensar um plano de formação elaborado com as pessoas que vão participar desse movimento nessa perspectiva. Mas, para envolvê-las nesse processo formativo, é preciso nos organizarmos enquanto classe trabalhadora, juntas/juntos na expectativa de estudar e “[...] formar movimentos para se fortalecer numericamente e influenciar o governo, fazendo com que este ouça seus desejos e atue por eles” (FREITAS, 2018, p. 20). Essa ação conjunta potencializa a organização e a luta do povo organizado, que, consciente de seu papel, ousadamente segue em busca dos direitos humanos, ao longo da história.

Dentre esses direitos, destacamos o direito à educação pública e de gestão democrática, oportunizando, dessa forma, a participação das famílias, da comunidade, de educandas/educandos, educadoras/educadores e dos demais profissionais da educação, no exercício de sua incessante práxis formativa.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida 'sociedade de produtores livremente associados' (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Nessa direção, notamos a urgência de unificar ações na perspectiva de potencializar as estratégias de organização, luta e resistência pela garantia do direito ao acesso e continuidade da escolarização. Mas sabemos que para isso acontecer é necessário que existam escolas próprias e apropriadas para que os sujeitos do campo possam estudar com dignidade, sem precisar se deslocar um longo percurso, em um transporte muitas vezes inseguro, para os centros urbanos, assim como estudar conteúdos que não levem em consideração quem são e o modo como esse estudante vive e produz a sua existência.

Dentre outros aspectos relevantes no contexto educacional, acreditamos ser de extrema importância assegurar também, às escolas do campo, investimentos que subsidiem a infraestrutura, a formação incessante dos profissionais da educação, a contratação

apropriada/satisfatória desses profissionais, o material e equipamentos tecnológicos e acessibilidade à Internet pública (banda larga) de boa qualidade, propiciando, assim, alterar a realidade educacional de forma significativa no território camponês.

Percebe-se que, embora haja uma permanente luta da classe trabalhadora pela afirmação dos direitos conquistados, o atual contexto retrata o aprofundamento das desigualdades, seja do ponto de vista de classe socioeconômica, ambiental, educacional, geracional, seja no que se refere às questões de gênero, cor/raça e classe e a tentativa de desqualificar os instrumentos que subsidiam processos de formação do povo oprimido. As leis que passaram a regulamentar o acesso à terra exclusivamente pela compra, tornando-a mercadoria, excluíram cada vez mais os povos indígenas, ribeirinhos, pescadores, assentados, acampados, populações de origem africana escravizadas, enfim, procuram expulsá-los e obstruir o desvelamento da realidade para dificultar cada dia mais a luta dos povos marginalizados que vivem no campo.

Nesse sentido, os reflexos dessas desigualdades, crescentes desde o período colonial, vêm sendo camuflados por um pequeno grupo – amparado pelo Estado – que detém a centralidade do poder, do saber alienante, do lucro, da manutenção e da acumulação do capital.

3 EXPERIÊNCIAS DE REFORMA AGRÁRIA POPULAR: TECIDOS DE LUTA

No movimento de adubar a terra, cultivando a luta e semeando sonhos, o MST vai se fortalecendo com os outros e com a Mãe Terra. E, nessa trajetória, segue estudando a conjuntura, pesquisando, partilhando saberes, sistematizando a práxis. Nessa marcha, a proposta de Reforma Agrária Popular vai se consolidando. E, assim, vamos escutando o povo, sinalizando o que o Movimento tem sistematizado em seu Programa Agrário e qual é a sua contribuição na expansão desse debate.

Antes, porém, importa situar para a/o leitora/leitor os sentidos da RAP e as experiências vivenciadas nessa perspectiva.

Para tal, apresentamos uma síntese de experiências de Reforma Agrária Popular, de forma específica, em Cuba, em função das relações de troca e parcerias que o MST mantém com esse país. Na sequência, trataremos da proposta de Reforma Agrária Popular elaborada pelo coletivo do Movimento Sem Terra: um projeto de campo que persiste, em construção, e aberto à contribuição da classe trabalhadora.

O enunciado “reforma agrária” foi empregado no decorrer do século XX, com o propósito de sintetizar os programas ou propostas de democratização do acesso à terra em diversos países. Determinados governos implementaram, no século XX, programas que haviam sido pensados no século anterior (STEDILE, 2021).

No decorrer dos séculos XIX e XX, na denominada história moderna, principalmente após o desenvolvimento do capitalismo industrial, muitos países desenvolveram programas de reforma agrária objetivando “garantir o direito à terra e construir sociedades mais democráticas, realizando uma distribuição mais justa de um bem da natureza que, a rigor, deveria ser de toda a população que vive naquele território” (STEDILE, 2021, p. 20).

Sabe-se que, no decorrer da história da luta pela terra e pela reforma agrária, a diversidade de experiências desenvolvidas se constitui a partir do condicionamento das forças do capital e da capacidade organizativa dos movimentos sociais e/ou da classe trabalhadora (STEDILE, 2013). Segundo o autor, “a reforma agrária pode ser caracterizada como um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir” (STEDILE, 2020, p. 15).

Destaca que a forma de atingir esse objetivo, juridicamente, em quase todas as experiências vigentes, é a desapropriação de grandes fazendas dos latifundiários, que são redistribuídas aos camponeses sem-terra, aos pequenos agricultores e aos trabalhadores que vivem no campo.

As maneiras como as terras são distribuídas e, posteriormente, organizadas em sua área produtiva, não dependem apenas de uma legislação eficaz, mas também “[...] da correlação de forças das classes em cada sociedade, do desenvolvimento das forças produtivas no campo, e também da vocação agrícola territorial de cada região” (STEDILE, 2020, p. 17).

Ainda segundo Stedile (2021), os processos de redistribuição de terras diferem muito em cada país, tendo em vista as circunstâncias históricas e geográficas de cada um deles. Desse modo, pode-se observar as várias experiências de reforma agrária existentes em todo o mundo: a reforma agrária **clássica, a anticolonial, a radical, a socialista, a parcial ou moderada, a de libertação nacional e a popular**⁵⁹.

A experiência de Reforma Agrária Popular fundamenta-se na distribuição de terras a todas/todos camponesas/camponeses, mediante processos de mudança de poder, e na constituição de alianças entre governos de cunho popular e nacionalista, com o apoio dos povos do campo. Diante dessa premissa, constroem-se leis de reforma agrária progressistas e populares, desenvolvidas na parceria entre Estado e movimentos camponeses.

A exemplo do tipo de Reforma Agrária Popular, pode-se destacar quatro tipos diferentes consolidados em Cuba: a primeira Lei de Reforma Agrária foi instituída em 1959, com a Revolução Popular, e foram suprimidos o latifúndio e a propriedade estrangeira. A segunda Lei de Reforma Agrária, decretada após a Revolução, em 1963, de caráter socialista, foi demarcada pela luta política e de classes. Já a terceira Lei de Reforma Agrária, realizada em 1990, demarcou a redistribuição de terras nacionalizadas às cooperativas e aos camponeses. Enquanto que na quarta Lei de Reforma Agrária, de 2008, houve a redistribuição de terras em situação de usufruto para camponeses (novos e tradicionais) e para cooperativas (PAZ, 2020).

De acordo com Paz (2020, p. 274), “a história do processo agrário cubano em seus distintos períodos, pode ser caracterizada como a passagem de reformas a uma revolução agrária e, posteriormente, de uma revolução agrária às reformas agrárias em curso”.

⁵⁹Conferir experiências de reforma agrária em: STEDILE, J. P. (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. v. 1.; 2021, v. 2.

O sociólogo e professor da Universidade de Havana salienta que, desde o início, o programa revolucionário tinha como prioridade a superação das condições da sociedade rural de Cuba.

Essas condições se referiam tanto às estruturas de propriedade e posse da terra e demais meios de produção agropecuária, em que se sustentava a estrutura de classe, e as relações de exploração, opressão e exclusão dominantes na sociedade rural pré-revolucionária, quanto ao atraso absoluto e relativo da sociedade rural em relação a Cuba (PAZ, 2020, p. 270).

E, para cumprir essa função, foram desempenhadas reformas contínuas para eliminar de forma radical as classes dominantes cubanas, os latifundiários e a burguesia agrária, bem como os responsáveis pelas administrações das companhias estrangeiras. Com essas transformações agrárias, os novos sujeitos do campo são principalmente: o produtor individual, o produtor cooperativo, o trabalhador manual, o operário, o técnico, o trabalhador administrativo, o dirigente, o artesão e o trabalhador autônomo (PAZ, 2020).

Com o estabelecimento de uma nova ordem socialista da nação, e as políticas de desenvolvimento rural, foi possível avançar no nivelamento das condições de vida no campo e na cidade. As transformações ocorridas, explicitadas por Paz (2020), são as seguintes: a substituição do desemprego permanente e estatal pelo emprego de todos os camponeses; extensão para todo o campo da política social da Revolução⁶⁰; redução explícita da população que estava abaixo da linha de pobreza, assumindo o compromisso social com ela; criação de uma grande infraestrutura no campo, com sistemas de vias, eletrificação, sistemas hidráulicos, moradia e instalações de serviços sociais, que proporcionaram uma maior integração da população camponesa à sociedade nacional.

Percebe-se que o desenvolvimento rural beneficiou principalmente as mulheres e os jovens, pois foram incorporados no trabalho social, o que permitiu maior independência e protagonismo por parte deles. O autor enfatizou a sua preocupação em relação aos rastros da exploração agrária tanto extensiva quanto intensiva. Descreve que essas formas de utilização da terra “[deixaram] sua marca no meio ambiente rural, afetando-o com uma maior deterioração dos solos, contaminação das águas, perdas de biodiversidade, poluição ambiental” (PAZ, 2020, p. 273). Todavia, na década de 1980, com uma consciência ecológica mais ampla, políticas de Estado sucessivas possibilitaram uma recuperação dessas marcas deixadas na natureza e viabilizaram práticas ambientais sustentáveis.

⁶⁰O autor se refere a uma política social da Revolução consistente na distribuição universal e gratuita de bens públicos como saúde, educação, esporte e cultura e segurança social semelhantes aos das cidades (PAZ, 2020, p. 272).

De acordo com Paz (2020, p. 274), as reformas desenvolvidas em seu percurso histórico têm como preceitos os fundamentos de uma agricultura socialista, projetando uma sociedade justa e de caráter popular. Reitera que “nesse transcurso, a Revolução Cubana conseguiu construir os fundamentos de uma peculiar agricultura socialista e transformar a sociedade rural sobre uma base mais justa e participativa”.

Destaca ainda que a questão agrária jamais deixará de ser parte fundamental do projeto socialista cubano e aponta que seu maior desafio é “a promoção de um novo modelo agrário que permita superar as insuficiências e contradições do modelo histórico” (PAZ, 2020, p. 274).

3.1 MST E A REFORMA AGRÁRIA POPULAR: PERCURSOS E PROCESSOS

Os fios tecidos inicialmente indicam o desejo de que as trilhas possam ser abertas para a continuidade desta tessitura. Ao destacarmos os fios deste novelo, não temos a pretensão de vencer as leituras que têm sido feitas, dado o movimento constante dessa produção coletiva que vem se ampliando tanto no MST quanto em outros movimentos sociais e universidades, pelo país afora. O nosso papel enquanto pesquisadoras é instigar a continuidade dessa teia revolucionária.

O MST registra, em seus 37 anos, experiências marcantes no terreno da luta pela terra, por Reforma Agrária e pela transformação da sociedade. No Brasil, em meados da década de 1980, sua movimentação organizativa e política demarcou uma forma dinâmica e (re)criativa na batalha pela conquista da terra, contrapondo de forma veemente a estrutura fundiária excludente, reposicionando, assim, a Reforma Agrária enquanto bandeira de luta das trabalhadoras e trabalhadores sem-terra. Sob essa ótica, Vanda de Aguiar Valadão (1999, p. 24) reconhece que o Movimento Sem Terra articula as dimensões econômica e política à luta de classes no território camponês. A autora chama a atenção para a importância da ascensão do MST nesse período histórico.

[A luta pela] reforma agrária desnuda a necessidade de profundas mudanças nas relações de poder entre as classes sociais, a começar por um processo amplo, imediato e drástico de redistribuição de direitos sobre a propriedade privada da terra agrícola, tendo em vista a promoção das dimensões econômica, social, política e cultural da cidadania entre os trabalhadores rurais.

Porém, a demanda evidenciada por Vanda Valadão (1999, p. 24) não teve muito êxito, mesmo diante das lutas crescentes das trabalhadoras e trabalhadores, “descartados pela atual dinâmica

da economia agrícola, que se tornaram desnecessários para a rentabilidade do capital agrário”. O que conseguimos conquistar enquanto movimento social, ao travar muitas batalhas, foram políticas de assentamentos rurais⁶¹ e projetos de colonização⁶², e não um projeto de reforma agrária, como aconteceu em outros países (STEDILE, 2021).

Seguindo essa linha de pensamento, o MST vem percebendo, ao longo de sua trajetória, que, mesmo diante da demanda social e da insurgência crescente de diversos movimentos sociais do campo, na luta pela terra, não seria possível a efetivação de um projeto de Reforma Agrária sem a participação legítima do povo.

Desde a sua gênese que o MST vem construindo propostas de programa de Reforma Agrária. Em janeiro de 1984, a proposta inicial foi aprovada no I Encontro Nacional do MST, realizado em Cascavel, Paraná, momento em que se consolidou o Movimento em âmbito nacional. É possível observar que, desde o seu nascimento, o MST conta com o apoio de sindicalistas e entidades organizadas de diversos estados. Além disso, ressalta em seus princípios práticos (aprovados nesse Encontro) a importância do apoio da sociedade no fortalecimento da luta por Reforma Agrária. A organização objetiva sensibilizar a sociedade em relação aos seus direitos; outro anseio era/é unir forças na luta dos sujeitos do campo, da cidade e dos povos indígenas; visava também o apoio das entidades, sindicatos e igrejas (STEDILE, 2012).

Em maio de 1995, em seu III Encontro Nacional, 11 anos após a sua constituição, o MST materializou uma proposta de Reforma Agrária ampla, bem mais consistente, que defendia a ideia de envolver a pequena e a média propriedade, os sem-terra e assentados e os assalariados rurais, na luta por um novo “modelo” agrícola, afirmando que é preciso “conscientizar a população e a sociedade de que um programa de reforma agrária interessa a toda sociedade” (STEDILE, 2012b, p. 187). Reforçava, naquele período, que a reforma agrária não era um problema dos sem-terra, mas fazia parte de um novo modelo de desenvolvimento nacional e estava vinculado a grande parte dos problemas que acontecem nas cidades. Além disso, a reforma agrária poderia ser a solução para toda a sociedade brasileira (STEDILE, 2012b).

⁶¹De acordo com Stedile (2021), políticas de assentamentos rurais “são aquelas que procuram distribuir terras a famílias de camponeses, utilizando-se da desapropriação ou compra da terra dos fazendeiros. São políticas parciais que não afetam a propriedade da terra, são desenvolvidas para resolver problemas sociais localizados ou atender populações mobilizadas que pressionam politicamente o governo” (p. 28).

⁶²Projetos de colonização se referem a programas de governos. Geralmente, distribuem terras públicas para atender a projetos dessa natureza. Essa prática não atinge os grandes proprietários de terras nem a estrutura fundiária, diferentemente do que realmente acontece com os programas de reforma agrária que, além de distribuírem a terra, liquidam o latifúndio (STEDILE, 2021).

Percebe-se que o MST (2006, p. 20-21) vem formulando um Projeto Popular de Reforma Agrária ao longo de sua trajetória. Em 2006, sistematizou em uma de suas produções os principais objetivos da RAP:

Eliminar a pobreza no campo; combater a desigualdade social; garantir trabalho e educação para todas as pessoas; garantir a soberania alimentar de toda população brasileira; garantir a participação igualitária de mulheres e homens; preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural; garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas.

Embora não houvesse a mesma nomenclatura – RAP –, em seu V Congresso Nacional, em 2007, já se discutia uma proposta de Programa de Reforma Agrária para o Brasil, um debate que vem se acumulando em sua práxis. Podemos constatar ainda que, ao menos a partir desse Congresso, já se firmava a urgência da participação popular nessa construção.

A sistematização desse programa agrário, firmado em 2007, contou com a participação das diversas instâncias organizativas do MST, que resultou em uma cartilha: “A Reforma Agrária Necessária”. Nela, desponta novamente a expressão “programa de reforma agrária para um novo projeto de agricultura popular” (MST, 2007, p. 40). É pertinente ressaltar que no último item (III) – condições necessárias para implantação do programa popular de agricultura – dessa obra coletiva, o MST zela pela importância da participação ativa das/dos trabalhadoras/trabalhadores nessa empreitada. Enfatiza que “o povo deve ser o sujeito de todo processo de mudanças no campo. E as mudanças somente acontecerão com a pressão popular” (MST, 2007, p. 44).

Em consonância com a discussão anterior, o MST elaborou a cartilha “Programa agrário do MST – Texto em construção para o VI Congresso Nacional” – com a finalidade de envolver a base acampada e assentada nos debates e discussões, em preparação ao VI Congresso Nacional. O anseio do Movimento é que cada Sem Terra aprofunde estudos que potencializem essa temática e compartilhe com outras pessoas, nos diversos espaços formativos, como as escolas, cursos e centros de formação. Outro propósito segue sendo a extensão desse debate aos demais setores da sociedade, no sentido de seguir a caminhada com “os de baixo” (FERNANDES, 2004)⁶³.

E, nessa trajetória, o Movimento persiste na elaboração de um programa de reforma agrária popular, que, posteriormente, em função de seu processo de permanente debate e construção, envolvendo outras frentes de luta, vem se constituindo em um projeto popular de campo, rumo a um projeto de sociedade. Caldart (2020a) salienta que, “passados alguns anos deste ‘batismo’,

⁶³LAUREZ, C. **Florestan Fernandes**: vida e obra. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

o sentido dessa nova nomenclatura se aprofunda no MST e ao mesmo tempo se alarga para além dele, possivelmente pela amplitude de sua base de análise” (CALDART, 2020a, p. 01)⁶⁴.

A defesa dos autores (MARTINS; NUNES; GASPARIN, 2021, p. 636, grifos nossos) é de que

Esses novos posicionamentos do MST e dos movimentos sociais como **um todo**, dentre os quais defender um novo projeto de reforma agrária que seja popular, isto é, construir alianças entre todos os movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e com outros setores sociais comprometidos com mudanças estruturais, de caráter popular, é uma mudança que não interessa apenas aos camponeses, mas ao conjunto dos trabalhadores. Evidentemente que não se trata de mudança de nome apenas. A mudança é de conteúdo.

Nesse sentido, o referido Projeto faz um delineamento do contexto agrário no Brasil, manifesta a expressiva influência do agronegócio nos setores econômicos e políticos, nos últimos governos, impedindo que as terras para fins de reforma agrária fossem distribuídas, mesmo que de forma lenta, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo. Esse modelo provocou mudanças profundas no modo de produção agrícola.

A cartilha mencionada faz uma análise das questões estruturais no campo, principalmente no que se refere às formas de exploração humana e dos recursos naturais e ao processo acelerado da acumulação de terra e os problemas que vêm se aprofundando com esse modelo. Diante desse contexto que nos encoraja à resistência permanente, Freire (1997, p. 67) adverte que jamais podemos deixar de lutar “[...] contra o sistema de exploração colonialista, contra o imperialismo, contra todas as formas de exploração. A reconstrução nacional é a continuação dessa luta, para a criação de uma sociedade justa”.

Isto posto, acreditamos que se faz necessário contrapor-se à ordem preestabelecida pelos detentores do capital, que usam o Estado para se resguardar e se manter no poder. Daí a urgência de fortalecimento de ações com a classe trabalhadora. Nessa direção, Freire (1981, p. 65) nos alerta para a importância dos militantes dos movimentos sociais/populares, com amorosidade, dialogarem, ouvirem, estarem em comunhão com o povo. Assegura que “a ação dialógica revolucionária é um processo crítico, que demanda aquela constante comunhão entre a liderança e as massas populares”.

O documento sinaliza também as diversas contradições existentes entre o modelo de produção capitalista e os interesses da classe trabalhadora. O MST aponta como horizonte a superação desse modo de produção. Esse projeto contra-hegemônico defendido pelo Movimento “se insere na luta da classe trabalhadora pela construção de relações sociais de produção que eliminem a

⁶⁴Produção de Roseli Salete Caldart, escrito a partir da exposição realizada na “Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária – JURA”, da UESB/UESC BA, em 15 de julho de 2020.

exploração, a concentração da propriedade privada, a injustiça e as desigualdades” (MST, 2013, p. 33).

Essa proposta de RAP apresenta, em aspectos gerais, a natureza das lutas e os desafios colocados na marcha pela sua constituição, diante dos diferentes fatores históricos do capitalismo, como o patriarcalismo e o racismo que atravessam a luta de classes no campo. O MST nos provoca para o entendimento de que é preciso contrapor-se a esse modelo imposto pelo agro e exige dos movimentos sociais novas posturas. O que se faz necessário, do ponto de vista dos camponeses e camponesas, é um projeto popular de desenvolvimento do país. Nesse sentido, o projeto de RAP proposto pelo Movimento chama atenção para as mudanças de postura e apresenta outras tarefas teórico-práticas tanto para os sujeitos do Movimento quanto para os demais movimentos sociais. Dessa forma, indica quatro linhas de ação que fundamentam essa mudança de atuação, conforme propõe (MST, 2013, p. 32):

- a) Precisamos defender agora um novo projeto de reforma agrária, que seja popular. Não basta ser uma reforma agrária clássica, que apenas dá a propriedade da terra e integre os camponeses como fornecedores de matérias-primas e alimentos para a sociedade urbano-industrial.
- b) Frente ao poderio do agronegócio, é necessário construir alianças entre todos os movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e com outros setores sociais interessados em mudanças estruturais, de caráter popular.
- c) A luta pela reforma agrária se insere agora na luta contra o modelo do capital. É um estágio da nossa luta, com desafios mais elevados e complexos, diferente do período do desenvolvimento industrial (1930-80), quando os assentamentos da reforma agrária em áreas improdutivas, para a produção de alimentos, somavam-se com a agricultura patronal voltada, prioritariamente, para a agroexportação.
- d) Os enfrentamentos com o capital, e seu modelo de agricultura, partem das disputas das terras e do território. Mas, se ampliam para as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas.

O Movimento fundamenta essas mudanças salientando que a reforma agrária popular busca resolver os problemas da população do campo; ela tem como base a democratização da terra e busca produzir alimentos saudáveis para a população brasileira. A dirigente do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST é enfática ao afirmar que o Programa Agrário “propõe a produção de alimentos saudáveis, nós não queremos produzir qualquer alimento, nós queremos produzir alimentos saudáveis, ofertar para a sociedade um alimento saudável, estender uma relação com a sociedade” (INTEGRANTE DA DIREÇÃO NACIONAL – DN/MST)⁶⁵.

⁶⁵DN/MST se refere à Dirigente Nacional, educadora e integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST que, em diálogo conosco, reflete, problematiza e socializa experiências sobre a temática abordada na pesquisa.

O Movimento ressalta, em sua proposta de RAP, que o acúmulo de forças para esse tipo de reforma agrária depende de uma unidade entre camponesas/camponeses e trabalhadoras/trabalhadores da cidade. Demarca que a RAP pode representar a interdependência para os povos do campo e para toda a classe trabalhadora, na perspectiva de uma nova sociedade (MST, 2013). A Dirigente Nacional ressalta, em suas narrativas, que,

Reafirmar a causa da reforma agrária, é reafirmar o Popular. O Popular quer dizer que não vai ser só uma causa nossa, dos sem-terra ou dos assentados Sem Terra, vai ser uma causa de toda a sociedade brasileira, é uma causa do povo. Então, esse Popular vem com toda essa referência do povo, né?! Dos interesses da classe trabalhadora camponesa (DIRIGENTE NACIONAL/MST).

Desse modo, o cunho “popular” reforça nitidamente a relevância da luta de classes, a disputa entre os dois modelos – agronegócio e agricultura camponesa. Nesse sentido, a luta pela terra tende a acumular força, pois o que está em jogo é a preservação da vida e da natureza, como muito bem explicita o respectivo programa, que busca “assegurar [...] a democratização do uso, posse e propriedade da terra e dos bens da natureza, [...] vinculada aos interesses e necessidades sociais, econômicas, culturais e políticas da população camponesa, especificamente, e, de modo geral, de toda a população brasileira” (MST, 2013, p. 40).

Por último, o documento aponta os fundamentos que dão sustentação à RAP e retratam a sua proposta pautada em dimensões amplas, que sintetizam e socializam os principais ideários do MST nos processos de construção desse projeto de produção agrícola de “matriz agroecológica” (MST, 2013). Adelar Pizetta (2014, p. 64) contribui com esse debate ao constatar que

A Reforma Agrária Popular será parte de um amplo movimento de mudanças na sociedade brasileira, que necessita alterar a estrutura de organização da produção e da relação do ser humano com a natureza, no sentido da superação da exploração, da dominação política, da alienação cultural e da destruição dos recursos naturais e minerais.

Assim, a proposta da RAP vai se consolidando como uma nova referência de projeto de campo para a sociedade brasileira, tendo em vista sua relevância. Para o Movimento, será a participação de toda a classe trabalhadora na luta que permitirá a construção de “um processo revolucionário, que organize a sociedade e um novo modo de produção, sob os ideais do socialismo” (MST, 2013, p. 34), traduzido nos referidos fundamentos:

- a) A reforma agrária popular [pode] resolver os problemas concretos de toda a população que vive no campo;
- b) A reforma agrária tem como base a democratização da terra, mas busca produzir alimentos saudáveis para toda a população; objetivo que o modelo do capital não consegue alcançar;

c) O acúmulo de forças para esse tipo de reforma agrária depende agora de uma aliança consolidada dos camponeses com todos os trabalhadores urbanos. Sozinhos, os sem-terra não conseguirão a reforma agrária popular;

d) Ela representa um acúmulo de forças para os camponeses e toda classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade.

E, nesse sentido, nosso compromisso permanece com a batalha pelo fortalecimento de ações que contribuam com a formação de educadoras e educadores, que, dentre suas tarefas enquanto sujeitos sociais do campo, possam colaborar com a construção da RAP. Nessa acepção, temos a responsabilidade de seguirmos lutando, estudando, pesquisando e produzindo conhecimento; contribuindo, assim, com os processos de formação da consciência do povo oprimido, possibilitando uma visão mais alargada da realidade e o triunfo de um governo popular que vise a uma gestão participativa e um projeto popular para o país.

3.2 MOVIMENTO SEM TERRA: 37 ANOS DE LUTA E RESISTÊNCIA

Prosseguindo no trabalho de sistematização, lembramos, neste subitem, os passos de uma longa trajetória do Movimento no preparo do solo, no cuidado e na semeadura da terra, no cultivo e nas colheitas, ousadamente conquistadas em seus 37 anos. Nessa jornada, nos encontramos com lições de vida, de solidariedade, de resistência.

Fortalecidos pelo sonho de uma sociedade melhor, a realidade devastadora do país vai nos constituindo como movimento social. E, nesse cenário, os conflitos sociais no campo reforçam como marca a “forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza que ocasionam ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental” (STEDILE, 2012a, p. 643). Por volta dos anos de 1970, com o avanço do capitalismo no campo, as trabalhadoras e trabalhadores rurais foram expulsos da terra e migraram para as periferias das grandes cidades e vilas, formando um grande contingente de assalariados rurais e subempregados vivendo em condições precárias e sub-humanas (FERNANDES, 2000).

É no âmago do êxodo rural que o MST encontra solo fértil e põe em marcha ações de confrontação diante de uma realidade econômica, política e social brasileira injusta e desumana. Assim, desde suas origens, o Movimento carrega e sintetiza, ao seu modo, características das principais forças em luta, que atuaram para a sua criação, com destaque para os setores progressistas da Igreja Católica e o “novo sindicalismo”. Sua emergência “naquele momento

histórico também é atribuída a outras causas, dentre elas o fim da ditadura militar; o desemprego e a miséria no campo, gerados pela modernização conservadora da agricultura; e a própria constituição da Comissão Pastoral da Terra, a CPT” (DALMAGRO, 2010, p. 112).

Ante um contexto de desigualdade e exclusão no campo brasileiro e das lutas travadas pelos povos do campo, como já vimos: indígenas, quilombos, Canudos, Contestados, Ligas Camponesas, Movimento de Agricultores Sem Terra, é que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se constitui (FERNANDES, 2000) como movimento social (GOHN, 2011), como herdeiros e continuadores das lutas populares que o antecederam em todo o país. Nesse sentido, Arendt (2018, p. 21-22) destaca que “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”.

É nesse cenário que o MST demarca, ainda, mais precisamente entre os anos de 1979 e 1984, a retomada das primeiras experiências da luta pela terra no país (FERNANDES, 2000), período em que se fazia necessário contrapor-se à expulsão da mulher e do homem do campo, à fome, ao desemprego e à negação de direitos básicos a uma grande parcela da população brasileira.

A partir da década de 1990, as políticas neoliberais que se acirraram em território brasileiro intensificaram ainda mais a desigualdade no país, tendo como pano de fundo o fortalecimento do capital, como aborda Streck (2006, p. 102).

Principalmente a partir da década de 1990, o grande pano de fundo dos movimentos sociais é a contestação das políticas neoliberais, seja em suas repercussões na educação, na ecologia, no mundo do trabalho, na organização política ou nas diversas formas de expressão cultural.

Dessa forma, o MST se fortalece à medida que os Sem Terra desenvolvem ações conjuntas, como congressos, reuniões, encontros e trabalho de base – processos de organização de famílias que vão para as ocupações⁶⁶ e acampamentos – que se impõem na luta pela conquista da terra em todo o território nacional. Passam a criar nesses espaços/tempos para o estudo e organização permanentes, em que vão compondo os princípios do Movimento.

Essas ações culminaram na organização nacional do MST no Primeiro Encontro Nacional, realizado em janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná. Esse percurso foi impulsionado em janeiro

⁶⁶Ocupação é uma forma coletiva de luta de trabalhadoras e trabalhadores sem-terra que busca propiciar as desapropriações de terras devolutas e improdutivas, bem como sua distribuição aos sujeitos outrora expulsos de suas raízes.

de 1995, no I Congresso⁶⁷ Nacional do MST, em Curitiba-PR, quando os Sem Terra se tornam conscientes de que a Reforma Agrária só avançaria se fossem feitas ocupações e lutas de massas⁶⁸. Ao analisar o contexto histórico e político desse período, Stedile (1999) revela o posicionamento da esquerda brasileira na Nova República: “vocês se acalmem que agora vai sair a reforma agrária” (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 51). No entanto, o Movimento tinha convicção de que a reforma agrária só iria avançar com a pressão do povo. E foi o que aconteceu a partir desse Congresso, em que emerge como horizonte a seguinte palavra de ordem: **“Ocupação é a única solução”** (FERNANDES, 2000). O povo mobilizou acampamentos em diversos estados brasileiros. “As massas entenderam que não poderiam ficar esperando o governo e que havia espaço democrático, mas que só ocuparia esse espaço quem conseguisse se mobilizar” (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 52-53).

Em detrimento dos tensionamentos na perspectiva da luta pela terra, no final da década de 1980 (eleição do Presidente da República – Fernando Collor), ocorreram despejos violentos, assassinatos e prisões arbitrárias, na tentativa de intimidar o MST em seus processos de luta. Diante dessa conjuntura, o MST buscou apoio da sociedade e intensificou sua luta em todo o país. Ampliou, assim, seu território e sua área de produção agrícola, com o propósito de contrapor-se à pressão ostensiva do latifúndio improdutivo. Para impulsionar esse processo, foi demarcado, em Brasília, o lema de seu II Congresso: **“Ocupar, resistir e produzir”** (FRANÇA, 2013).

Caldart (2001), como uma das fundadoras do Setor de Educação do MST, ao se referir às experiências do Movimento, acentua os sinais de desumanização provocados pelo sistema. A autora pontua que os Sem Terra “por vezes também apresentam traços fortes de desumanização provocados pela miséria e brutalidade do sistema social, que por pouco não acabou com suas vidas” (CALDART, 2001, p. 34).

É perceptível que esses traços fortes de desumanização abordados por Caldart (2001) se aproximam da crueldade ocorrida na Alemanha, no regime totalitário, no século XX, no qual as pessoas consideradas apátridas – judeus, deficientes, ciganos, pessoas de baixa estatura,

⁶⁷O MST se organiza a partir de diretivas discutidas e propostas em Congressos Nacionais que geralmente acontecem de cinco em cinco anos, envolvendo pessoas de todos os estados onde o Movimento está organizado. São nos Congressos que os Sem Terra elaboram coletivamente os lemas, de acordo com o momento histórico do país, considerando as lutas e os projetos do MST, bem como a situação e os desafios dos trabalhadores/trabalhadoras do campo (FRANÇA, 2013, p. 78).

⁶⁸Massa, neste trabalho, refere-se às pessoas das classes populares oprimidas que ainda não estão organizadas e conscientes da realidade em que vivem/atuam e do “sistema de forças que enfrenta[m]” ao emergirem da cultura do silêncio imposta pela alienação, acomodação e opressão (FREIRE, 1981, p. 34).

desnacionalizadas, dentre outras – eram exterminadas sem nenhum temor: “pouco importa se leis históricas acarretam a ruína, de certas classes e de seus representantes, ou se leis naturais [...] exterminam todos aqueles elementos – democracias, judeus, sub-homens [...] ou doentes incuráveis” (ARENDR, 2012, p. 483). Ainda segundo Arendt (2012, p. 582),

Os campos [de concentração e extermínio] destinam-se não apenas a exterminar pessoas e degradar vidas humanas, mas também servem à chocante experiência da eliminação, em condições cientificamente controladas, da própria espontaneidade como expressão da conduta, e da transformação da personalidade humana numa simples coisa, em algo que nem mesmo os animais são.

Arendt, em “A origem do Totalitarismo” (2012), busca refletir sobre a realidade de seu tempo, em que governos totalitários negavam a liberdade tanto na esfera pública (cidadão) quanto na esfera privada (indivíduo). Um período em que se operava com o terror, interditando os sujeitos de exercer a ação como ação humana. Diante desse cenário, percebe-se que os processos de desumanização e extermínio são inerentes a essa dolorosa experiência histórica, que atravessa o panorama mundial e nacional. Assim, evidencia-se a importância dos sujeitos desnacionalizados e desterritorializados se organizarem em comunidade para sobreviverem à ruína, à destituição da liberdade e da vida.

Nessa linha de reflexão, sugerimos que os sem-terra, antes de se constituírem comunidades, também podem ser considerados apátridas (ARENDR, 2012), pois esses sujeitos são vistos pela classe dominante como uma ameaça para o padrão de Estado-Nação.

Notadamente, ao longo da história, o Estado vem abrindo mão de cumprir com sua função social, preservando os interesses dos grandes proprietários de terras. Ainda assim, quando o povo oprimido, explorado e marginalizado descobre que não precisa continuar sendo assim, que é possível se organizar e subverter a ordem dos “senhores da lei”, é condenado como baderneiro, violento, preguiçoso, subversivo, e até mesmo terrorista, e, por isso, foge dos padrões do “cidadão de bem”, que cumpre a lei de permanecer calado, miserável, alienado, obediente.

Maria da Glória Gohn (2010, p. 21-22), ao se reportar às alterações do papel do Estado e seu vínculo com a sociedade civil/movimentos sociais, apresenta com nitidez que sua função vem sendo exercida contraditoriamente:

Captura-se o sujeito político e cultural da sociedade civil, antes organizado em movimentos e ações coletivas de protestos, agora parcialmente mobilizado por políticas sociais institucionalizadas [...] se deslocam os eixos de coordenação das ações coletivas – da sociedade civil para a sociedade política, dos bairros e organizações populares para os gabinetes e secretarias do poder estatal, principalmente no plano federal [...]. O sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em

múltiplos campos isolados. Sozinhos esses múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado. A intervenção do Estado por meio da ação de seus governos se faz mediante uma retórica que retira dos movimentos a ação propriamente dita.

Assim como os apátridas a quem Arendt (2012) se refere, os Sem Terra foram desterritorializados, excluídos da sociedade, forçados a viver fora do mundo, desprovidos do direito do discurso, da palavra. Assim como os índios, negros, ciganos, homossexuais e deficientes, essas trabalhadoras e trabalhadores não atendiam nem atendem a um padrão social, por isso, precisavam ser eliminados.

A desterritorialização se efetiva a partir da compreensão do campo como território de disputa e expansão do agronegócio, onde as pequenas propriedades estão sendo pressionadas pela concentração fundiária, seja na destruição de sua cultura, na falta de condições básicas de sobrevivência, na precariedade da educação, o que resulta na expulsão das famílias do território camponês e, conseqüentemente, no fechamento das escolas.

O professor Fernandes (2012) explicita que “território é espaço de vida”. Nesse sentido, ter acesso à terra é a primeira condição para a garantia da vida no campo, para que a camponesa e o camponês permaneçam onde escolheram estar. Mesmo diante dos desafios e contradições, muitos projetos construídos pelos sujeitos no/do campo desafiam os “grandes projetos” que vêm violentando trabalhadoras e trabalhadores, principalmente os que resistem a viver no/do campo.

Acerca dessa questão, Scarim⁶⁹ (2007) afirma “que há, a partir dos conflitos existentes no espaço agrário capixaba, um processo violento de tentativa de desterritorialização das populações camponesas”. Porém, mesmo com essa tentativa de toda uma imposição de um conceito de agricultura moderna e da saída de muitos sujeitos do campo para a cidade, da existência de um consumo em massa e da forma como se distribui e concentra a renda no país, há, ainda, um grande número de pessoas vivendo no e do campo. Existe uma diversidade sociocultural muito grande no campo.

Assim, quando tais questões são levantadas, quando surgem os conflitos, diálogos na esfera dos direitos da população do campo vêm à tona, possibilitando o debate e seu reconhecimento na legitimidade da participação coletiva, na luta pela pluralidade da vida, tendo como horizonte a justiça social. A partir desse diálogo, é possível perceber que o sentido da política abordado por

⁶⁹SCARIM, P. C. Entrevista concedida ao Século Diário sobre: a ocupação ilegal de terras no Espírito Santo. **Yahoo**, 2007. Disponível em: <http://br.dir.groups.yahoo.com/group/listageografia/message/44637>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Arendt (2016) é o do acontecimento gerado na ação em conjunto, na pluralidade humana, em que as pessoas têm a capacidade de refletir em comunidade, levando em consideração suas singularidades, na pluralidade. A convivência com pessoas diferentes potencializa as escolhas comuns. Arendt (2016, p. 30, grifo da autora) remete a essa abordagem ao afirmar que

Assim como não existe o ser humano como tal, mas somente homens e mulheres que em sua absoluta distinção são iguais, ou seja, humano, essa indiferenciação humana comum é a *igualdade* que por sua vez, só se manifesta na diferença absoluta de um igual em relação ao outro. [...] Se por conseguinte, ação e discurso são as duas atividades políticas por excelência, diferença e igualdade são os dois elementos constitutivos dos corpos políticos.

Os processos de luta experienciados pelo Movimento têm sido pelo acesso à terra, mas também pela permanência dos sujeitos em um campo de produção de alimentos, de cultura, de conhecimento, de biodiversidade e de justiça social. Nessa trajetória, o MST é um dos movimentos sociais do campo que luta há mais de três décadas, rumo à democratização da terra, por um Projeto de Campo – a Reforma Agrária Popular, alicerçada na e pela transformação da sociedade.

A construção coletiva de trabalhadoras e trabalhadores desterritorializados permite-lhes se organizarem em comunidade, a agirem em conjunto como forma de sobrevivência; de interdependência, ao se fortalecerem e prosseguirem trilhando caminhos em busca da dignidade perdida. Em um país onde grande parte da população brasileira sente na pele as marcas da violência, da desigualdade, da precariedade, da invisibilidade e desvalorização da vida humana, “a privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz” (ARENDR, 2012, p. 403).

Rememorando processos de reconfiguração do sentido da política em Arendt (2018) e o agir político no/do MST, constata-se que, no Espírito Santo, essas dimensões processuais também se organizam em um contexto em que sujeitos apátridas de nossa nação brasileira são lançados à margem da sociedade pelos sucessivos modelos de desenvolvimento adotados ao longo da história, em todo o Brasil.

Contudo, ao tomarem consciência da situação em que viviam, adotam diferentes estratégias de denúncia – mobilizações, passeatas, ocupações, marchas, reuniões, encontros – na luta pelo direito a ter direito à palavra, à terra e à dignidade humana. Arendt (1987, p. 335) considera que “não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força de nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais”.

O MST, esse sujeito coletivo, se espacializa pela sua práxis, por meio da (re) produção das suas experiências de luta. Esse processo é desenvolvido pelo trabalho, pela ação criativa, reconstruindo o espaço de socialização política [...]. Espacializar é registrar no espaço social um processo de luta. É multidimensionamento do espaço de socialização política. É escrever no espaço por intermédio de ações concretas como manifestações, passeatas, caminhadas, ocupações e reocupações de terras etc.

Ao refletirem sobre o sentido da vida em comunidade, famílias de várias regiões, com características diversas, trabalhadoras e trabalhadores assentados e acampados, ao longo de seus processos de constituição e luta, auto-organizam-se em Núcleos de Base, associações de agricultores, setores locais (Educação, Gênero, Saúde, Produção, Comunicação, Frente de massa, Juventude e Cultura), compartilham demandas e desafios dessas comunidades.

Na tentativa de exercitar a ação política abordada por Arendt (2018), o MST segue o percurso, em busca de apoio da sociedade civil organizada – campo e cidade – no sentido de unir forças e se manter firme na luta por melhores condições de vida. No âmbito do Movimento, ações de colaboração e alianças vêm sendo revigoradas desde o ano de 1995. O MST compreende que a reforma agrária não poderia ser uma política isolada das demais transformações que o povo brasileiro vislumbra. Assim, em 1995, em Brasília, consolida-se como palavra de ordem, do III Congresso Nacional do MST: **“Reforma Agrária. Uma luta de todos!”** (MST, 2005a).

Mesmo diante da defesa de parte da sociedade, os Sem Terra permanecem sofrendo perseguições do latifúndio. No dia 09 de agosto de 1995, em Corumbiara, Rondônia, nove Sem Terra foram assassinados. Menos de um ano depois, no dia 17 de abril de 1996, ocorreu outro massacre, em Eldorado de Carajás, no estado do Pará, onde 19 trabalhadores Sem Terra foram torturados e mortos. Nesse período, o MST recebeu o apoio de diversos movimentos sociais, sindicais, bem como de outros segmentos da sociedade. Essa barbárie sensibilizou parcelas significativas da população brasileira e de diversas partes do mundo. Na avaliação de Stedile e Fernandes (1999), ações importantes foram desenvolvidas em apoio ao MST, como a novela “O Rei do Gado”, de autoria de Benedito Ruy Barbosa, a exposição mundial de fotos “Projeto Terra”, de Sebastião Salgado, acompanhada de uma coletânea de fotos, um CD com quatro músicas de Chico Buarque e o livro “Terra”, com dedicatória de José Saramago, ambas em 1996, além de um debate promovido pela revista “Teoria e Debate⁷⁰”, em 1997, que contou com a colaboração de João Pedro, dirigente do MST. Assim, o Movimento ganhou visibilidade

⁷⁰Conforme registram os autores: AZEVEDO, R.; SOTILLI, R. “Maleddeto latifúndio”. Entrevista realizada com João Pedro Stedile e Eugênio Bucci. **Teoria e Debate**, São Paulo, Diretório Regional do PT/SP, n. 34, p. 32-39, mar./abr./maio 1997 (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 137).

também nas cidades e uma parcela significativa da população tomou ciência da necessidade e da importância da reforma agrária.

Em 1997 – no ano seguinte à crueldade em Carajás –, o MST organizou a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, com a colaboração de outros movimentos sociais e entidades. Chegou em Brasília no dia 17 de abril, com a recepção de 100 mil pessoas. Sobre essa mobilização, Freire (2000, p. 26) expressa com emoção aos marchantes⁷¹:

Devo e quero testemunhar aqui a emoção de Paulo, em 17 de abril de 1997, quando a Marcha dos Sem-Terra, organizada vinda de diferentes partes do nosso país fazendo-se um só corpo nos corpos de crianças, velhos e jovens, negros ou brancos, entrou em Brasília. Ele havia me convidado para assistirmos ao evento político pela televisão, desde que não estávamos lá na capital, com eles e elas nesta Marcha na qual muitos peregrinavam há três meses. Quando Paulo viu aquela multidão entrando, ativa e disciplinadamente, na Esplanada dos Ministérios, ficou de pé caminhando de um lado para o outro da sala, com os pelos do corpo eriçados, poros abertos e suor quente. Repetia com voz emocionada, falando para os sem terra e não para mim essas palavras carregadas de sua compreensão perante o mundo. ‘É isso minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e todas nós, vamos em frente na luta sem violência, na resistência consciente, com determinação tomá-lo para construirmos, solidariamente, o país de todos e de todas os/as que aqui nasceram ou a ele se juntaram para engrandecê-lo. Esse país não pode continuar sendo o de poucos... lutemos pela democratização deste país. Marchem gente de nosso país...’.

As marcas dolorosas dos massacres e lutas dos povos Sem Terra mobilizaram parte da sociedade. Porém, mesmo com o amparo do povo brasileiro e da população de outros países ao MST, trabalhadoras/trabalhadores continuaram sendo assassinadas/o nos processos de luta pela terra no país. Com o acirramento do neoliberalismo no Brasil, além de mortos, centenas de camponeses/camponesas continuaram sendo expulsos/as do campo. Ademais, a aliança de classe entre as empresas transnacionais, os banqueiros, as empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra procuram controlar e padronizar a produção agrícola (MST, 2013), na expectativa de atender ao mercado externo e, com isso, se beneficiarem com lucros exorbitantes.

Conforme França (2013), o Congresso que aconteceu em Brasília, em agosto de 2000, e que objetivou à ascensão de massa, teve como centralidade a palavra de ordem **“Reforma Agrária. Por um Brasil sem latifúndio”**, que orientou a essência das lutas e desafios do MST.

⁷¹A respeito dessa mobilização, Ana Maria Freire (2000, p. 26) testemunha a emoção de Paulo Freire, ao se referir à Marcha dos Sem Terra, em uma de suas Cartas Pedagógicas: Do direito e do dever de mudar o mundo. Carta publicada por sua esposa, Ana Maria Araujo Freire.

A aliança da burguesia resulta ainda na tentativa de criminalização de movimentos sociais, instrumentaliza a morosidade na desapropriação de terras, criando leis/medidas provisórias, como, por exemplo, a Medida Provisória n.º 2.183/56⁷², em seu artigo 4º, parágrafo 7, de 2001, que busca penalizar e excluir o direito de acesso à terra, das trabalhadoras/trabalhadores que, em processos de luta, são pressionadas/os a interromper o sonho de conquistar um pedaço de chão, ou mesmo de terem garantidas as condições de trabalho e melhorias de vida, como observa a lei mencionada.

Será excluído do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal quem, já estando beneficiado com lote em Projeto de Assentamento, ou sendo pretendente desse benefício na condição de inscrito em processo de cadastramento e seleção de candidatos ao acesso à terra, for efetivamente identificado como participante direto ou indireto em conflito fundiário que se caracterize por invasão ou esbulho de imóvel rural de domínio público ou privado em fase de processo administrativo de vistoria ou avaliação para fins de reforma agrária, ou que esteja sendo objeto de processo judicial de desapropriação em vias de imissão de posse ao ente expropriante [...] (BRASIL, 2001, p. 02).

Essas e tantas outras ofensivas do capital e a necessidade de acúmulo de forças provocam o MST a repensar suas estratégias de luta pela reforma agrária. Dentre elas, o MST firma o compromisso em “defesa de sementes crioulas; produção agroecológica para o mercado interno; defesa das nascentes de água doce como pertencentes a humanidade; plantio de árvores frutíferas e nativas; preservação das matas e do meio ambiente e lutar contra os produtos transgênicos e o aquecimento global” (MST, 2007). Nesse intento, o Movimento vai aprofundando esse debate em 2007, no V Congresso Nacional, e, a partir de então, sente a necessidade de ir ampliando-se para toda a sua base.

Em preparação ao seu VI Congresso Nacional⁷³, o MST produziu cadernos de formação para subsidiar os debates e/ou (re)elaboração da proposta da RAP com os coletivos, setores, militância e, principalmente, com a base social dos assentamentos e acampamentos. Após a realização desse Congresso, a discussão prosseguiu nas diferentes instâncias do Movimento e no coletivo da Via Campesina⁷⁴.

⁷²BRASIL. Casa Civil. Medida Provisória n.º 2.183-56, de 24 de agosto de 2001. Acresce e altera dispositivos do Decreto-Lei n.º 3.365, de 21 de junho de 1941, das Leis n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964, n.º 8.177, de 1º de março de 1991, e n.º 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 ago. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2183-56.htm. Acesso em: 06 ago. 2019.

⁷³O VI Congresso foi realizado em Brasília, com a participação de cerca de 15 mil militantes de todo o país, no período de 10 a 14 de fevereiro de 2014.

⁷⁴A Via Campesina é uma articulação internacional, que coordena organizações camponesas de médios e pequenos agricultores, trabalhadores agrícolas, comunidades indígenas. É autônoma, pluralista, independente. Integrada por organizações camponesas, indígenas, regionais, nacionais, cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. As organizações que compõem a Via Campesina são: MPA, MAB, MST, PJR, CPT, UNEFAB, os indígenas representados pelo CIME e os quilombolas (RODRIGUES; FERNANDES, 2012, p. 60-61).

Essa práxis formativa tem provocado o Movimento a repensar suas táticas de luta e permanecer na batalha em busca de outro projeto de política agrária, construído pelo e para o povo: a Reforma Agrária Popular, concebida pelo MST (2014) como o leito do nosso rio, condutor do poder do povo, ao futuro de completa emancipação. Assim, somos convocados a “sonhar enfim com a vida, com respeito e igualdade. Sonhar com dignidade em um mundo não dividido. [...] Sonhar em fazer do sonho um grande acontecimento; onde os dedos se cruzando, segurem a delicadeza e acalentem a pureza de quem sonha, mas lutando” (BOGO, 2004, p. 20).

O MST compreende que, para conquistar uma sociedade diferente, com fundamentos de uma nação socialista, é necessário estudar ainda mais, potencializar a formação política e mobilizar a classe trabalhadora na expectativa de forjar políticas coerentes com o ideário socialista. Com esse intuito, continua pautando a emergência de seguir construindo o Programa Agrário, que posteriormente se somaria ao Projeto Popular para o Brasil, que, contraditoriamente, foi interrompido com a eleição do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O programa de Reforma Agrária Popular tem como objetivos estratégicos da nossa luta construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma reforma Agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja, é fruto de uma revolução social. Esta nova natureza de luta pela Reforma Agrária popular coloca novos desafios como: a) A Reforma Agrária popular é para resolver os problemas concretos de toda população que vive no campo; b) A Reforma Agrária tem como base a democratização da terra, mas busca produzir alimentos saudáveis para toda população; objetivo que o modelo do capital não consegue alcançar; c) O acúmulo de forças para esse tipo de Reforma Agrária depende agora de uma aliança consolidada dos camponeses com todos os trabalhadores urbanos (...); d) Ela representa um acúmulo de forças para os camponeses e toda classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade (MST, 2013, p. 33-34).

O MST (2016, p. 11), através de seus processos organizativos, lutas e conquistas, busca contribuir com a construção de uma sociedade alicerçada no ser humano e no respeito à natureza, por meio de sua participação nas mobilizações em diferentes contextos.

O MST participa na luta e organização dos trabalhadores rurais do continente americano através da Coordenação Latino-Americana das Organizações do Campo (CLOC) e da Articulação Continental de Movimentos Sociais da Aliança Bolivariana para as Américas (ALBA), em nível mundial, através da Via Campesina. Em nível geral, articula-se com a assembleia dos movimentos sociais de todo o mundo, como o Fórum Social Mundial – FSM.

No atual contexto de crises, de violência contra a humanidade, de perda de direitos, do aprofundamento da exploração, exclusão e discriminação de trabalhadoras e trabalhadores sobrando deste país, acirram-se também muitas angústias e questionamentos do povo brasileiro quanto à situação que atravessa a nossa sociedade. Diante dessa realidade, a classe trabalhadora

unifica pautas de lutas em suas constantes marchas nacionais e expressa sua indignação com as atrocidades que o capital, amparado pelo Estado burguês, tem feito contra os oprimidos. Nessa lógica, é possível observar, na entrevista com a dirigente nacional do Setor de Educação do Movimento, a contribuição do MST nesses processos de luta e resistência. A militante da organização assegura que

O MST teve muita sabedoria nessa conjuntura, primeiro de manter as lutas, as alianças com as principais organizações da classe trabalhadora, na estratégia do Fora Bolsonaro! Na defesa do auxílio emergencial, na defesa da vacina para todo o povo, então nós nos unificamos com a pauta de luta geral da classe trabalhadora (DIRIGENTE NACIONAL/MST).

Para o MST, além de se integrar e contribuir com a reconstrução de sua identidade, de suas próprias histórias, de fortalecer a luta de classe, entende-se que é de fundamental importância estudar, mergulhar nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, manter viva a memória das lutadoras/lutadores que nos antecederam e permitiram, com seu legado, a continuidade da luta e esperança de dias melhores.

Nesse sentido, Benjamim (1994) nos adverte para a importância da valorização da experiência coletiva. Para ele, “no momento em que a experiência coletiva se perde, em que a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas narrativas tornam-se predominantes” (BENJAMIM, 1994, p. 14). Com isso, corre-se o risco de perder o vínculo com o passado – com a história, com a arte, por exemplo –, porque para o sistema capitalista não importam as experiências do passado, o que interessa é o consumismo, a produtividade, o individualismo, a competitividade, a concentração de renda e de riqueza. Desfavoráveis a esse contexto, os Sem Terra têm procurado entender as contradições que vivenciam na constituição de sua identidade. Caldart (2001, p. 34) explicita que

Sem Terra é hoje um nome próprio, uma identidade; referência política e cultural construída na história da luta pela terra e do MST. Quem se chama Sem Terra não é apenas uma pessoa, é um sujeito coletivo que encarna as características da organização e de seu projeto. Mas os Sem Terra também são pessoas, seres reais, contraditórios, imprevisíveis, com inseguranças e arrogâncias, com acertos e erros; têm raízes mais fortes e mais frágeis no jeito de trabalhar, de viver, do camponês; têm níveis diferentes de compromisso e de vivência da identidade coletiva que ajudam a construir.

Na mesma linha de valorização da experiência, o teórico José Sérgio F. de Carvalho, estudioso de Arendt, afirma a importância de rememorar a tradição, cultivar um mundo que faça sentido, entendendo-o como um lar imortal, onde a herança cultural possa ser socializada com equidade para todos. Onde os antepassados continuem iluminando o presente, rumo a um mundo novo (ARENDR, 2014), “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera

do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 15).

Conforme já anunciado, esse amplo diálogo resultou na produção de documentos, como o Programa Agrário do MST (2013), fruto do que o Movimento conseguiu reunir nos debates, análises e reflexões realizadas ao longo de seu itinerário histórico. Aborda ainda fundamentos de uma nova reforma agrária para a sociedade brasileira.

No que concerne à questão agrária no país, o MST compreende a necessidade de superar uma reforma agrária distributivista (BEZERRA, 2019)⁷⁵. Esse modelo vem sendo considerado ultrapassado, tendo em vista os preceitos e limites do modelo clássico burguês, que visava contemplar o desenvolvimento do mercado interno urbano-industrial.

A análise que vimos fazendo desde o V Congresso é de que a reforma agrária clássica não tem mais espaço no modelo atual. Por isso, apresentamos a Reforma Agrária Popular como alternativa para enfrentar o agronegócio e recolocar a reforma agrária como alternativa (MAFORT; AMORIM, 2012, p. 76).

A partir de diversas discussões explicitadas acima, o MST assume, em seu VI Congresso Nacional, em 2014, a Reforma Agrária Popular como estratégia da classe trabalhadora. Reafirma a importância de ampliar esse debate, ao definir como lema do VI Congresso: “**Lutar, Construir Reforma Agrária Popular**”. Conforme Figura 3, linguagem viva [...], memória que garante a visão do passado, alimenta as identidades e orienta a projeção do futuro” (CIAVATTA, 2020, p. 242).

⁷⁵Cristina Bezerra, Diretora da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2019, p. 10).

Figura 3 – VI Congresso Nacional do MST, 2014 – Brasília.



Fonte: Movimento Sem Terra – imagem de domínio público⁷⁶ (2014).

Diante dessa meta, o Movimento entende que é preciso fortalecer a luta e resistência ao modelo de agricultura capitalista do agronegócio e propõe um processo de acúmulo de forças que se fundamenta na justiça social, soberania popular e alimentar, no respeito aos bens da natureza, aos direitos sociais, ao cultivo de alimentos saudáveis, à formação integral dos sujeitos, à produção de energia, de cultura, de saberes, de vida. Nessa projeção, o coletivo do MST (2014, p. 36) provoca o povo, conforme Freire (1967), a assumir essa bandeira de luta, compreendendo que,

a construção da Reforma Agrária Popular só pode[rá] ser conquistada por um amplo leque de forças populares representadas pelo conjunto dos trabalhadores e [trabalhadoras] do campo e da cidade. E assume também uma perspectiva necessariamente internacionalista porque a luta dos trabalhadores e [trabalhadoras] contra a ordem do capital é internacional no atual estágio de hegemonia do capital financeiro e das empresas transnacionais que atuam em todo mundo.

A ação dialógica interpelada por Roseno (2014), em sua tese de doutorado, exemplifica a experiência de movimentos sociais e sociedade que se organizaram para debater os rumos da Nação brasileira. O autor aborda em sua pesquisa que, na II Jornada Universitária pela Reforma

⁷⁶ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/TxPdUxPihBdoiXpF6>. Acesso em: 10 set. 2022.

Agrária, ocorrida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), demarcou-se o dia 17 de abril como o “Dia Internacional de Luta pela Reforma Agrária”. Afirma que a II Jornada Universitária pela Reforma Agrária foi organizada por Movimentos Sociais da Via Campesina e universidades, e, nessa atividade, o MST pautou a centralidade da luta pela terra e seus desdobramentos, em que o debate da educação, produção, saúde e da Reforma Agrária Popular se amplia.

Destaca que a II Jornada foi um período fundamental no fortalecimento das parcerias dos Movimentos Sociais e instituições, em particular o MST. Assegura ainda, em sua pesquisa, a necessidade e o compromisso coletivo desses parceiros na luta por políticas públicas que apoiem as práticas da agricultura sustentável e promovam as condições de produção nos assentamentos.

As Jornadas da Reforma Agrária, realizadas em diversas Universidades e Institutos Federais, seguem levantando a bandeira em defesa do direito à educação pública, laica e socialmente referenciada à população brasileira. De acordo com dados levantados pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, em 2018, em seus quase 35 anos de história, o Movimento havia conquistado 1.500 escolas públicas, em áreas de assentamentos e acampamentos – sendo 120 de Ensino Médio, 200 de Ensino Fundamental completo e as demais dos anos iniciais. Existem 200 mil crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do MST estudando. Sendo que, nessas escolas, atuam 10 mil trabalhadoras e trabalhadores da educação. Além disso, 50 mil jovens, adultos e idosos foram alfabetizados em suas áreas. Há, ainda, aproximadamente 2 mil estudantes nos cursos técnicos e superiores, vinculados ao PRONERA. Contamos com 39 Instituições de Educação Superior desenvolvendo Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, em que estudam, em média, 5 mil pessoas dos povos do campo – Sem Terra, Quilombolas, Pequenos Agricultores, Indígenas e professoras e professores que atuam nas escolas e ainda não possuem formação superior.

Observa-se que, após a gênese do MST, a nova Constituição Federal, aclamada em 1988, delibera evoluções importantes em seus artigos 184 e 186, em que “determina” a função social da terra e a definição de que, quando essa lei for violada, seja destinada para fins de Reforma Agrária. No entanto, mesmo com a pressão popular mais intensa, há quase quatro décadas, essa lei não foi cumprida (FRANÇA, 2013), o que reforça a necessidade de agregar a luta por RAP a toda a classe trabalhadora.

3.3 FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SEM TERRA: DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DO MST

Nesta subseção, buscamos sinalizar os desafios do MST-ES na formação dos sujeitos Sem Terra em relação às investidas do capital no sistema educacional vigente, bem como a luta do Movimento pela consolidação de sua Pedagogia, na expectativa de potencializar o debate e as ações formativas que apoiem a construção da Reforma Agrária Popular.

O MST compreende que a formação dos Sem Terra se materializa na práxis. E, nessa relação teoria e prática, os processos educativos confundem-se com a história de luta formativa do próprio Movimento. De acordo com Caldart (2011, p. 71), “o maior objetivo do MST é a formação de sujeitos históricos capazes de trabalhar e de lutar pela transformação da sociedade e pela sua autoformação (pessoal e coletiva) emancipatória”.

Essa assertiva abordada pela autora nos remete a reflexões sobre como potencializar um trabalho que contribua com a construção de uma outra lógica formativa, que problematize a necessidade de criar um novo modo de vida em todos os âmbitos da sociedade, e novas relações no atual contexto de crise econômica, política, ambiental e humanitária.

Diante dessa reflexão e da atualidade da Pedagogia do Oprimido, alicerçada em Paulo Freire (2005, p. 22), percebe-se a vitalidade de seu pensamento ao afirmar que a conscientização envolve a inserção de homens e mulheres no processo histórico, como sujeitos, e nos mantém vigilantes quanto à necessidade de unificar a luta da classe trabalhadora, no sentido de “[...] assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeitos de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo”.

É nesse cenário dialético, de luta e resistência, que o Setor de Educação do MST sistematiza, em 1996 (a partir de documentos anteriores), o Caderno de Educação n.º 8, que trata dos princípios filosóficos e pedagógicos e da proposta de educação do Movimento, fundamentos que vêm subsidiando a Pedagogia do Movimento.

Diante do exposto, a síntese desses princípios será explicitada, dada a sua relevância, na formação dos sujeitos do MST, tendo como foco a formação de educadoras e educadores do Movimento, compreendendo a importância dos processos de formação na perspectiva da luta pela construção da Reforma Agrária Popular. Para o Movimento Sem Terra (1996), os **princípios filosóficos** tratam da visão de mundo defendida, das concepções inerentes à pessoa

humana, à sociedade e ao que se entende por educação, ou seja, trata dos objetivos estratégicos do trabalho educativo no MST.

Dessa forma, o Movimento concebe a educação como uma das dimensões da formação humana, podendo ser exercitada tanto na escola quanto em outros espaços/tempos formativos da organização. Seu projeto educativo está voltado para uma ação política, pautada em um movimento de formação contínuo, que leva em consideração a educação de classe, aberta para o mundo e para o novo. Uma educação organicamente vinculada ao movimento social, com uma pedagogia que vem se materializando em ações sistemáticas do setor de educação do MST-ES (estudo, reuniões, encontros, assembleias, cursos, produção e distribuição de alimentos saudáveis, campanhas de plantio de árvores e contra o fechamento de escolas, mobilizações com a sociedade e com o (“poder público”). Espaços/tempos em que o Movimento tem procurado envolver cada vez mais sujeitos (educadoras/educadores, educandos/educandas, trabalhadoras/trabalhadores) nesse processo de formação na luta.

A partir dessa compreensão, a organização acredita ser crucial a valorização da escola como um espaço de luta social. Com esse entendimento, o MST (1996, p. 06) defende uma proposta de educação que coopere com a dinâmica de luta pela terra, por Reforma Agrária, tendo em vista a transformação social, quer seja,

Um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas.

Essa concepção de educação perpassa a amplitude da formação permanente de educadoras/educadores que, ao efetivar a relação prática-teoria-prática, possibilita-lhes refletir sobre qual projeto de mundo, de sociedade e de ser humano vem sendo pensado e o que é necessário para fomentar sua construção. Proporciona-lhes, dessa forma, aprofundar ideários e lutas que fortaleçam os processos formativos, pautados no horizonte da Reforma Agrária Popular – concepção inicialmente elaborada pelo MST, desde o ano de 2007⁷⁷, porém sem destaque ou aprofundamento e que, posteriormente, culminou em seu Programa Agrário⁷⁸, como “um projeto [que] se insere na luta da classe trabalhadora pela construção de relações

⁷⁷Cartilha de sistematização das discussões do “V Congresso Nacional do MST” (MST, 2007, p. 30).

⁷⁸Trata-se do programa agrário do MST, elaborado a partir de um intenso debate com o conjunto dos sujeitos organizados no Movimento. O processo de elaboração do referido Programa teve início mais sistemático em 2011 e culminou em fevereiro de 2014, no VI Congresso Nacional do Movimento, onde foi aprovada uma síntese que apontou como proposta para o momento atual de luta o Programa da Reforma Agrária Popular (MST, 2013, p. 05).

sociais de produção que eliminem a exploração, a concentração da propriedade privada, a injustiça e as desigualdades” (MST, 2014, p. 35).

Esse debate vem sendo apropriado pelo conjunto da organização, por pesquisadoras/pesquisadores, e tem se ampliado em diferentes frentes de atuação do MST, pela Via Campesina. Nos últimos anos, tem sido tema de diversos espaços de diálogo com a sociedade, como, por exemplo, as Jornadas da Reforma Agrária (JURA), construídas em parceria com movimentos sociais e universidades brasileiras. De acordo com Caldart (2020a), a RAP pode ser compreendida tanto como uma prática social quanto como um programa político. Destaca ainda que a RAP representa uma projeção do percurso do MST em razão de seus desafios e da complexidade conjuntural que os seus sujeitos, enquanto seres sociais, assumem na tarefa de contribuir com sua transformação.

Diante dos problemas estruturais da atual sociedade e dos desafios na perspectiva de sua superação, o Movimento explicita, em seu VI Congresso Nacional, com veemência, a urgência de interconectar com diversos sujeitos sociais, com diferentes gerações de lutadoras e lutadores de múltiplos territórios, na construção da RAP. Caldart (2020a, p. 20) explicita, a partir desse cenário conjuntural, as contradições do atual contexto,

A RAP dá um nome para o momento atual da luta pela Reforma Agrária, em um contexto de domínio do capital sobre a agricultura (chamada de ‘agronegócio’) e ao mesmo tempo de maior explicitação das contradições da sua lógica de produção e do aumento da concentração da propriedade privada da terra. Contradições que se aprofundam, deixando mais visíveis seus efeitos sociais e ambientais sobre a vida de todos, no campo e na cidade: mais desigualdade social, aumento da miséria e da fome, depredação dos bens naturais, doenças, pandemias... mais cheiro e gosto de morte.

Nota-se que, na relação homem-natureza-mundo, outras relações socioculturais vão se constituindo, dando origem às contradições presentes no sistema capitalista. Diante desse panorama, amplia-se também a tarefa dos sujeitos da educação do campo, pois são instigados a entender a relação da RAP e seu vínculo com a educação, no sentido de tecer “discussões e práticas de formação para o trabalho vinculadas aos desafios de desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária como territórios de trabalhadores organizados e em luta que buscam fundar uma visão baseada em novas relações sociais” (CALDART, 2013b, p. 01). Nessa caminhada formativa, muitas experiências vão se consolidando na Pedagogia do Movimento, seja no trato com a terra, ou nas experiências vividas nas comunidades em conexão com a natureza.

Nesse exercício da práxis educativa é importante observar a pertinência da relação **educação para o trabalho e cooperação**, compreendendo que o trabalho constitui a produção da cultura, da arte, do conhecimento, da humanidade, do bem comum, da existência humana. Freitas (2011)

reforça a importância desse princípio ao afirmar que “ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. [...] é tomar a própria vida [atividade humana criativa] como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições” (FREITAS, 2011, p. 156). Inserido nesse cenário, o MST luta, em seus múltiplos espaços socioeducativos, no sentido de buscar alternativas que proporcionem viver no/do campo, na batalha por sua libertação, e, ao se libertar, provocar a libertação do outro e da terra.

Entendemos que, ao realizar as práticas educativas no campo, não podemos desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios colocados para a implementação de novas relações de produção da vida tanto no campo quanto na cidade. No debate da Reforma Agrária Popular, o Movimento destaca que “o acúmulo de força para esse tipo de reforma agrária depende de uma aliança consolidada dos camponeses com todos os trabalhadores urbanos” (MST, 2013, p. 34). E aponta como dimensões nessa aliança de classe na produção da RAP: luta pela terra, agroecologia, soberania alimentar e popular, participação política e educação, numa dinâmica social que, de alguma forma, vem sendo produzida numa interconexão entre esses fundamentos.

Nessa vinculação campo-cidade, o MST busca fortalecer seus processos de organização e luta, estendendo o diálogo da Reforma Agrária Popular à classe trabalhadora, podendo assim provocar o povo a refletir sobre o modelo de sociedade e de educação opressora, excludente, conservadora e mercadológica imposta aos oprimidos. Freire (2005, p. 46) nos remete a possibilidade de pensarmos uma outra lógica de educação, pautada na humanização e libertação desses sujeitos em sua defesa de uma pedagogia do oprimido. Para ele,

a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens [e das mulheres] em processos de permanente libertação.

Na esperança de se contrapor a esse modelo de educação, o Movimento tem socializado experiências de formação produzidas pelos/para os sujeitos Sem Terra. Essas ações expressam, de alguma maneira, a vivência de **valores humanistas e socialistas**, entendendo que “a pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor (FREIRE, 2005, p. 08). Nessa luta pela libertação e humanização dos sujeitos, o MST tem como propósito fortalecer as ações de solidariedade, assim como dinamizar o trabalho como princípio educativo, na busca de uma formação em todas as dimensões, com criatividade, norteadas pela

cultura do povo oprimido, no respeito à vida, no amor ao mundo, no bem comum, na permanente busca de ser mais (FREIRE, 2005). Esses valores, para o MST (1996, p. 09),

Colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos.

O Movimento explicita ainda, como princípio de sua pedagogia, a educação/formação como um processo permanente de formação e transformação humana. Nesse movimento de ação-reflexão, fica explícito que o diálogo antropológico e político, fundado no pensamento de Freire (2005), pode ser assimilado como um de seus principais pilares. O educador do povo afirma que “a ‘hominização’ opera-se no momento em que a consciência ganha dimensão da transcendentalidade”. [...] A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; [...], é práxis” (FREIRE, 2005, p. 19). A dirigente do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST afirma que, para a organização,

a formação tem como base a luta de classe, rumo a um projeto de campo, com base em fundamentos do projeto pedagógico, [...] a questão de valores, mística. Sempre tem temas voltados para essa questão do fortalecimento do humanismo, da visão humanista em nós, da visão de mundo (DIREÇÃO NACIONAL – MST).

Entendemos que os **princípios pedagógicos** estão intimamente ligados aos ideários abordados anteriormente nos princípios filosóficos, em relação ao modo de fazer-pensar-fazer a educação. Referem-se a “elementos essenciais e gerais [da] proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, [podendo] haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos” (MST, 1996, p. 04).

Diante dessa convicção sublinhada pelo Movimento e enfatizada pela dirigente, é importante salientar que no MST-ES há distintas realidades escolares, que, a partir de uma concepção de educação humanizadora, procuram desenvolver práticas educativas, com base na realidade concreta dos educandos/educandas. Uma educação que, mesmo dentro das estruturas do Estado, ousa “escapar” e envolver os Sem Terra no movimento de construção de uma Pedagogia específica, que contemple as dimensões da cultura, da organização e luta social, da valorização da história do povo, do cuidado com o outro e com a natureza.

Nessa tessitura do conceito de Educação Popular, evidenciam-se no/do MST práticas formativas, no exercício da luta por uma educação que tem como pilares o diálogo, a libertação dos sujeitos e a busca da transformação da sociedade. Para Freire (2005, p. 21), “a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo

autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum”.

Ainda na perspectiva de formação abordada, Caldart (2012, p. 547) destaca que Pedagogia do Movimento – que concebe o próprio Movimento como principal sujeito educativo – vai se constituindo tanto no campo específico quanto em sua dinâmica de luta e organização. Nessa dimensão educativa, a autora assinala que essa Pedagogia se constitui a partir de fundamentos ligados à práxis experienciada nos diversos processos formativos, marcada por lutas, conflitos e contradições próprias da sociedade capitalista que procura transformar tudo em mercadoria. Caldart (2011, p. 65) nos alerta que

A Pedagogia do Movimento, enquanto reflexão específica sobre as [...] [dimensões] pedagógicas postas em movimento na formação dos Sem Terra, [...] ao tratar essa formação como um processo educativo, expressa (se fundamenta) e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação (e que não está também na base de constituição da instituição escolar): [...] as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade [...].

Com esse propósito, o MST observa que a formação humana acontece ao longo da história de homens e mulheres. “Por isso mesmo é que os reconhecem como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83). Conscientes de sua inconclusão, os sujeitos Sem Terra se afirmam enquanto seres em constante transformação, na busca do ser mais (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento, no exercício de sua práxis, nos convoca à transposição dos desafios enfrentados enquanto classe trabalhadora, diante da complexidade desse contexto perverso e letal gestado pelo capital (ANTUNES, 2020). Compreendemos que nossa grande empreitada enquanto povo oprimido segue sendo a batalha na construção de alternativas de unificação dos diversos sujeitos, no fortalecimento da luta pela humanização do povo oprimido, rumo a um mundo novo.

Assim, desenvolver essa humanidade com o povo consiste em trabalhar contra todas as formas de injustiças e opressão, marcadas por tensões, conflitos e contradições próprias da formação cultural de uma sociedade capitalista. Nessa direção, Caldart (2011) pondera que um dos grandes desafios do MST, no âmbito educacional, é transformar sua Pedagogia em intencionalidade formativa que viabilize produzir, em sua dinâmica de luta social e organizativa, um Projeto de Educação que contemple as especificidades, a cultura, os valores,

a produção da existência dos sujeitos sem-terra/Sem Terra⁷⁹, buscando transformar a visão de mundo e o modo de vida subordinados à lógica do capital, que ainda prevalece em áreas de Reforma Agrária.

Esses fundamentos pedagógicos são concebidos pelo Movimento como subsídios que orientam a práxis pedagógica que vem sendo desenvolvida em escolas de assentamentos e acampamentos há mais de três décadas e envolvem: a) relação entre prática e teoria; b) combinação metodológica entre processos de ensino e formação; c) a realidade como base da produção do conhecimento; e) conteúdos formativos socialmente úteis; f) educação para o trabalho e pelo trabalho; g) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos e econômicos; h) vínculo orgânico entre processos de educação e cultura; i) gestão democrática; j) auto-organização das/os estudantes; k) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente das/os educadoras/educadores; l) atitudes e habilidades de pesquisa; m) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Esses princípios da educação do MST são de extrema importância na sistematização de experiências e na resignificação de práticas formativas, no aprofundamento de novas teorias e práticas que potencializem o diálogo, a força coletiva, a esperança. Com vista à educação problematizadora e libertadora, para Freire (2005, p. 71), “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (p. 71).

Ao projetar seu pensamento na luta por libertação, Freire nos desafia ao comprometimento na marcha pela resistência e avanço da Pedagogia do Movimento, na perspectiva de apreender a RAP como dispositivo de força política, pedagógica, cultural e ambiental, capaz de contrapor e superar situações-limite (FREIRE, 2005) impostas pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, tais princípios têm se constituído como instrumentos basilares na práxis formativa do MST. A partir de estudo bibliográfico, da escuta de sujeitos do MST-ES e da experiência da pesquisadora no Movimento Sem Terra, é possível perceber que, em seus processos de formação, os sujeitos Sem Terra se preocupam em estudar sobre a realidade sociopolítica, educacional e ambiental em que vivem, na perspectiva de modificá-la. Nesse

⁷⁹A nomenclatura sem-terra se refere aos sujeitos que ainda não possuem o acesso à terra, enquanto que Sem Terra trata das trabalhadoras/trabalhadores que se consideram parte integrante do Movimento Sem Terra e se identificam com os processos de luta desse movimento social.

propósito, estudam, trocam experiências, produzem conhecimentos e discutem sobre os caminhos que serão trilhados, tendo como horizonte a necessidade de resistir no tempo presente, no árduo terreno da realidade contraditória, por onde o germe do novo há de triunfar.

Ademar Bogo (1999, p. 47) chama a atenção para a necessidade do Movimento se organizar, acumular esforços e mobilizar a classe trabalhadora para a permanente luta. Afirma que é necessário articular amplamente trabalhadoras/trabalhadores, porque vem daí a força que possibilita a transformação. Alerta para a importância da dimensão popular nos processos de produção e partilha de saberes: “[...] o Movimento deve desenvolver uma estrutura orgânica [...] que possibilite aglutinar as pessoas, distribuir o poder, exercitar e praticar a democracia, procurando satisfazer todas as necessidades dos seres humanos que dela participam”.

Nessa dinâmica formativa, os sujeitos da pesquisa têm visto o processo educativo como um dos caminhos que podem provocar reflexões profundas, não somente alterando as ideias das pessoas, mas provocando-as a repensar diante de situações reais e concretas, as quais exijam delas uma tomada de posição e de atitudes, práxis capaz de contribuir com as mudanças sociais. Evoca-nos a subverter a ordem, na busca de produzir, no tempo presente, o cultivo de valores humanos – a solidariedade, o inconformismo, a sensibilidade de formação humana, de cuidado com o ser humano e com a natureza, compreendendo-nos enquanto parte constitutiva dela. Convicções que podem ser evidenciadas nas narrativas dos dirigentes do MST-ES, a partir do questionário (APÊNDICE C):

Nossas discussões [no MST] passam por compreender as relações entre a questão ambiental e as lutas antirracistas e feministas, considerando a luta ambiental como luta pela superação do capitalismo, por isso o processo de construção de lutar pela Reforma Agrária Popular é fazer a defesa dos territórios camponeses, tradicionais e indígenas, superando o latifúndio e a concentração de terras, construindo outro projeto de campo e de país.

O MST continua tendo como ferramenta principal na luta pela reforma agrária popular, a ocupação de terra, o enfrentamento ao grande capital, o agronegócio, e, atualmente, a nossa luta contra esse governo genocida. Tudo isso vinculado à nossa proposta de sociedade, que é antagônica ao projeto hegemônico do capital.

O MST, enquanto organização social, comunga com a ideia de que “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade” (FREIRE, 2005, p. 193). Nesse sentido, vem aperfeiçoando seu jeito de cooperar com a formação dos sujeitos envolvidos, buscando construir estratégias de formação, em tempos de desgoverno e tentativa da perversa desumanização. Este período exige cada vez mais do povo oprimido espaços/tempos de formação e de problematização que trabalhem de forma permanente a formação da consciência, com vistas à sua humanização (FREIRE, 2005).

3.3.1 Traços de Experiências Educativas do MST no Espírito Santo

Tendo em vista as pesquisas que tratam da luta pela terra, articulada ao direito à educação, pelo MST, no estado do Espírito Santo, abordada por Pizetta (1997), França (2013) e Ribeiro (2020), nesta subseção procuramos sistematizar alguns aspectos dessa trajetória de luta do MST no ES, mediados por práticas que se fundem com a luta pela terra e objetivam anunciar ações de resistência em sua formação.

Conforme observado na segunda seção, a evolução do capitalismo no Brasil vem avançando cada vez mais no território camponês, principalmente a partir de 1960, com a modernização da agricultura. Aliado ao latifúndio conservador e violento, com o tempo, evoluiu e atrelou-se ao agronegócio devastador, aprofundando a concentração de terra, o monocultivo, a exploração da natureza, gerando cada vez mais fome e desigualdade social.

Essa lógica global perversa e violenta, a exploração e a acumulação do capital também se configuraram no Espírito Santo, provocando a eclosão dos movimentos sociais do campo, na luta pela terra, por reforma agrária e por melhores condições de vida. O MST, somado a outros movimentos sociais/populares⁸⁰, enquanto herdeiro de uma terra devastada e sem lei, levantou essa bandeira com a participação de 350 famílias sem-terra, que, no dia 25 de outubro de 1985, ocuparam a fazenda Georgina, localizada no km 41, no norte do ES. Esses bravos lutadores quebraram cercas, romperam mourões, com coragem e rebeldia, lutando para retornar às suas raízes.

Longas e duras caminhadas nos mobilizaram. Enfrentamos despejos violentos, muitos lutadores foram tombados. A cada vida ceifada, os sem-terra se multiplicavam, rompiam seus medos e, com persistência, os acampamentos iam se levantando com organicidade e crença em dias melhores.

Como já vimos, o MST, em todo o Brasil, está organizado em diversas instâncias e frentes de luta. Nesse sentido, as lutas travadas em âmbito nacional também se constituem no ES, e seguem seu curso na luta pela terra e pelo direito à educação. Nessa trajetória de 37 anos de resistência, o MST se territorializa, no estado, em 65 assentamentos (com aproximadamente

⁸⁰Comissão Pastoral da Terra (CPT), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR).

3.500 famílias) e em 10 acampamentos (com 950 famílias). Organiza-se em cooperativa, associações, Núcleos de Base, em brigadas (por regiões) e em setores (MST-ES, 2022)⁸¹.

Atualmente (2022), nas áreas de assentamentos do ES, são 38 escolas, em 19 municípios, sendo 25 vinculadas à rede estadual, e as demais à rede municipal. Em função da dificuldade de liberação de profissionais e de recursos disponíveis para essa tarefa, o Setor de Educação acompanha 27 escolas, sendo 25 estaduais e duas municipais, envolvendo o Ensino Fundamental I e II, EJA Ensino Fundamental e Médio e Educação Infantil.

De acordo com os dados do Quadro 3, nessas escolas, atuam em média 206 educadoras e educadores, 13 pedagogas/pedagogos, sete diretoras/diretores, dois coordenadores, 13 secretárias/secretários, 38 cozinheiras e 18 auxiliares de serviços gerais, totalizando, em média, 288 trabalhadoras/trabalhadores da educação, e estudam nelas cerca de 1.397 educandos e educandas⁸², nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Percebe-se o permanente processo de mobilização do Setor de Educação do MST-ES, com o Estado, pela garantia do funcionamento e ampliação das etapas da Educação Básica, nas escolas dos assentamentos, além da defesa de uma Pedagogia própria, vinculada à luta do MST. Nos últimos dois anos, diante das demandas e dos tensionamentos na SEDU, as etapas da EJA vêm se ampliando. Atualmente (2022), existem cinco escolas em áreas de assentamentos que ofertam a EJA Ensino Médio.

⁸¹Dados cedidos pela Direção Estadual MST-ES (2022).

⁸²Dados levantados pelo Setor de Educação (MST-ES, 2022).

Quadro 3 – Relação de assentamentos e suas respectivas escolas MST-ES que o setor de educação acompanha

ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	FAMÍLIA ASSENTADA	ESCOLA	DATA DE CRIAÇÃO	MODALIDADE	Nº EDUCANDA/O	Nº EDUCADORA/R	Nº SECRET.	Nº AUX. S. GERAIS.	Nº COZINH.	Nº PEDAG. OU COORD.
PE RIO PRETO ITAÚNAS	C. da Barra	30	EEPEF São Benedito	1986	EF Anos Iniciais	18	03	-	-	01	-
PA PONTAL DO JUNDIÁ	C. da Barra	48	EEEF Assentamento União	1986	EF Completo e EI	125	12	01	01	02	01
PA VALDÍCIO B. DOS SANTOS	C. da Barra	89	EEEF Valdício Barbosa dos Santos	1996	EF Completo, EJA e EI	93	09	01	01	02	
PA PAULO VINHAS	C. da Barra	63	EEEF Córrego do Cedro	1997	EF Completo, EJA EF** e EI**	120	15	01	01	02	02
PE CÓRREGO DA AREIA	Jaguari	31	EEEF XIII de Setembro	1984	EF Completo, EJA e EI	90	11	01	01	02	01
PA SEZÍNIO FERNANDES DE JESUS	Linhares	100	EEEFM Paulo Damião Tristão Purinha	2008	EF Completo e EI, EJA EF/M	137	16	01	01	03	01
PE BELA VISTA	Montanha	34	EEPEF Bela Vista	1986	EF Anos Iniciais e EI	15	06	-	-	01	-
PE FRANCISCO D. RAMOS	Montanha	25	EEUEF Francisco Domingos Ramos	1988	EF Anos Iniciais	23	04	-	01(P)	01	-
PA ADRIANO MACHADO	Montanha	74	EEEFM Paulo Freire	2005	EF Anos Inic. EJA EF/M e EI	31	09	-	01(P)	01	01
PA OZIEL ALVES	Montanha	55	EEUEF Rosangela Leite Alves	2005	EF Anos Iniciais e EI	23	04	-	01(P)	01	-
PA PIP-NUCK	Nova Venécia	50	EEEFM Padre Josimo	1987	EF Anos Iniciais e EJA EF/M	21	08	-	-	01	01
PE 13 DE MAIO	Nova Venécia	45	EEEM José Antônio da Silva Onofre	1990	EF Anos Inic. EJA EF/M e EI	32	08	01	-	01	-
PA GAVIÃOZINHO	Nova Venécia	25	EEPEF Fazenda Jacutinga	1989	EF Anos Iniciais	06	03	-	-	01	-
PA CELESTINA	Nova Venécia	31	EEEF Assentamento Ouro Verde	1998	EF Anos Iniciais	13	03	-	-	01	-
PA MADRE CRISTINA	Pancas	35	EEUEF Madre Cristina	2008	EF Anos Iniciais	13	01	-	-	01	-
PA CASTRO ALVES	Pedro Canário	129	EEEF Três de Maio	1988	EF Anos Iniciais e EI***	179	14	01	02	02	01
PE NOVA VITÓRIA	Pinheiros	32	EEEF Margem do Itauninhas	1987	EF Completo e EI	85	10	01	01	01+1(P)	01

ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	FAMÍLIA ASSENTADA	ESCOLA	DATA DE CRIAÇÃO	MODALIDADE	Nº EDUCANDA/O	Nº EDUCADORA/R	Nº SECRET.	Nº AUX. S. GERAIS.	Nº COZINH.	
PA OLINDA II	Pinheiros	87	EEEFM Saturnino Ribeiro Santos	1997	EF, EJA EF/M e EI	83	14	01	01(P)	1+1 (P)	01
PA MARIA OLINDA	Pinheiros	71	EEPEF Maria Olinda de Menezes	1999	EF Anos Iniciais, EI e EJA	32	07	01	01(P)	1+1(P)	01
PA OTAVIANO R. DE CARVALHO	Ponto Belo	98	EEEF Octaviano R. de Carvalho	2006	EF Anos Iniciais e EI	29	05	-	-	1+1 (P)	-
PA TOMAZZINI	Santa Tereza	39	EEUEF Maria Julita	1998	EF Anos Iniciais	17	02	-	-	01	-
PA TOMAZZINI	Santa Tereza	39	EMEI Vale da Esperança	2002	Educação Infantil	05	01	-	01	-	-
PA ADÃO PRETO	São Gabriel da Palha	39	EEUEF Assentamento Adão Preto	1905	EF Anos Iniciais	12	04	-	-	01	-
PE VALE DA VITÓRIA	São Mateus	39	EEPEF Vale da Vitória	1905	EF Anos Iniciais e EI	54	06	01	-	01	01
PA GEORGINA	São Mateus	81	EEEF 27 de Outubro	1986	EF Completo e EI	81	09	01	01	01	01
PA JUERANA	São Mateus	18	EEUEF Padre Ezequiel	1987	EF Anos Iniciais	13	04	-	-	01	-
PA ZUMBI DOS PALMARES	São Mateus	151	EMEIEF Zumbi dos Palmares	2000	EF Completo e EI	140	18	01	03	02	02
TOTAL:						1397	206	13	18	38	15

Fonte: Dados do Setor de Educação MST-ES (2022). Organizado pela autora.

Observações: a) EJA EF** = EJA 1º e 2º Segmentos, EJA EF/M – EJA 2º e Médio, EI** = 2 Turmas E e EI*** = 3 Turmas de Educação Infantil;

b) As escolas EEUEF Maria Julita e Vale da Esperança funcionam no mesmo prédio;

c) 01 (P) Escolas estaduais em que funcionam turmas de Educação Infantil no mesmo prédio e há cozinheira da rede municipal.

Articulados à luta pela terra, rememoramos experiências históricas da luta pelo direito à educação no ES, tendo como bandeira uma educação diferente. Ainda embaixo da lona preta, em 1984, educadoras e educadores participavam ativamente de processos de formação com as famílias sem-terra para pensarem: “Qual escola queriam para seus filhos? E, como fazer essa escola?”. Movimento esse que persiste até hoje, na defesa de que “o princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente” (MST, 2005b, p. 175).

Importa destacar que o pensamento marxiano integra as bases teórico-epistemológicas que vêm dando respaldo à pesquisa no/do MST. Na relação com o objeto de estudo desta investigação, que se volta para a de educadoras e educadores do Movimento, podemos destacar a contribuição de Marx e Engels (2009, p. 125), em suas teses sobre Feuerbach, escritas na primavera de 1845, em que evidenciam suas preocupações com a efetiva materialidade da atividade humana, compreendida “como atividade prática humano-sensível” (MARX; ENGELS, 2009, p. 123). Dentre as práticas que envolvem a atividade humana, a educação é levada em consideração por Marx, quando, em sua 3ª tese, faz-nos refletir:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade [...]. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.

Nessa direção, a práxis do MST tem pautado a formação de suas educadoras e educadores como atividade humana que, situada no contexto do campo, ocorrendo em circunstâncias das mais diversas e adversas, não separa teoria-prática, educador-militante, escola-comunidade, político-pedagógico, educanda-educador, conhecimento popular-científico, liderança-base, uma vez que todas essas atividades envolvem a educação como prática de transformação social e de humanização das relações dos seres humanos entre si e novas relações com a natureza. Essas relações demandam sempre ser consideradas dialeticamente, em seu caráter. As manifestações expressas nos relatos do questionário (ANEXO C) dos interlocutores do Setor de Educação evidenciam essa práxis, principalmente a indissociabilidade entre político-pedagógico:

Garantir a unidade política e pedagógica em vista do fortalecimento da proposta de educação das escolas.

Primar pela unidade política e pedagógica entre as escolas.

Formação política e pedagógica dos sujeitos educadores e educandos e famílias.

[...] Organizar as escolas, famílias e comunidades na luta por uma educação de qualidade e pública.

[...] As práticas realizadas na formação garantem a materialização dos princípios político-pedagógicos e filosóficos da proposta educativa e formativa do MST, que significa fortalecer os territórios na sua multidimensionalidade.

Garantir a efetiva participação das famílias no processo de gestão das escolas.

É importante colocar a comunidade escolar à disposição da classe trabalhadora que são os sujeitos protagonistas na construção da história.

O debate da RAP trata da luta pela terra, unidade campo e cidade, produção [...].

A preocupação com a educação desde a sua origem está presente na práxis do MST. Ao pensar sobre os rumos do acampamento e dos futuros assentamentos no diálogo entre lideranças e as bases, teve sempre em vista o sonho de uma escola diferente. Trabalhadoras e trabalhadores afirmavam seu anseio por uma escola voltada para a sua realidade, com conteúdo que ajudasse a compreender e a resolver os problemas que enfrentavam. Pizetta (1999, p. 148, grifos do autor) destaca que a ação de ocupar o latifúndio, “de lutar para que a terra cumpra a sua *função social* é uma manifestação de indignação e esperança, expressa a vontade coletiva de sair de uma situação de exclusão e de, ao consegui-lo, reivindicar a escola pública para os seus filhos e filhas”.

Nesse sentido, Maria de Fátima Miguel Ribeiro (2020, p. 42) reitera que

Ao observarmos historicamente a escola do MST, percebemos que passa pelos entendimentos das famílias [...] em que seus filhos possam estudar próximo ao local onde vivem e moram. [...] Uma luta que tem em seu pilar a luta pelo direito à escola, direito a estudar próximo de sua moradia. Uma escola diferente, que pudesse contemplar os significados da vida camponesa, a vida dos pequenos agricultores, a vida dos sem Terra.

No ano de 1985, o MST-ES sistematizou a primeira experiência de educação em assentamentos, o “Projeto de Escola Comunitária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais”, no assentamento Córrego de Areia. Experiência que contou com as práticas que já estavam sendo desenvolvidas, com a contribuição de educadoras/educadores da Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré, nos encontros de formação que se constituíam em espaços de reflexão e aprofundamento teórico do que estava sendo discutido com a base da organização. A partir daí essa proposta de educação se amplia para os novos assentamentos conquistados, no sentido de manter uma articulação e unidade entre as escolas (FRANÇA, 2013).

Observamos essa preocupação na narrativa de um integrante do Setor de Educação MST-ES, ao reafirmar a sua tarefa em permanecer sendo o “articulador, fomentador e buscar **unidade** [das escolas] por meio das ações político-pedagógicas das escolas de assentamentos. Manter a unidade e a defesa da Pedagogia do Movimento em cada escola conquistada” (grifos nossos).

A partir desse elo formativo, conciliado com luta e organização das famílias, é importante destacar as seguintes conquistas: a) liberação de uma educadora para acompanhar as escolas dos assentamentos, em 1986; b) a aprovação das escolas de 1º Grau⁸³, em 1986 e em 1989; c) a criação da Escola de 1º Grau “Assentamento União”, em 1989; e d) a aprovação do Projeto de Escola Popular de 1ª a 8ª série, em sistema de alternância, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 1992, após sete anos de tensionamentos constantes (FRANÇA, 2013).

Inspirados pela organização, rebeldia e persistência por uma formação que impulse a luta, criatividade e a emancipação humana, o Movimento seguiu resistindo às fortes tentativas de fechamento e de precarização das escolas e conquistando outras nos assentamentos. Essa realidade não difere muito do que o Movimento vivencia ainda hoje. Muitas mobilizações vêm sendo realizadas pela permanência e garantia de sua Pedagogia nas escolas dos assentamentos.

Apoiado nos preceitos da Pedagogia Socialista, de formar lutadores e construtores, o MST busca “educar as novas gerações para lutar e criar novas formas sociais de trabalho, de relação com a natureza de que somos parte, entre as pessoas” (CALDART, 2021a, p. 03). E, com essa intencionalidade, a práxis formativa vai se materializando e se fortalecendo no movimento de elaboração e luta de educadoras e educadores – compreendidos pelo Movimento, por todos os sujeitos da escola (os que fazem a alimentação, a limpeza da escola, contribuem na coordenação ou orientação pedagógica, a responsável pela documentação e registro da memória, as/os que atuam na sala de aula).

Com o entrelaçamento entre a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Socialista e o comprometimento com a educação de seu povo, o Setor de Educação se mobilizou, após intensas discussões quanto aos processos de municipalização, no final da década de 1990. Reivindicava e conquistava a centralização das escolas de assentamentos na Superintendência Regional de Educação (SRE) de São Mateus, o que potencializou a unidade e fortalecimento da Pedagogia do Movimento.

Em 2015, durante o governo de Paulo Hartung, nossas escolas sofreram forte ataque por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), que, a partir de uma perspectiva mercadológica, tenta acabar com a nossa Pedagogia, extinguindo a carga horária específica para as atividades referentes ao desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos das escolas (que articulam escola, família e comunidade), além da ameaça de fechamento delas.

⁸³Essa terminologia era utilizada no período (anunciado acima) para indicar a escolaridade – Escola de 1º Grau se referia às Escolas de Ensino Fundamental.

Em resposta a essas represálias, como sujeitos das escolas, ocupamos a Superintendência Regional de Educação de São Mateus e nos mobilizamos, com as famílias e as comunidades, para pensarmos outras ações que pudessem tencionar o Estado, no sentido de garantir nosso Projeto de educação, o que culminou com a ocupação da SEDU, na semana seguinte, por cerca de 200 Sem Terra. Nessa ocupação, permanecemos por quase 30 dias. Ainda que essa ação não tenha garantido a conquista de toda a pauta de reivindicação, possibilitou o diálogo com os movimentos sociais/populares da cidade. Anunciamos, discutindo com a sociedade, nosso Projeto Educativo, e denunciemos o descaso do poder público com a Educação do Campo e, principalmente, com a educação em áreas de assentamentos.

Por compreender que “só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 106), é que o MST no ES convoca suas educadoras e educadores a contribuírem, a partir do envolvimento e articulação com outros sujeitos sociais, no debate da RAP. Um exercício que tende a dar suporte a uma compreensão mais ampla e crítica dos problemas enfrentados pelos trabalhadores e trabalhadoras com a superação de suas situações-limites.

Como forma de resistência, na perspectiva de estreitar essa relação, continuamos desenvolvendo várias atividades, no sentido de orientar e desenvolver os instrumentos pedagógicos de nossa Pedagogia. Práxis essa que tem como base os desafios/situações-limites, ou seja, o Tema Gerador, que subsidia o desenvolvimento das atividades político-pedagógicas, tendo como base o Plano de Estudo, a Mística e a Pasta da Realidade, dentre outros.

Em 2019, a partir de vários confrontos, conquistamos cinco horas/aulas semanais, para cada educadora/educador poder estudar, planejar atividades coletivas de integração da escola com a família e comunidade.

Para a efetivação desse Projeto de educação democrático e participativo, levando em conta a realidade das famílias camponesas, faz-se necessário que toda a equipe de educadores esteja comprometida com uma práxis transformadora e que tenha um tempo em comum para o planejamento dos tempos e instrumentos que fortaleçam o caminhar, subsidiando o fazer pedagógico.

Atualmente, a possibilidade do desmonte da Educação do Campo bate à porta das escolas de forma sutil, com a política que tem sido denominada de “a reorganização da rede”. Fomos surpreendidos com a insistência e pressão do Estado às Secretarias Municipais de Educação,

por meio do Termo de Ajuste de Gestão (TAG)⁸⁴ na tentativa de municipalizar as escolas de Ensino Fundamental, ligadas à rede estadual. Compreendemos que, se essa proposta se efetivar, correremos o risco ainda maior de precarização e fechamento das escolas do campo.

A partir desse contexto, seguimos em marcha, manifestando nossa insatisfação publicamente, com a entrega de Carta ao Governador, reunindo com o Secretário de Educação e com o Comitê de Educação do Campo do ES, no sentido de contrapor mais essa ofensiva desse Estado burguês, que não respeita a Educação do Campo, tampouco o Projeto de Educação construído e defendido pelos sujeitos das escolas dos assentamentos MST-ES.

Mais uma vez, deparamo-nos com a tentativa de desmonte da força das escolas do campo, que, mais do que nunca, precisam se unificar, continuar resistindo e experienciando o Projeto de Educação do Campo, e, especificamente, nas escolas dos assentamentos, a nossa Pedagogia do Movimento. Se quisermos caminhar nessa direção, não há dúvida da necessidade de potencializar o debate e pensarmos ações em direção à consolidação da Reforma Agrária Popular.

Concordamos com Caldart (2021b, p. 03) quando nos alerta que a luta e construção da RAP não é uma missão fácil, “mas é necessária, inclusive pelo bem de nossa própria humanidade, que se forma e revitaliza nos processos de luta e criação”. É uma “tarefa coletiva. Tarefa de vida inteira e que diz respeito a todos e todas nós. Cada um agarrando o elo da corrente que lhe corresponde ou percebe como sendo seu...”. Nesse sentido, o MST no ES vai tecendo dinâmicas formativas, combinando experiência e produção de saberes, numa relação teoria e prática.

Contudo, essa conjuntura de tentativa de desmonte educacional, vivenciada pelo MST-ES, não se dissocia do contexto econômico, sócio-histórico e educacional do país, imbricado ao que vai se configurando no cenário agrário, discutido na primeira seção. Circunstâncias que nos desafiam a conectar as dinâmicas organizativas e de luta, pelo direito à educação, enlaçadas aos processos de formação inicial e continuada de trabalhadoras e trabalhadores da educação, que atuam na docência, em nosso país. Importa dizer, que os fios que se entrelaçam mobilizam a caminhada marcada por avanços e retrocessos. Levando em consideração o tema desta

⁸⁴O referido termo (TAG) elaborado e aprovado pelo Tribunal de Contas, dentre seus objetivos, busca a eliminação da educação da concorrência entre as redes da básica municipal e estadual; a otimização e o reordenamento das redes da educação municipal e estadual; a definição do gestor exigido para a escolha; e a criação de uma câmara de compensação regional para disponibilização de servidores como redes de Educação Básica. Disponível em: <https://www.tcees.tc.br/tce-es-aprova-proposta-de-termo-de-ajustamento-de-gestao-tag-com-medidas-para-as-redes-de-educacao-do-es/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

investigação, esses fios serão tecidos mais detidamente a seguir buscando conexões da atuação docente com os demais sujeitos do campo, no país e no estado do ES.

4 FIOS QUE SE ENTRELAÇAM AO MOVIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Nesta seção, passamos a entrelaçar ideias de alguns estudiosos que tematizam a formação docente no Brasil, tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa insere-se no campo da formação. Na sequência, outros diálogos serão explorados a partir de grupos sociais do campo que ficaram à margem, e que, diante de sua organização, vão compondo esse movimento e fortalecendo as lutas dos movimentos sociais, de instituições de ensino superior, organizações governamentais e não governamentais, pela “valorização qualificada dos profissionais do ensino”, proferido como direito, no artigo 6º da Constituição Federal da República de 1998 (CURY, 2007, p. 65). Dentre os movimentos sociais que vão integrar essa composição, trataremos de traços da memória na luta pelo direito à formação de educadoras e educadores do campo brasileiro e em território capixaba.

São diversos os estudos que tematizam sobre a formação docente no Brasil: Cury (2007), Ventrone (2009), Alves (2011), Moreira (2011), Arroyo (2012). As pesquisas problematizam a profissão sob diferentes enfoques, e ao mesmo tempo produzem subsídios que ajudam na compreensão das especificidades da formação desses sujeitos. Há duas décadas, Freitas (2011, p. 95) avalia que “o tema da formação do educador não tinha sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores [e educadoras]”.

No entanto, ao atentar-nos para a reconstrução histórica da formação docente, é possível observar que esse campo de pesquisa vem sendo tecido numa pluralidade de práxis, que incorporam diferentes/divergentes posições, que de acordo com Alves (2011, p. 07) partem “[...] do fato de que há uma história escrita de construções locais e regionais e um conceito globalizador das posições – *a base comum nacional*” (ALVES, 2011, p. 07, grifos da autora). A autora ressalta que esse movimento tem contado com a colaboração de diversas instâncias organizativas do Brasil, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, dentre outras, na construção dessa

história e em defesa da formação, da produção de pesquisas e da profissionalização de seus integrantes. Tais instituições têm buscado, de várias formas, garantir a formação continuada e de qualidade que se quer para a docência no Brasil.

Do ponto de vista dos marcos legais, Cury (2007) situa a formação de professores no país, trazendo aspectos históricos que subsidiam suas reflexões sobre esse campo de atuação, os desafios encontrados pelos professores no processo de formação inicial e em seu fazer pedagógico. Trata ainda de explicitar que os avanços no ordenamento jurídico da docência, presentes nas legislações nacionais (incorporadas por constituições Estaduais e por Leis Orgânicas Municipais), contraditoriamente não garantem efetivos planos de carreira com jornada integral e nem condições dignas de trabalho aos profissionais da educação. Chama atenção para a importância desse profissional da educação na escola e sua consciência das legislações que regem sobre esse lugar do profissional do “ensino”, tal como evidenciado no art. 206, VII da Constituição

Art. 206. (*) o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, como piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de prova de títulos, aos das redes públicas;

VII – garantia de padrão de qualidade;

(*) Emenda Constitucional n.º 53, de 2006.

A LDB, em seus artigos: 3º e 67º, reforça essa valorização do Magistério. Para o autor a valorização desse profissional da educação “[...] tem o seu fundamento na figura do titular maior do direito à educação: o estudante”. A partir desse pronunciamento, ressalta que “*O pleno desenvolvimento do [...]educando*⁸⁵, não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem”. Cury (2007, p. 54-55) reitera ainda que “[...] essa marca deve ser universal. Ela é condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com os ciclos de existência humana e com momentos históricos específicos”. Para o autor, essa marca precisa de condições apropriadas para seu pleno desenvolvimento, mas para isso é necessária uma instituição apropriada para essa finalidade. Destaca que

[em um] momento menos cronológico e mais histórico de afirmação do sujeito moderno, que se dá o nascimento e a constituição da escola pública. Ela nasce sob o pressuposto de que o cidadão saía do estado de não-ciência e que lhe [seja] garantido

⁸⁵Art. 2º da LDB 9394, de 1996.

o direito ao saber organizado e que como estudante, tenha acesso a um aprendizado qualificado.

Para Cury (2007, p. 55), “é desse direito de aprender que advém o dever do Estado de proporcionar as condições para que, pelo exercício do magistério, se cumpra o dever de ensinar”. Conforme a LDB, *Art. 13: Os docentes, incumbir-se-ão de: III – zelar pela aprendizagem dos alunos.*

Nessa relação de aprendentes entre escola e universidade (educanda/educando, educadora/educador), Ventrone (2009) ressalta a importância de propiciar espaço/tempo de práticas pedagógicas criativas para exercitar a investigação/produção de conhecimento, permitindo assim a intervenção na prática social. Sublinha a “[...] necessidade de um diálogo mais inovador entre essas instituições”, atentando para a urgência de “provocar a reflexão sobre que profissionais da educação se pretende formar, como formar e onde formar” e para qual sociedade.

Em torno desse aspecto, Moreira (2011, p. 50) também traz discussões pertinentes à formação de educadores/educadoras, sobretudo sua constituição enquanto intelectuais transformadores. Propõe que os sujeitos envolvidos na formação desses profissionais, ou seja, as instituições de ensino superior, “[...] discutam o tipo de professor [professora] que pretendem formar e analisem criticamente [com esses docentes] os limites e as possibilidades da [sua] ação”. O autor concebe enquanto intelectuais transformadores, “educadoras/educadores [...] capazes de trabalhar com grupos que se propõem a resistir a intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade, e, a participar de uma luta coletiva por emancipação, [formação de] lideranças e apoio a esses grupos” (2011, p. 51).

Somando-se ao debate sobre a tarefa da formação docente e produção de conhecimentos, indispensáveis ao pleno desenvolvimento humano, Cury (2007) retoma o diálogo trazendo outras legislações e fundamentos (conexões que se abrem para diálogos futuros) que deveriam garantir aos profissionais da educação condições dignas de trabalho, planos de carreira, formação inicial e continuada que considere a realidade onde esses profissionais vão atuar ou atuam e as exigências desse campo “para uma atuação profícua e coletiva” (CURY, 2007, p. 56). Contudo, essas e tantas outras leis “conquistadas” por movimentos sociais/populares e sociedade civil, não garantem aos infames da História (LOBO, 2008) o que rege as legislações, tendo em vista que “[...] os limites e fronteiras que existem na esfera dos negócios humanos jamais chegam a constituir estrutura capaz de resistir com segurança ao impacto com que a nova geração vem ao mundo” (ARENDR, 2008, p. 203).

Nesse contexto, no âmbito do debate do direito a uma educação laica e de qualidade social à sociedade brasileira, expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB 9394, por movimentos sociais/populares e por entidades como a ANPED e a ANFOPE, percebe-se que, ao invés desses direitos se materializarem, o que se delinea é a tentativa de desmonte e formatação da educação pública. O que se impõe, pelo Estado, são ações contrárias ao que vem sendo defendido por tais legislações, movimentos e organizações sociais, como as apontadas a seguir:

A BNCC, a Reforma do Ensino Médio, as propostas da ‘escola sem partido’, a militarização das escolas públicas em diversos estados brasileiros, o fechamento de escolas do campo e de turmas de EJA, [compreende] ações retroativas que esvaziam a escola de criticidade e ameaçam o direito à educação (ANFOPE, 2018, p. 28).

O cenário de perdas históricas vivenciadas no país tem mobilizado entidades acadêmico-científicas, como a ANFOPE *et al.* (2019, p. 1), a fazer articulações que potencializem ações conjuntas contra a perversa conjuntura educacional, sobretudo em relação às políticas de ajuste adotadas pelo Estado, principalmente após o golpe de 2016, que “minimizam o papel do Estado no tocante às políticas sociais e sinalizam para movimentos, orgânicos ou não, que naturalizam a interpenetração entre esfera pública e esfera privada, em detrimento da primeira, [...] num cenário de privatização e de financeirização em todas as áreas”.

Em contraposição a essas ações do Estado brasileiro que impõe preceitos de uma educação reducionista, mercadológica e padronizada, a ANPED confronta a posição do Conselho Nacional de Educação quanto “[...] a sintonia da 3ª versão do Parecer do CNE a Agenda 2030⁸⁶ que, apoiada pelo Banco Mundial, UNESCO e outros órgãos internacionais, atrela-se ao capitalismo que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes” (ANPED, 2019, p. 14). Afirma ainda que na formulação do referido Parecer

[...] o que se tem é o reforço de uma política de responsabilização do professor que atribui ao sujeito profissional, individualmente, a responsabilidade de se desenvolver (p. 26, linha 1071). Sua associação aos referenciais tende, ainda, a reduzir o desenvolvimento profissional a ideia de competência profissional. Enfim, nos termos propostos o discurso do desenvolvimento profissional docente nada mais é do que um engodo (ANPED, 2019, p. 14).

No atual contexto de mercantilização da educação, a formação se tornou um fenômeno que instiga cada vez mais sua compreensão, como objeto de disputa e de competitividade. Em confronto a práticas como essas, expressas no Parecer mencionado (que produz armadilhas para

⁸⁶O respectivo Parecer trata de Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, versão atualizada em 18/09/19. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 5 jul. 2022.

enganar as trabalhadoras/trabalhadores da educação), e tantas outras ameaças à integridade da educação pública, a ANFOPE tem pautado junto a elas/eles discussões sólidas, seja em sua concepção e formação, no âmbito das escolas, da formação inicial e continuada, valorização de trabalho, plano de carreira, das análises de políticas educacionais de formação, de organização de cursos, assim como a batalha pela valorização dos docentes. Agenda que atravessa os princípios básicos orientadores dos cursos de formação de trabalhadoras e trabalhadores, expressos no documento do X Encontro Nacional 2000:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2000, p. 37, grifos nossos).

Importa dizer que o primeiro princípio que a ANFOPE (2000) explicita acima, dialoga com a concepção de educação/formação que subsidia os processos de formação de educadoras e educadores do MST e que se consolida como uma aposta dessa pesquisa. Compreensão de formação que abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”, criado pelo próprio ser humano (ARROYO, 2012, p. 265).

No chão do território camponês, a primazia é por uma permanente busca por uma formação humanizadora, e essa projeção intercruza os princípios da educação do campo (que trataremos no próximo item), pilares que comungam também com os fundamentos defendidos pela ANFOPE. Contudo, nos parece pertinente e desafiador envolver movimentos sociais nesses diversos processos de luta e resistência, na expectativa de nos fortalecermos no confronto ao atual modelo de educação que se materializa “[...] pela lógica neoliberal que prioriza a formação restrita ao mercado de trabalho, negando a possibilidade da formação humana integral (OLIVEIRA; FERREIRA; VIEIRA, 2014, p. 225).

A discussão da formação de docentes do campo prescinde de uma análise centrada no “[...] processo destrutivo das relações homem-natureza [que] tem deliberadamente produzido o esvaziamento do campo” – o agronegócio. O Movimento de Educação do Campo busca o reconhecimento de seus atores, sujeitos coletivos de direitos, que se organizam na luta por políticas públicas afirmativas e/ou permanentes, dentre elas a formação inicial e continuada de educadoras e educadores do campo. Abordaremos ainda, práticas de formação de

trabalhadoras/trabalhadores do campo, articuladas ou não com o Estado, permeadas de tensões, avanços e retrocessos, como veremos na subseção que segue.

4.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO: MEMÓRIAS, LUTAS E DESAFIOS

Nesta subseção, ganha foco a sistematização de práticas formativas que consideramos pertinentes destacar no âmbito da Educação do Campo, tendo como ênfase a formação docente e seus desafios na superação de fronteiras que impediam/impedem educadoras e educadores de estudar, de produzir e trocar conhecimentos.

De acordo com Ramofly Bicalho Santos (2017, p. 2011), a partir do final da década de 1990, os sujeitos do campo se mobilizaram na consolidação do Movimento de Educação do Campo, que impulsiona a luta pelo direito ao acesso, permanência e continuidade da educação pública, vinculada às necessidades humanas. O autor afirma que

Durante séculos, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo 'importado' de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicavam-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

Ante a realidade que a Educação do Campo vem forjando e demarcando na educação brasileira, surge um raiar por direitos, que se amplia e se fortalece no movimento de luta da classe trabalhadora do campo diante dos desafios e contradições que somos forçados a enfrentar. O texto preparatório da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo explicita que, naquele cenário, estávamos/estamos vivendo “[...] um projeto elaborado pelas elites de nosso país, sob a influência do capital internacional. Trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 49). Ao refletir sobre as contradições advindas do contexto sócio-histórico que atravessava o país, no período de sua constituição, percebe-se que esse cenário associa a sua origem “a uma história que vem de mais longe e a uma realidade que não se resolve somente no campo” (CALDART, 2021a, p. 356).

Ao retomar o contexto histórico no âmbito da Educação do Campo, na década de 1980, entendemos que havia muita efervescência no contexto da luta pela terra e por melhores condições de vida das trabalhadoras e trabalhadores do campo. Nesse período, despontam ações

contra-hegemônicas do movimento de Educação Popular, desencadeadas a partir das condições advindas da realidade econômica, política e social brasileira. De acordo com Morissawa (2001, p. 122), essa realidade retrata a expulsão de camponesas e camponeses de suas terras, “pela modernização da agricultura”, causando um alto índice de desemprego, situação jamais vista na história do Brasil. Com isso, trabalhadoras e trabalhadores são “expulsos [também] da cidade pelo fracasso da industrialização”.

Esse período é marcado pelo surgimento de diversos movimentos de agricultores sem-terra, em vários estados da federação, o que demarca também uma grande efervescência na luta pela terra e pela redemocratização do país e insistente mobilização popular, com intensas reivindicações dos movimentos sociais organizados, que ganham materialidade com a promulgação da Constituição de 1988, que determina, dentre suas “conquistas”, em seu artigo 208, Inciso VII, § 1º, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. Demarca-se o dever do Estado com a educação, em seu artigo 205, ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Porém, ainda que a Constituição explicita o direito de uma educação para “o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, em nossa leitura, esse direito continua sendo negado a muitos brasileiros. Além disso, amplia-se e segue prevalecendo, há mais de um século, (nas escolas dos pobres) a solidificação de uma educação voltada para o mercado de trabalho, mascarada pela expressão “mundo do trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394-96, já incorporava reivindicações das lutas dos movimentos sociais do campo em seu artigo 28:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão no Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014).

É sabido que as leis são fruto das lutas, que materializam conquistas em prol dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação, que se faz uma das frentes articuladoras, forjada na correlação de forças no confronto com o Estado. No entanto, a normativa que orienta/respalda a Lei n.º 12.960, de 2014, que poderia amparar os sujeitos do campo, na defesa da manutenção das escolas garantindo o direito de acesso, permanência e continuidade da escolarização, protegendo o não fechamento de escolas, é utilizada como dispositivo contrário. O que temos, por sua mediação, pode ser a legitimação do fechamento delas. Ao invés da “ampliação do poder do Estado”, temos o “poder da linguagem política”, mistificando a realidade, imprimindo uma conotação negativa do direito (BOBBIO, 2004, p. 34).

Diante das forças projetadas, em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, onde foi firmado o Movimento de Educação do Campo, como projeto de formação dos sujeitos do campo e de desenvolvimento do território camponês. Um contexto em que os sujeitos coletivos se constituem enquanto agentes da prática social e passam a configurar novas concepções de campo e de educação do/no campo. Nessa perspectiva, mobilizam-se em âmbito nacional por políticas públicas, compreendendo que elas dariam conta de garantir o direito à educação para todas e todos. “Direito humano ao acesso a diferentes formas de educação e direito social de participar da condução dos processos educativos” (CALDART, 2021a, p. 356). Para tanto, os protagonistas dessas acepções reafirmam princípios da educação do campo que consideram fundamentais em sua práxis educativa. Em síntese, esses princípios procuram:

- a) Contrapor à lógica de que a escola do campo é pobre, ignorada, marginalizada, e que é preciso sair do campo para estudar, e estudar para sair do campo.
- b) Lutar para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação de qualidade, que contemple os interesses da vida no campo, em seus diversos níveis.
- c) Vincular o Movimento de Educação do Campo a uma luta mais ampla do povo brasileiro, por um projeto de desenvolvimento para o país.
- d) Ampliar o direito à educação e à escolarização no/do campo, tendo em vista uma escola pedagogicamente ligada à história, à cultura e às causas sociais do *movimento do campo*.
- e) Entender que a educação se amplia para além da escola. Uma educação que tenha em seus processos de formação, os povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Educação que tenha uma relação com a cultura, valores e formação para o trabalho no campo.
- f) Assumir que a educação do campo tem como centralidade o ser humano, a humanização das pessoas.
- g) Compreender que os direitos se concretizam no espaço público e não no privado. A luta dos povos do campo é por políticas públicas e o Estado precisa ser tencionado para que se torne um espaço público.
- h) Reafirmar que os sujeitos da Educação do Campo são os povos do campo. Se trata de uma educação ou uma luta ‘dos’ povos do campo e que precisa ser

assumida por esses sujeitos (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 76-78, grifos dos autores).

Especificamente na organização dos espaços públicos, esta I Conferência impulsionou o processo de inclusão da educação do campo na agenda política e, conseqüentemente, o comprometimento das universidades públicas nessa Conferência se faz, assim, um dos marcos que solidificam a inserção da educação do campo na agenda política educacional.

Observa-se que, a partir da inserção da educação do campo na agenda política, a universidade é provocada a responder à sua função social de ensino, pesquisa e extensão. Abre-se, com isso, um horizonte de pesquisa, que atravessa a educação do campo, para o qual este trabalho se volta, ao focar no debate da formação de educadoras e educadores do MST-ES e a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular.

Essas lutas do conjunto das organizações sociais e/ou sujeitos do campo conquistam também, no âmbito das políticas públicas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 01/2002), documento que trata da política da Educação do Campo (Parecer CNE/CEB n.º 36/2001). Tais normativas materializam uma importante conquista na história da educação brasileira e, em especial, na Educação do Campo, conforme mencionado anteriormente.

A partir dessa I Conferência, podemos destacar três grandes conquistas: a criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), em 1998; a consolidação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação; e a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, em 2004.

Nessa Conferência, foi criado o Movimento Nacional de Educação do Campo⁸⁷, compreendido por Maria Antônia de Souza (2008, p. 109, grifos da autora) como uma rede social de sujeitos coletivos do campo. A autora afirma que “a educação do campo se fortalece por meio de uma ‘rede social’, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam”.

Em concordância com Souza (2008), na II Conferência (tendo, em média, 1.100 participantes), há a incidência de um Projeto Popular para o povo brasileiro. Na declaração final dessa Conferência, fica evidente “a intenção de organizar, a partir da educação, um

⁸⁷Expressão abordada no texto de Munarim (2008).

projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária” (p. 109).

O Movimento “Por uma Educação do Campo” nasce com o compromisso de transpor o silêncio que segue invisibilizando camponeses e camponesas da classe trabalhadora. Esse movimento pauta o direito à educação que vem sendo negado aos sujeitos do campo. Contrapõe-se à concepção de educação rural imposta pelo pensamento latifundista empresarial, de controle econômico e político sobre a terra e sobre aqueles que vivem e trabalham nela (MOLINA, 2004). Nessa acepção, essa educação que vem sendo forjada pelos movimentos sociais do campo “exige um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 226).

Ainda como fruto desse Movimento nacional, foram constituídos fóruns e comitês estaduais de educação do campo de Norte a Sul do Brasil. Com o avanço das conquistas em âmbito nacional, institui-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010, com a função de rearticular os movimentos sociais, comitês, fóruns estaduais de Educação do Campo e as organizações sindicais (dentre outras instituições), com ênfase no envolvimento de Universidades e Institutos Federais de Educação.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, espaço onde foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Esse acontecimento indicou a inclusão das demandas singulares dos sujeitos do campo, na pauta de instituições federais.

Como parte dessa caminhada, no ano de 2005, durante o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, inúmeras demandas teóricas e práticas apontaram desafios relacionados à ampliação do diálogo com o Estado. Esse encontro foi fundamental para que fossem pensadas e elaboradas propostas de políticas públicas envolvendo os ministérios, na expectativa de contribuir com a promoção e desenvolvimento da Educação no Campo.

Com a instituição da SECAD, em 2004, o Movimento de Educação do Campo conquistou outras iniciativas (além do PRONERA, em 1998), como: o Programa Escola Ativa, o ProJovem Campo – Saberes da Terra, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (SANTOS, 2017). Diante dos programas sinalizados, inferimos que, aonde foram ressignificados, de acordo com as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo

educativo, esses programas contribuíram substancialmente com a materialização de outras ações, tanto quanto com a formação integral dos protagonistas e com a potencialização de políticas públicas de formação de educandas e educandos do campo, da Educação Básica à graduação.

Considerando a especificidade deste trabalho, abordaremos uma síntese da contribuição do PRONERA, do PROCAMPO e do PRONACAMPO, na formação dos povos do campo, por atravessarem diretamente esta temática. Na busca de potencializar a formação de educadoras e educadores, o Movimento de Educação do Campo segue sua trajetória de luta por direitos. E, nesse clamor, briga com muita garra pela possibilidade de um projeto educativo que tinha/tem como centralidade a formação e emancipação humana.

Nessa lógica, o PRONERA foi criado em 1997, no I ENERA. Encontro realizado com o propósito de celebrar os dez anos do Setor de Educação do MST, fazer um balanço do contexto educacional e socializar as experiências desenvolvidas em áreas de assentamentos de todo o país. Diante dos baixos índices evidenciados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, de 1996, o Movimento compreendeu que era necessário construir uma articulação entre as universidades parceiras para melhorar a escolarização nos assentamentos.

Conforme mencionado, esse programa foi criado por meio da Portaria n.º 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, mediante articulação entre Estado, universidades e movimentos sociais, com o objetivo de “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 229). Demarca-se que, em 2008, já havia em média 28 projetos de cursos de nível superior, aprovados, sendo que, desses, 20 foram de Pedagogia da Terra (SOUZA, 2008).

É imprescindível destacar a relevância desses programas nos processos de formação de trabalhadoras/trabalhadores da educação camponês, em que, mesmo diante de suas contradições no exercício de suas práxis formativas, os protagonistas que participaram/participam deles têm buscado novos conhecimentos e resistido com criatividade em território camponês. Vejamos que, com base no II PNERA (2015, p. 07), podemos observar que, com a conquista do PRONERA, contamos com “a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos”. Esses sujeitos do campo tiveram a oportunidade de estudar, de se alfabetizar e de ocupar espaço em

instituições públicas federais que, ao longo da história, atendiam praticamente apenas à elite burguesa.

De acordo com a referida pesquisa, “essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor”. O acesso ao direito à escolarização para essa parcela da população só foi possível porque os movimentos sindicais, sociais/populares lutaram/lutam para que esse direito outrora conquistado não seja destruído. Conforme ilustra a pesquisa do PNERA (2015, p. 11),

Um dos resultados identificado [...] refere-se à garantia do direito à educação assegurada pelo programa a um total de 164.894 educandos. São jovens e adultos envolvidos nos cursos em diversos níveis e modalidades. A maioria destes jovens e adultos jamais teria acesso à educação se o programa não existisse, tendo em vista o quase total abandono em que vivem os sujeitos do campo em relação ao acesso à educação em todos os níveis, especialmente em relação aos ensinos médio e superior.

Contraditoriamente, a partir do golpe de 2016, o recurso destinado ao PRONERA foi sendo cortado drasticamente e, no último “des-governo” (2019-2022), o valor destinado a esse programa foi se tornando cada vez mais escasso, provocando o esvaziamento da formação e a precarização dos cursos destinados aos sujeitos do campo. Em 2008, foi destinado um orçamento de R\$ 70 milhões para o PRONERA, porém, em 2018, houve apenas 3 milhões de reais para essa finalidade, e, posteriormente, segundo dados do INCRA, antes do final do primeiro semestre, estava previsto um corte de mais 1,8 milhão desse valor (SANTOS, 2020, p. 426). Por fim, tentaram extinguir o PRONERA, por intermédio do Decreto n.º 7. 352/2010, o que incita o Fórum Nacional de Educação do Campo (2020, p. 01) a emitir seu posicionamento:

Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil [...]. O Decreto desconsidera que o Pronera, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto n.º 7. 352/2010 que o regulamentou.

Já o PROCAMPO compreende “uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo”. Foi lançado pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2012, com a função de “oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo” (SANTOS, 2017, p. 218). Nasce com o objetivo de proporcionar apoio e garantir a formação de educadoras e educadores do campo, consolidando-se como uma das demandas da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, em que reivindicava essa política com o lema “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 237).

Com a concretização desse Programa, o Movimento de Educação do Campo se preocupa em construir um Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo que proporcionasse condições para que os sujeitos do campo pudessem acessar à universidade, permanecer e concluir os cursos. Nesse sentido, indica a alternância pedagógica, com uma metodologia que prevê a docência por área de conhecimento, visando fomentar ações que contribuam com a superação da fragmentação de saberes, “criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente, às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda às demandas da comunidade [...] na qual se insere essa escola” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 242). Esse movimento formativo busca

[...] promover e cultivar um processo formativo que oportunize aos futuros educadores, uma formação teórica sólida, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação, para o qual se titula o docente em questão, porém, articulada ao domínio dos conhecimentos acerca das lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno, com o território camponês e com a dinâmica societária como um todo.

Essa organização metodológica de formação permite que as educandas e educandos permaneçam estudando, em seus diferentes tempos e espaços educativos – o tempo de estudo realizado na universidade, e tempos de estágios e pesquisas, geralmente exercitadas em suas comunidades, objetivando experienciar práxis educativas que possibilitem, a partir de conhecimentos científicos, compreender e intervir na realidade. Essa proposta de formação foi pensada com os sujeitos do PROCAMPO, com o intuito de permitir que eles prossigam na caminhada de formação.

Diante do cenário do campo brasileiro e de suas tensões e contradições na contemporaneidade, temos a resistência das trabalhadoras e trabalhadores do campo, frente aos desafios impostos pelo avanço violento do agronegócio, “[...] que promove uma fagocitose não só das escolas [do campo], mas também das próprias comunidades que aí vivem” (MOLINA, 2014, p. 245). Essa política de formação de educadoras e educadores do campo tem como finalidade

[...] construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos, capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa.

Nessa direção, a autora compreende que para potencializar as escolas do campo é necessária uma formação que problematize a “gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território

[...]; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar [...]” (MOLINA, 2014, p. 226). Diante dessas percepções acerca da formação dos sujeitos que atuam nas escolas do campo e em seu entorno, reflexões se cruzam e nos instigam a pensar: a universidade tem assumido a tarefa de formação integral? Até que ponto essas instituições estão cientes ou comungam dessa intencionalidade formativa?

Se as instituições estão em constante diálogo com os movimentos sociais do campo, a centralidade dessas políticas e práxis docente é a formação humana, na perspectiva da conscientização e emancipação desses interlocutores e protagonistas do campo, entendendo que esse movimento formativo possibilita a esses sujeitos “[...] se colocarem como agentes participativos na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto” (MOLINA, 2014, p. 244). Contudo, para garantir esse princípio e esse jeito de fazer educação, é necessário que haja uma participação direta e permanente desses movimentos sociais, na elaboração e no desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como na reivindicação de recursos para essa finalidade. Contudo, se essa gestão democrática não acontece, as instituições não cumprem esse papel.

Embora haja muitos desafios e contradições nesses programas e/ou processos educativos, assim como nos demais programas citados, o PRONACAMPO é fruto de mobilizações dos movimentos sociais e organizações comprometidas com os interesses dos povos do campo. Nessa linha de pensamento, o MEC (2012, s/p) compreende o PRONACAMPO como:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades’.

Nesse sentido, com a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a luta pela transformação dos cursos em políticas públicas se intensifica e, com isso, os movimentos conquistam a assinatura do Decreto n.º 7352/2010, que constitui a Política Nacional de Educação do Campo, o que imprime a necessidade de construir um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para consolidar as atividades deliberadas. A partir dessa demanda, em 2012, um Grupo de Trabalho com integrantes dos movimentos sociais e sindicais se constitui para contribuir com a efetivação das tarefas do respectivo Programa. Ainda assim, de acordo com Molina e Rocha (2014, p. 236), havia um “espaço muito menor para um efetivo protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção dessa política.

Nesse contexto, é flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando intensamente os fundos públicos”.

A partir da pressão do Movimento de Educação do Campo, o MEC lança, então, um novo Edital SESU/SETEC/SECADI, n.º 2/2012, que objetiva tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo permanentes nas universidades. Para Molina e Rocha (2014, p. 240), “essa medida visou não só corrigir a oferta única, característica dos editais anteriores, mas principalmente dar institucionalidade e permanência a esta proposta de formação de educadores”. Em meio a contradições, tensões e disputas de projetos de formação em jogo – o do agronegócio e o da agricultura camponesa –, essa última finca suas raízes em solos mais férteis, garantindo-se, de fato, como política pública no âmbito da formação de educadoras e educadores do campo.

Nesse sentido, para contemplar o propósito dos movimentos sociais, urge pensar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva de uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória de educadoras e educadores do campo, atentando para “[...] a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo” (MOLINA, 2011, p. 191).

De acordo com Molina e Sá (2011), esses cursos foram criados objetivando garantir a demanda de formação superior própria e apropriada às educadoras que atuam nas escolas do campo, e aos sujeitos que posteriormente queiram trabalhar nesses ambientes educativos. Contemplam os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como a gestão de movimentos educativos tanto na escola como na comunidade (MOLINA; SÁ, 2011).

Dentre as conquistas do Movimento da Educação do Campo, podemos destacar um quantitativo de aproximadamente de 6.053 estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, 630 professores, 84 técnicos de nível médio, 42 técnicos em assuntos educacionais e 42 cursos em funcionamento (MST, 2017)⁸⁸ em todo o país. Em 2017, foram identificados 61 cursos, conforme dados levantados por meio da consulta ao portal e-Mec, realizada em 2018, considerando os cursos registrados e em funcionamento, sendo 19 na região Norte, 13 no Nordeste, cinco no Centro-oeste, nove no Sudeste e 15 no Sul, de acordo com a Figura 4 (SCARIOT *et al.*, 2020, p. 12).

⁸⁸MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Comissão avalia que MEC está matando as licenciaturas de educação do campo**. MST, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 4 – Panorama da oferta de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.



Fonte: Dados da pesquisa coletados no site e-Mec e organizados pelos autores (SCARIOT *et al.*, 2020).

O PRONACAMPO foi e continua sendo, em meio aos tensionamentos, outro programa que tem contribuído significativamente na formação de educadores/educadoras do campo e representado um avanço para os povos camponeses, protagonistas e continuadores dessa marcha coletiva e em permanente busca de garantir a formação continuada desses sujeitos, na perspectiva da transformação social, considerando que “[...] as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

Seguindo a trajetória de luta desse movimento “Por uma Educação do Campo”, em uma conjuntura perversa, que se aprofunda pós-golpe jurídico e midiático de 2016, que afastou a presidenta Dilma Rousseff, movimentos sociais populares e sindicais, estudantes, profissionais da educação pública e universidades se articularam e realizaram o Encontro Nacional dos 20 anos de Educação do Campo e PRONERA⁸⁹, na Universidade de Brasília, em junho de 2018, para celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Além de fazer a leitura do contexto político do país e denunciar a perda de direitos de trabalhadoras e trabalhadores, os efeitos desse momento, principalmente no que diz respeito à educação dos povos do campo e a tarefa dos sujeitos dessa articulação, na agenda de lutas (SANTOS, 2020).

⁸⁹Participaram do Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, realizado na Universidade de Brasília, nos dias 12, 13, 14 e 15 de junho de 2018, camponesas e camponeses, educadoras e educadores da [...] das escolas de Educação Básica, da Educação de Formação por Alternância, das universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais, Populares e Sindicais (DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p. 243).

Seguimos tecendo fios nesta história. Diante de muitos tensionamentos, contradições, desafios e conquistas no âmbito legal, embora já tenhamos consciência de que as leis, por si sós, não garantem direitos. Para elas se concretizarem, muitas batalhas são travadas. E, nesse dinamismo, seguimos alicerçados no anseio de “defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa” (FERNANDES, 2002, p. 67). Caldart (2002, p. 32-33, grifos da autora) corrobora essa abordagem ao assegurar que:

Esse projeto educativo reafirma e dialoga com a **pedagogia do oprimido** na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano... Educação do Campo como obra dos sujeitos do campo; uma educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena. Este projeto reafirma e dialoga com a **pedagogia do movimento** compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história... A educação do campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula; e é intencionalidade de formação destas lutas.

Sem dúvida, esses processos de formação se constituem a partir de uma

teoria pedagógica ligada à vida e à organização social das massas. Essa dinâmica pressupõe elementos de composição de uma política [...], que é marcada por tensões, conflitos e contradições próprias da formação cultural de uma sociedade pautada pela valorização do capital, [das] coisas, e não das pessoas (ARAUJO, 2007, p. 97).

Nessa arena, Arendt (2018) sublinha que a política não é uma característica intrínseca ao homem, mas uma experiência que se estabelece entre os homens. Parece-nos pertinente retomar o movimento de luta “Por uma Educação do Campo” – discutido em conjunto, com os seus sujeitos, em âmbitos local, regional, estadual e nacional. Espaços/tempos que mobilizam o desejo de falar e ser ouvido(a) – ação política inerente à liberdade. Nessa construção coletiva marcada pelo diálogo de saberes, trabalhadoras e trabalhadores do campo vão semeando sonhos comuns – uma proposta de Educação do Campo, própria e apropriada aos seus atores. Nesse sentido, Arendt (2018, p. 60) pontua a indissociabilidade entre política e liberdade,

Essa liberdade de movimento, seja a liberdade de ir em frente e começar algo novo e inaudito, ou seja, a liberdade de se relacionar com muitos conversando e tomar conhecimento de muitas coisas que, em sua totalidade, são o mundo em dado momento, não era nem é, de maneira alguma, [...] — aquilo que seria alcançável por meios políticos; é muito mais o conteúdo e sentido original da própria coisa política. Nesse sentido, política e liberdade são idênticas e sempre onde não existe essa espécie de liberdade, tampouco existe o espaço político no verdadeiro sentido. Por outro lado, os meios com os quais se pode fundar esse espaço político e proteger sua existência não são, de modo algum, sempre e necessariamente meios políticos.

Embora a autora se paute por reflexões de seu tempo, parece-nos que esse segue sendo o retrato do Brasil. A imagem de um povo (representado por vários movimentos sociais) que, diante dos

traços de marginalização e opressão, anuncia lutas em seus percursos de resistência e esperança. Para Caldart (2020a, p. 01), a RAP trata de “uma ação [coletiva] que pode qualificar intencionalidades e ir unificando a compreensão das tarefas que temos pela frente”. Nessa linha de pensamento, é provável que a Reforma Agrária Popular possa ser captada como uma forma de fazer política, teorizada por Arendt (2018), ao concebê-la como uma dimensão comunicativa, de relação ser humano e natureza, na interdependência campo-cidade, com vistas a interesses comuns de uma ampla diversidade social, o bem comum.

4.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO EM TERRITÓRIO CAPIXABA

Objetivamos explicitar neste tópico a luta dos povos capixabas do campo nas últimas décadas, pelo direito a uma educação que reconheça sua gente enquanto sujeitos ativos do processo, tendo em vista os aspectos formativos que emergem de uma coletividade engajada, que problematiza e busca contrapor as diversas formas de injustiça impostas ao campesinato, ao longo da história.

Destacamos reflexões inerentes à formação inicial e permanente de docentes que desenvolvem sua práxis educativa no estado do Espírito Santo. Buscamos rememorar nossos antepassados, que batalharam/batalham nessa caminhada por terra, educação e dignidade dos Povos do campo que historicamente priorizaram/priorizam o respeito à vida, em todas as suas dimensões.

Na continuidade dessa busca, incansavelmente, trabalhadoras e trabalhadores do campo resistem às injustiças, reescrevem e partilham histórias de vida, culturas, saberes, alegrias e desafios. Seguem, assim, na luta pela conquista de outros direitos, como o de estudar em escolas/instituições de ensino superior que valorizem os diferentes territórios, compreendendo-os como espaços de múltiplas formas de vida (FERNANDES, 2008).

Avançando nessa trajetória, Saldanha, Antongiovanni e Scarim (2009) anunciam que, na última década do século XXI, no ES, “foram identificadas as seguintes experiências de Educação do Campo: Educação Indígena, Educação Quilombola, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), Escolas Comunitárias (ECORs), Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo (FETAES), Movimento Sem Terra,

Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), em prefeituras de Alto Rio Novo e Colatina. Porém, com a articulação e apoio do COMECES, na instituição de Comitês de Educação do Campo nos municípios⁹⁰, essas experiências também se ampliam com as mobilizações desses comitês.

No que concerne à educação indígena, Cota (2008) aborda em sua tese de doutorado, o processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo. Afirma que, no período em que realizou sua pesquisa, havia três⁹¹ escolas indígenas da rede municipal no ES. Sustenta que os povos Tupinikim e Guarani do ES lutam em várias frentes e adotam estratégias diversas para conseguir a garantia de seus direitos, dentre eles a Educação Escolar Indígena.

Destaca a preocupação com a formação inicial e permanente de educadoras e educadores para atuarem na docência em suas aldeias. Com esse propósito, além do Curso de Magistério Indígena Guarani foram forjados seminários, reuniões e encontros de formação e planejamento e outros dois importantes cursos: curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani e o Curso de Formação de Professores Guarani, criado em parceria entre os governos do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, o MEC e a FUNAI. Cota (2008, p. 28) destaca o papel desses cursos para seus múltiplos sujeitos,

Os cursos de formação de professores indígenas tornaram-se espaço de trocas de experiência e diálogos entre os diferentes povos indígenas, como foi o Curso de Formação de Educadores Tupinikim e Guarani, e entre pessoas de diferentes aldeias guarani, como foi o Curso de Formação de Professores Guarani. Além dos cursos de formação, o ambiente escolar também se tem tornado espaço de diálogo e troca de experiências, que contribuem para a constituição da professoralidade, como se deu com os professores Alberto e Mauro.

Constata que, “os atravessamentos advindos da própria cultura guarani que acontecem no processo de escolarização e na EEI [Educação Escolar Indígena] guarani são os elementos que mais contribuem para a constituição da singularidade da educação escolar que acontece nas aldeias” (COTA, 2008, p. 274).

Em suas considerações, a autora certifica que, mesmo diante de muitas articulações com os órgãos públicos, no estado do Espírito Santo, no entanto, nem a UFES, nem o Governo Estadual, tampouco o Municipal, assumiram naquele período, ou se articularam entre si, para a concretização de cursos de licenciaturas para professoras/professores indígenas (COTA, 2008).

⁹⁰Diante das articulações do COMECES junto aos movimentos sociais em diversas localidades do estado, os Comitês de Educação do Campo municipais se inauguram. Os municípios que constituíram comitês são: São Mateus, Pinheiros, Jaguaré, Colatina, Boa Esperança, São Gabriel da Palha.

⁹¹EMEF Caieiras Velha, EMPI Boa Esperança e EMPI Três Palmeiras.

Schubert (2021, p. 230) retoma esse diálogo trazendo em sua pesquisa, inquietações acerca das memórias, culturas e educações nas suas vinculações com as lutas do povo indígena Tupinikim. Procura sistematizar como a luta desse povo contribui em seus processos educativos. Problematisa sobre as experiências educacionais impostas e as construídas pelos povos indígenas. Assegura que, a Educação do Campo, instituída a partir de ações de educadoras vinculadas ao MST, nas últimas décadas, compreende uma das educações abertas ao diálogo, respeitando as especificidades de cada povo. Afirma que “entre diferentes propostas de educações [existentes], nasce sob o signo de ‘diferenciada, intercultural e bilíngue’, como é o caso das alternativas de educação indígena e educação quilombola, no caso brasileiro”.

Com relação à educação quilombola escolar, esta começou a existir “na região do Sapê do Norte [...] há aproximadamente 80 anos, como em Coxi e Conceição da Barra”. Essa educação passou a ser parte das comunidades, e a alfabetização, uma realidade possível a partir das gerações desse território (NASCIMENTO, 2009, p. 08).

Nascimento (2009) traz reflexões acerca do contexto socioeducacional e o que tem mobilizado os quilombolas, no cenário capixaba, a melhorar suas condições de vida e de acesso à escolarização/formação de estudantes e trabalhadoras/trabalhadores que podem atuar nas escolas. Ao desenvolver um estudo em 10 comunidades do Sapê do Norte, constata uma situação precária das escolas existentes no quilombo⁹², que precisa ser denunciada.

De acordo com Nascimento (2011), na comunidade do Sapê do Norte, o acesso de quilombolas ao ensino superior não chega a 10 pessoas. Apenas uma educadora teve acesso à universidade por cota, até 2010. As demais, frequentam cursos em instituições privadas de São Mateus. Conjuntura que aponta como principais desafios envolver e cobrar, dos órgãos governamentais, políticas públicas para promoção da diversidade étnica e racial; produzir material apropriado à educação quilombola; divulgar as experiências desenvolvidas nas escolas quilombolas; pensar a formação com trabalhadoras/trabalhadores da docência, assim como “estabelecer um fórum permanente para a formação conjunta com os professores sobre os conteúdos

⁹²Nas dez comunidades investigadas, (seis de Conceição da Barra: Coxi, Angelim 1 e 2, São Domingos, Roda D’Água e Linharinho e quatro de São Mateus: Nova Vista, Chiado, Serraria e São Cristóvão), cinco apenas estão com escolas em funcionamento (São Domingos e Linharinho em C.B. e Nova Vista, Chiado e São Cristóvão em S.M.). Destas, apenas quatro (Chiado, São Cristóvão, Divino Espírito Santo e São Jorge), contam com pré-escola para crianças de três a seis anos, as demais contemplam apenas o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com o ensino pluridocente e unidocente (duas séries por turmas, alterando o turno das aulas e com uma professora para cada turma). Além dessa situação precária, há comunidades que não possuem escolas e precisam de transportes muitas vezes precários para estudarem nas comunidades vizinhas ou nos centros urbanos. Há situações em que é preciso caminhar quilômetros para se deslocarem até a unidade mais próxima ou até o ponto de ônibus.

didático/pedagógicos relativos à Lei n.º 10.639/2003” (p. 7).

Dentre os desafios no campo da formação de educadoras/educadores, reflexões apontadas por Araújo (2020, p. 19) conectam-se com o que evidencia Nascimento (2011):

[...] o modo de se pensar a formação de professoras/es quilombolas precisa partir da construção coletiva, de escutas sensíveis e qualificadas dos sujeitos imbricados na educação quilombola, sujeitos que, na maioria, vivem as comunidades, sabem do que os territórios precisam, fazem parte do texto e contexto histórico das comunidades, são agentes pedagógicos da educação escolar e são também ‘agentes-pontes’ da educação não-escolar.

Importa ressaltar que, com a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFES, foi possível minimizar esse quadro, mas a batalha é pelo direito de todas/todos que desejam estudar, acessar a universidade. Outra questão que os estudos indicam é a necessidade de pensar junto ao Movimento Quilombola, ações que permitam uma formação permanente.

Mesmo diante de todas as adversidades, no processo de luta coletiva desses atores sociais, a Educação do Campo no Espírito Santo tem sido reconhecida nacionalmente por suas práticas educativas e experiências de formação de educadoras e educadores. Nesse percurso histórico, somados à luta dos povos indígenas e quilombolas, destacamos dois marcos, que expressam sua relevância no fortalecimento e consolidação de uma educação com características próprias e apropriadas aos sujeitos do campo.

O primeiro diz respeito à constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) na década de 1960, que inicia sua primeira experiência de Escola Família Agrícola, cuja prática educativa consiste na Pedagogia da Alternância. O segundo marco remete à realização do I Encontro Nacional de Educadores do MST, em 1980, que deu origem ao Setor de Educação do MST em âmbito nacional e que, na acepção de Farias, Finatto e Leite (2022, p. 07), são as bases da Educação do Campo, conforme aduzem

[...] é importante lembrarmos que as bases da Educação do Campo têm sua origem no trabalho com a educação desenvolvido pelo MST no final da década de 1980, em que o reconhecimento do vínculo entre a realidade social e o ensino já se apresentava como um desafio metodológico nas escolas do Movimento, dado o caráter formativo do conteúdo político pedagógico-curricular atrelado às finalidades de construção de um projeto popular para a sociedade.

Assim, considerando o objeto desta investigação, buscaremos assinalar principalmente práticas formativas de educadoras e educadores que se relacionam de forma direta com a formação no/do MST no ES. Com esse enfoque, percebe-se, a partir do que evidenciam Pizetta *et al.* (2005, p. 73-74), que mesmo antes da temática da Reforma Agrária Popular se consolidar em 2014, conteúdos como agroecologia, trabalho, cultura, juventude já estavam presentes nas

discussões e nas produções do MST. Conforme esses autores,

Ao conquistar a terra, conquistam-se condições para desenvolver a produção; edifica-se a escola com uma pedagogia nova voltada para a realidade do campo, com uma filosofia, que busca compreender a realidade que necessita ser transformada pela ação de sujeitos cada vez mais conscientes do seu papel na história: busca-se um jeito de lidar com a terra que prioriza a agroecologia e a preservação, a recuperação ambiental; preocupa-se com a juventude, buscando alternativas de vida, de trabalho, cultura e lazer nas próprias áreas conquistadas.

Pedagogia que vai se materializando em sua prática educativa, rumo à construção de uma escola que acolha o sonho de camponesas/camponeses, que se conecte às lutas anteriores do campesinato, e nos convoque a pensar novas estratégias, novos acontecimentos, novas investidas e muita resistência, em um contexto educacional, político e social cada vez mais adverso aos povos do campo, sobretudo no ES. Movimento que se soma ao propósito desta pesquisa que investiga as possíveis interligações da práxis de formação de educadoras e educadores do MST-ES com a proposta da RAP, com o propósito de analisar o que tem provocado o Movimento Sem Terra a experienciar esse processo formativo, podendo assim articular esse movimento com a Pedagogia exercitada pelo Movimento.

Abordaremos a seguir esse contexto de intensas interlocuções das forças sociais dos sujeitos do campo ao longo do decurso histórico, de elaboração da concepção da educação do campo e da sua materialidade do e no ES, aliado às lutas de seus sujeitos, pelo direito à educação, junto ao Movimento de Educação do Campo no Brasil.

4.2.1 Processos de luta por uma Educação do Campo no ES articulados ao Movimento Nacional

Como já demarcamos, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado de 28 a 31 de junho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), é parte da gênese da educação do campo. O MST tem sua investida decisiva ao tornar o I ENERA um espaço de mobilização, de estudo, de intercâmbio e socialização de saberes e de práticas pedagógicas entre educadoras e educadores que atuavam nos acampamentos e assentamentos do país.

A partir desse período, sujeitos coletivos do ES ousaram aprofundar discussões teóricas no âmbito educacional, em face do contexto sócio-histórico vivenciado no final da década de 1990.

Esse Encontro – I ENERA – permitiu a troca de experiências, aprendizados diversos e “uma reflexão profunda da práxis educativa no MST, fortalecendo a unidade interna e aumentando a confiança nos passos futuros” (PIZETTA, 1999, p. 178).

O I Encontro Nacional possibilitou o envolvimento de entidades, instituições municipais, estaduais e federais, outros movimentos sociais, populares, sindicais no fortalecimento das lutas populares no campo. Esse coletivo assumiu o compromisso de ampliar o debate no fortalecimento das lutas pela terra, por Reforma Agrária e educação.

De acordo com Pizetta (1999), 45 delegados do estado do ES se organizaram e participaram do I ENERA, espaço/tempo em que educadoras e educadores socializaram experiências educativas exercitadas nas escolas estaduais de Assentamentos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, em que o Setor de Educação realizava/realiza acompanhamento pedagógico (PIZETTA, 1999).

Percorrendo essa mesma trilha, de acordo com o diálogo realizado na roda de conversa com integrantes históricos da luta por educação no MST-ES (GUSSON; MAIA; PEREIRA, 2022)⁹³, reiteramos que, além dos militantes do MST, a organização integrou ao grupo que participaria do I ENERA, membros da UFES, CPT, União Nacional das Escolas Famílias do Brasil (UNEFAB), MEPES, Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (SMESM).

Ainda, segundo narrativas da roda de conversa com as/os pioneiras/pioneiros da educação do MST no ES, com persistência, os passos foram se firmando na expectativa da Educação do Campo em solo Capixaba, a partir do debate que emergiu do coletivo articulado para participar do I ENERA. Esse coletivo, ao retornar do Encontro, buscou ampliar e compor um Grupo de Trabalho (GT) para pensar os próximos passos necessários na constituição da etapa preparatória à I Conferência Nacional de Educação do Campo (I CONEC).

Esse Grupo de Trabalho foi composto pelos delegados que participaram do I ENERA (MST, UNEFAB, MEPES, CPT e SMESM) e por membros de outras organizações sociais que se somaram a esse movimento, como a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural do Espírito Santo (EMATER), Secretaria Estadual da Agricultura (SEAG), Escola Agrotécnica Federal de Colatina e a SEDU.

Os participantes da roda de conversa destacaram que esse espaço de discussão foi decisivo na caminhada e materialização da Educação do Campo no ES. Os participantes tiveram como tarefas: estudar, socializar os objetivos e discussões tratadas no Encontro Nacional, em 1997, e

⁹³ Sujeitos da pesquisa.

refletir sobre a prática pedagógica das escolas situadas no “meio rural”, como eram denominadas até o entardecer da década de 1990 e que ainda hoje disputam sua concepção e reconhecimento.

Os participantes ainda rememoram que, nesse percurso, os representantes das entidades e movimentos sociais articularam o Encontro Estadual Por Uma Educação Básica do Campo, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina - ES, nos dias 19 e 21 de junho de 1998, em preparação à I Conferência Nacional de Educação do Campo, espaço em que tivemos a oportunidade de mobilizar educadoras e educadores de diversas escolas do “meio rural” para discutir as temáticas que seriam abordadas na I CONEC.

De acordo com Magnólia Souza Maia (2022), um ano depois do I ENERA, os movimentos sociais e instituições que desenvolviam/desenvolvem experiências de educação no campo forjaram novamente, com pressão popular, o envolvimento da SEDU com a luta por uma educação do campo que considere as características dos Povos desse território. A partir dessa parceria, a Secretaria de Educação realiza em Vitória, o I Fórum de Educação Rural: desafios e perspectivas, nos dias 14 e 15 de dezembro de 1999.

Destacam que foi possível articular, nesse período, sujeitos de Escolas de Assentamentos do MST, de Escolas Família Agrícola (EFAs), de Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e de uma Escola Indígena para socializarem experiências de educação desenvolvidas nas escolas do Campo na I CONEC. Como recorda um integrante da roda de conversa, “nesse Encontro foi debatido a dinâmica de como fazer essa educação acontecer e definimos quais seriam os delegados que iriam para Luziânia e as experiências de educação do campo do ES que seriam socializadas nessa I Conferência Nacional, mediante discussão” (PEREIRA, 2022).

Como desdobramento do I ENERA, se efetiva a I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia (GO) em 1998, pelos movimentos sociais e educadoras(es) do campo, na luta pelo direito à educação, que mobilizou mais de 40 educadoras/educadores e outras pessoas envolvidas no debate da educação do campo no ES a socializarem diversas experiências de educação desenvolvidas nas escolas do campo capixaba, momento histórico em que materializa “Movimento Por uma Educação do Campo”, discussão tratada na subseção anterior.

Nesse elo organizativo e de produção de saberes que vai se constituindo ao longo da história, os movimentos do campo e instituições federais que apoiaram/apoiam a luta dos povos do campo capixaba vêm se somando a essa caminhada formativa, participando de tantos outros

espaços de luta como: a instituição de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo dentro do Ministério da Educação, em 2002; o II ENERA, em 2015; a celebração dos 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2018, desdobramentos que brotam da luta, nessa articulação nacional.

Magnólia firma ainda que cinco anos depois do “I Fórum de Educação Rural” do ES, tensionada pelos movimentos sociais, a Secretaria de Educação amplia essa parceria em função das conquistas legais e legítimas do “Movimento Nacional de Educação do Campo”. Essa materialidade provocou o Estado a “enxergar”, a partir da pressão desses movimentos sociais, a concepção de Educação do Campo constituída por seus sujeitos. Diante desse contexto, o governo do Estado do ES promove junto a outras instituições e movimentos sociais, o II Fórum de Educação do Campo do Espírito Santo: construindo uma política de Educação do Campo, nos dias 14, 15 e 16 de julho de 2004.

Percebe-se que, nesse período histórico (final da década de 90 e início do século XXI), Edgar Kolling (2002, p. 40) já registrava que “fortalecer a luta pela educação do campo de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que temos que fortalecer [a] demanda” das pessoas que vivem no e/ou do campo.

Nessa trajetória, os sujeitos do campo seguem resistindo e ocupando espaço no campo educacional do ES. Em 2003, no Grupo de Trabalho “Educação do Campo”, participam ativamente na construção do Plano Estadual de Educação. Segundo Flávio Moreira (2004, p. 165), nessa ocasião “[...] existia um grande movimento de organizações e instituições que [lidavam] com as questões no campo desarticulado do Estado, [e] a formação de professores também perpassa por esse processo (a exemplo dos CIERs, escolas de assentamentos e CEFAs)”.

Para tanto, dentre os 5 eixos⁹⁴ abordados nesse GT, o eixo “Formação de Professores” discutiu como vinha se constituindo o abandono do Estado e municípios na formação de educadoras/educadores e as dificuldades em exercer as funções de merendeiras, secretárias escolares, serventes, além do trabalho docente, situação que permanece nas escolas do campo que sobreviveram ao fechamento. Na perspectiva de buscar a superação dessas adversidades, o referido Grupo de Trabalho propõe no plano estadual

[...] pensar uma proposta de formação [...] que leve em conta a multiculturalidade existente, os programas de formação de professores devem abrir-se no sentido de garantir a apropriação por parte de professores/professoras, das relações imaginário-

⁹⁴ Formação de Professores, Currículos diferenciados, Gestão democrática, Articulação política e infraestrutura.

sociais, quanto ao homem/meio rural e à educação oferecida a essa população; incluir nos programas curriculares de formação de professores disciplinas e/ou áreas do conhecimento que dêem conta de refletir as reações hegemônicas de dominação cultural do urbano sobre o rural; considerar a atual conjuntura em que se delineiam as políticas públicas do país em face do mundo globalizado e neoliberal (MOREIRA, 2004, p. 166-167).

A partir dessas e de tantas outras lutas do conjunto do campesinato ocorreram conquistas no âmbito dos marcos legais, dentre essas: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 01/2002), documento de referência para a política da Educação do Campo; em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em Brasília; em 2006, o reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelo Conselho Nacional de Educação como princípio pedagógico (Parecer CNE/CEB, n.º 1º/02/2006), como método de aprendizagem e de produção de saberes apropriado à modalidade da Educação do Campo; e a constituição das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 02/2008).

Em 2007, o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) organizou um encontro de Educação do Campo com movimentos sociais e poder público, constituiu-se um Grupo de Trabalho (GT) que, em 2008, realizou o Seminário Estadual de Educação do Campo, com o tema “Educação Escolar do Campo”, envolvendo 103 participantes da Sociedade Civil e Poder Público, que produziram um Documento Norteador do trabalho do Comitê Estadual de Educação do Campo, que explicitava o contexto da Educação do Campo no ES. É importante salientar que no 2º eixo: Formação de Educadoras/Educadores do campo, os movimentos sociais e educadoras/educadores, junto ao Estado, elaboraram diretrizes no sentido de construir uma educação apropriada aos interesses de camponesas e camponeses, como podemos observar.

Garantir a formação específica de educadores (as) do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público com os movimentos sociais; definição do perfil profissional do educador (a) do campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores (as) que trabalham nas escolas do campo; garantir o piso salarial profissional e de plano de carreira; Formação inicial e continuada que tenha por base a realidade do campo e Projeto Político Pedagógico da educação do campo; criação de polos de informática ligados à internet para ampliar as possibilidades de pesquisa e de formação dos educadores/as e educandos/as (GT DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, p. 57).

Nesse contexto, em consonância com as articulações nacionais, o Comitê Estadual de Educação do Campo (COMECES) se instituiu ao longo dos anos de 2007 e 2008, e, no documento produzido no referido GT, observa-se que, em seu processo de criação, agrega em sua composição “órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e entidades com notoriedade na reflexão-ação das questões pertinentes à Educação do Campo, por um representante e suplente

respectivamente”⁹⁵. Tem como objetivo principal, propor e monitorar políticas públicas de Educação do Campo. O Comitê vem atuando em diálogo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), buscando fortalecer a Educação do Campo no estado.

De acordo com dados consolidados no ES até 2020, há 982 escolas do campo em atividade e 2.351 foram extintas⁹⁶. Se observarmos o número de escolas fechadas, percebe-se que equivale a quase três vezes mais a quantidade das em atividade. Situação que pode se agravar ainda mais com a ação do Estado, na tentativa de municipalizar todas as escolas do Ensino Fundamental nos próximos 2 anos.

Cenário adverso tem mobilizado o COMECES, enquanto coletivo de direitos, a se contrapor ao agronegócio e combater a criminalização dos movimentos sociais, impulsionando a luta contra o fechamento de escolas, turmas e turnos, que recentemente tem sido intensificada em função do Termo de Ajustamento de Gestão (TAG) que coloca em risco o acesso ao direito à educação pública e a política educacional do estado do ES, assim como a municipalização das escolas do campo. Contudo, se soma a essa luta, uma forte mobilização campo e cidade. Dentre as ações contrárias ao Termo, o COMECES produziu uma nota de repúdio que contou com a assinatura de dezenas de movimentos sociais, populares, sindicais, entidades religiosas, instituições municipais, estaduais e federais, que foi protocolada na SEDU, em várias Prefeituras, Câmaras Municipais e Secretarias Municipais de Educação. Iniciativa essa que provocou a realização de debates constantes em Câmaras Municipais externando sobre as contradições e informações infundadas no presente TAG, forjando ainda audiências com o Governador e Secretário de Estado de Educação do Espírito Santo para reafirmar posição contra o fechamento de escolas.

A articulação dos movimentos sociais, populares, sindicais e sociedade civil, por intermédio de diversas mobilizações (marchas, audiências, ocupações, feiras da Reforma Agrária, atividades artísticas) em âmbito nacional e estadual, foram fundamentais nas conquistas forjadas pela classe trabalhadora. Com esse posicionamento foi possível consolidar programas/políticas

⁹⁵Composição do COMECES em sua instituição: Secretaria de Estado da Educação – SEDU; Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Observatório dos Conflitos no Campo - UFES; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo - FETAES; União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; Movimento dos Sem Terra - MST; Movimento dos Quilombolas; Indígenas; Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES; Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES; Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas.

⁹⁶GEPERUAZ – ICED/UFPA INEP/C.E. 2020. Adaptada por FERREIRA; FRANÇA, 2022.

públicas de formação de educadoras e educadores do campo, para atuarem na Educação Básica, conforme sublinhamos a seguir.

4.2.2 Graduação e especialização de educadoras e educadores do campo espírito-santenses

No final do século XX, a história registra no estado do ES, muitas fragilidades quanto às pautas demandadas pelas comunidades do campo, dentre elas o direito a uma educação que contemplasse as novas formas de pensar o campo como território cultural, de produção da vida e de saberes, com sujeitos pensantes, que lutam incansavelmente por melhores condições de vida e por outro projeto de campo. Como já sublinhamos no início desta seção, a luta por escola básica do campo e a formação de suas educadoras/educadores se instituíram respectivamente a outros processos de luta, dentre os quais a formação em graduação e em pós-graduação, que permanecem na atualidade.

Nesse intento, para contemplar essa educação era necessária a oferta de cursos de graduação às/aos educadoras/educadores, uma vez que, para atuar nas escolas do campo inicialmente era preciso no mínimo o curso de Magistério. Após alguns anos, ampliam-se as exigências para curso superior, instigando a demanda de escolarização de camponesas e camponeses. No entanto, a luta não era apenas pelo acesso à universidade pública, mas pelo acesso a cursos de graduação que contemplassem satisfatoriamente as discussões teórico-práticas acumuladas sobre as pluralidades históricas e culturais dos povos do campo.

No âmbito do Ensino Superior, em função da urgência da formação inicial, o MST-ES, em convênio com a UFES e o INCRA/PRONERA, discutem sobre a necessidade de ampliar a formação das/os educadoras/es, haja vista a quantidade de assentamentos que exigiam a abertura de escolas, ou a ampliação de etapas de escolarização, onde já funcionava as séries iniciais.

Esse movimento formativo vincula-se também ao processo de escolarização em função da necessidade de que esses profissionais da Educação Básica continuassem trabalhando e/ou fossem contratadas/contratados pelo sistema público de ensino. Uma formação que contemplasse diferentes dimensões formativas, tal como referendada por Mészáros (2005, p. 76) ao defender que

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

No movimento de luta pelo acesso a uma formação que conceba essa educação, em consonância com Mézáros (2005), Pizetta e Souza (2005, p. 127), indicam que, a partir de 1994, o MST realiza diversas reuniões junto à UFES, e, após muitas mobilizações, tensionamentos, ocupação e resistência, em 1999, conquista a “Turma Especial de Pedagogia/CEUNES para Educadores e Educadoras de Escolas de Assentamentos de Trabalhadores Rurais do Brasil”. França (*et al.*, 2018, s/p) subscreve que “a aprovação do Curso de Pedagogia da Terra foi uma tarefa desafiadora, uma vez que foi preciso o MST pressionar a reitoria realizando inúmeras ações, dentre elas a ocupação da UFES, para que o respectivo curso fosse criado e aprovado”.

Freitas e Santos (2008, p. 185) registram que esse Curso de Pedagogia da Terra realizado pela UFES, no período de 1999 a 2002, compreende a primeira experiência de formação de educadores Sem Terra realizada em universidade pública, no Brasil. Ressalta-se que as disciplinas eram definidas de acordo com a especificidade da proposta de educação do Movimento, que procurava contemplar os sujeitos do curso com conteúdo apropriado à realidade deles com disciplinas tais como: “Alternativas da Educação do Campo; Questão Agrária; Realidade e Perspectivas da Educação Brasileira; Educação para o Cooperativismo no Campo”.

Os 56 concludentes do curso eram educadoras/educadores, vinculados ao MST, em sua maioria do ES e de outros estados do Brasil como BA, MG, PE, MA e RN. De acordo com França (*et al.*, 2018, s/p), “a conquista dessa turma foi um marco histórico para o MST, pois o acesso à universidade era um direito que até então havia sido negado aos sujeitos Sem Terra”.

Perseguindo a luta pela formação inicial de suas educadoras e educadores, o MST no ES, insiste no diálogo com a UFES, que relutava em aprovar a 2ª turma. Contudo, o Movimento buscou diversas articulações em torno dessa pauta e, em 2003, inicia-se outra turma do curso de Pedagogia da Terra – Turma Maria Olinda, em homenagem à educadora popular que atuou junto ao MST, no Curso de Magistério. Em 2006, os 59 participantes do MST, MPA e da CPT, que residiam no ES, BA e RG concluem o curso.

Percebe-se que inicialmente a ocupação da universidade pelos Sem Terra não era vista como positiva pelos estudantes de São Mateus, oriundos de outros cursos: “[...] havia uma rejeição de nossa presença. Nós estávamos invadindo o espaço que era exclusivo deles até então”

(FREITAS; SANTOS, 2008, p. 188). Ambos os Cursos de Pedagogia da Terra foram realizados na Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (CEUNES), hoje denominado Polo Universitário do Norte do Espírito Santo.

A luta para a ampliação das turmas de Pedagogia da Terra, buscando assim a garantia do direito à escolarização, cursos de formação inicial para as trabalhadoras/trabalhadores, prossegue. Em 2012, o MST-ES junto ao COMECES, pauta junto à UFES e ao INCRA a necessidade de ampliar o Curso de Pedagogia da Terra, no sentido de fortalecer esse diálogo, com vista a sustentar a concretização de mais uma Turma de Pedagogia da Terra, objetivando, posteriormente, tornar esse curso ininterrupto. Ou seja, na perspectiva de uma política pública que pudesse garantir a continuidade da formação inicial de educadoras e educadores do campo, na UFES. Destacamos que há mais de 10 anos permanece a lacuna de suprir a demanda dos movimentos sociais, cujo propósito é explicitado por Eliézer Zen (2006, p. 124), em sua tese:

[...] o Curso de Pedagogia da Terra/ES visa aos seguintes objetivos: proporcionar aos professores que residem nas áreas de assentamentos uma Licenciatura Plena de Pedagogia, para atuarem na pré-escola e nas séries iniciais de ensino fundamental; preparar professores para levarem em frente a implementação da proposta pedagógica de educação libertadora, que valorize os saberes do homem do campo e que contribua com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo; desenvolver uma metodologia que possibilite aos sujeitos do campo a construção de uma proposta pedagógica no/e do campo e à implementação nas escolas dos assentamentos, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem do campo como condição para o resgate de sua identidade e cidadania.

Em 2019, o MST e COMECES retomam essa discussão com a UFES e o INCRA, entretanto, em função do período pandêmico e da atual conjuntura política, foi necessário priorizar outras pautas de luta. Porém, urge discutir com a universidade a criação de cursos permanentes de Pedagogia da Terra, que considerem as especificidades da modalidade da Educação do Campo, uma vez que persiste a demanda de formação de educadoras/educadores de Educação Infantil, de EJA (alfabetização) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em território camponês. A conquista de curso de Pedagogia da Terra enquanto política pública possibilitará às classes populares do campo acessarem uma educação “que contemple a diversidade sociocultural e as respectivas demandas de formação de educadoras/educadores da Educação Básica” [...], que, mesmo diante dos esforços dos sujeitos desses cursos, ainda não têm alcançado todas as comunidades camponesas do ES (FRANÇA *et al.*, 2018, s/p).

Tendo em vista a defesa de escolarização no território camponês, após ampla mobilização dos movimentos sociais do campo, em resposta à pressão popular para a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2012, o Ministério da Educação (MEC), via

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), convoca Instituições Federais de Educação Superior, no Edital de Chamada Pública n.º 2, de 31/06/2012, para que apresentem Projetos Pedagógicos de Cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, conforme Edital do PRONACAMPO (p. 59):

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior a apresentarem Projetos Pedagógicos de Cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3/4/2002, no Decreto n.º 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo.

Percebe-se que, mesmo diante dos amparos legais, da batalha de movimentos sociais do campo e de um grupo de professores militantes da UFES, no processo de construção do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e mediante as ressalvas burocráticas, esse programa só se concretizou, mais de quatro anos depois do início do processo de elaboração de seu projeto. Oliveira (2013) afirma que houve um esforço por parte de um grupo de Professores da UFES, que se comprometeu em elaborar e encaminhar a proposta de Licenciatura em Educação do Campo, que posteriormente teve o trâmite interno de seu Projeto Político Pedagógico aprovado em 2008. Ainda assim, houve uma certa morosidade em sua concretização, dificultando, mais uma vez, aos sujeitos do campo acessarem a Universidade. (FRANÇA, 2013).

Em 2014, a oferta das primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo foi conquistada na UFES, a partir do protagonismo de educadoras/educadores que militam nos movimentos sociais do campo e acreditam no potencial formativo deles e na possibilidade de transformação da realidade por meio desse processo de formação. Segundo dados disponíveis no Sistema de Informação para o Ensino (SIE/UFES, 2022), 1323⁹⁷ estudantes ingressaram nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES (Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais – CEUNES, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens – CE), oriundos de diversos municípios do ES e de outros estados, como Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Caldart (2017b) salienta que, para compreendermos a origem dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), é fundamental conhecermos suas raízes, tais como: seu vínculo orgânico com movimentos sociais e organizações de trabalhadoras/trabalhadoras do campo e

⁹⁷Dados disponíveis em: <https://npd.ufes.br/sistema-de-informa%C3%A7%C3%A3o-para-o-ensino-sie>. Acesso em: 15 ago. 2022.

com o projeto histórico da classe trabalhadora; a diversidade sociocultural de seus sujeitos; o debate político e teórico constitutivo da questão agrária que defende e luta pelo fortalecimento da agricultura camponesa, em contraponto ao modelo de agricultura do agronegócio. Outro aspecto que a autora destaca como relevante é a necessidade de entender, nos cursos da LEdoC, seu compromisso com a concepção de educação vinculada a um projeto de formação humana, que busca exercitar uma práxis pedagógica emancipatória de educação e de escola, que procura problematizar a realidade aparente, relacionando teoria e prática, na perspectiva de compreender e contribuir com a transformação da sociedade.

A LEdoC compreende uma modalidade de graduação que tem como desígnio formar e habilitar educadoras/educadores que possam trabalhar com educandos/educandas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, nas escolas do campo. Nessa perspectiva, a Licenciatura propõe formar trabalhadoras e trabalhadores em educação que possam cooperar com processos educativos nas comunidades camponesas, tendo como base os princípios da Educação do Campo. Os cursos habilitam as/os futuras/os profissionais para o exercício da docência por área de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), com o diploma de licenciada/licenciado em Educação do Campo com habilitação na área cursada.

A metodologia de oferta é baseada na Pedagogia da Alternância e desenvolve-se no que denominamos Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), com intervalos mensais entre os dois tempos/espços formativos. A organização dos tempos e espaços em alternância parte do princípio de que universidade e comunidade são tempos/espços em que a práxis se efetiva. Essa metodologia procura valorizar as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e promover o acesso e a permanência no curso das/os educadoras/educadores que atuam nas escolas do campo (MOLINA; SÁ, 2011).

Outro elemento constitutivo da Licenciatura em Educação do Campo da UFES é a auto-organização⁹⁸ das/os estudantes, que se fundamenta no trabalho como princípio educativo (LUEDEMANN, 2002; PISTRÁK, 2011; SHULGIN, 2013) e ganha materialidade com a

⁹⁸Em conformidade com Molina, Santos, Michelotti e Sousa (2014), França *et al.* (2018, s/p) explicitam que os Núcleos de Base (NBs) são as células da coletividade de estudantes e constituem uma metodologia organizativa que visa a participação ativa e orgânica no curso. Têm como fundamento a dinâmica da democracia direta, com sentido político e pedagógico e são compreendidos como fontes de aprendizagem da cultura participativa, compromissada e corresponsável. São coletivos que se ajudam mutuamente, tanto no que se refere aos conteúdos de formação acadêmica, quanto na formação política. Trata-se de um instrumento de auto-gestão, de auto-organização e de autoacompanhamento dos estudantes.

organização de Núcleos de Base (NBs). Essa prática tem como propósito reunir as/os estudantes para estudar, dialogar e encaminhar ações que busquem ir superando os desafios encontrados, bem como potencializar a troca de experiências, a partilha de saberes e a tomada de decisões coletivamente.

Para Molina *et al.* (2014, p. 17), a auto-organização é um espaço de aprendizagem de valores distintos do modo de viver na atual sociedade capitalista. Afirmam, nesse processo organizativo, os valores como a “[...] cooperação, a participação, a dialogicidade, a coletividade em detrimento da competitividade, da concorrência, do assistencialismo, do autoritarismo, do individualismo”.

O Curso de Especialização em “Formação Continuada de Professores de Educação do Campo Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos” somou-se a esses processos formativos. Esse curso ocorreu em 2009-2010, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES⁹⁹, contemplou 350 educadoras/educadores, com uma carga horária de 420 horas.

4.2.3 Percursos e processos de formação inicial e permanente de educadoras e educadores do Campo do ES

A caminhada histórica da formação, já revisitada, reconhece a existência de práticas educativas no campo capixaba desde a década de 1960. Contudo, destacaremos neste trabalho, apenas as experiências que contribuíram com os processos de formação docente. Com esse propósito, é possível afirmar, a partir de estudos de Pizetta (1999) e Vieira (2016), que, após a conquista dos primeiros assentamentos no início da década de 1980, a formação e orientação pedagógica foram realizadas pela Equipe de Apoio junto aos monitores das EFAs do norte do ES.

Observa-se com esses estudos que, no final dessa mesma década, com a consolidação do Setor de Educação no ES, vinculado ao Coletivo Nacional de Educação do MST, esse coletivo estadual do Movimento assumiu o processo de formação de suas educadoras e educadores, compondo a estrutura orgânica do MST, onde “a educação nos assentamentos, [...] passa a seguir as linhas políticas e estratégicas do Movimento, e os cursos e atividades de formação de

⁹⁹O Prof. Dr. Erineu Foerste, da Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores, PPGE/UFES, foi coordenador do referido curso, durante o período de seu desenvolvimento (2009-2012).

professores são organizados e desenvolvidos nessa direção (PIZETTA, 1999, p. 263)”.

Segundo Pizetta (1999, p. 146), com a ampliação do número de escolas de 7 (sete) para 17 (dezessete), o coletivo de educação do MST-ES sentiu que era “necessário avançar, sob o ponto de vista tanto dos conteúdos como da metodologia”. Diante das demandas de formação durante um encontro, em setembro de 1988, em Pedro Canário, constituiu-se a Equipe Estadual de Educação vinculada ao MST, que teve como tarefa: “a) acompanhar as escolas pelo menos uma vez no mês, b) orientar na parte burocrática (exigências legais), c) ajudar na administração da escola, d) ser responsável pelos assessores na formação dos monitores”.

Frente aos desafios apontados, em março de 1989, o Movimento, via Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP) do MST-ES apresentou à UFES, uma proposta de cursos de extensão para trabalhadores rurais, que englobava diversas áreas, dentre elas, a da Pedagogia, tendo em vista que a formação de educadoras/educadores era um dos pontos essenciais no fortalecimento da educação no MST.

Pizetta (1999) assegura que esse curso de extensão na área de Pedagogia foi destinado à qualificação de professores/monitores de escolas rurais e teve como objetivo principal contribuir com a produção de conhecimentos “necessários a uma prática pedagógica consciente e coerente com a nova proposta de escola que as famílias acampadas e assentadas almejavam. O referido curso foi realizado no Centro de formação do MST-ES (CIDAP), com início em julho de 1989 e término em janeiro de 1992, totalizando uma carga horária de 650 horas. Contribuíram ativamente com esse Curso professoras/professores da UFES, comprometidos com a causa dos povos do campo.

Em vista disso, podemos observar na narrativa do convite de encerramento do curso mencionado que, desde o início da década de 1990, o MST acenava para a necessidade da construção de uma escola construída com e para o povo, como explicita Pizetta (1999, p. 152): “Estes cursos foram ferramentas colocadas em nossas mãos. Elas, por si só, não se mexem, não caminham, não transformam a realidade. É preciso que as nossas mãos peguem nelas e comecem a tornar realidade o nosso ideal, [...] uma escola do povo, para o povo e com o povo”. Ainda segundo o autor,

Esse programa de formação político-pedagógica dos professores das escolas dos assentamentos teve relevância histórica, basicamente pelos conteúdos estudados e pela metodologia implementada, que possibilitaram a relação teoria x prática, pois, entre uma etapa e outra, os professores exerciam sua prática em sala de aula e estudavam por meio da análise de suas práxis.

A partir da reivindicação do Movimento em 1992, considerando a necessidade de proporcionar processos de formação permanente a educadoras/educadores das escolas de assentamentos, a SEDU deliberou no Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT) um grupo responsável pelo que compreendiam por Ensino Rural, objetivando assessorar as escolas situadas no campo e garantir sua melhoria na qualidade de ensino. Esse grupo foi responsável por organizar o I Encontro da Educação Rural, em abril de 1992, em que participaram seis educadoras/educadores do Setor de Educação do MST do ES que apresentaram a experiência de educação desenvolvida nas escolas de assentamentos. A partir daí, foram realizados outros encontros de capacitação/formação pedagógica específicos para educadoras/educadores das escolas dos assentamentos MST-ES, no período de 1992 a 1993, no Centro Diocesano de São Mateus.

Embora a partir de 1993, esses processos de formação em parceria com a SEDU tivessem sido interrompidos, o MST prosseguiu realizando oficinas, encontros, seminários, mobilizações, trabalho em equipe e acompanhamento do Setor de Educação do Movimento, assim como os cursos formais, em parceria com instituições estaduais ou federais e outros movimentos sociais populares, como veremos adiante.

Avançando nas reflexões sobre essa trajetória formativa que se amplia aos sujeitos da EJA campo, reafirmamos a importância da parceria do PRONERA, MST com o NEJA/UFES na formação de educadoras e educadores dos movimentos sociais, e o papel que tiveram no desenvolvimento do projeto de alfabetização do PRONERA, exclusivo para as áreas de acampamentos e assentamentos, entre o anos e 2000 e 2002. Nesse período, o Programa contribuiu com a alfabetização de 1.600 educandas/educandos.

Com essa parceria, no ano de 2000, realizou-se o primeiro Curso de Formação dos Educadores/Educadoras da EJA que atuavam em áreas de Assentamentos e Acampamentos de movimentos sociais e sindicais, na CEUNES, em São Mateus, com 40 educadoras/educadores. Os conteúdos abordados voltavam-se às concepções e princípios da EJA, estudo da Proposta Educação do Movimento, Educação Popular, Linguagem e Matemática (OLIVEIRA, 2005), com uma metodologia construída com os sujeitos.

Em 2005, com a ampliação da demanda de escolarização, e com persistência, foi possível cooperar com a formação de mais 400 educandas/os.

Constata-se como principais avanços do PRONERA/EJA: a formação permanente de educadoras(es), a metodologia que contempla diferentes saberes e aprendizagens nos encontros formativos, bem como o envolvimento de outros setores do MST nos processos

de formação. Os desafios apresentados consistem na ausência de certificação das(os) educandas(os), a exigência, por parte do Programa, de número mínimo de estudantes por turma; o acesso a transporte escolar intracampo; a descontinuidade no processo de escolarização; a precariedade na infraestrutura dos espaços educativos (FRANÇA *et al.*, 2018, s/p).

Com a descontinuidade do PRONERA em 2007, o MST permaneceu em luta por políticas públicas com ênfase no exercício do direito ao acesso, permanência e continuidade da escolarização, exigindo do governo estadual a oferta da EJA, desde a alfabetização ao Ensino Médio, na busca de garantir o direito à formação dessas/desses trabalhadoras/trabalhadores. Porém esse direito permanece cerceado em áreas de assentamentos.

Ainda em 2007, outro Programa que veio se somar à escolarização dos sujeitos da EJA Campo no ES foi o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra¹⁰⁰, compreendido como uma política nacional de juventude. No campo capixaba, o Programa foi coordenado pela SEDU, em parceria com a UFES, pelo Observatório dos Conflitos do Campo (OCA) e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)¹⁰¹, experiência educativa em que os movimentos sociais do campo, impulsionados pelo Comitê de Educação do Campo, ressignificaram o sentido desse processo formativo para que pudesse contemplar os sujeitos jovens e adultos do campo, independente do recorte etário da política nacional. Nesse Programa participaram mais de 900 jovens e adultos, mulheres e homens, com idade entre 18 e 68 anos, de diferentes grupos culturais e étnicos como quilombolas, indígenas, imigrantes, que vivem no campo, seja com experiência de trabalho na agricultura familiar, meeiros, assentados, assalariados rurais, diaristas, dentre outros serviços que tenham alguma relação com o trabalho no campo (SCARIM; OLIVEIRA, 2012). França *et al.*, 2018, s/p) enfatiza que

No percurso formativo do Programa o trabalho e a pesquisa foram assumidos como princípios educativos do processo pedagógico, e se constituíram numa experiência concreta de integração do currículo, a partir das práticas desenvolvidas na alternância pedagógica, embora nem todos os educadores e educadoras tivessem se apropriado dessas concepções. A auto-organização emergiu como elemento fundante na perspectiva da articulação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e da não hierarquização nas relações escolares, valorizando os processos coletivos.

Como parte integrante da proposta do Programa, a formação de 130 educadoras e educadores que atuaram nesse Programa, o NEJA/UFES lançou mão de coordenar um curso em alternância, na perspectiva do currículo integrado, envolvendo integrantes de movimentos sociais na equipe de formadores junto às equipes de educadoras e educadores por área do conhecimento. Ainda

¹⁰⁰Ver Projeto Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

¹⁰¹Esse Programa foi coordenado pelo Professor Paulo César Scarim, na coordenação geral (OCA), e pela Professora Edna Castro de Oliveira, na coordenação pedagógica NEJA.

que a escolarização dos sujeitos da EJA tenha se dado, contraditoriamente, de forma aligeirada e descontínua, entendemos que o ProJovem se constituiu em uma possibilidade no campo da política pública na EJA, em território capixaba, tendo em vista o avanço no percurso formativo tanto de educadoras/educadores, como de educandas/educandos (FERREIRA, 2015).

Ainda, em terras capixabas, foi implementado o Programa Escola Ativa, a partir da indução da Secretaria de Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI/MEC), junto à UFES, SEDU e secretarias municipais de educação tendo como propósito o fortalecimento da formação de educadoras/educadores. No decorrer dos encontros formativos, foi evidente a participação constante dos movimentos sociais e demais entidades do campo, que por vezes exercitaram reflexões pertinentes às contradições advindas das provocações do Movimento Nacional da Educação do Campo, além de instigar a busca pela qualificação de educadoras/educadores das escolas multisseriadas do campo (FRANÇA *et al.*, 2018).

Outra ação que se soma às estratégias de formação permanente de docentes do campo é o Programa “Escola da Terra Capixaba”, implementado a partir de 2015, por intermédio do grupo de pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Centro de Educação da UFES, em parceria¹⁰² com a SECADI/MEC. Esse movimento formativo persiste na atualidade, porém, sem nenhum diálogo com as instâncias dos movimentos sociais e com o COMECES.

Compreendemos que a constituição da práxis desse Programa pode colaborar com a formação permanente de educadoras e educadores do campo, contudo ainda há uma distância entre o grupo de pesquisa responsável, academia e os movimentos sociais, o que nos instiga provocar o diálogo entre ambos, na perspectiva de garantir que a Escola da Terra venha a cumprir de fato com seu propósito.

Ainda no percurso da segunda metade da década de 1990, o Setor de Educação do MST-ES coordenou de maneira mais sistemática os processos de formação de educadoras e educadores das escolas dos assentamentos, o que permitiu a formação técnica e política desses sujeitos. Esse contexto foi demarcado pela realização do Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério – trajetória em que os sujeitos do respectivo curso exercitaram sua práxis formativa, com a participação principalmente de educadoras e educadores de escolas de assentamentos que ainda não tinham escolarização específica para atuar na docência. O referido curso possibilitou também a ampliação do Setor de Educação MST-ES, por ter proporcionado além

¹⁰²O Prof. Dr. Erineu Foerste, Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação, PPGE/UFES, esteve na coordenação desse Programa desde o início de sua implantação no estado do ES.

da formação técnica, uma vasta formação organizativa e política.

Pizetta (1999, p. 264) destaca que esse “foi o período de solidificação e expansão do Movimento no Estado, período em que adquiriu maior expressão e força política no seio da sociedade”. Segundo Pizetta e Souza (2005, p. 114), o MST, ao batalhar pela conquista desse Curso, projetava:

a) desenvolver nos participantes a consciência organizativa, participativa, o espírito de responsabilidade e de trabalho coletivo; b) capacitá-los profissional e politicamente, buscando melhores resultados no processo ensino-aprendizagem e elevando assim, o nível e a qualidade da educação; c) incentivar e desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, pela pesquisa, pelo conhecimento da realidade, na busca e produção de novos valores e conhecimentos.

Outro curso que contribuiu significativamente com a formação de mais de 60 filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores do campo foi o Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, em que se comunga uma parceria entre o MST e o INCRA, envolvendo estudantes de assentamentos, acampamentos e de outras comunidades camponesas e se amplia para integrantes do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) (PIZETTA *et al.*, 2005). Conforme esses mesmos autores, o Curso mencionado iniciou-se no dia 15 de agosto de 2004 e foi coordenado e realizado no CEFORMA, São Mateus - ES, contemplando educandas/educandos do ES, MG, BA, tendo em vista que “uma das preocupações do MST é a formação, tanto técnica como política, para que os Sem Terra possam levar adiante com mais segurança e firmeza” (PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 136), as lutas que precisam ser travadas por uma sociedade diferente. Destacam que esse curso objetivou “capacitar os jovens na área da produção agrícola, além das habilidades técnicas em agropecuária e na luta política pela conquista da Reforma Agrária”.

De acordo com registros em nosso diário de campo, identificamos que no estado do ES vários estudantes desse curso estão atuando na docência das escolas de assentamentos do MST e nas EFAs, trabalhando na área de Ciências Agropecuárias, outros permanecem no campo, cultivando a terra e produzindo alimentos saudáveis e/ou contribuindo nas instâncias organizativas do MST. Dentre essas(es) educadoras e educadores, há sujeitos que concluíram curso superior e outros que estão cursando.

Há trabalhadores/trabalhadoras das escolas de assentamentos que participaram de seminários, encontros, cursos informais ou de cursos de graduação promovidos pelo Movimento e/ou em parceria com universidades de diversos estados do Brasil, dentre elas a UFES. Nessa marcha, o

MST procura contribuir com a formação, produção e sistematização do conhecimento com a classe trabalhadora, tendo como centralidade a formação humana.

Nesse sentido, o Movimento entende que os cursos desenvolvidos pelo/com o Movimento não podem perder de vista sua intencionalidade formativa – a libertação e emancipação do povo oprimido. Diante dessa reflexão, Oliveira (2005, p. 162) reitera a relevância da formação de educadoras/educadores exercitada no/pelo MST e sinaliza para o entendimento de que essa formação pode ir além de normativas ou padrões prescritos, ao sustentar que

[...] as experiências de formação e os saberes de experiências dos educadores, produzidos nesse processo apontam [que]: não somente é possível pensar uma concepção ampla de formação no MST, mas essa concepção ampla já vem sendo produzida e exercitada pelos seus educadores. Essa concepção ampla vem se construindo na multiplicidade de espaços de formação que ocupam e que escapam, talvez, ao controle e à determinação das diretrizes gerais da educação do Movimento.

Em 2017, através da parceria entre MEC/SECADI, a LEdoC/UFES e movimentos sociais do campo, conquistamos o “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo”, em que foi ministrada uma carga horária de 180 horas, espaço/tempo de formação continuada, que permitiu uma formação específica no âmbito da Educação do Campo a 50 educadoras/educadores de escolas do campo, do sul do Espírito Santo, que ainda não tinham formação específica nessa modalidade.

Percebe-se que, nesses mais de 20 anos de luta por uma Educação do Campo, essa caminhada tem sido de constantes tensionamentos com o Estado, alguns períodos um pouco mais favoráveis ao diálogo com o Estado, outros de ausência de diálogo, mas de muita mobilização e conflitos.

Contudo, após o golpe de 2016, as políticas educacionais do campo são deliberadamente enfraquecidas, a exemplo do drástico corte orçamentário do PRONERA, de acordo Santos (2019, p. 506), uma vez que,

Os efeitos imediatos dos cortes sobre a Educação do Campo já compõem dados da realidade. O PRONERA teve sua atuação paralisada, cujas perspectivas de financiamento reduziram-se à quitação de parcelas de pagamento aos cursos em vigência, sem perspectiva de implementação de nenhum dos mais de 100 projetos já aprovados aguardando serem efetivados.

Nos combates que seguem, a Educação do Campo no ES projeta em 2012, no II Seminário do Campo de Educação do Espírito Santo¹⁰³, a possibilidade de avançar na valorização e respeito

¹⁰³De acordo com o folder, o II Seminário do Comitê de Educação do Espírito Santo teve como tema: O Contexto da Educação do Campo: Desafios e Perspectivas, realizado nos dias 3 e 4 de maio de 2012, em Viana-ES, com

a suas especificidades e ser reconhecida e pautada pela sociedade capixaba, com a criação da Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ)¹⁰⁴. Dentre as tarefas propostas pela sociedade civil e por entidades, nesse Seminário, destacamos duas que tratam diretamente da formação docente: “planejar a formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas e estabelecer parcerias com universidades e instituições de ensino superior para formação de professores [e professoras] que atuam nas comunidades camponesas, nos quilombos e nas aldeias indígenas” (RELATÓRIO DE II SEMINÁRIO, 2012, p. 10).

A efetivação da GECIQ se dá, assim, mediante articulação dos movimentos sociais do campo com o poder público, ao ser instituída a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, pelo Decreto n.º 4.120-R, de 26 de junho de 2017¹⁰⁵. Sua legislação assegura o “reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos desse território” (SEDU-ES, 2022). Contudo, contraditoriamente, o que se observa é a constante tentativa de adaptar e incorporar uma educação empresarial às escolas que resistirem no campo.

Notadamente, estamos diante de um Projeto empresarial, apoiado por uma elite conservadora, que independente do governo, segue seu curso ditando regras com a finalidade de atender uma educação mercadológica (FREITAS, 2018). O testemunho de Clarice Aparecida dos Santos (2019, p. 506) muito bem traduz a realidade do nosso estado, quando denuncia:

[...] o desprezo dos novos donos do poder pelo respeito e pelo reconhecimento de uma diversidade conquistada pelos povos originários, tradicionais e do campo e, por outro lado, o atendimento dos interesses do capital na educação, a quem a eliminação de todo e qualquer direito reduz os custos operacionais da ‘empresa’ educacional.

o objetivo de refletir a realidade da Educação do Campo no Brasil e no Espírito Santo, e o papel da Secretaria de Estado de Educação (SEDU) na Educação do Campo no ES (ACERVO DO COMECES, 2012).

¹⁰⁴Em seu processo de elaboração e reivindicação, a GECIQ foi pensada coletivamente, com o propósito de constituir um outro setor na SEDU para compor, desenvolver, articular e integrar ações em parceria com diversas instituições governamentais e não governamentais, movimentos sociais e sindicais que atuam no campo, em busca da promoção da sustentabilidade, necessidades e demandas de educação dos povos camponeses, tendo como princípios básicos: a) Educação contextualizada, com participação popular, que respeite a diversidade étnica, cultural, ambiental e produtiva dos diversos povos do campo, fortalecendo as identidades das crianças, jovens, adultos, homens e mulheres do campo; b) Educação integrada a um projeto popular de agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de outro projeto de sustentabilidade de campo e de país (RELATÓRIO DO II SEMINÁRIO, 2012).

¹⁰⁵SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n.º 4.120-R, de 26 de junho de 2017**. Altera denominação da Gerência de Educação do Campo, integrante da estrutura organizacional na Secretaria de Estado da Educação. Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/4120-RALTERA%20DENOMINA%C3%87%C3%83O%20DA%20GER%C3%8ANCIA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPOSEDU,%20PARA%20GER%C3%8ANCIA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO,%20IND%C3%8DGENA%20E%20QUILOMBA%20-%20GECIQ.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Santos (2019, p. 505) assegura que “compreender o processo político atual e seus propósitos acerca do futuro das políticas educacionais torna-se possível graças a um conjunto de axiomas que podem ser resumidos no conceito de empresariamento da educação”. Conforme Freitas (2018, p. 38-39), esse movimento vertical da reforma empresarial da educação envolve todos os níveis dos sistemas de ensino, podendo comprometer processos formativos de professoras(es) e estudantes:

a) padronização na e da educação; b) ênfase no ensino de “conhecimento” e habilidades básicas dos estudantes; c) ensino voltado para resultados predeterminados; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança; e) política de responsabilização baseado em testes que envolve [...] recompensa ou punição de professores; f) maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado [...].

É possível notar que esse desenho empresarial se cristaliza no Projeto “ES em Ação”¹⁰⁶, em que os rumos da educação pública vêm sendo traçados por um grupo de empresários e executivos capixabas, principalmente a partir de 2003, com o propósito de “se organizar e se articular para propor um novo modelo de desenvolvimento para o Espírito Santo”, visando “a promoção do pluralismo político e ideológico, com a ética e a responsabilidade social, principalmente no setor empresarial” (ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO, 2022, p. 01).

Esse movimento, em função de aberturas a parcerias público-privado e discurso de modernização da educação, reforça cada vez mais a tentativa da “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

Notadamente, a partir do Relatório de Atividades 2021, do ES em Ação¹⁰⁷, a ênfase que é dada ao desenvolvimento sobretudo econômico, sendo que o campo capixaba acaba sendo atingido pelo agronegócio e muito bem representado pelas grandes empresas, dentre elas, a Suzano, Samarco e Vale, com seus projetos de exploração e destruição da natureza, que se amplia também em solo espírito-santense. Grandes extensões de terra vêm sendo tomadas pelo monocultivo, falseadas pelas propagandas do agro como florestas plantadas, apoiadas pela rede Gazeta, canal de comunicação de massa, afiliada da Rede Globo, que também compõe o quadro das empresas mantenedoras das atividades desenvolvidas pelo Projeto “ES em Ação”.

¹⁰⁶ES EM AÇÃO. História. Disponível em: <https://es-acao.org.br/wp-content/uploads/2021/12/relatorio-atividades-esacao-2021.pdf><https://es-acao.org.br/conheca-o-es-em-acao/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

¹⁰⁷ES EM AÇÃO. Relatório de Atividades 2021. Disponível em: <https://es-acao.org.br/wp-content/uploads/2021/12/relatorio-atividades-esacao-2021.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Discursos dominantes e práticas de expropriação dos bens naturais podem ser explicitados a partir desse panorama devastador, como sublinham Oliveira, Ferreira e Vieira (2014, p. 224):

No contexto socioeconômico do campo espírito-santense, as grandes empresas do capital internacional e nacional produtores de monoculturas (eucalipto, cana de açúcar, café, mamão), as empresas extratoras (petróleo, mármore e granito), os latifundiários e agropecuaristas implantam seus grandes projetos econômicos e culturais com o apoio do Estado e causam grandes impactos sociais, econômicos, ambientais e culturais nas populações (pequenos agricultores tradicionais, quilombolas, trabalhadores rurais Sem Terra, assentados da reforma agrária, indígenas e assalariados) que vivem nessas regiões.

Importante ressaltar que essas três empresas compõem o grupo de mantenedores e apoiadores dos Projetos estratégicos do “ES em Ação”¹⁰⁸ distribuídos em três frentes de atuação. A primeira se refere a **Projetos e Consultoria**, que objetiva “apoiar e oferecer consultoria para a implantação da metodologia de tempo integral nas redes municipais do Espírito Santo”; a segunda é a de **Articulação e Monitoramento**, que visa “articular e monitorar a implantação e os resultados das políticas de educação do ES relacionadas ao Tempo Integral, Alfabetização na Idade Certa, Educação Infantil e *Formação de Professores*”; a terceira frente trata da **Mobilização e Engajamento**, que se propõe a “pautar a educação e priorizar o tema no debate sobre o desenvolvimento do ES” (ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO, 2022, p. 5, grifos nossos).

A partir dos interesses em jogo que se explicitam no projeto ES Em Ação, e seus impactos sobre o campo e a educação do campo, importa retomar a inspiração de Caldart (2014) de que a Educação do Campo vai além de prática pedagógica, como uma categoria de análise em permanente disputa, em função da luta de classe que se constitui no campo. Para tanto, Ferreira (2015, p. 33) reitera que

A base para se pensar a educação dos camponeses é justamente o confronto que existe entre a lógica de produção agrícola, o acirramento das contradições e da luta de classe. Os rumos da educação do campo estão numa relação direta com a questão agrária, com a expansão do capitalismo no campo, traduzida na forma de uso e expropriação da terra, com a exploração do trabalho e da natureza.

Nesse cenário histórico e contraditório de lutas pela garantia do direito à educação dos sujeitos do campo, o COMECES vem buscando se fortalecer e unificar a luta na aliança campo-cidade contra a tentativa de desmonte da Educação do Campo no ES. Notadamente, o Estado burguês, além de seguir negando esse direito aos sujeitos do campo, ainda se propõe seguir fechando escolas no campo capixaba.

¹⁰⁸ES EM AÇÃO. Relatório de Atividades 2021. Disponível em: <https://es-acao.org.br/wp-content/uploads/2021/12/relatorio-atividades-esacao-2021.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Sabemos que estabelecer coparticipação entre universidade e movimentos sociais, nos embates e disputas da educação do campo, requer dos interlocutores a valorização e respeito à diversidade e experiências que vão sendo produzidas nessa relação mútua, conforme traduzido por França *et al.* (2018, s/p): “Se a intencionalidade das universidades é democratizar o ensino [coloca-se para elas o saber lidar com] elas precisam saber lidar no sentido de integrar os movimentos sociais de maneira a reconhecer suas formulações e trazê-las para serem pensadas em conjunto [...]”.

Esse panorama nos remete à tarefa de continuarmos buscando coletivamente novas experiências formativas, criando e recriando-as vislumbrando uma formação humana, que contemple todas as dimensões humanas. Práxis que possam aprimorar a ação política, a troca e produção de conhecimentos que subsidiem as lutas pela terra, por uma Reforma Agrária construída pelo povo – a Reforma Agrária Popular – pautada em uma política de produção agrícola de alimentos saudáveis e que anuncie práticas e valores societários, em que o respeito à vida, a solidariedade e a justiça social possam suplantar os interesses do mercado.

Como podemos notar, na feitura de uma narrativa acerca das políticas de escolarização/formação (educandas/educandos, educadoras/educadores) e de uma práxis humanizadora, é indispensável a relação dialética entre universidade e movimentos sociais do campo, marcada por seus conflitos e contradições. Dentre as várias práticas formativas no ES, nessa perspectiva, podemos inferir que, além dessa atuação na docência no estado, há uma constante participação desses atores sociais em ações articuladas aos movimentos sociais/populares.

4.3 FORMAÇÃO NO/DO MST-ES: DESAFIANDO COLHEITAS NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA POPULAR

Esta subseção objetiva refletir sobre experiências de formação dos sujeitos do Movimento Sem Terra do estado do Espírito Santo, tendo como foco o objeto de investigação desta tese. Os pressupostos que fundamentam este texto são os princípios da educação do MST, a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) em consonância com a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004). Tais abordagens teóricas nos permitem observar os vínculos entre a escola do Movimento e a comunidade assentada, no sentido de fortalecer processos de formação.

Na busca de refletir sobre processos educativos na perspectiva da RAP, as experiências capturadas nesta investigação sinalizam, de alguma forma, a inter-relação entre a práxis educativa desenvolvida pelos sujeitos Sem Terra no ES e os princípios da educação do MST. E, à luz desse entendimento, somos convocados/convocadas a impulsionar sua Pedagogia com novas ideias que possibilitem contribuir com a organização das trabalhadoras/trabalhadores, com o trabalho de formação da base Sem Terra e, dentre elas(es), educadoras e educadores do Movimento. Para além de seus territórios, tem como intento cooperar com a formação crítica do povo oprimido, tendo como horizonte ações potencializadoras da proposta da RAP, na expectativa de um Projeto de Agricultura.

5 SUJEITOS E PROCESSOS FORMATIVOS E SUA ARTICULAÇÃO COM O DEBATE DA RAP

Nesta seção, reunimos uma sistematização dos dados coletados e produzidos a partir do trabalho de campo, articulada ao aporte teórico assumido nesta tese. Trazemos, assim, as análises das práxis formativas de educadoras e educadores do MST-ES e suas conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular. Reitera-se a concepção omnilateral de formação que contempla o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, respaldada nas relações sociais em sintonia com a natureza (MARX; ENGELS, 2009). Com essa ênfase, a formação dos sujeitos em foco nesta pesquisa, com inspiração em Freire (1981, p. 93), não se dissocia das inter-relações sociais e demanda uma práxis permanente de reflexão crítica sobre a realidade concreta vivenciada em que “o educador e o povo se conscientizam” à medida que avançam na compreensão dos problemas da sociedade, e de forma engajada atuam na sua transformação e na construção da justiça social e do bem comum.

O percurso de análise consiste, no primeiro momento, em compreender, a partir de enunciados dos sujeitos da pesquisa, aspectos mais gerais referentes ao objeto de estudo, visando estender um olhar para outras experiências no país, na expectativa de vislumbrar outras ações que possam fortalecer o processo de construção da Reforma Agrária Popular no estado do Espírito Santo. Na segunda subseção, focalizamos as discussões que perpassam a contribuição do MST na formação de suas educadoras e educadores e os desafios nesse movimento, tendo em vista o fortalecimento de sua Pedagogia. Já na terceira subseção discorreremos sobre o papel do Setor de Educação MST-ES na autoformação e/ou formação de trabalhadoras/trabalhadores da Educação de escolas de Assentamentos e a complexidade de sua existência, assim como, a pressão do Estado (principalmente nos últimos anos) que tenta imobilizá-lo. Na sequência, exploramos o perfil desses docentes e a contribuição do Setor em sua tarefa de formação, bem como as conexões, desafios e possibilidade diante a dimensão educacional da RAP.

Tais análises estão vinculadas às narrativas expressas nos questionários on-line com questões abertas e fechadas, envolvendo 52 participantes, sendo 33 da JURA/UFES e 19 do Grupo de Estudo: RAP e Educação¹⁰⁹ (APÊNDICE A). Contamos também com a participação de 13

¹⁰⁹As instituições e/ou sujeitos desses coletivos são: camponesas/camponeses, estudantes, pesquisadoras/pesquisadores, diretora/diretor, técnico agrícola, educadoras/educadores, pedagoga, superintendente regional de educação, militantes/dirigentes; integrantes de diversas instituições municipais, estaduais e federais, Escolas Famílias Agrícolas e Escolas de Assentamentos.

educadoras e educadores do Setor de Educação MST-ES (APÊNDICE B), dez Dirigentes Regionais e/ou Estaduais (APÊNDICE C) e com a entrevista não estruturada (MINAYO, 2001) de uma Dirigente Nacional do MST. Documentos produzidos pelo MST e relatórios dos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores (EEEE) da Reforma Agrária MST-ES, principalmente do ano 2014 e de 2018, os registros da observação participante em diário de campo (sobretudo nas reuniões do Setor de Educação) e as rodas de conversa compõem também o conteúdo dessas análises.

Importante ressaltar que, diante das demandas do Setor e das pesquisas em curso no MST-ES que indicaram a necessidade de levantamento de informações sobre as educadoras e educadores, foi possível contribuir na elaboração do questionário: “REGISTRO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES, 2022” (ANEXO C) e fazer a inserção de algumas questões que contribuíram com a produção de dados presentes nas análises desta investigação. Acompanhada pelas produções científicas, fazeres, pensares, dizeres, experiências e luta dos interlocutores desta investigação, trazemos o que foi sendo evidenciado, o que implicou em retomar o objetivo de analisar o que tem provocado o MST-ES a pautar, nos processos de formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular (RAP), buscando trazer suas articulações com a práxis da Pedagogia do Movimento.

Para tratar dessas abordagens, enveredamos para a primeira unidade desta seção, onde aludimos mais especificamente sobre questões trazidas por múltiplos interlocutores deste estudo, em sua maioria, educadoras e educadores, sobre a RAP, na relação com a formação dos sujeitos sociais.

5.1 INTERLOCUÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: JURA/UFES E GRUPO DE ESTUDO RAP E EDUCAÇÃO

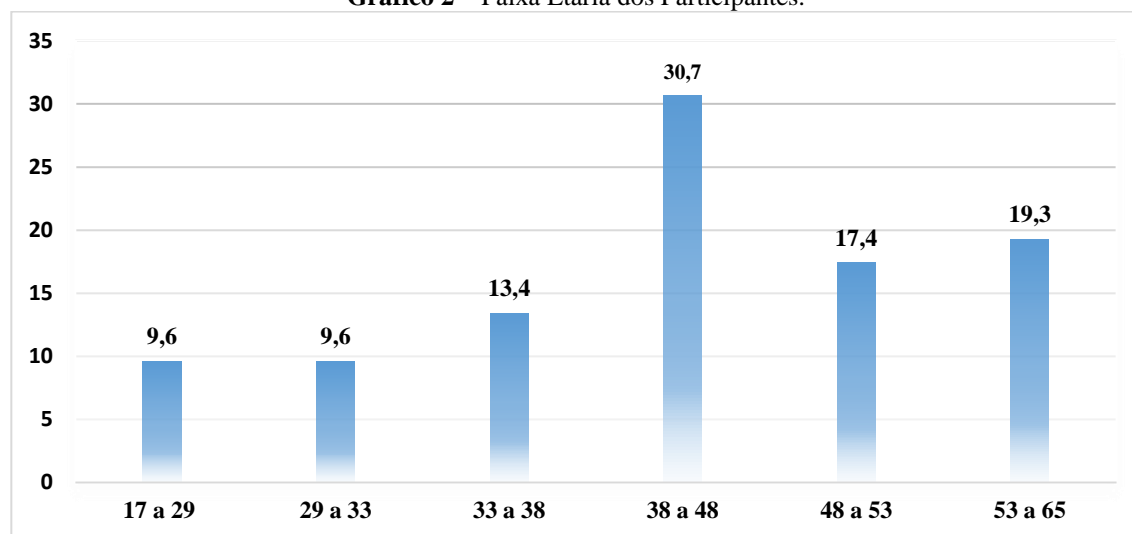
Ao longo do curso de doutorado, procuramos participar de outros espaços/tempos de formação, que de alguma forma pudessem contribuir com o estudo, reflexão e aprofundamento de temas convergentes com o que buscávamos, no sentido de robustecer a tessitura desta investigação. Com isso, tivemos a oportunidade de participar de vários espaços/tempos formativos essenciais nessa busca, que viabilizaram conhecer percepções de trabalhadoras/trabalhadores quanto ao objeto de estudo.

Para melhor evidenciar o que dizem essas/esses participantes, eles serão identificados pelo seu campo de atuação e/ou movimento social, popular ou sindical. A partir da escuta desses sujeitos, por meio da pesquisa virtual, nesta subseção buscamos verificar o alcance do debate da RAP e o sentido dessas discussões para educadoras e educadores e demais sujeitos, considerando seus envolvimento nos processos de formação. O que nos faz retomar a pergunta principal de pesquisa: o que desafia o MST-ES a pautar, na formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular e se/de que forma esse debate tem fortalecido a Pedagogia do Movimento no estado do ES, e refletir sobre a necessidade de ampliar esse debate com os movimentos sociais/populares/sindicais e sociedade civil.

Vale ressaltar que, inicialmente, esse instrumento metodológico não havia sido pensado. Ainda assim, no percurso da pesquisa, sentimos a necessidade de escutar trabalhadoras/trabalhadores do estado do ES e de outros estados do Brasil, para que o pensamento de outros atores do campo e da cidade pudessem ser expressos a partir do questionário (APÊNDICE A). Ao compor esses ambientes formativos (JURA e Grupo de Estudo), e nos envolver nesses processos, identificamos que a maioria desses interlocutores eram trabalhadoras/trabalhadores da educação.

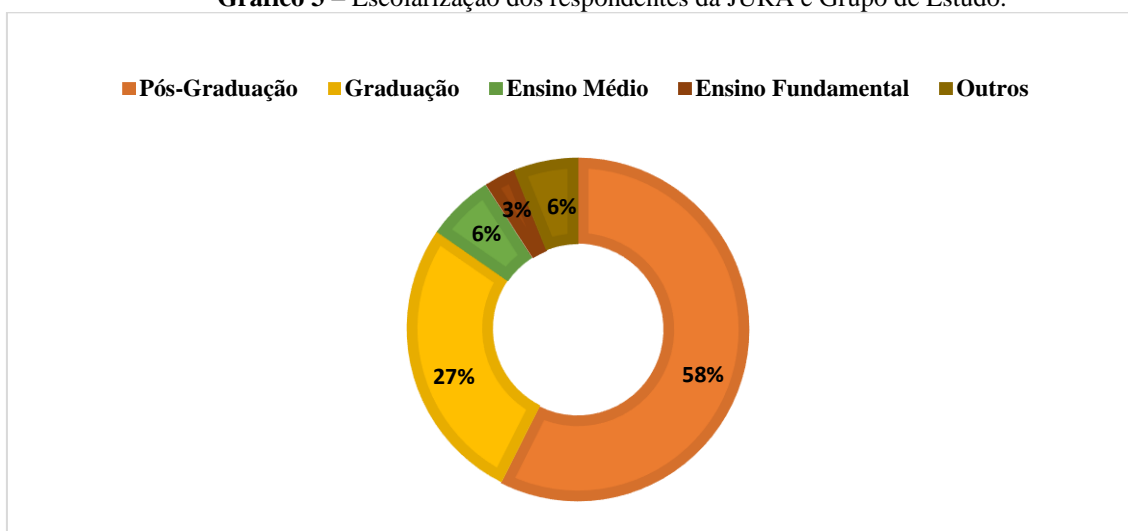
Conforme já indicado, contamos com 52 respondentes ao questionários on-line, disponível como Apêndice A. Desses participantes, 32 sujeitos são do ES e 20 de outros seis estados do Brasil (PA, SP, BA, MG, TO e MA). Desses interlocutores identificamos que 52,4% residem no campo e 47,6% na cidade. Quanto ao gênero, 31,05% são masculino e 68,95% feminino. Logo, podemos afirmar que a maioria dos participantes que respondeu a essas questões é de mulheres.

Em relação à faixa etária, a totalidade dos sujeitos corresponde a uma faixa entre 17 e 65 anos de idade, porém prevalece o intervalo etário entre 38 a 65 anos, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Faixa Etária dos Participantes.

Fonte: Dados extraídos do questionário (APÊNDICE A) – organizados pela autora (2022).

Quanto à escolarização dos participantes, podemos observar, que 58%, ou seja, a maioria, possui pós-graduação *lato sensu*; 27% já concluíram a graduação; 6% cursaram o Ensino Médio; e 3% alcançaram apenas o Ensino Fundamental. Há uma parcela de 6% dos participantes desta investigação que não se identificou como pertencente a nenhuma das etapas da educação básica/nível de escolarização. Ou seja, grande parte desses cursou alguma pós-graduação ou curso superior conforme Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Escolarização dos respondentes da JURA e Grupo de Estudo.

Fonte: Dados extraídos do questionário (APÊNDICE A) – organizados pela autora (2022).

Podemos notar que esses sujeitos estão envolvidos em diversos movimentos sociais/populares/sindicais, e outras organizações sociais, como indicaremos no Quadro 3 a seguir. Foi possível verificar que essa temática vem sendo discutida por atores sociais, também, em outros estados, debatendo esse assunto e tantos outros, em favor de alguma causa social, em processos de formação e autoformação, o que em Freire (2000, s/p) nos remete à importância de nossa inserção no mundo e “não na *adaptação* a ele [uma vez que] é assim que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper [...]”.

Quadro 4 – Movimentos Sociais/Populares/Sindical.

MOVIMENTO SOCIAL/POPULAR/SINDICAL	Nº DE SUJEITOS DA PESQUISA
Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), RUFA/BR Cidades	01
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	23
Rede Urbana Capixaba de Agroecologia (RUCA)	01
Sindicatos (STR)	01
Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES)	01
Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES)	02
Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo MEPES	01
Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	01
Organizações Não Governamentais (ONGs) Gaia	01
Não está integrado a nenhum movimento social/popular/sindical	05
Não declararam	15

Fonte: Dados extraídos do questionário (APÊNDICE A) – organizados pela autora (2022).

Esses dados acima, cruzados com os dados sobre a atuação dos sujeitos a seguir (Quadro 5), evidenciam que a discussão sobre a RAP está sendo realizada por diversas educadoras e educadores, e possivelmente explicitada por eles de forma consciente ou inconscientemente, seja na escola ou em outros ambientes que se integram, já que 32 dos interlocutores da Jura e do Grupo de Pesquisas são trabalhadoras/trabalhadores da educação, conforme o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Atuação dos Sujeitos do Grupo de Pesquisa e da JURA

ATUAÇÃO/PROFISSÃO	N.º E SUJEITOS DA PESQUISA
Educadora/educador	32
Estudante	5
Diretora	1
Pedagoga	2
Pesquisadora/or independente	1
Trabalhadoras/or rural/agricultor	3
Sindicalista	1
Superintendente	1
Autônomo	1
Pesquisadora Bolsista da INCAPER	1
Técnico Agrícola	3
Setor de Educação MST	1
Total	52

Fonte: Dados extraídos do questionário (APÊNDICE A) – organizados pela autora (2022).

Nesse sentido, concordamos com Caldart (2014, p. 155) que, se temos como alvo demarcar a educação como perspectiva humana e material, “essa concepção coloca a educação no plano da formação humana e não apenas da instrução, embora a inclua como dimensão [...] no desafio de reunificar ciência e produção de conhecimento na formação dos trabalhadores” e trabalhadoras.

Diante do que foi indicado nesta seção, sintetizamos, a seguir, os fundamentos da Reforma Agrária Popular em interlocução com as narrativas dos respectivos participantes do estado do Espírito Santo e de outros seis estados do Brasil.

A seguir, reunimos os fundamentos da Reforma Agrária Popular, buscando estabelecer relações sobre o que pensam os interlocutores da pesquisa do ES e de mais seis estados, sobre a temática da RAP. Percebe-se que, ao responderem à questão sobre a compreensão da RAP, muitos aspectos estão expressos em seus relatos, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 6 – Fundamentos e sentido da RAP para os interlocutores da pesquisa.

N.º	FUNDAMENTOS	PONTOS COMUNS - SENTIDOS DA RAP
01	Democratizar a terra e todos os bens da natureza.	Uma reforma agrária popular é uma reorganização das terras no campo brasileiro e a ferramenta dos movimentos sociais que visam acesso à terra; a terra como um bem de todos, uma luta contínua; movimento de luta pela democratização do acesso à terra; uma reorganização das terras no campo no Brasil e a ferramenta dos movimentos sociais que visam acesso à terra; a RAP é uma proposta socioeconômica capaz de resolver os desafios da estrutura fundiária, oportunizando melhor qualidade de vida aos trabalhadores rurais do campo e cidade; reorganização do território do campo, dos povos do campo, da sua produção e reprodução de sua existência; uma reorganização mais justa relacionada à terra; penso que seja terra para os camponeses trabalharem.
02	Construir soberania popular e alimentar.	Tal materialidade, por exemplo, se vê nas relações estabelecidas entre diferentes sujeitos por meio do alimento (troca, doação, venda); como um projeto político sustentável, em defesa da soberania popular.
03	Desenvolver uma produção agrícola de base agroecológica.	É um programa, uma construção coletiva, um projeto que contemple a dimensão humana e de qualidade de vida em sintonia com o ambiente, a biodiversidade, os recursos naturais que contemplem as diversas formas de vida; uma conquista em que todos e todas têm oportunidades técnicas e financeiras em permanecer no campo e produzir alimentos saudáveis para si e comercialização; única maneira de matar a fome, [enfrentar] a desigualdade social e manter a sobrevivência da natureza.
04	Preservar, multiplicar e difundir sementes crioulas.	Uma luta de todos/todas por terra, por sementes, por alimentos saudáveis.
05	Defender e preservar as águas e as florestas como um bem público.	Outra lógica de conceber as relações com a terra, com os seres humanos e com a natureza; vejo sua concretude sendo construída e almejada em pequenas ações de cuidado com a terra, com a natureza e com os seres humanos.
06	Implementar a cooperação agrícola para desenvolver as forças produtivas e as relações sociais.	Trabalho de Classe, um olhar social, ambiental, econômico e coletivo; “igualdade”, justiça social, luta por melhorias.
07	Preservar os recursos naturais, combater o desmatamento e reflorestar as áreas desmatadas.	Acredito que podemos vê-la em acontecimento em cada ação coletiva para o bem comum das pessoas e do planeta.
08	Construir bases produtivas e institucionais para se obter soberania energética.	--
09	Respeitar e demarcar todas as áreas pertencentes ou de usufruto das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e de pescadores artesanais.	A redução dos efeitos das desigualdades sociais dos povos do campo; compreendo como um direito histórico das populações rurais, quilombolas e indígenas que tiveram suas terras usurpadas pelos colonizadores sem uma distribuição justa da terra!
10	Impedir que o capital estrangeiro se aproprie dos recursos da natureza.	Como uma forma de defender a vida e a natureza.

11	Garantir o acesso à educação pública e de boa qualidade em todos os níveis, à cultura e aos meios de comunicação.	Uma grande conquista para a Educação do Campo; um projeto de educação e sociedade que tenha os seres humanos como alicerce; compreendo-o como um projeto educativo, um projeto de formação humana.
12	Assegurar às trabalhadoras/trabalhadores direitos sociais e trabalhistas.	Uma reforma que luta não só pelas terras, mas também por uma igualdade social justa assegurando os direitos do trabalhador do campo; uma forma de reivindicar e validar os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.
13	Combater todas as formas de injustiças, discriminação social (gênero, raça/cor, classe, religiosa etc.) e constituir o campo num lugar de oportunidades, de acesso de direitos e de condições de vida digna.	Luta de todos para a transformação da realidade no campo social; ela é forjada pela atuação dos movimentos sociais e de suma importância para as mudanças estruturais da sociedade; compreendo como uma maneira de ser e de viver, na busca ativa de melhores condições de vida para todos; para mim, a Reforma Agrária Popular é a oportunidade que temos de nos libertar da mão do opressor.

Fonte: MST (2013) e excertos extraídos dos questionários – organizado pela autora (2022).

Podemos notar, a partir dos excertos, o desafio do Movimento em expandir temáticas como soberania energética e capital estrangeiro. De acordo com o que foi explicitado pelos 52 participantes, nos questionários, esses dois temas não aparecem em suas respostas. O que nos provoca a pensar enquanto movimento social se eles estão sendo abordados no debate da RAP. Com isso, embora não tenhamos ouvido pessoas de todos os estados do país, sobre o assunto, podemos inferir a necessidade de intensificar esses temas na pauta dos espaços/tempos de formação do MST no ES, assim como da classe trabalhadora.

Ao fazer uma leitura cuidadosa da experiência de participação em evento/atividade/*live* que abordou o tema da formação de educadoras e educadores e sua articulação com a Reforma Agrária Popular, percebe-se que, ainda que tenhamos ouvido um pequeno grupo de trabalhadoras/trabalhadores, esses sujeitos demonstram suas vivências nesses espaços/tempos formativos. Dos 52 participantes, apenas quatro pessoas disseram ter acessado a discussão da RAP pela primeira vez na atividade em que submetemos o respectivo questionário. Inferimos ainda que, por ainda não terem estudado sobre o assunto, é possível que, ao se referir à compreensão da RAP, tenhamos tido a resposta de que não dominavam esse tema. Porém, se levarmos em conta que ouvimos 52 pessoas, temos menos de 3% dos participantes que não tinham acessado o contato com o conteúdo abordado.

De acordo com os relatos, esse debate segue se ampliando em diversos estados. Nessa direção, acreditamos ser importante evidenciar a diversidade de espaços formativos em que essa discussão tem sido estudada, debatida e aprofundada, conforme revelam os participantes na síntese dos eventos on-line a seguir:

As manifestações explicitadas acima indicam preocupações do momento presente da sociedade brasileira, e projetam possibilidades a partir de experiências de Educação do Campo já vivenciadas. A realidade brasileira tem exigido de nós, estudiosas/estudiosos, educadoras/educadores, militantes/dirigentes, de toda a classe trabalhadora, reafirmar o compromisso com a formação dos povos desprovidos de direitos, como o acesso ao trabalho, à moradia, ao saneamento básico, à cultura, aos meios de comunicação de massa, com a defesa do direito à educação. Ou seja, é primordial “estudar para servir ao Povo” (FREIRE, 1997, p. 70).

O educador popular nos anima a refletir sobre o nosso papel enquanto pesquisadoras e pesquisadores militantes – como um engajamento revolucionário (FREIRE, 1997), dada a necessidade de escutar e refletir com o povo sobre os seus direitos básicos, e conhecer o que pensam, seus anseios, lutas, sonhos e dores, e apontar coletivamente as possibilidades de vida digna. Essa constatação fica evidente no Gráfico 3 (acima), referente ao acesso e continuidade da escolarização da maioria dos interlocutores da pesquisa, seja da VI JURA/UFES ou do Grupo de Estudo: “Reforma Agrária Popular e Educação”, o que provavelmente pode ter sido um fator preponderante no alcance dos espaços/tempos formativos, assim como a condição de se conectarem e fazerem parte dessas mobilizações formativas.

Outro ponto que identificamos e consideramos relevante ressaltar é a articulação do MST com as universidades, ao organizarem ações formativas como a Jornada Universitária da Reforma Agrária (JURA) em vários estados. Em virtude dessa constatação, Freire (2011, p. 262) reitera em suas andarilhagens pelo mundo que “o papel da universidade [...] é viver com seriedade [...]. É ensinar, é formar, é pesquisar. Assegura a necessidade de [...] diminuir a distância entre a universidade ou o que nela se faz e as classes populares, sem a perda, contudo, da seriedade, do rigor”, o que se traduz em um ato de coragem e compromisso com o povo.

Notamos que, além dessa coparticipação universidade e MST, outros importantes trabalhos conjuntos, na relação campo-cidade, têm sido realizados nessa perspectiva; ao nos atentarmos para a interlocução de um dos participantes da pesquisa, quando se refere a sua experiência com outras interlocuções sociais:

[...] algumas ocasiões, em Pernambuco, através da escola SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa) e companheiros(as) do MST regional Nordeste, [foi realizado de forma conjunta] alguns debates/atividades da RUCA (Rede Urbana Capixaba de Agroecologia) e o MPA (Movimento de Pequenos Agricultores) do ES (PESQUISADORA DA INCAPER/MPA/RUCA/BR CIDADES, ES).

Essa importante mobilização aponta para a necessidade de os movimentos sociais realizarem ações conjuntas, envolvendo o debate da RAP. Práticas que se somam à luta de classe, o que pode ser observado no que Freire (2013, p. 80) nos adverte sobre a necessidade dessa unidade para que os sujeitos do campo possam resistir vivendo no campo. “Daí que se imponha, a todos os que atuam no processo de reforma agrária, que levem em conta os aspectos fundamentais que caracterizam a existência camponesa na realidade do latifúndio”. Temos um adversário que muda a sua roupagem e se transforma em uma nova força política, expressão do modelo agrícola do capital financeiro – o agronegócio – que disputa as grandes propriedades para ter o controle dessas terras e continuar explorando e expandindo-as em seus investimentos.

A partir dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa e de observações vivenciadas em reuniões, encontros e cursos em âmbito nacional, percebemos que o Coletivo Nacional e Estadual do Setor de Educação MST no ES tem se empenhado para contribuir com os processos de formação de suas educadoras.

Dentre outros destaques, percebemos que a discussão da RAP já extrapolou os limites territoriais de nosso país, uma vez que encontramos afirmativas como: “foram tantos [eventos], no Brasil e em outros países”. Sendo esse um dos propósitos do MST, delineado na proposta de Programa de Reforma Agrária Popular. Outro participante afirma que “é preciso envolver a sociedade nessa luta que é uma luta de todos”. Freire (2011, p. 35, grifos do autor) enfatiza o papel dos sujeitos sociais na produção de sua própria existência humana.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu ‘caminho’, que ao fazê-lo se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também.

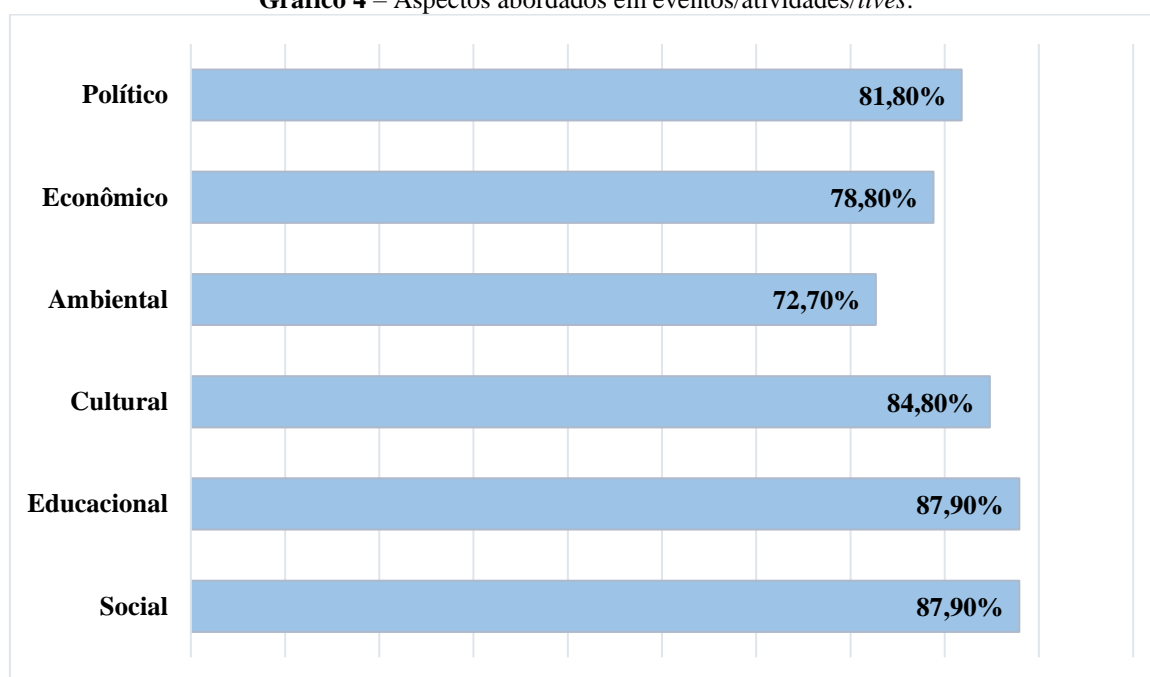
Essa trajetória precisa ser traçada com ousadia, com muita força e luta coletiva, por muitas mãos, mentes e corações, seja em qualquer parte do mundo. Percebe-se que, nesse percurso, demos os primeiros passos, mas a caminhada é longa. A Mãe Terra e demais vidas feridas suplicam por uma outra forma de produzir e reproduzir a existência humana, a vida no planeta. Freire (2013, p. 100) nos embala nessa corajosa tarefa de transformar o mundo, já que

[...] os homens podem fazer e refazer as coisas: podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase não ser e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais* (grifos do autor).

É nesse movimento de estar sendo, em busca do ser mais, anunciado por Freire (2013), que os interlocutores deste trabalho (tanto do ES quanto do país) expressaram, em suas narrativas, os aspectos abordados nos eventos, atividades ou *lives* que participaram, envolvendo as

temáticas relacionadas à formação de educadores/as e sua relação com a RAP. No gráfico que se segue (Gráfico 4), pode-se notar que os principais enfoques indicados pelos respondentes são relacionados, principalmente, aos âmbitos: educacional e social. As dimensões ambiental e econômica são as menos retratadas. Em função dessa constatação, o MST, movimentos sociais/populares e demais aliados podem se inserir nos espaços/tempos de formação, com mais intensidade, para que a sociedade possa ter acesso a esse debate e, possivelmente, compreender a importância das dimensões da RAP, refletindo sobre elas, na expectativa de contribuir com essa significativa tecelagem.

Gráfico 4 – Aspectos abordados em eventos/atividades/lives.



Fonte: Dados do questionário (ANEXO A).

Dado o desafio de construir este trabalho com a colaboração de diferentes atores sociais, a escuta dos interlocutores tem sido de extrema importância para que as análises possam ser interpretadas e sistematizadas, tendo em vista os múltiplos olhares. Com o envolvimento desses diferentes sujeitos da classe trabalhadora, nesta pesquisa, prosseguimos na análise do que provoca o MST-ES a inserir, nos processos de formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular.

Com esse propósito, indagamos ainda aos participantes da VI JURA e do Grupo de Estudo: Qual o papel do povo brasileiro/movimentos sociais campo-cidade nos processos de construção da Reforma Agrária Popular?

Com base na questão evidenciada, foi possível perceber a potência desse debate em alguns aspectos, como, por exemplo, o compromisso das pessoas que participaram deste movimento de pesquisa. Um grupo significativo de participantes, ao fazerem suas proposições, colocam-se como parte integrante do povo brasileiro, que precisa lutar em função da solidificação dessa proposta. Florestan Fernandes (1980, p. 45) chama a atenção para a necessidade de o sujeito social/militante atuar nos processos de organicidade e formação a partir da luta da classe trabalhadora. Fernandes, por sua vez, nos diz que “se [quisermos] refletir em termos socialistas sobre a história do presente e do futuro, é preciso colocar-se a luta de classe no centro da história”. Atentemos para o que dizem os sujeitos da pesquisa, nessa linha de pensamento:

‘O nosso papel é muito importante, só precisamos nos organizar, pois o povo organizado tem um grande poder’ (EDUCADORA, MST-ES, 2021).

‘Mostrar que somos capazes de ser e fazer a mudança no país para melhor’ (EDUCADORA, MST-MA, 2021).

‘Organizar para juntos enfrentarmos o sistema capitalista e assim destruí-lo. Buscamos a transformação da sociedade’ (EDUCADOR, MST-ES, 2021).

‘Precisamos nos unir, o campo e a cidade, na luta pela R. A. P. com trabalho de base em todos os setores da sociedade, inclusive nas escolas’ (EDUCADOR, MST/PA, 2021).

‘Buscar reflexão sobre o processo político da atualidade, tendo em vista que precisamos de uma unidade massiva entre campo e cidade’ (ESTUDANTE, LEDOC/ES, 2021).

‘Lutar sempre pelos nossos direitos, desistir, jamais!’ (ESTUDANTE, LEDOC/ES, 2021).

‘Construir a coletividade, e protestar em massa, precisamos gritar em uma só voz, até sermos ouvidas!’ (ESTUDANTE, LEDOC/ES, 2021).

Outro ponto importante que, a nosso ver, pode ser observado diante dos relatos é a percepção dos participantes em relação à amplitude dessa discussão quanto à necessidade de construção de um outro projeto de sociedade de cunho popular e socialista e a contribuição da educação nesse viés. Para Fernandes (1995, p. 94), a escola tem um papel fundamental nas mudanças estruturais do Brasil. Para o autor, em um país como o nosso, “[..] é preciso o mínimo de espírito generalizado, [...] desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa”. É o que podemos observar nas posições dos participantes, ao expressarem o papel do povo brasileiro na construção da RAP:

- Defender, apoiar e participar das lutas dos povos do campo e das políticas de desenvolvimento do território camponês (EDUCADOR, MST-ES, 2021).

- Denunciar as injustiças criadas a partir do sistema capitalista; e mobilizar o povo para um **novo projeto de sociedade** (PROFESSORA DA LEDOC, UFVJM/MG, 2021).

- Pensar um **projeto popular para o Brasil** e permanecer lutando por Reforma Agrária Popular rumo ao socialismo (ESTUDANTE DO E. MÉDIO, MST-ES, 2021).

- Tem um papel muito importante na luta. É preciso nunca desistir de alcançar esse objetivo, através de debates com toda a sociedade e de combater constantemente para

que [a RAP] vire lei e que seja **um projeto de Estado** e não de governo! (PROFESSOR DO IFBAIANO/BA, 2021, grifos da autora).
 - No Brasil é a organização dos movimentos sociais que visam o acesso do povo à terra (PROFESSOR DA UFES/ES, 2021).

Percebemos também a ocorrência de narrativas que nos instigam a pensar sobre um dos maiores desafios do MST no processo de construção da RAP – notadamente reforçado por estudiosos/estudiosas que desenvolveram pesquisas abordando essa temática –, que é a necessidade de uma unidade massiva entre campo e cidade para que esse projeto seja elaborado coletivamente e se concretize. Nessa acepção, o MST tem como intencionalidade envolver “[...] todas as forças e sujeitos que acreditam e necessitam de mudanças na sociedade. E somente poderá se realizar se construirmos uma grande aliança de toda a classe trabalhadora (MST, 2014, p. 40). A educadora do MST-ES (2021) afirma que é preciso “apoiar essa luta e resistir para transformá-la em realidade”. Outros dois interlocutores da pesquisa expressam ainda:

Só se faz reforma agrária popular se a condução for popular – obviamente que depende de todas as forças progressistas. Mas a formulação da proposta, a condução do projeto e o acompanhamento da implementação deve ser viabilizado pelo povo, a partir de suas organizações. E isso nas suas distintas áreas, simultaneamente. (EDUCADOR, MST/MG, 2021).

De modo geral há uma adesão. Todavia, faz-se necessário intensificar a parceria e unidade entre os movimentos do campo e cidade para potencializar o processo de construção da Reforma Agrária Popular (DIRETORA ESCOLAR, MST-ES, 2021).

Já uma das integrantes do Setor de Educação do MST-ES (2021) ressalta que compreende a Reforma Agrária Popular:

[...] não como um conceito genérico, abstrato. Mas vejo sua concretude [RAP] sendo construída e almejada em pequenas ações de cuidado com a terra, com a natureza e com os seres humanos. Ela transcende o campo e ocupa a cidade com as histórias e prática de sujeitos coletivos que sonham com uma sociedade justa para todos/as. Tal materialidade, por exemplo, se vê nas relações estabelecidas entre diferentes sujeitos por meio do alimento (troca, doação, venda), por meio do projeto de educação e sociedade que tenha os seres humanos como alicerce. Acredito que podemos vê-la em acontecimento em cada ação coletiva para o bem comum das pessoas e do planeta.

Podemos identificar, com nitidez, um desdobramento desse desafio apontado anteriormente, que é a formação da consciência das trabalhadoras e trabalhadores de toda a sociedade, que só se faz pela mediação da educação como um dos componentes da luta pela transformação social. Com isso, o MST vai pensando táticas na perspectiva da Educação Popular e da conscientização, buscando aliados que possam fortalecer essa marcha. Para alguns sujeitos da pesquisa,

- Não é possível imaginar a reforma agrária no Brasil sem uma participação ativa do povo brasileiro, do campo e da cidade, nesse processo, portanto cabe ao povo tomar

consciência, se organizar e lutar para poder construir Reforma Agrária Popular (EDUCADOR UFTM, MST/MG, 2021).

- Ser articulador e formador em vista de direcionar e garantir a manutenção das bases dentro dos movimentos sociais. Lutar pela Reforma Agrária! (MONITORA, EFA/ES, 2021).

Uma participante deste estudo, educadora do MST de SP (2021), diz que “o papel do cidadão é fundamental para a construção de qualquer causa. Porém ainda precisamos conscientizar esses da consciência de classe”. Contudo é importante refletirmos se é esse o papel de educadoras/educadores populares, pois, a partir do chamado de Freire (1987, p. 44) entendemos que de fato “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Diante de leituras reflexivas, observação participante, experiências e lutas nos/dos movimentos sociais/populares, é possível considerar que esse processo de conscientização só será exercitado pelos efetivos sujeitos da classe trabalhadora, em diálogo e comunhão uns com os outros, como sustenta sabiamente o educador Paulo Freire (1981, p. 66):

[...] a conscientização é um projeto irrealizável pela direita, que, por natureza, não pode ser utópica. Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas.

Nesse eixo de discussão, Freire nos impulsiona ainda a utilizar a tecnologia a nosso favor, uma vez que, ao ser “vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (1981, p. 68), podendo, dessa forma, contribuir com a formação da consciência de classe. O que nos leva a pensar: de que maneira podemos disputar “mentes e corações” com os instrumentos de comunicação de massas, tendo em vista a ofensiva do capital, em plena era digital? Nessa reflexão, não podemos desconsiderar os desvios míticos, conforme reitera Freire (1981, p. 68),

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima.

A participação ativa das trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade, na construção da RAP, nos conecta com a questão da participação dos sujeitos nos processos de conscientização, que se efetivam na práxis formativa permanente, mesmo que de forma inconsciente, uma vez que a união campo-cidade nos fortalece e nos remete à compreensão de que é preciso conhecer a realidade na busca de transformá-la. O que pode ser observado nas narrativas abaixo:

- O povo do campo e cidade deve se unir para construir estudos e estratégias de luta para compreender que só a união transforma o mundo (SETOR DE EDUCAÇÃO, MST/MG, 2021).
- Conhecer, participar, compreendendo que são categorias ou classes sociais cujas ações estão direta e indiretamente ligadas e que ao mesmo tempo ambas dependem muito uma da outra. Fazer luta conjunta, de modo a fortalecer a defesa de direitos e interesses do povo (EDUCADOR, MST-ES, 2021).
- Vejo a Reforma Agrária Popular como uma articulação campo-cidade na perspectiva das transformações necessárias para a emancipação humana (COMECES, 2021).
- Conhecer, se apropriar e apoiar o programa, uma vez que, beneficiará a todos com a distribuição da terra, com a produção de alimentos saudáveis e a um preço justo, entre outras (EDUCADOR, MST-ES, 2021).

Isto posto, acreditamos que se faz necessário contrapor a ordem preestabelecida pelos detentores do capital, que usam o Estado para se resguardar e se manter no poder. “O povo tem o papel essencial nesse processo, porém ainda precisa acordar e descobrir o poder que tem nas mãos”, conforme sustenta a professora de São Paulo. Daí a urgência de nos fortalecer enquanto classe trabalhadora.

Nessa direção, Freire (1981, p. 65) nos alerta para a importância de os militantes dos movimentos sociais/populares estarem em harmonia com o povo. Assegura que “a revolução é um processo crítico, que demanda [...] constante comunhão entre a liderança e as massas populares”. E, para a pesquisadora do INCAPER, membra do MPA/RUCA e BR Cidades-ES, a luta do povo demanda “prestar solidariedade; defender todas as formas de vida; superar o capitalismo; descolonizar o pensamento; garantir a função social da terra; organizar o coletivo na luta pela moradia digna, trabalho, soberania hídrica, alimentar e energética” pode indicar o esforço deste levante.

Dinamicamente, notamos que há conexões entre as elucidações dos interlocutores deste trabalho, com a questão investigativa, que se volta para pensarmos juntas/juntos, com outros sujeitos da classe trabalhadora, a contribuição do MST na formação e emancipação humana ao inserir nos processos formativos de suas educadoras e educadores a pauta da RAP.

Nessa marcha, sementes vêm sendo lançadas, e esse percurso nos desafia enquanto movimento social a nos empenhar cada vez mais abrindo-nos para novos encontros e elaborações, rumo a alternativas que permitam reverberar em multiplicação das sementes afetivas, cultivo do amor e da esperança, colheitas farturosas em um cosmo saudável, que aponta como horizonte um outro mundo complexo, difícil, árduo de se engendrar, mas possível. Esse movimento segue sua trajetória nas ações teóricas e práticas desenvolvidas pelo MST na formação dos sujeitos Sem Terra ao longo da história.

Dentre elas, destaca-se a valorização de práticas de educação no/do MST como espaços/tempos de formação humana, que conta com a atuação de educadoras e educadores populares, numa ação dialógica, problematizadora, amorosa e emancipatória, como podemos observar no próximo tópico.

5.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES: CONEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES ANTE A DIMENSÃO EDUCACIONAL DA RAP

À luz do diálogo da formação de educadoras e educadores do MST, tomamos como força-tarefa sinalizar, nesta subseção, dilemas de uma educação dual, elementar para as classes populares e rebuscada para a burguesia. Em contraponto a essa educação que tem como propósito atender ao mercado, eis o que diz a memória reflexiva de um povo que jamais se dobrou a este sistema; sujeitos sociais do campo que semearam/semeariam sonhos e a crença na possibilidade de forjar uma educação libertadora, uma nova sociedade: “a tarefa da educação do campo é forjar o diálogo e a formação para os trabalhadores do campo [e a partir dela]”, “insistir na prática de fazer a educação, na perspectiva de uma formação integral, práxis libertadora” (DIRIGENTE ESTADUAL, MST-ES, 2021).

Nessa produção de vida e esperança, Paulo Freire (1981), ao se pronunciar sobre a Ação Cultural e Reforma Agrária, em Santiago do Chile, em 1968, retrata marcantes experiências de vida com camponeses que, por sua vez, dialogam com as experiências das trabalhadoras/trabalhadores Sem Terra do chão brasileiro. Segundo Freire (1981, p. 27),

os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte. Sua maneira de pensar, condicionada por seu atuar, ao mesmo tempo em que a este condiciona, de há muito e não de hoje, se vem constituindo, cristalizando. [...] Muitas destas formas de pensar e de atuar persistem hoje, mesmo em áreas em que os camponeses se experimentam em conflitos na defesa de seus direitos [...].

Freire afirma que não basta mudar a infraestrutura da propriedade da terra que antes era do latifúndio. É preciso buscar alternativas que superem a atual estrutura social. Como trabalhadoras/trabalhadores do campo poderiam se posicionar inicialmente, ao conquistar a terra, se ao longo dos anos foram exploradas/os, dominadas/os e silenciadas/os pelo patrão? “Muito da negatividade do que costumamos chamar ‘cultura do silêncio’, típica das estruturas fechadas como a do latifúndio, penetra, com seus sinais visíveis, na nova estrutura do assentamento” (FREIRE, 1981, p. 27). Ao se tornarem assentados, para alguns sujeitos, os

sinais da propriedade privada podem permanecer em sua essência materializada no lote individual, na relação que antes existia entre a estrutura dominadora e a tentativa de se libertar dela.

Nessa conjuntura, a educação ocupa um espaço distinto na sociedade, ao se propor formar os oprimidos (FREIRE, 2005) para se calarem e atenderem ao mercado, com sua força de trabalho. De tal modo, que a qualificação dos indivíduos passa, portanto, pela educação e tem no ensino o seu fio condutor. E essa qualificação da força de trabalho depende dos investimentos e da finalidade dessa formação. Para Freire (1981, p. 30),

[...] A ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação.

O envolvimento dos sujeitos sociais – educadoras e educadores militantes com o povo –, levando em consideração suas condições materiais de vida, pode criar condições de intervir de forma colaborativa e crítica na realidade, em suas inter-relações entre o real reconhecido por eles ou produzido por suas ações. Assim, Marx (2008, p. 28) defende a ideia de que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparece aqui como emanção direta de seu comportamento material [...]. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 36-37).

Essa compreensão de que é o ser humano que produz sua própria consciência e sua existência humana permite aos atores sociais refletirem sobre o desenho que tem sido feito das reformas educacionais discutidas e/ou implementadas em diversos países, na tentativa de adequação da educação ao sistema econômico atual. Esse delineamento reforça a crescente competição entre empresas, instituições e nações.

Em vista disso, de acordo com Freitas (2018), os ataques neoliberais (que se intensificaram após o golpe de 2016) procuram limitar ou dificultar ações de cidadania, ao impedir a organicidade de movimentos sociais/populares e atuar contra os diversos tipos de mobilizações e lutas dos movimentos sociais, populares e sindicais, pela garantia de direitos essenciais à vida. A lógica é privatizar o máximo que conseguir; cortar recursos destinados aos menos

favorecidos; criar leis que dificilmente serão revogadas, e que possam protegê-los dos possíveis impactos que se contrapõem ao livre comércio.

Nesse cenário, o projeto de educação cerceado por reformas constitucionais do Estado, dentre elas, a Reforma Educacional, criada sob a égide empresarial, onde “o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28). Ainda, segundo o autor,

[...] as soluções propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma ‘empresa’, as escolas [consideradas] de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos ao ‘controle’.

Essa concorrência vem provocando conflitos entre o processo de produção do conhecimento emancipatório e a educação mercadológica, com suas implicações para as políticas públicas, no âmbito da educação, em específico, para a Educação do Campo, que ocupa foco nesta investigação, e que vem sendo ameaçada pelo “processo regressivo que caracteriza a atual fase das políticas públicas educacionais, no Brasil” (SANTOS, 2019, p. 510).

Num contexto de hegemonia desse projeto neoliberal, importa para educadoras e educadores conhecer seus desdobramentos no fenômeno do “empresariamento da educação em todas as suas nuances, seus métodos e seus efeitos que já se vislumbram na realidade de estados e municípios [buscando ler criticamente] as iniciativas virtuosas para ‘salvar a educação’, destruindo o sistema público” (SANTOS, 2019, p. 510).

A partir dessa realidade desumanizante, mas também desafiadora, percebe-se, de acordo com a visão de um sujeito do Setor de Educação do MST (2021), que é necessário refletir sobre “a realidade brasileira, a privatização da educação, a precarização da escola pública deve ser estudada permanentemente”, confrontando, dessa forma, os valores anti-humanos, presentes no contexto de políticas neoliberais em que a acumulação do capital prevalece sobre os valores da vida humana e da natureza.

Essas implicações, inerentes a essa educação mercadológica, estão na base de discursos reformistas, presentes na reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Ensino Médio, na oferta de cursos a distância ou semipresenciais, na expansão das instituições privadas de Ensino Superior. Esse contexto possibilita reforçar a educação como mercadoria,

instrumentalizando a construção do currículo, conteúdos e métodos. Contexto em que o MST tem manifestado à sociedade sua insatisfação frente à imposição dessas reformas, como ilustra uma integrante do Setor na roda de conversa: “Temos como [...] tarefa a articulação e formação política, assim como o papel de colaborar com outras forças, e, junto à Juventude, confrontar a reforma do Ensino Médio (SETOR EDUCAÇÃO MST-ES, 2022).

Percebe-se que as reformas têm procurado controlar, regular o conhecimento, diante de uma formação normativa, classificatória, com uma falsa ideia de universalidade, ora de forma sutil, ora de maneira explícita. Em função desse modelo educacional padronizado, tentam impor aos sujeitos a obrigatoriedade de entrarem na norma para não serem considerados inferiores, excluídos pelos mecanismos classificatórios, extremamente desiguais e cruéis. Com isso, podemos deixar para trás a busca pela produção de novos conhecimentos, desperdiçando a inventiva capacidade humana, a criatividade e potência que existe na partilha de saberes, na relação entre os múltiplos sujeitos. Nessa acepção, a tarefa da formação impõe a educação inovar “nas novas formas de resistência” (FREITAS, 2018, p. 138).

Um outro aspecto que vem reforçando o ensino como negócio tem sido a inserção de programas e projetos de formação do conjunto de educadoras/educadores que visam sua regulação e conformidade, por meio de treinamentos a distância¹¹⁰ para torná-los repetidores, meros técnicos, com a função de atender a um sistema educacional que tende a preparar as pessoas principalmente para o mercado de trabalho. Nesse ínterim, ao direcionar o processo de ensino, pensam para os professores desde o planejamento de suas aulas (material didático a ser seguido) até seus processos de avaliação escolar. Além disso, sua remuneração depende do seu “desempenho”.

Marcela Alejandra Pronko¹¹¹ (2019) contribui com essa reflexão ao aferir que o conjunto da burguesia brasileira tem se organizado de forma sistemática para definir qual é a educação que melhor os convém. A autora reafirma essa reflexão ao destacar que “temos no Brasil, desde 2006, talvez uma das maiores organizações em âmbito internacional, para pensar a educação no Brasil, que é o Todos pela Educação, um aglomerado de fundações e empresas” (PRONKO,

¹¹⁰As instituições educacionais estabelecem trilhas de formação de professores de Educação Básica. Proporcionam cursos aligeirados, ensino a distância, como por exemplo: Trilhas PAES – Natura – Programa de Aprendizagem do ES, 2019, Instituto Ayrton Sena, Telecurso 2000.

¹¹¹Professora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz-RJ). Abordou o tema: **O avanço do capital na educação**, no dia 11/07/19, no XXXI Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária MST-ES, realizado no Centro de Formação e Capacitação da Agricultura Familiar (CEFAF, nos dias 11, 12 e 13 de julho de 2019, em São Mateus-ES).

2019) que se reúnem para maquinar como deve ser a educação que será destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Diante das ponderações referentes à educação como moeda comercial, percebe-se que a educação brasileira vem demonstrando a expressão da divisão técnica e social do trabalho, tal como está constituída. “Essas políticas [...] partem de uma robusta organização da burguesia brasileira, [...] para pensar como deve ser a educação dos filhos da classe trabalhadora e para melhor adequá-los às sociedades da classe empresarial” (PRONKO, 2019), revelando, dessa forma, conexões com o processo de produção da sociedade capitalista.

Diante desse contexto em que o capital exige cada vez mais a preparação das pessoas para atender ao mercado, Frigotto (2015) nos alerta que essa ênfase vem instrumentalizando a educação brasileira, com uma formação que tem por desígnio,

formar [...] por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência, quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor (FRIGOTTO, 2015, p. 16).

Esse modelo de educação colonizada, dependente e padronizada vem se ampliando sem nenhuma discussão com a sociedade. Estreita-se o investimento em um formato de educação cada vez mais unilateral que tenta retirar a autonomia dos sujeitos da escola. Nessa direção, o modelo educacional em curso pensa em uma formação das elites para os mais ricos, para a manutenção das elites dirigentes e, para a grande parte da população – os mais pobres –, uma qualificação básica para empregos precários, numa sociedade em que o capital destrói o trabalho (ANTUNES, 2013). Esse contexto educacional precisa ser pautado, debatido pela sociedade para que as pessoas possam entender as implicações dessa educação dual principalmente para a classe trabalhadora.

Compreendemos que uma visão alargada da educação propicia formar os sujeitos em suas múltiplas dimensões – humana, política, cultural e técnico-profissional, concebendo o trabalho como princípio educativo. Essa concepção de formação procura perseguir, como fins, uma mudança genuinamente radical, proporcionando instrumentos de pressão que possibilitem escapar de certas algemas do capital (MÉSZÁROS, 2005). Nesse sentido, Caldart (2013, p. 95) alerta para o fato de que

[...] vincular um projeto educativo mais amplo dos trabalhadores (do campo e da cidade) à estratégia de uma Reforma Agrária Popular; [...] significa retomar a luta por

democratização do acesso às terras agrícolas, tendo por base um debate amplo com a sociedade sobre que modelo ou lógica de agricultura que queremos para o nosso país, para o mundo.

Essa perspectiva de projeto educativo tem como contraponto a educação bancária (FREIRE, 2005), o adestramento e a conformação dos sujeitos “à lógica de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade [produzindo] individualismo, consumismo, presenteísmo, indústria cultural, naturalização da exploração do trabalho e da destruição da natureza” (CALDART, 2013, p. 95), na perspectiva de manter o domínio do “saber” e do poder dos detentores do capital.

Em sintonia com essa contraposição, Freire (2005, p. 145) nos convoca à ação dialógica, ao afirmar que “a verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira”. Daí a necessidade de educadoras e educadores, Setor de Educação, enfim os movimentos sociais intervirem no mundo com humildade e comunhão com o povo, recriar forças de resistências e, juntas/juntos forjar representação das bases e “fortalecer a luta contra as políticas retrógradas neoliberais do Estado, que insiste na prática de fazer a educação, na perspectiva de uma formação integral, [como] práxis libertadora” (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2021).

5.3 SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS

Na abordagem dialógica e problematizadora da formação de educadoras e educadores, Paulo Freire compreende uma das principais referências dentre outros estudiosos da temática. Para Freire (1980), quanto mais os povos se conscientizam, mais descortinam a realidade; superam desafios, encorajam-se na luta pela transformação de si e do mundo. Nessa direção, ele nos convida a assumir uma posição utópica diante do mundo ao afirmar que a “conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientes, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1980, p. 29).

Em consonância com essa tarefa de conscientização é que o Setor de Educação MST-ES tem procurado criar, com suas educadoras e educadores, práticas formativas próprias e, ao nosso

ver, apropriadas aos sujeitos Sem Terra, entendendo que essa é uma das funções sociais do Movimento.

No âmago de sua práxis formativa, o anseio por um mundo melhor tem sido cultivado pelo MST e pode ser evidenciado também nas trajetórias educativas de 13 educadoras e educadores, integrantes do Setor de Educação MST-ES, que participaram desta pesquisa e responderam ao questionário on-line (APÊNDICE B). Assim, passamos a refletir sobre o que pensam esses participantes sobre os sentidos da RAP no exercício de suas práxis.

Cabe salientar que esses interlocutores da pesquisa se integram a uma instância organizativa do MST e são responsáveis por acompanhar as escolas e pensar permanentemente a formação dos/com os sujeitos, suas práticas, de acordo com os limites e desafios que são tratados por esse coletivo. Pizetta (1999, p. 180) adverte sobre a finalidade dos Setores organizativos do MST ao explicitar que, “além de dar organicidade ao Movimento, visam qualificar [...] as lideranças e os militantes e propiciar melhor e maior divisão de tarefas, possibilitando o envolvimento e participação de um número cada vez maior de pessoas no conjunto da organização”. Destaca que “a preocupação fundamental quanto ao papel [do Setor de Educação] é garantir que a proposta educativa do MST seja implementada em todos os assentamentos”.

De acordo com um integrante da pesquisa e do Setor de Educação MST-ES, esse coletivo tem ainda como tarefa “promover atividades de formação nas escolas, nas brigadas e em nível estadual. Acompanhamento/implementação da Pedagogia do Movimento nas escolas, nas diversas dimensões”. É importante assinalar que, assim como o Setor de Educação aponta a formação como tarefa crucial, podemos destacar também, na narrativa de um dirigente estadual, a necessidade de “priorizar o trabalho de base como ponto central da formação para manter a resistência ativa e defesa dos nossos territórios”.

Nesse sentido, a escuta dos sujeitos reafirma esse papel ao sinalizar para algumas tarefas de extrema importância no fortalecimento da Pedagogia do Movimento. Para que esse projeto educativo seja de fato implementado em todas as escolas dos assentamentos, será necessário que as tarefas listadas sejam realmente assumidas pelo Setor de Educação, conforme os próprios integrantes apontam.

Tem o papel de formar militantes capazes de contribuir com a luta e de construir uma educação libertadora.

O Setor tem a tarefa de promover, incentivar, avaliar e cuidar da formação pedagógica e política (ideológica) dos educadores e educadoras, mantendo os princípios políticos e pedagógicos não só da educação, mas do próprio MST dentro dos espaços ocupados pela educação.

Contribuir com a formação. Capacitar a ação dos educadores na escola/sala de aula, na ligação entre o fazer pedagógico e o fazer político, social, cultural...

É ser o mediador central, devendo organizar reuniões mensais (extremamente formativas, dadas as pautas), e formações regionais e estaduais, discutindo questões político-pedagógicas.

A partir das narrativas de membros do Setor de Educação MST-ES e da observação participante, entendemos que a preocupação com esse envolvimento de educadoras e educadores na práxis educativa da organização é imprescindível em sua formação, pois são os próprios sujeitos que pensam e experienciam essas ações.

Como já apontado, esses sujeitos interlocutores da pesquisa, formadores e em formação, são 13 integrantes do Setor de Educação do MST-ES. Dentre eles, nove são mulheres e quatro homens, com idades entre 35 e 56 anos, sendo que sete se declararam pardas/pardos; cinco pretas/pretos; e uma(um) branca/branco. Desses sujeitos, apenas dois vivem na cidade, seis são assentados/assentadas e cinco moram no lote da família. Registramos que oito desses sujeitos (a maioria) atuam nesse Setor desde 2014, os demais se integraram nos últimos quatro anos, a partir de 2016.

Ao indagarmos sobre o tempo em que atuam no Setor de Educação, questionamos: o que assegura que a maioria desses integrantes permaneceram há oito anos nessa tarefa? O que pudemos notar, a partir da experiência e observação participante, é que parte das educadoras e educadores, ao receber o convite, recusam-se a integrar essa instância. São recorrentes as justificativas: “*são muitas tarefas*”, “*precisa fazer muito sacrifício*”, “*não dou conta dessa tarefa*”, “*como vou participar do Setor estando em sala de aula*”? Com isso, um grupo acaba ficando um tempo maior nessa função, procurando garantir a representatividade da maioria das escolas para que esse processo seja mediado coletivamente, embora o propósito seja envolver o maior número possível de educadoras e educadores nessa ocupação, como sinaliza Pizetta (1999).

Por esse motivo, nas reuniões do Setor, é recorrente a preocupação em pautar essa discussão. O que se espera é ampliar o número de militantes das escolas e das comunidades no Setor, incluir nesse coletivo outras educadoras e educadores, assim como representantes de educandas/educandos e dos assentamentos, já que “a militância significa re-criação permanente” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 37).

A partir das leituras até então exploradas, da observação participante e do diálogo nas reuniões do Setor de Educação, ponderamos que culpabilizar as pessoas por não atuarem no Setor não vai impulsioná-las a participarem, pelo contrário, pode distanciá-las ainda mais. A tarefa que

se impõe então é a de problematizar com mais força essa questão, pois sabemos que as pessoas precisam, antes de tudo, cuidar da sua sobrevivência, uma vez que, de acordo com Marx e Engels (2009, p. 35), as condições reais da libertação de homens e mulheres estão relacionadas às condições reais de sua sobrevivência, como nos alertam em “A ideologia Alemã”, ao afirmarem que

[...] de modo algum se pode libertar os homens [e mulheres] enquanto estes [estas] não estiverem em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário. A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo [nível] da indústria, do com[ércio], da [agri]cultura do intercâmbio.

Nos últimos dois anos, essa discussão não avançou muito, devido ao período pandêmico da covid-19, em que os encontros e reuniões passaram a ser virtuais. Educadoras e educadores tiveram um aumento das suas atribuições, a maioria delas impostas pela SEDU, sem nenhum diálogo com esses profissionais, e outras que surgiram a partir do compromisso do Movimento com a educação e com as famílias. Durante esse período, as escolas se organizaram para entregar as atividades semanalmente nas casas das educandas e educandos, aumentando ainda mais as responsabilidades desses sujeitos.

Este é apenas um dos contextos em que se faz explícito o posicionamento de que não podemos esperar que as reais condições sejam conquistadas, para depois lutarmos por uma educação libertadora, como já observou Paulo Freire (1967). Uma vez que, para isso acontecer, é preciso muita luta do povo que, de forma consciente, venha a acessar esses direitos básicos para se manter vivo. Então, não resta outra saída a não ser a organização e busca de alternativas, tendo em vista os direitos fundamentais à vida, dentre eles, o direito à educação, entendendo que esse processo contribui com a conscientização e emancipação humana. Nesse sentido, Freire e Shor (1986, p. 102) asseguram o quanto é crucial o papel da educação na transformação da realidade:

[...] a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer, junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos o quanto possível fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção.

Outra questão relevante que, por vezes, se soma a essa organicidade necessária é a busca de autossustentação do povo organizado, para não correremos o risco de sermos interceptados ou cooptados pelos opressores de quem dependeremos para realizar uma determinada ação que se contrapõe aos seus preceitos. Em vista disso, o Setor de Educação MST-ES vem fazendo o esforço de se autossustentar. Essa prática tem sido desafiadora, pois exercitar essa ação por

dentro das estruturas do Estado, sendo orientada/orientado o tempo todo a se opor e diluir táticas¹¹² como essa, exige um permanente diálogo com as educadoras e educadores. Ainda assim, acreditamos ser instigante a um grupo de educadoras e educadores, embora imersos na estrutura do Estado, “[entenderem] que vale arriscar não cumprir cegamente tarefas que engolem nosso tempo, nossa vida e que justamente para isto foram inventadas: para que o sistema social em crise não caia sem tentar, de todas as formas, nos impedir de derrubá-lo” (CALDART, 2021b, p. 01).

É importante destacar que os recursos oriundos das doações dos sujeitos do Movimento e colaboradores subsidiam as ações do Setor de Educação, dentre elas: reuniões realizadas na SEDU, nas Superintendências de Educação, no Comitê de Educação do Campo Estadual, nas prefeituras, garantindo assim sua organicidade.

No que se refere à relação dos integrantes desse Setor com a educação, é importante ressaltar que todos atuam em escolas, 11 deles trabalham em escolas de assentamento, sendo que apenas um é concursado, os outros são contratados temporariamente (DTs). Outros dois trabalham em escolas públicas da cidade e são concursados. Além da sala de aula e do papel que cumprem no Setor, a coordenadora e o coordenador dessa instância compõem a Direção Estadual do MST-ES, representando o referido Setor, assim como o Coletivo Nacional do Setor de Educação do Movimento. A coordenadora também compõe o Comitê de Educação do Campo do ES, representando o MST, e outros quatro membros participam do Comitê de Educação do Campo de seu município, dentre outras funções que assumem nos assentamentos.

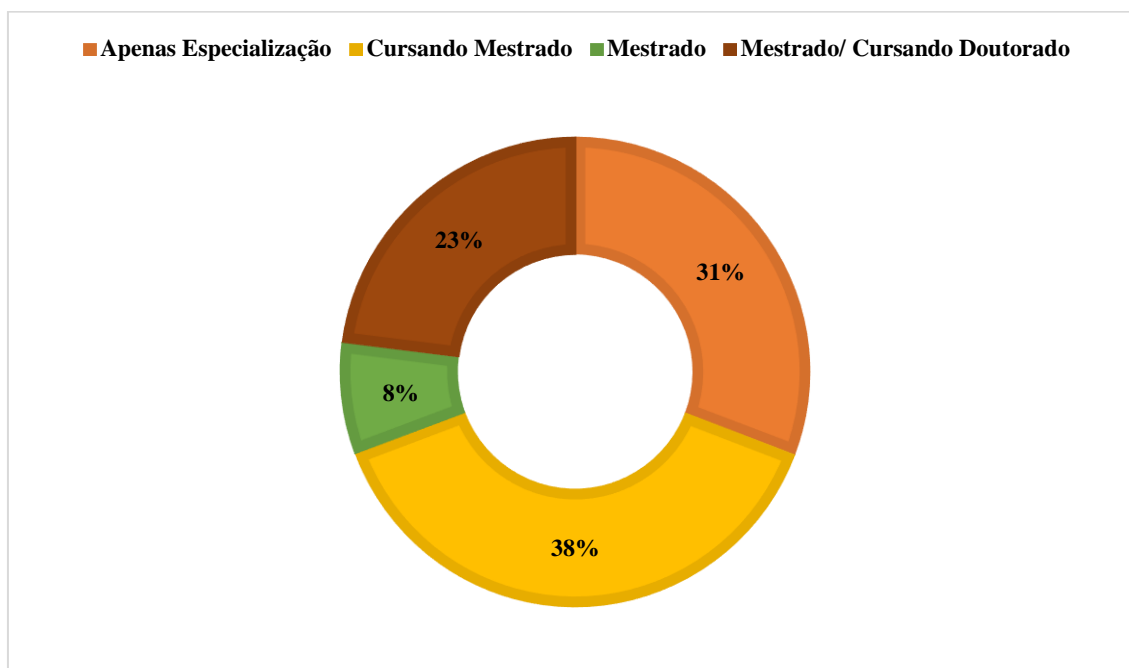
Esses sujeitos vão se constituindo educadores-militantes em permanente busca de sua libertação. Freire e Shor (1986, p. 71) contribuem com essa reflexão de maneira contundente ao afirmarem que “a libertação é um ato social”. Nesse sentido, é possível perceber a relevância e o compromisso desses interlocutores do Movimento, na busca de se libertar e cientes dessa libertação, colaborar com a libertação do outro.

Outro dado importante é que todo esse coletivo estudou em escola pública e possui ou está cursando uma pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* – quatro desses sujeitos estão cursando

¹¹² “[...] “Tática revolucionária’: é o conjunto de orientações concretas formuladas para pôr em prática a estratégia revolucionária em cada conjuntura política. São questões táticas: a) as formas de organização que tanto a vanguarda quanto as massas devem adotar; b) as formas e os métodos de luta a serem empregados; c) a forma concreta como são aproveitadas as contradições que surgem dentro do aglomerado de forças inimigas; d) as formas de agitação e propagandas destinadas a promover a realização das tarefas determinadas. O conteúdo das palavras de ordem políticas tem aqui um papel fundamental” (HARNECKER, 2003, p. 139-140).

o mestrado, três já concluíram e estão cursando o doutorado. Os demais concluíram curso de especialização e demonstraram querer continuar estudando, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 – Escolarização dos integrantes do Setor de Educação MST-ES.



Fonte: Dados do questionário (ANEXO) – organizados pela autora (2022).

O fato de a maioria dos integrantes do Setor ter concluído o Mestrado e/ou estar cursando, é algo que chama a atenção em função das múltiplas atribuições. O que nos leva a inferir, a partir dos documentos analisados e da observação dos participantes, que esse coletivo tem se apropriado dos princípios do Movimento, neste caso específico da pesquisa, como “um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema”, observando a possibilidade de sua superação (MST, 1996, p. 22). Assim, a pesquisa, enquanto princípio educativo, orienta a práxis dos Sem Terra. Ao ocupar a universidade, no aprimoramento da formação, seus sujeitos têm o papel de atender à demanda do Movimento, na busca de conhecer, interpretar e transformar a realidade. É com essa intencionalidade que educadoras e educadores do MST estudam, trocam experiências, pesquisam, aprendem e buscam intervir.

Desde sua gênese, o MST vem sistematizando as experiências desenvolvidas por diversos setores organizativos. Ao pesquisar sua práxis, produzir livros, revistas, jornais, cadernos, a organização vem pensando sobre sua prática, refletindo sobre ela e registrando experiências em todo o país, em um movimento constante, dando visibilidade à produção do conhecimento coletivo, de práticas educativas que antes permaneciam no anonimato.

Embora estudiosos do Movimento Sem Terra explorem essas produções em suas pesquisas, essas nem sempre são reconhecidas pela academia. Notadamente, há indagações como: são cadernos produzidos pelo próprio MST? Não encontrou um teórico para tratar desse assunto? Essa postura desconsidera a práxis coletiva sistematizada pelo Movimento. Todavia, Freire (2011, p. 261) chama a atenção para a importância do encontro da universidade com os movimentos sociais, no trabalho com os grupos populares. Ressalta a relevância “[...] de pôr-se a Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares”. Em síntese, o MST considera indispensável a valorização do conhecimento, oriunda do fazer das classes populares, assim como a articulação entre saber popular e conhecimento científico.

Para refletirmos sobre essa questão, no item seguinte, explicitaremos uma síntese do atual (2022) percurso formativo de educadoras e educadores de escolas de assentamento no ES, assim como seus desafios e perspectivas, considerando que a temática desta pesquisa tem atravessado a prática formativa desses sujeitos. A produção dos dados tem como base observação participante e seus registros em diário de campo, transcrições da roda de conversa do Setor de Educação e em informações levantadas junto ao Setor a partir do questionário on-line “REGISTRO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES, 2022” (ANEXO C), considerando que a temática dessa pesquisa tem atravessado a prática formativa desses sujeitos.

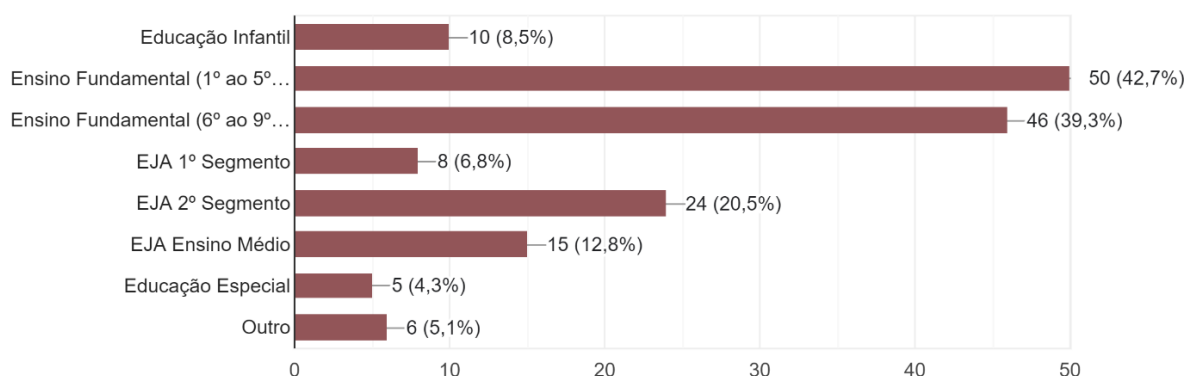
5.4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES MST-ES: PERCURSOS E PROCESSOS

A partir deste subitem passamos a inserir também nas análises, outros diálogos, oriundos das narrativas da roda de conversa com o Setor de Educação (somada ao questionário on-line – APÊNDICE B) e com as/os Sem Terra MST-ES, em sintonia com o percurso e processos de formação expressos também por educadoras/educadores. Para tanto, conforme sinalizamos anteriormente, os dados produzidos foram extraídos do questionário on-line “REGISTRO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES, 2022 (ANEXO C), organizado pelo Setor de Educação e submetido aos docentes, o que permitiu a produção de sínteses capturadas até o início de setembro de 2022. Essa investida, além de contribuir com a pesquisa, possibilitará ao

Setor de Educação o planejamento de novos processos de formação que possam somar às práticas que vêm sendo desenvolvidas nos Encontros estaduais, regionais e locais.

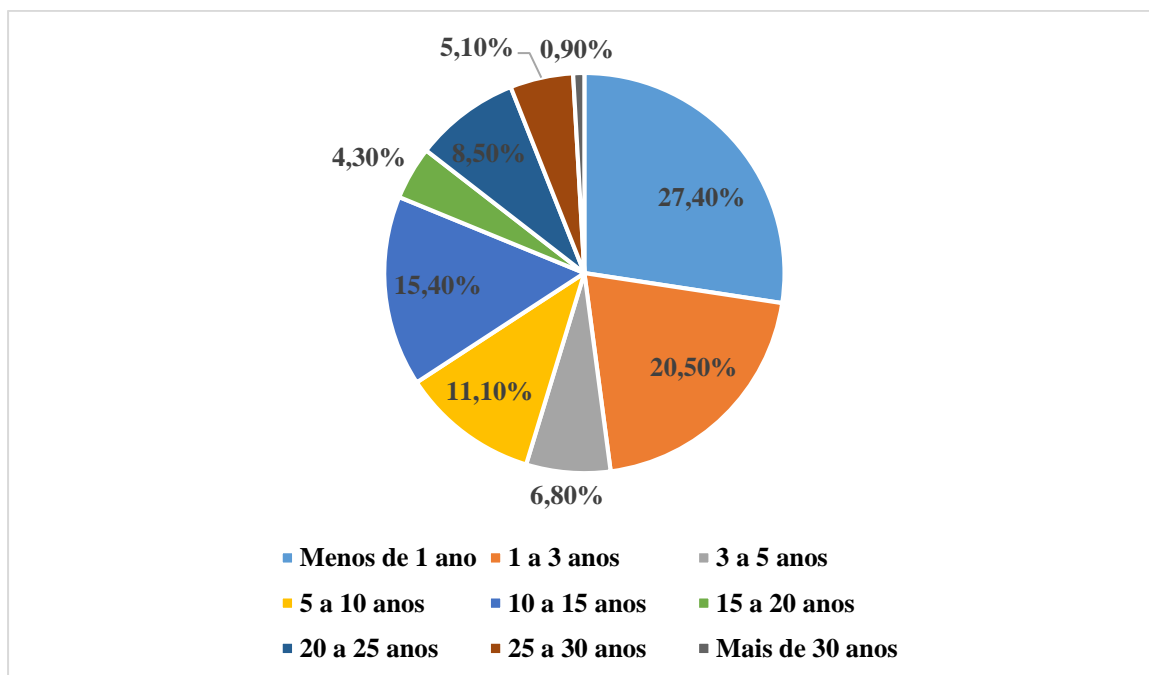
Desse modo, com base nos dados levantados pelo Setor no último EEEE (2022), existe atualmente, uma média de 227 educadoras e educadores nas escolas de Assentamento do ES, onde o MST consegue fazer o acompanhamento pedagógico. Dentre esses, contamos com a contribuição de 117 respondentes, 74,36% mulheres e 25,64%, homens, sendo que 47% residem no campo e 53% na cidade. Em sua maioria atuam no Ensino Fundamental (EF). Importante ressaltar que há um quantitativo desses docentes do EF que trabalha também nas turmas de EJA no 2º Segmento e/ou na EJA Médio, conforme o Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Etapa/modalidade da Educação Básica.



Fonte: Dados extraídos do questionário REGISTRO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES (2022).

Na configuração territorial desses profissionais da educação, 48 vivem em áreas de assentamento do MST e outros sete residem em outras comunidades camponesas. Quanto ao tempo de atuação docente em escolas de Assentamento MST-ES, quase um terço desses profissionais possui menos de um ano de trabalho nessas escolas. Se somarmos o quantitativo de quem está atuando há menos de 1 ano e os de 1 a 3 anos, teremos quase 50% do total.

Gráfico 7 – Tempo de atuação em Escolas de Assentamento MST-ES.

Fonte: Dados coletados do questionário on-line (ANEXO C). Elaborado pela autora (2022).

Tais profissionais das escolas de assentamentos são educadoras e educadores, quase a totalidade, com designação temporária, que batalham ano após ano para retomar seu contrato de trabalho. Ainda que desenvolvam sua arte de educar em condições precárias, assumem tarefas para além da docência, pois, em função da ausência de secretária, auxiliar de serviços gerais, precisam realizar muitos afazeres que não são ocupações próprias da docência. Contudo, são indispensáveis na tarefa específica de ser educador e educar, mesmo diante da dificuldade imposta pelo Estado para se manterem estudando, a exemplo dos que fazem o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Uma grande parte se dedica integralmente às escolas de assentamentos, reinventam e lutam pela sua sobrevivência e valorização. Defendem a escola pública do campo, de qualidade social, uma Pedagogia em movimento, que busca exercitar a formação humana e emancipatória, contrária “às políticas retrógradas neoliberais do Estado, que permanece fechando escolas do campo” (SETOR DE EDUCAÇÃO, MST-ES, 2022).

Seguindo nessa linha de pensamento, uma integrante do Setor de Educação do ES (2022) afirma que esses docentes têm enfrentado um limite ainda maior para lutar e “resistir aos ataques do Estado neoliberal”, por estarem inseridos dentro de suas estruturas. Um outro membro do mesmo Setor destaca ainda que, em seus processos de formação, referentes à pauta da RAP, os sujeitos das escolas dos assentamentos têm encontrado como desafio “[...] a luta permanente frente ao Estado, no reconhecimento de nossa Pedagogia, que se materializa na aprovação das

Diretrizes Estaduais para as Escolas de Assentamento, algo ainda não efetivado. Nossa proposta educativa se alicerça na RAP. É preciso colocá-la em ação permanente”.

É perceptível que esses sujeitos vivem em constante tensões com o Estado, trabalham sobre pressão, condicionados a uma constante disputa entre a escola que vem sendo consolidada pelo MST e a escola constituída para atender aos interesses do Estado burguês, que utiliza de seus artifícios para tentar coagi-los e implementar uma educação mercadológica, empenhando-se para impedir que práticas pedagógicas dialógicas e libertadoras se efetivem nas escolas destinadas aos pobres. Outro interlocutor da pesquisa reitera essa condição ao narrar os diversos limites/desafios que o Setor de Educação MST-ES tem encontrado nos processos de formação das educadoras e educadores em relação à pauta da RAP, diante das estruturas do Estado:

Podemos citar o não entendimento, ou descaso da SEDU para com uma educação diferenciada à população camponesa. Podemos destacar: contratação de educadores, organização curricular, o não reconhecimento da proposta pedagógica das escolas (ao não aprovar as Diretrizes e não reconhecimento do trabalho pedagógico historicamente realizado com instrumentos e por meio dos instrumentos da Pedagogia da Alternância); a vulnerabilidade da municipalização, que a todo momento ronda o Ensino Fundamental de nossas escolas (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2022).

Percebe-se que, nos últimos anos, principalmente a partir de 2016, o Estado, atrelado ao projeto do capital, vem tentando desarticular e enfraquecer a Educação do Campo. Com isso, as escolas de assentamentos foram atacadas de forma brutal. Dentre tantas ofensivas, além do fechamento de turmas, do corte da carga horária, da alternância pedagógica, do desrespeito ao Projeto de educação das escolas e a tentativa de fechamento delas, as especificidades presentes no edital anual, que amparava uma quantidade significativa de educadoras e educadores com experiências para atuar nas escolas de assentamentos, foram suprimidas. Contudo “temos insistido, inventado e resistido, no ronco surdo das batalhas e, diante dos desafios postos, [...] na atual conjuntura neoliberal dura e árida, que parece consolidar-se a cada dia mais no Brasil e no nosso estado do Espírito Santo” (RIBEIRO, 2020, p. 74).

Diante desse cenário, vários docentes que vivem no campo não tiveram a chance de continuar atuando nessas escolas. Diante disso, muitos profissionais inexperientes e sem formação específica para atuar no campo ou com pertença/compreensão desse território, iniciaram seu percurso profissional nessas escolas. Daí a necessidade ainda maior do Setor de Educação intensificar os processos de formação das educadoras e educadores das escolas de assentamento.

Destaca-se, assim, a importância da escola e dos demais docentes que já têm uma caminhada no MST ajudarem nessa ação formadora junto com o Setor de Educação. Já que ele tem o papel

de escutar, identificar as dificuldades e pensar com os profissionais que chegam, uma proposta de formação que subsidie as práticas político-pedagógicas deles. Essa marcha pode ser realizada no dia a dia da escola, bem como nos cursos de formação inicial ou permanente, dentre outras práxis. Se o Movimento almeja fortalecer o Projeto de educação que defende, é primordial experimentar práticas que busquem se contrapor ao projeto neoliberal de educação e refletir sobre o que podemos preservar nas lutas de classe, em nossas práticas educativas “[...] para que nossa resistência se coloque como parte da luta de classes e a superação da sociedade de classe” (CALDART, 2020b, p. 57).

Nessa direção, o MST tem perseguido sua tarefa de formação, com o apoio de instituições federais e outros movimentos sociais, desde a década de 1980, em que muitas investidas foram feitas nessa perspectiva. É possível notar na memória anunciada pela pesquisadora e educadora popular da UFES que, nessa caminhada, compartilhou muitas experiências e trabalhou junto ao MST em várias “frentes de ações políticas, que foram desencadeadas como consequência das reivindicações e lutas pela educação” (OLIVEIRA, 2018)¹¹³.

Minha primeira aproximação com o MST deu-se no final da década de 1980. Era tempo em que o Movimento começava a se plantar no estado [do ES] e uma de suas tarefas urgentes se colocava: era preciso começar a formar quadros. Dentre eles, o de professores alfabetizadores leigos, alguns dos quais tenho tido o privilégio de reencontrar na liderança do Setor de Educação (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Ainda assim, com o desafio de consolidar cursos que permitam reescrever outras realidades, exercitar práticas criativas e articuladas, a práxis da Pedagogia do Movimento persiste. Nesse sentido, o debate da RAP se constitui em uma discussão vital nesse movimento, seja intensificando-a com sua gente e com os demais que se desafiam a cooperar nesse trabalho coletivo.

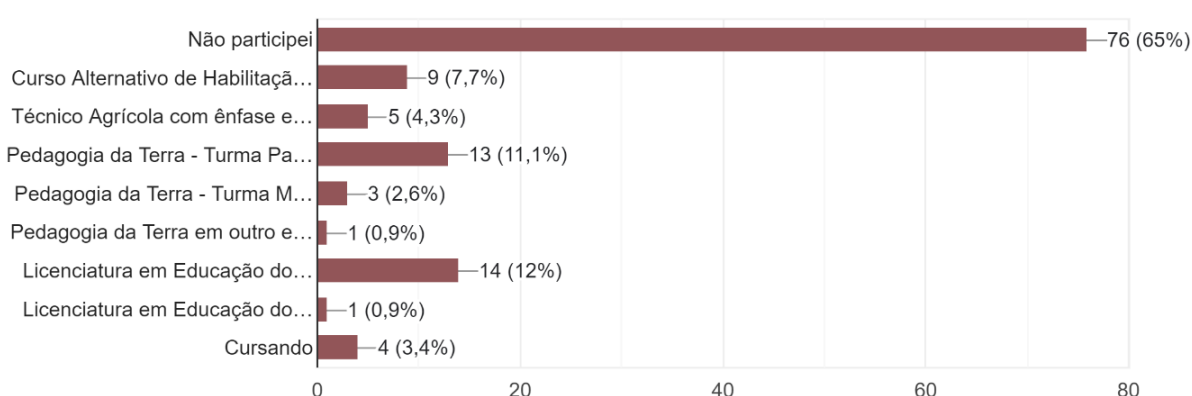
Assim, diante das reflexões levantadas até aqui no que concerne à urgência de fortalecer a Pedagogia do Movimento entre educadoras e educadores, importa retomar a tese que defendemos neste trabalho que sustenta a ideia de que a proposta de formação de educadoras e educadores do MST, em coerência com os princípios do Movimento, tem sido desafiada a apropriar e incorporar a temática da Reforma Agrária Popular na pauta da formação do MST-ES. O que requer a intensificação do estudo dessa abordagem nos seus encontros formativos,

¹¹³Depoimento de Edna Castro de Oliveira aos amigos do MST, no XXX Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária MST-ES, 2018.

com vistas à formação da consciência crítica/social acerca das complexas questões que comprometem a vida digna dos seres humanos e dos demais seres vivos do planeta.

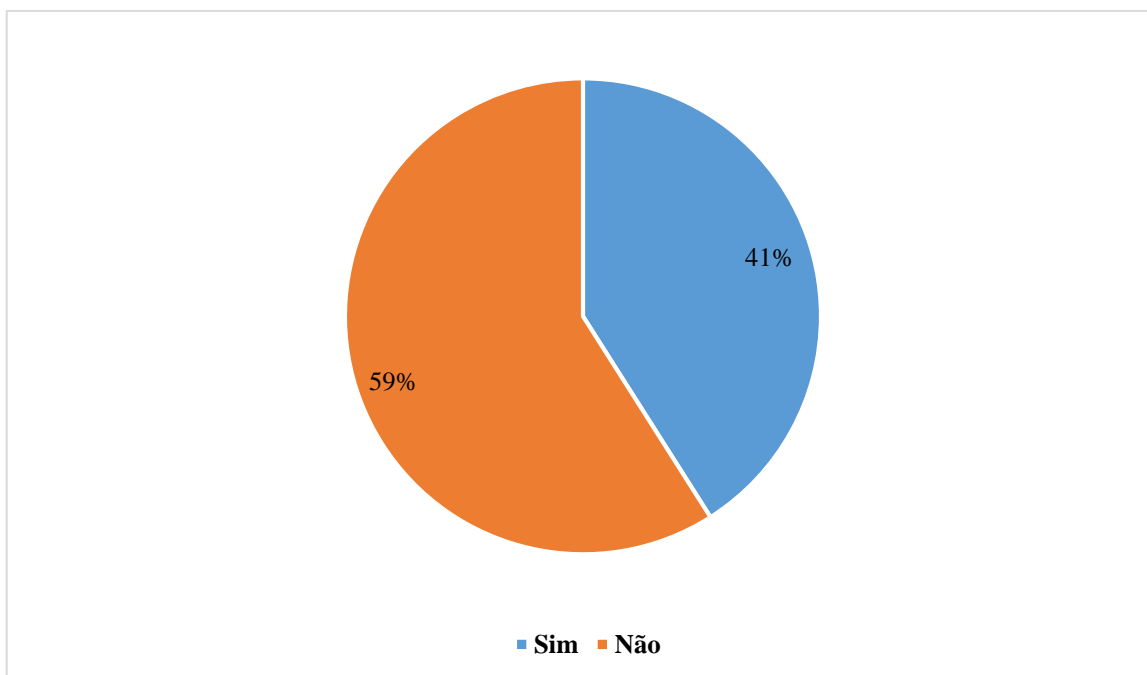
Em face do perfil de educadoras e educadores que trabalham nas escolas de Assentamentos na atualidade, nota-se que, de acordo com os dados explicitados no Gráfico 8, os cursos de formação inicial, realizados pelo MST, em parceria com instituições estaduais e federais, mais da metade dos respondentes não tiveram acesso, tampouco aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no ES, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Cursos realizados pelo MST em parceria e/ou Instituições Estaduais e Federais.



Fonte: Dados coletados do questionário on-line (ANEXO C).

Embora o Movimento tenha buscado pautar temáticas que podem contribuir com a formação humana e emancipatória dos sujeitos, envolvendo sua práxis pedagógica, há uma grande rotatividade de profissionais nas escolas, situadas em áreas de assentamento, o que acaba dificultando a continuidade desse processo formativo. De acordo com relatos em reuniões do Setor, o que se observa é que, mesmo havendo o esforço do MST em desenvolver diversos espaços/tempos de formação, nem sempre os docentes têm tempo ou disposição para participar. Muitas vezes, só vão à escola para trabalhar “suas” aulas e não estendem nenhuma relação com as famílias assentadas. Há situações em que esses profissionais trabalham em outras escolas, porém, existem outras situações em que, além de não participarem, tentam dificultar o desenvolvimento de práticas da Pedagogia do Movimento, como por exemplo a mística.

Gráfico 9 – Participação em Curso de Formação Política do MST.

Fonte: Dados coletados do questionário on-line (ANEXO C). Elaborado pela autora (2022).

Ao serem indagados no questionário (ANEXO C) se já haviam participado de algum outro curso de formação política do MST (não formais), quase 60% disseram que não. Diante dessa situação, refletimos que não há o que fazer além de seguir buscando alternativas que possibilitem uma educação pautada em “[...] novos saberes, novas posturas, novos valores, impossíveis de serem produzidos sem combinação das ações políticas e econômicas com um projeto educacional massivo, arrojado global” (CALDART, 1997, p. 158).

Contudo, diante dos dados e das ponderações do Setor, precisamos pensar sobre o que está por traz dessas realidades para não culpabilizarmos os sujeitos pelas imposições de uma ideologia que vem preparando as pessoas para viverem e atuarem de forma individualista, na contramão dos valores de uma educação libertadora. Assim, realidades como essas permitem-nos considerar que as experiências socioculturais, objetivas e subjetivas, vividas pelas pessoas, vão constituindo suas práticas, valores, formas de viver e lidar com o mundo. Segundo Freire (2005, p. 41):

a realidade social, objetiva [subjetiva], que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Nesse exercício do *Que Fazer*, evidencia-se no MST, enquanto práxis formativa, a desafiadora rebeldia de contrapor as bases do projeto do capital e escapar das estruturas do Estado burguês, que utiliza de suas artimanhas para manter a expropriação do atual sistema. Com perspicácia, esse tem imprimido uma educação de “boa qualidade” centrada no mercado, na exploração, na opressão dos sujeitos que ainda não alcançaram a conscientização assumida por Freire (2008, p. 29-30). Conscientização não como uma “varinha mágica”, mas como um “agir conscientemente sobre a realidade objetivada, como ação permanente que se fundamenta na práxis humana”, na “unidade indissociável entre minha ação e reflexão sobre o mundo”.

Ao reiterar a necessidade de romper com os preceitos da sociedade/educação capitalista e forjar novos seres humanos, sujeitos de sua própria história, capazes de colaborar com a construção de um mundo melhor, uma integrante do Setor nos dirá, então, que: “a escola e a escolarização têm sido importantes para a militância MST, principalmente porque vêm contrapor a educação burguesa, que quer formar só mão de obra para trabalhar de forma mecânica, que não pensa, apenas obedece e se cala [...]” (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2022).

Esse compromisso demanda ousadia e amorosidade, requer uma educação problematizadora, dialógica, que propicie uma visão alargada do mundo. Essa aposta nos instiga a pensar que transformações como essa, não se fazem sem amor ao outro e ao mundo. Nesse sentido, somos convocadas/convocados a pensar: como esses docentes que chegam na escola de assentamento têm sido acolhidos, como as relações de afetividade, respeito, companheirismo têm sido partilhadas, entendendo que a educação

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2005, p. 92).

Inferimos, assim, que a amorosidade precisa ser dialogada e experienciada como um valor humano e social que não difere dos demais, e que carece de pensarmos sobre ele incessantemente, seja nos encontros e desencontros, da classe trabalhadora; na ação política, quando os sujeitos Sem Terra/sem-terra se reúnem para estudar, planejar ações e exercitá-las. Cientes dessa mística afetuosa e insurgente, não podemos desconsiderar que os valores anti-humanos são pregados de forma sutil e perversa em todos os cantos do mundo. Daí, recai sobre nós, a árdua e desafiadora tarefa de contribuir com a nossa autoformação e com a formação de outras pessoas.

5.4.1 Encontros de Formação de Educadoras e Educadores do MST-ES: Diálogos de Saberes

O MST apreende a educação como uma das dimensões da formação humana, organicamente vinculada ao movimento social, que forma sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade. A partir dessa compreensão, vai elaborando com seus interlocutores ações que possibilitem a elevação da consciência dos sujeitos em constante processo de formação.

Essa aposta instiga-nos, enquanto sujeitos do Movimento, a repensar sobre: que Projeto educativo pode contemplar essa dimensão formativa? Seus processos de formação têm dado conta de refletir com suas educadoras e educadores sobre o compromisso ético-político, pautado no pertencimento, na compreensão e na renovação do mundo comum? Qual tem sido a contribuição do MST em outros espaços formativos onde a educação ainda não encontrou brechas que permitem “escapar” do modelo de educação bancária (FREIRE, 2005) e mercadológica, pautado na opressão, consumismo, exclusão, seleção, controle e subordinação?

O percurso de formação de educadoras e educadores do MST vem se efetivando também nos cursos formais promovidos pelo MST, com a colaboração de instituições estaduais e federais, assim como outros espaços/tempos que se materializam nos encontros regionais e estaduais da coordenação (envolvendo todos os Setores e dirigentes do Movimento), reuniões e assembleias com as famílias assentadas, acampadas e outras comunidades camponesas, seminários, grupos de estudo, encontros nacionais de educadoras e educadores do MST, jornadas socialistas, oficinas, noites culturais, mobilizações conjuntas com outros movimentos sociais populares e organizações sociais. Dentre tantas outras atividades que vão sendo construídas de acordo com a roda da história.

Sendo assim, a experiência de formação mais sistemática no âmbito da escolarização do MST-ES se efetiva nas reuniões do Setor de Educação, nos encontros locais, realizados semanalmente, nos encontros regionais que geralmente acontecem trimestralmente e nos estaduais, que se concretizam anualmente. Nos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores, seus sujeitos avaliam o plano de ação anterior e planejam o do ano seguinte. Nesse plano, sistematizam as ações político-pedagógicas que serão desenvolvidas durante o ano nas escolas e/ou comunidades envolvidas nessa Pedagogia.

Essa práxis formativa permite às educadoras, educadores, Sem Terrinha e demais envolvidos, contribuir ativamente nesse processo, como podemos rememorar nas imagens fotográficas que seguem.

Figura 6 – Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores da “Reforma Agrária” – MST-ES.



Fonte: Acervo do Setor de Educação MST-ES.

Ao retomar a temática da pesquisa, observa-se no Quadro 7 que, dentre os últimos nove Encontros Estaduais, em sua maioria, está explícito o debate da RAP, seja nos seus temas, conteúdos e/ou nos objetivos propostos.

Quadro 7 – Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores MST-ES.

ANO	EDIÇÃO	TEMA	OBJETIVOS
2014	XXVI	A Pedagogia do Movimento no contexto da Reforma Agrária Popular e dos 30 anos do MST.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a educação desenvolvida nos assentamentos do MST como um dos elementos para fortalecimento do debate da Reforma Agrária Popular; - Compreender os fundamentos político, pedagógico e filosófico da Pedagogia do Movimento para o fortalecimento do processo de formação dos camponeses; - Refletir o papel da educação no contexto histórico dos 30 anos do MST; - Promover o intercâmbio entre escolas e educadores.
2015	XXVII	Luta, conquista e educação popular dos 30 anos do MST na preparação para o II ENERA.	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar experiências da Pedagogia do Movimento nas escolas de assentamentos do MST-ES; - Debater e refletir sobre a conjuntura estadual e nacional da educação; - Promover o intercâmbio entre as escolas e os educadores.
2016	XXVIII	Meio Ambiente e Soberania Alimentar no Contexto da Educação Pública e Popular.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o desenvolvimento prático e teórico do trabalho de educação do MST, nas escolas dos assentamentos de Reforma Agrária do ES;

			<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o papel da Educação Popular na luta contra a apropriação e exploração do meio ambiente e do monopólio dos alimentos pelo agronegócio; - Promover momentos de estudo e debate, quanto à importância da educação pública e popular e o papel dos movimentos populares nesse contexto; - Realizar momento de troca de experiência e diálogos sobre os elementos da Pedagogia do Movimento no coletivo de educação da região Sudeste.
2017	XXIX	Os 30 anos do Setor de Educação, a Reforma Agrária no contexto do Golpe e a Conjuntura da Educação Brasileira: situação, contradições e tendências do período atual.	<ul style="list-style-type: none"> - Celebrar os 30 anos da Educação do Movimento Sem Terra, refletindo sobre suas lutas, conquistas e desafios; - Apropriar-se da elaboração/posição atual do MST sobre Reforma Agrária na relação com a análise do período histórico atual e da situação da luta de classes; - Compreender o papel da agroecologia e da cooperação para o avanço da Reforma Agrária Popular; - Analisar a situação atual e as tendências da educação brasileira, especialmente em relação à política educacional do governo federal e estadual e suas implicações para a educação dos trabalhadores.
2018	XXX	Memória e Desafios: 30º encontro de educadores e educadoras da Reforma Agrária – MST-ES.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a conjuntura agrária e política da Educação do Campo; - Celebrar a trajetória histórica do MST no estado do Espírito Santo; - Refletir sobre os desafios da Educação do MST-ES.
2019	XXXI	Estudar, organizar, fortalecendo a Educação Popular.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar e refletir sobre a conjuntura política educacional; - Socializar as experiências pedagógicas desenvolvidas nas nossas escolas e alinhar as nossas diretrizes/ações políticas e pedagógicas, em vista dos desafios e perspectivas da política reacionária e perversa colocada pelo atual governo.
2020	XXXII	XXXII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do MST-ES. Rumo ao centenário de Paulo Freire: resistindo e reafirmando a Pedagogia do Movimento e a Reforma Agrária Popular .	<ul style="list-style-type: none"> - Manter viva a chama da esperança por uma Educação Pública e Popular; - Fortalecer a Educação do Movimento e sua resistência, em contexto de pandemia; - Proporcionar um espaço de confraternização e afirmação das relações de solidariedade mantendo e afirmando a Reforma Agrária Popular; - Intensificar os espaços de estudo, troca de experiência e reflexão de nossa práxis; - Cultivar a luta por direito ao acesso, permanência e continuidade da educação pública, laica e de qualidade social; - Vivenciar a mística para celebrar os 35 anos do MST no ES e o centenário de Paulo Freire.
2021	XXXIII	Pedagogia do Movimento: resistir e avançar! Celebrando o centenário de Paulo Freire.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantermos viva a chama da esperança por uma Educação Pública e Popular; - Fortalecer a Educação do Movimento e sua resistência em contexto de pandemia; - Proporcionar um espaço de unidade e afirmação das relações de solidariedade e generosidade; - Reafirmar a luta por Reforma Agrária Popular; - Ser espaço de estudo e troca de experiência e reflexão de nossa práxis, cultivando a luta pelo direito ao acesso, permanência e continuidade da educação pública, laica e de qualidade social; - Celebramos a mística dos 36 anos do MST no ES e 33 anos do Setor de Educação; e - Vivenciar o Centenário de Paulo Freire.

2022	XXXIV	Educação em Movimento: resistindo na escola da vida, fortalecendo a Reforma Agrária Popular – MST-ES	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o momento histórico da educação no Brasil, assim como seus desafios em âmbito nacional e estadual. - Ampliar o debate da educação, fortalecendo a luta na construção da Reforma Agrária Popular. - Refletir sobre a prática política pedagógica desenvolvida nas escolas em áreas Assentamentos do MST-ES. - Fortalecer a educação pública de qualidade socialmente referenciada com a unidade das categorias do campo e cidade. - Resgatar nossa mística, pertença e o compromisso com a educação do Movimento, considerando as(os) companheiras(os) que estão iniciando em nossas escolas.
------	-------	--	--

Fonte: Relatórios dos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores MST-ES (Acervos do Setor de Educação). Organizado pela autora (2022).

No processo de construção de cada Encontro Estadual, o coletivo de educação considera o contexto histórico vivenciado e a escuta dos sujeitos que atuam nas escolas, cultivando, nas Brigadas, cada ação do processo de formação. Em meio a muitas audiências e mobilizações o Movimento conseguiu forjar no calendário letivo da EDU uma data prevista para a realização dos Encontros Estaduais de Formação. No decorrer do ano de preparação do Encontro, os caminhos vão sendo trilhados, desde a construção da temática, à organicidade e sua autossustentação (FRANÇA, 2013).

Essa prática de formação no/do MST vai se consolidando no esforço coletivo de fortalecimento da Pedagogia do MST: ao longo da caminhada do Movimento.

Os coletivos pedagógicos podem ser os espaços privilegiados de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST [...]. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar (MST, 2005, p. 175).

Nesse sentido, o Setor tem o compromisso de envolver os sujeitos desse processo, na construção dos Encontros Estaduais e nos demais espaços/tempos de formação, entendendo a força da coletividade no partilhamento de saberes e responsabilidades.

Assim, como protagonistas, alicerçadas/os no pensamento de Paulo Freire (2005), educadoras e educadores das escolas de assentamentos do MST em território capixaba, a partir de muitas lutas, forjaram no calendário letivo da SEDU do ES, a realização dos Encontros Estaduais, como espaços de estudo, formação e socialização das práticas educativas, num esforço de estar sendo, em uma constante relação com e sobre o mundo.

Ao longo da construção dos nove anos desses Encontros, percebemos que as temáticas vão emergindo da necessidade de reinventar nossa Pedagogia e fortalecer a formação integral que defendemos e que nos propomos ir construindo. Em todos os Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores MST-ES, demarcamos a conjuntura política, social, agrária, econômica e educacional do período histórico em que vivemos. Revisitando as programações e relatórios dos Encontros anteriormente relacionados, no Quadro 6, observamos que no seio dessa Pedagogia pautamos: O contexto agrário e o MST no ES na construção da Educação Popular; Reforma Agrária Popular e os 30 anos do MST na preparação para o II ENERA; Meio Ambiente e Soberania Alimentar no Contexto da Educação Pública e Popular; Os 30 anos do Setor de Educação; A Reforma Agrária no Contexto do Golpe e a Conjuntura da Educação Brasileira: situação, contradições e tendências do período atual - 2016; Memória e Desafios no XXX Encontro Estadual. Posteriormente (2020-2021), nossas atividades abordaram as celebrações em torno do legado e do centenário de Paulo Freire, e o último XXXIV Encontro enfatizou a Pedagogia do Movimento enquanto um Projeto educativo em construção, que prima pela vida e que pode potencializar a construção da RAP, e ser fortalecido por suas ações.

Os referidos Encontros são também alimentados pelas místicas, canções, poesias, confraternizações, abraços e sonhos, como podemos notar na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – XXXIV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da “Reforma Agrária” MST-ES.



Fonte: Acervo do Setor de Educação MST-ES (2022).

Sendo assim, os conteúdos dos Encontros, nesse período, foram norteados pela Educação Popular, Pedagogia do Movimento. Os Princípios da Educação do MST são conteúdos que também permaneceram na pauta dos Encontros. Rediscutimos as Diretrizes das Escolas de Assentamento; socializamos e refletimos sobre os desafios no desenvolvimento das práticas político pedagógicas, seus Temas Geradores e os instrumentos do Plano de Estudo; contextualizamos os 30 anos do MST e os processos de educação nesse percurso, rumo ao II ENERA. Fomos convocadas/convocados pela conjuntura educacional e política a rememorar a história dos 30 anos do Setor de Educação no MST-ES e os desafios da educação nas escolas de assentamento, período em que foi necessário aprofundar as táticas e repensar ações no fortalecimento de sua Pedagogia.

Estudamos ainda, em quase todos os Encontros, diversos conteúdos fundamentais à compreensão da proposta de Reforma Agrária Popular, como: a mercantilização da natureza e da educação, a soberania popular e alimentar, os recursos naturais, a questão agrária, reforma da previdência, direitos trabalhistas no cenário de desmonte dos direitos sociais. Reafirmamos a agroecologia como dimensão pedagógica da Pedagogia do Movimento e o papel das educadoras e educadores na construção da RAP. Uma formação que se afirma em busca de uma “libertação autêntica, que é a humanização em processo, que não é uma coisa que se deposita nos homens [e mulheres]. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 75).

As reflexões que seguem têm como foco os Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores do MST-ES, contudo vamos nos debruçar sobre os conteúdos dos Encontros Estaduais do ano de 2014 e 2022. O primeiro, por ter sido realizado no mesmo período em que o MST discutia intensamente/reelaborava com sua base a proposta de Reforma Agrária Popular, e, no mesmo ano, a apresenta como tema de seu VI Congresso Nacional. O segundo Encontro aconteceu logo depois de o MST-ES ser golpeado pelo Estado, em sua Pedagogia, com a tentativa de destruir a práxis pedagógica desenvolvida nas escolas de Assentamento, retirando dessas escolas a carga horária que permitia o diálogo de saberes no Tempo Escola e Tempo Comunidade. Reafirmamos essa pedagogia pautada na produção de saberes construídos na relação escola, família e comunidade, na afinidade entre teoria e prática, na conexão entre conhecimento popular e científico. Essa conjuntura incitou o MST a recriar outros contornos pedagógicos para que essas escolas pudessem permanecer exercitando a Pedagogia do Movimento em Alternância.

Retomando as reflexões em torno do XXVI Encontro, realizado em 2014, sua abordagem se fundamenta em discussões acerca da **Pedagogia do Movimento no contexto da Reforma Agrária Popular e dos 30 anos do MST**, englobando as práticas pedagógicas que o coletivo de educação vem desenvolvendo no ES e sua relação com o contexto histórico dos 30 anos do MST e o debate da RAP, com foco no aspecto educacional e na inserção das escolas e do conjunto do MST nessa discussão, com destaque para o MST-ES.

Nesse mesmo Encontro, a Dirigente Nacional do Setor de Educação do MST, após uma abordagem da trajetória dos 30 anos do Movimento e de reflexões dialógicas sobre o Projeto de Educação do MST, trouxe duas questões discutidas nos Núcleos de Base (NBs)¹¹⁴, pelos sujeitos do referido Encontro, como registra o Setor de Educação: “Quais as tarefas da Reforma Agrária Popular para a educação no MST? Quais as tarefas da Reforma Agrária Popular para a organização do trabalho pedagógico nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST?”.

Figura 8 – Mostra de artes – XXVI Encontro EEEE da Reforma Agrária MST-ES.



Fonte: Excertos do Relatório do XXVI Encontro – Setor de Educação MST-ES (2014).

A partir do debate nos NBs, cada coordenador de Núcleo apresentou suas reflexões. As discussões que vieram dos grupos nos chamaram a atenção, principalmente o compromisso que os integrantes dos Núcleos assumem, enquanto militantes da educação do MST, na formação dos Sujeitos Sem Terra e na construção da RAP. Ao observar os relatos socializados, nos remetemos ao seguinte questionamento: quais as tarefas da educação, das escolas e das educadoras e educadores de assentamentos e acampamentos do MST na consolidação da RAP?

¹¹⁴A nomenclatura “Núcleo de Base” foi construída pelo MST e se refere a uma forma do Movimento se organizar em grupos para desenvolver estudo, trabalho prático na agricultura, tarefas diárias nos/dos encontros, enfim, todas as atividades que são realizadas nas instâncias e setores organizativos do MST.

Especificamente no campo da formação, podemos notar que essa discussão vem com força e envolve todos os sujeitos Sem Terra (educandas e educandos, jovens, educadoras e educadores e famílias assentadas). Caldart (2021b, p. 03) nos alerta que é preciso estudar, “pôr alguma ordem nas ideias”, ou seja, o estudar e sistematizar a prática educativa é uma tarefa permanente da educadora e do educador. Assim, “os fundamentos de que precisamos nos apropriar não são somente de teoria pedagógica. São de teoria pedagógica, entendida como teoria da formação humana, e do conjunto da teoria social”.

Formação continuada dos educadores do MST.

Despertar a consciência crítica dos educadores.

Proporcionar o protagonismo do educando, o estudo e a pesquisa dentro das disciplinas; gestão coletiva, [...] motivação para o estudo.

[Realizar] oficina agroecológica nos assentamentos.

Formação do indivíduo, conscientização do povo na luta e na organização.

[...] Formar uma juventude para o futuro e as organizações dos assentamentos; sentimento de pertença à terra.

Educadores têm como papel conhecer o programa Reforma Agrária Popular e se apropriar dos materiais.

É possível identificar ainda no relatório desse Encontro Estadual que, além de sinalizar para uma discussão que já estava acontecendo, é preciso “dar continuidade ao processo de formação política da base, formação para conhecer o momento histórico, conhecer as produções do MST, avançar na implementação do projeto dos assentamentos”. Freire e Shor (1986, p. 104) nos alertam que “mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso, [mas] só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social [...]”. Os temas específicos da Reforma Agrária Popular, ou vinculados a ela, apontam nessa direção, como podemos observar nas sínteses dos Núcleos de Base.

Buscar as diretrizes dentro do programa Agrário e colocar em prática.

Levar o debate em todos os espaços da educação; resgatar os princípios filosóficos e pedagógicos.

Fazer trabalho de base com todos os educadores, sobre a nossa luta e nossos objetivos.

Implementação [do] plano de curso para a disciplina de agroecologia.

Criar grupos de agricultura orgânica para juntar forças e aumentar o número de pessoas que propaguem informações da Reforma Agrária Popular.

Ter formação específica para educadores entenderem o que é Reforma Agrária Popular.

Trabalhar a prática agroecológica, desenvolvendo o embelezamento da comunidade, construção de hortas e jardins, interagir aula teórica com a prática.

Conhecer a realidade local e o projeto de RA Popular.

Retomar a formação do trabalho de base com as famílias nas assembleias de pais, grupo de mulheres, associações, etc.

Assumem como bandeira a luta pela garantia do direito à educação. Essa mesma pauta de reivindicação é a base do aspecto educacional na proposta de RAP, como registra o MST (2014, p. 42) em seu programa agrário: a educação é um direito fundamental de todas as pessoas “e deve [acontecer] no próprio lugar onde elas vivem e respeitando o conjunto de suas necessidades humanas e sociais. O acesso à educação pelos trabalhadores é uma das condições básicas da construção do projeto de RAP”. Nessa busca, Freire (2004, p. 135) nos orienta que, ao aderir “[...] realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará”. Integrantes do respectivo Encontro de formação expressam que se faz necessário,

Lutar por políticas públicas.

Reivindicar os direitos efetivos dos educandos e da comunidade.

Fortalecimento do direito à educação, o qual nos foi negado.

Criar mais escolas das séries finais do Fundamental e EJA.

Garantir o direito à educação.

Além dos desafios da luta pelo direito à educação, os participantes desse Encontro revelam outros que são considerados indispensáveis na organização e colaboração do conjunto do MST na busca de nutrir diálogo da RAP na práxis formativa de educadoras e educadores e demais sujeitos Sem Terra/sem-terra, no fortalecimento de sua Pedagogia. Contudo, sem a coparticipação dialógica e respeito mútuo entre as massas, estamos sujeitos ao fracasso. Paulo Freire (2005, p. 203) nos diz que, “ao buscar unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas”. Nessa mesma direção, Freire prossegue seu testemunho afirmando que esse exercício exige humildade e coragem, “uma tarefa comum – a da libertação dos homens [e mulheres] – evita o risco dos dirigismos antidialógicos” (2005, p. 203). De posse dessa compreensão, podemos observar nas percepções dos sujeitos, no XXVI Encontro, que apontam para tarefas a serem assumidas:

Todos os setores do MST [devem] assumir a questão da Reforma Agrária.

Fortalecimento das diretrizes da educação do campo.

Reorganização de um currículo adequado a nossa realidade, participação da comunidade na gestão, construção de escolas itinerantes dos acampamentos; construída pela classe trabalhadora; motivação constante na prática pedagógica nas relações família/escola; relação entre teoria e prática no fazer pedagógico.

Participação nas tarefas e contribuição na formação desse projeto, [com] tecnologia adequada à realidade da agroecologia.

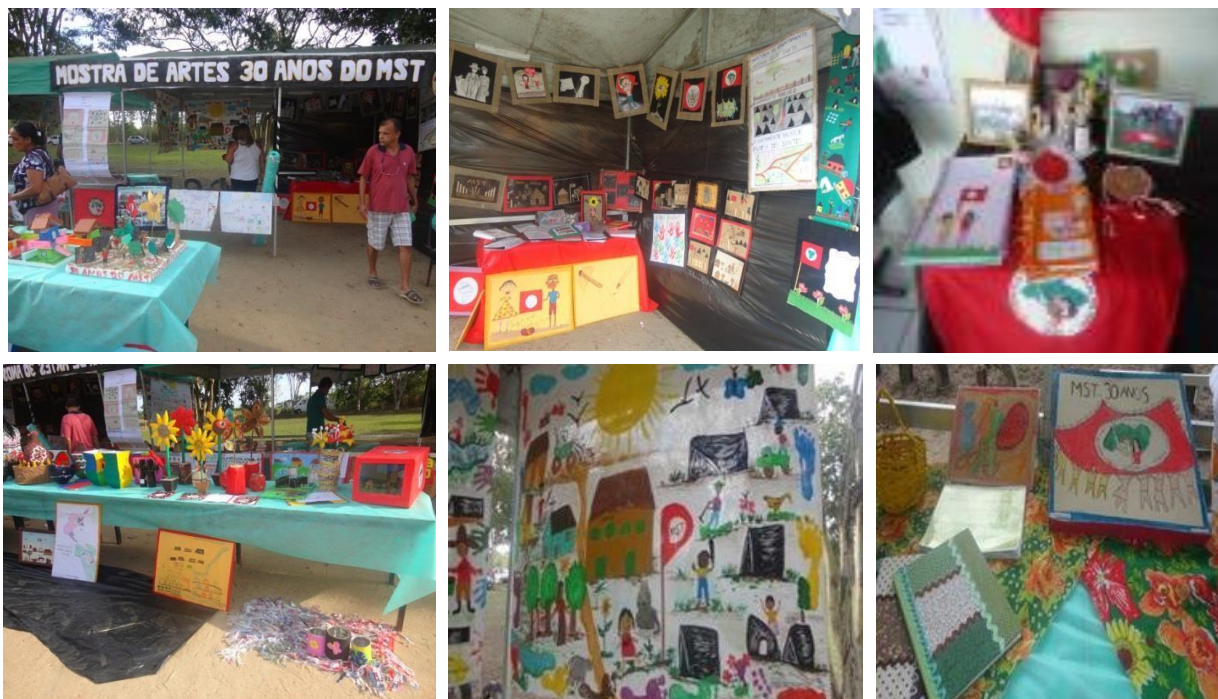
Reativamento das matrizes culturais e valores humanistas.

Pode-se observar que as manifestações dos educadores e educadoras Sem Terra estão presentes no Programa Agrário já explorado, e evidenciam apropriações de seus princípios tendo em vista o fortalecimento do “vínculo entre escolas, assentamentos, acampamentos, e entre escolas e o MST” (MST, 2014, p. 42). Nesse caso, nos atentemos para o que Freire e Shor (1986, p. 102) nos dizem: “se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres, e mais criativas, esta nova sociedade deve ser criada por homens e por mulheres, não pode ser racista, não pode ser sexista”. Um dirigente do MST-ES ressalta, em seus relatos extraídos do questionário, que “as discussões do Movimento na construção da RAP, passam por compreender as relações entre a questão ambiental e as lutas antirracistas e feministas [...]”.

Seguindo na análise dos relatórios dos Encontros Estaduais, identificamos nos registros do XXVI Encontro a abordagem da proposta da RAP com ênfase no aspecto da universalização do acesso à educação básica. Além do destaque dos aspectos estruturais necessários à possível efetivação da oferta de uma educação pública para todos/todas, em específico, no campo, como: uma escola equipada com biblioteca, laboratórios, quadras esportivas, acesso à Internet; para a proposta da RAP, é preciso trabalhar com as diferentes linguagens (MST, 2014), a fim de “potencializar a cultura popular no espaço escolar, como: canções, apresentações teatrais envolvendo o tema da Reforma Agrária Popular”, tal como sugerido por um dos Núcleos de Base.

Observamos, a partir da nossa vivência no Movimento, que os aspectos da arte e da cultura vêm se fortalecendo. Como fruto dessa ação, socializamos memórias do Encontro e um poema produzido por uma educanda do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola “Saturnino Ribeiro dos Santos”, no ano de 2015, como forma de recordar e refletir sobre práticas desenvolvidas nas escolas. Ciavatta (2020, p. 242) traduz muito bem a capacidade que as pessoas têm de ler o mundo a partir da palavra, mas também de ação exercitada no passado, vivida no presente a partir das fotografias, além da palavra, “a educação do olhar como forma de compreensão do mundo, como domínio dos conceitos e criação de novas formas de sociabilidade educativa é parte deste universo complexo, estetizado pela imagem, misto de um claro-escuro do aparente e do não revelado sob o fragmento visível”.

Figura 9 – Mostra de artes, XXVI Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária MST-ES.



Fonte: Excertos do Relatório do XXVI Encontro – Setor de Educação MST-ES (2014).

A Luta Pela Terra

O processo histórico do MST
 Foi coletivo
 Sua construção e luta
 Foi um grande incentivo
 Para o povo sofrido.

Em janeiro ocorreu
 O Primeiro Encontro Nacional do MST
 Em Curitiba ele aconteceu.

A classe trabalhadora
 Com dedicação
 Fazendo mobilização
 Conquistou seu pedaço de chão.

Somos Sem Terrinha do MST
 Lutamos pela Terra
 Pelo direito de aprender
 Sonhar, estudar e viver.

Vamos a terra amar
 Preservar e com ela aprender
 Lutar todos juntos
 Para fortalecer o MST.

O MST é importante
 Vamos logo entoar
 Viva os 30 anos
 Precisamos comemorar.

Mas a batalha não acaba aqui
 É preciso a luta prosseguir
 Unidos campo e cidade
 Para a Reforma Agrária Popular construir.

(MAÍRA MENDES DE FRANÇA ALVES, 2015).

Os Sem Terra, na mística de aprender, experienciam sua cultura, valores, produção e troca de saberes, na arte de amar e cultivar a terra, de semear a vida e a esperança, por meio também da poesia, como nos presenteia Bogo (2002, p. 1)¹¹⁵, com suas reflexões carregadas de subjetividade e emoção.

No MST, a poesia é mais do que uma simples arte. É a forma de animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisa dela para marcar o tempo de sua existência. [...] esta pedagogia de dizer com versos está enraizada na existência de poetas e poetisas que nos antecederam e vivem em seus versos, emendados nos versos de nossos jovens e crianças que, sob as lonas pretas, não deixam de sonhar com a liberdade. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos, o homem vira pedra; elas não falam de si, apenas fazem a terra suportar seu peso.

Sublinhamos também que no XXX Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária MST-ES, realizado em julho de 2018, com o tema: “**Memórias e Desafios**”, conforme mencionado anteriormente no Quadro 7, histórias são recordadas e revividas em seu aniversário de 30 anos de muitos aprendizados e desafios.

Esse Encontro ajudou/ajuda a manter viva na memória dos participantes, nossa história, a memória de seu povo, das lutadoras e lutadores que se foram e os que permanecem resistindo. Ao investigar sobre o percurso da educação do Movimento no ES, constatamos que havia mais de 30% de educadoras/educadores que desconheciam a história de luta do MST, por terem se integrado a esse coletivo recentemente.

Ao retomar o relatório desse Encontro, capturamos que esse tema foi definido para reanimar educadoras e educadores para a celebração histórica do Movimento no estado do Espírito Santo. Registro que pode ser apontado na expressão de uma das pessoas: “Nós não podemos desanimar diante das dificuldades”.

Esse encontro objetivou também entender os desafios da Educação do MST no ES, num contexto em que um grupo de empresários pautados no Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba – PEDEAG¹¹⁶ (ESPÍRITO SANTO, 2008) busca garantir a hegemonia

¹¹⁵Essa citação, subscrita por Stedille, foi extraída da primeira orelha do livro organizado por Bogo (2002).

¹¹⁶O Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba (PEDEAG) estabelece “a integração

e melhorar o desempenho econômico e, para isso, seria necessária a reforma da máquina pública. Nesse mesmo contexto, o Estado/SEDU tenta impedir a continuidade do projeto de educação das escolas de assentamentos, destruindo assim a alternância pedagógica, o que nos exigiu reinventar essa dinâmica formativa, diante do descomprometimento do Estado com essas escolas, o que é reafirmado no depoimento de uma educadora: “O Estado tem que financiar a educação, e lutamos pela escola pública com gestão da comunidade”. Ainda nesse Encontro, uma das assessoras reforça que a “pedagogia do capital é ideológica e nos forma há mais de 500 anos. [E que a] educação é um elemento importante para a sustentação do capital”. Destaca também que,

A nossa força de trabalho tem que ser com a formação da consciência. Educadores do campo têm que fazer enfrentamento. **A forma e o conteúdo que estão colocados pelo capitalismo servem para alienar as pessoas, formar uma sociedade sem história, sem memória** (grifos nossos).

Quanto ao debate da RAP, inferimos que, ao nos remeter à síntese do Quadro 6, essa discussão não aparece de forma explícita no tema e nem em seus objetivos. No entanto, dialeticamente, notamos que alguns dos fundamentos da RAP perpassam o conteúdo do referido relatório como: a necessidade de realizar o trabalho de formação com a base do MST, como indicativo à acumulação de força e a unidade, elementos basilares na construção da RAP. Por fim, aponta a projeção de um Projeto elaborado pelo povo.

A necessidade do resgate do trabalho de base na busca da unidade com as famílias acampadas e assentadas.

As mudanças vêm da luta social. O grande desafio é como acumular força. Força política e social.

Sozinhos não conseguimos, precisamos de companheiros.

Mas [é preciso] ter unidade, para construirmos um projeto Popular para o Brasil.

A postura propositiva que se encerra nessas ideias nos conecta com o trecho do poema a “Transformação”, de Marília Carla de Mello Gaia:

Te espero, velhinha, e você me contando que tudo isso
se concretizou:
terra sem sangue;
comida sem veneno;
escola em movimento; soja sem transgênico;
vida em revolução. Um dia nós fizemos esta opção,
e esperamos que você possa seguir este ciclo de transformação.

competitiva ao mercado global e o avanço das monoculturas, [a] exploração de mármore, granito e petróleo, delimita um projeto de educação voltado para o estoque de mão de obra qualificada, de acordo com critérios dos grandes capitais industriais e das empresas integradas em seus arranjos produtivos” (FRANÇA; OLIVEIRA; FERREIRA; RIBEIRO, 2018, p. 08).

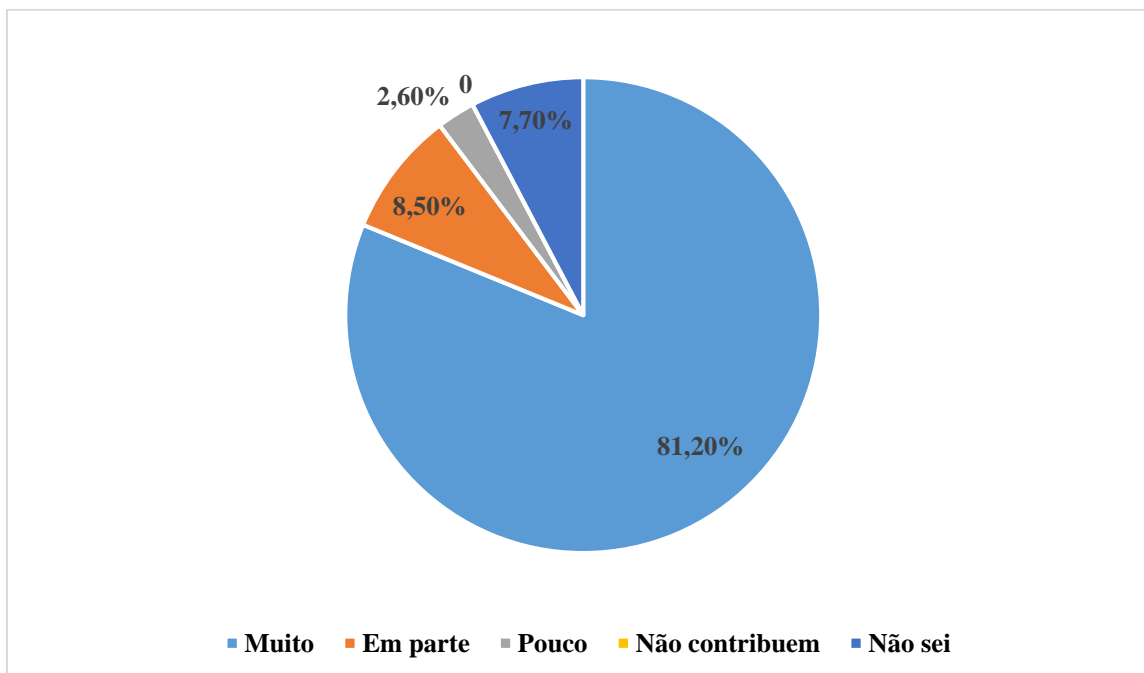
Esses encontros acabam por pautar o fazer político-pedagógico, e primam por uma práxis que oriente esses sujeitos a se envolverem na vida da comunidade e a inserir a comunidade na vida da escola. Para tal, é necessário que os processos formativos sejam permanentes e que a educadora e educador se abram ao estudo das diferentes dimensões da vida e da formação humana. Pois, de acordo com Freire (2004, p. 140), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Daí a permanente busca por uma educação que, modificando as pessoas, permita-lhes agir na busca por modificar o mundo, como nos sugere Freire. Nessa relação diante do mundo, o MST vem refletindo seu compromisso ético-político, na tentativa de criar e recriar seu modo de atuar, na feitura de sua Pedagogia. Muitas lutas vão sendo travadas pelo conjunto do Movimento, o que envolve os sujeitos da escola nesses espaços/tempos, como “[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, [...] intervindo no mundo [...]”, como referiu Paulo Freire, em suas andarilhagens (FREIRE, 2004, p. 35).

Assim, a formação vem sendo legitimada como uma ferramenta necessária de luta e resistência dos Sem Terra, no que se refere à Reforma Agrária Popular. Sabemos que mudanças estruturais na sociedade são urgentes para alcançarmos a proposta de RAP. Com isso, escutar o que dizem sujeitos diversos sobre essa questão é crucial para avançarmos nessa ação, com educadoras e educadores do MST-ES.

Segundo Araujo (2007, p. 305), “a luta do MST pelo acesso ao conhecimento socialmente acumulado caminha lado a lado pela luta ao acesso à terra, como um bem necessário à sobrevivência do ser humano no campo”. Considerando o que vimos discutindo sobre a mediação do MST nos processos de formação na perspectiva da RAP, nota-se a partir dos dados expressos na pesquisa que educadoras/educadores avaliam que há uma grande contribuição do MST na formação de seus docentes nos Encontros Estaduais de formação que vêm sendo desenvolvidos pelo Setor no ES. Observa-se que 81% dos participantes da pesquisa afirmam que estão muito satisfeitos. Ainda, se somarmos o quantitativo dos muito satisfeitos (81,2%) e dos satisfeitos em parte (8,5%), contabilizam 89,70% das/dos interlocutoras(es), como podemos observar no Gráfico 10, que segue.

Gráfico 10 – Contribuição dos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores do MST-ES na Práxis Pedagógica exercitada por esses sujeitos.



Fonte: Dados retirados do questionário (ANEXO C). Elaborado pela autora (2022).

Coerente com o que explicitam educadoras e educadores, o Setor de Educação MST-ES, ao analisar as práticas formativas desses Encontros, afirma que “elas são muito boas, pois permitem que as crianças sejam sujeitos autônomos, criativos e alegres”, reconhecendo que “o coletivo reinventou formas de manter a formação e a organização das famílias nos Encontros Estaduais” (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2021).

Esses encontros de formação vêm sendo traçados permanentemente, avaliados durante todo o processo. Talvez seja por isso que existe uma grande satisfação dos docentes quanto às atividades desenvolvidas, tanto na trajetória quanto na materialidade dos Encontros Estaduais. O engajamento nesse processo educativo tem sua relevância, pois a busca de conhecimento teórico-prático nos orienta a uma prática pedagógica criadora e comprometida com o trabalho educativo. Uma formação que, segundo Freire (2004, p. 134),

[...] devia insistir na constituição deste saber necessário e que [nos] faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Todavia, não podemos esquecer que existe também a insatisfação de algumas pessoas e que essa amostra corresponde, em média, a 50% do quantitativo de educadoras e educadores das escolas de assentamento do MST. Mas, se a participação das(dos) docentes tivesse sido massiva, há uma probabilidade de as respostas terem explicitado dizeres outros. Sabemos

também que, sempre há o que melhorar em nossas práticas, e a escuta de cada ator nesse movimento formativo, ainda que ora conflituoso, tende a enriquecer e agregar reflexões necessárias nessa construção.

No que concerne aos principais conteúdos elencados por educadoras e educadores de escolas de assentamentos, como necessários, em seus processos de formação, destacam-se a agroecologia, a formação humana, a análise de conjuntura política, o Plano de Estudo (pontos de aprofundamento), a RAP, a questão agrária e da educação, a Pedagogia do Movimento, a Educação do Campo e desafios atuais, a importância de socializar práticas pedagógicas, com prioridade para as experiências por área do conhecimento. Se relacionarmos os conteúdos propostos pelos docentes aos que vêm sendo abordados nos últimos nove Encontros, podemos notar que a grande maioria deles são comuns.

Outros aspectos como tecnologia e ecologia, os valores humanos, a mística, a história de luta pela terra, identidade Sem Terra, gestão democrática, movimentos sociais, auto-organização e a formação política também foram enumerados pelos participantes. A Pedagogia da Alternância, o Tema Gerador, a Educação Infantil, Especial e EJA, Plano de Formação, assim como agricultura familiar, legislação, políticas públicas e mundo do trabalho também foram pautados.

Diante do exposto, percebe-se que os conteúdos trabalhados nos Encontros são fundamentais na consolidação de práticas pedagógicas libertadoras, porém, isso não é o bastante, precisam se relacionar com a práxis política das/dos docentes. De acordo com Florestan Fernandes (2019, p. 81), para que educadoras/educadores sejam agentes de mudança, é preciso pensar politicamente. Em um país como o Brasil “é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar”. O autor destaca que é necessário “[...] reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade” (FERNANDES, 2019, p. 83).

Assim, ao longo do processo de formação de educadoras/educadores, o MST tem buscado potencializar também a formação política, pois em áreas de assentamento esses sujeitos “[estão] em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. E para fortalecer ações que fortaleçam a RAP e caminhem rumo a um país justo, não podemos fugir dela.

No diálogo com Florestan Fernandes (2019), compreendemos que temas/conteúdos que aparecem apenas uma única vez, como as questões raciais, trabalho de base (formação com as famílias), comunidade LGBTQIA+ no MST, trabalho, municipalização das escolas, empreendedorismo, folclore, a infância Sem Terra, dentre outros, são imprescindíveis nesse processo. Embora as questões de raça e de gênero não tenham sido elencadas com tanta ênfase, na roda de conversa com o Setor de Educação, aspectos dessa natureza também foram evidenciados por uma das integrantes do Setor que traz reflexões quanto à necessidade de aprofundar temas como esses na formação do Movimento.

[...] As questões de gênero e a questão racial [...] ainda tem alguns limites nos assentamentos. A gente vê que por falta de leitura, por falta de informação... Observo que educadores que têm um certo limite em lidar com essas questões, que são questões que já deveriam ser superadas, principalmente dentro do Movimento. São pessoas que muitas vezes já estão há bastante tempo trabalhando na escola. Acredito que esse é assunto que o MST não trouxe na mesma intensidade que outros assuntos.

Prossegue reafirmando essas questões como desafio no MST, ao explicitar sua dinâmica organizativa. São reflexões essenciais na superação de desigualdades, fruto de um passado colonial escravagista e do patriarcalismo que perdura. Tal contexto aprofundado pelo sistema capitalista, ronda também as áreas de acampamento e assentamento da Organização, que não está isenta de ser alcançada por valores anti-humanos como esses.

Por outro lado, é possível notar na narrativa do Sem Terrinha (2022), que começou recentemente a frequentar uma escola de assentamento, que, ao vivenciar práticas pedagógicas vinculadas à ação política, em uma escola de assentamento, observa que é possível superar preceitos da sociedade capitalista (FERNANDES, 2019). Essa possibilidade pode ser explicitada na narrativa do estudante, quando retrata o quão gratificante tem sido estudar na escola de assentamento e o quanto é valorizado e respeitado pelo coletivo com quem convive diariamente. Ele diz: “faz pouco tempo que eu estudo lá, eu acho ela muito diferente da escola da cidade, pois lá nós aprendemos sobre a agricultura, sobre os antepassados, entre outras coisas. Lá eu me sinto mais acolhido, confortável, não é uma escola racista igual a escola da cidade”.

Sendo assim, entendemos que não será possível construir um outro Projeto de Campo e/ou de Sociedade sem levarmos em consideração as intersecções que existem entre classe, raça/cor e gênero. E, para o fortalecimento da RAP, essas questões precisam ser discutidas, pois a luta na consolidação de uma sociedade nova envolve principalmente os excluídos e marginalizados.

Me lembro que quando o Movimento trouxe essa ideia de pensar ou repensar a questão de gênero [...], eu acho que veio um pouco tarde. Quando se discute a representação

masculino/feminino, nas instâncias organizativas do MST, demorou bastante tempo (1997). Na escola a gente aderiu a essa prática: na coordenação de turma, um menino e uma menina. Mas às vezes fico até pensando, até que ponto isso também não vai afetar lá na questão de gênero hoje? A questão racial também ainda é um desafio, os dois temas ainda precisam ser discutidos dentro da sala de aula como conteúdos e trazer essas reflexões que são pertinentes e precisam ser superadas dentro dos assentamentos, dentro das escolas. São questões difíceis de serem compreendidas, mas que precisamos refletir, porque senão a gente exclui e a gente não pode ter uma escola excludente e sim inclusiva em todos os sentidos.

Porém, não significa que, apenas ao estudar, seja qual for a temática, vamos dar conta de superar todos os limites de uma sociedade tão injusta, preconceituosa, machista e desigual como a nossa, se a estrutura capitalista e sua ideologia se perpetuarem. Essas questões atingem diretamente o campo capixaba, que, além das desigualdades sinalizadas, visam a expropriação da natureza e a exploração de trabalhadoras/trabalhadores. Cenário que exige, além de estudo e organização, uma emersão na vida política, permitindo dessa forma abrir caminhos à formação da consciência crítica e a aspirações de liberdade (FREIRE, 1981).

Embora, para o Movimento, a prática educativa vinculada à negação da ordem capitalista possa se constituir em “uma tática efetiva para a estratégia revolucionária à medida que for articulada às lutas pelas transformações políticas e econômicas no país” (ARAÚJO, 2007, p. 310). No entanto, a ausência de um governo popular, de uma formação ampla, dialógica, problematizadora e emancipatória, com/pelo conjunto do MST e da sociedade brasileira, impõe restrições à projeção de uma sociedade nova.

Além disso, sabemos que, por mais intensa e crítica que seja a formação de educadoras e educadores, a tarefa da RAP não cabe ou depende apenas delas/deles. Entretanto, se não conseguirmos desenvolver ações que estendam esse debate para o conjunto do MST e para a sociedade civil, não daremos conta das transformações necessárias, e esse horizonte ficará ainda mais distante. O entendimento é de que precisamos vislumbrar um projeto que tenha “o compromisso, próprio da existência humana, e que demanda engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens [e as mulheres] verdadeiramente comprometidos[as] ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 1979, p. 19). Daí nossa tarefa de continuarmos resistindo a esse modelo de educação e de projeto de sociedade, que reduz o ser humano e os recursos naturais a mercadoria.

5.4.1.1 *A Ciranda Infantil: Espaço-tempo de Formação de Crianças Sem Terra nos Encontros de Formação do MST- ES*

Neste tópico, abordamos reflexões sobre a infância Sem Terra, produzidas principalmente em Encontros Estaduais de Educadoras do MST no ES. Buscamos demarcar percepções de crianças Sem Terra, as Sem Terrinha, como são conhecidas, e de suas educadoras, no âmbito da Ciranda Infantil¹¹⁷, espaço/tempo criado em contexto nacional e que vem sendo aprimorado em nível local, em múltiplos ambientes de formação e luta do Movimento. Por sua vez, o Setor de Educação no ES tem indicado a necessidade de escutar as crianças de acampamentos e assentamentos para conhecer como vivem, o que pensam e sonham.

Importa rememorar que, desde a constituição do primeiro acampamento em Encruzilhada Natalina, em 1981, mesmo não estando muito estruturado, o MST já se preocupava com o modo de vida e o que pensavam as crianças Sem Terra. Muitas problematizações foram levantadas nesse período em relação às experiências vivenciadas por essas crianças, tais como: “O que estaria acontecendo em suas vidas? O que pretendem seus pais agitados, e por que fazem tantas reuniões e assembleias? Por que tantas caminhadas, tanta fome, tanta confusão? E, a partir de tais questões, o Movimento começa a pensar em ações que poderiam desenvolver junto com as crianças. Com isso, “são formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar [...] o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do Acampamento” (MST, 2005, p. 12).

Do mesmo modo, Márcia Mara Ramos (2014, p. 4) assegura que, desde o surgimento do MST, as crianças participam de seus processos de luta.

Ao pertencer à luta pela terra com a sua família, as crianças passam a colocar no horizonte a terra como lugar de produção e vivência-morada, permitindo que se identifiquem e se reconheçam nesse território ocupado. Os Sem Terrinha participam e contribuem com o processo organizativo das famílias acampadas ou assentadas desde o seu espaço educativo infantil até o espaço do conjunto do acampamento e assentamento.

Geralmente, esse processo de formação das crianças Sem Terrinha é iniciado bem cedo, pois desde pequenas elas convivem com a fumaça, reuniões, marchas, polícias, barracos de lona

¹¹⁷As educadoras infantis da Ciranda planejam e desenvolvem as atividades com as crianças Sem Terra, no EEEE do MST – ES, (pensadas a partir do lema do XXXIV Encontro Estadual: “Educação em Movimento: resistindo na escola da vida, fortalecendo a Reforma Agrária Popular”), são estudantes da integrantes dos assentamentos, estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, educadora/integrante do Setor de Educação, educadora infantil, pedagoga, diretora, sujeitos que atuam e/ou vivem em áreas de assentamentos do MST.

preta, vocábulos novos que vão incorporando às suas linguagens verbais e não verbais. Nessa transposição, colaboram com o aprendizado de saberes diversos, seja na leitura ou escrita de palavras ou do mundo em que vivem, nos ambientes em que vão se auto-organizando, fazendo novas amizades, trocando ideias, avaliando, discutindo as tarefas de casa, da escola, da comunidade. Vão, assim, aprendendo que têm o direito de expressar, a cada passo dado, o que pensam, sentem e experienciam. Denise Arenhart (2007, p. 53) destaca que

Se um movimento é feito pelas famílias, então também é um movimento realizado por muitas crianças. Nos documentos que trazem a história do MST, a presença das crianças nos conflitos, nos acampamentos e nas mobilizações, é a representação de alegria, de força e de esperança. Isso está colocado tanto em relação ao efeito contagiante que elas produzem nos adultos, dada a sua capacidade de cantar, brincar, pular, sorrir, mesmo em meio às situações mais difíceis, como também, no que elas representam enquanto projeção dos futuros lutadores do povo.

Tais vinculações das/dos Sem Terrinha na continuidade e fortalecimento da luta pela terra se entrelaçam com a temática em estudo, uma vez que os espaços de formação de educadoras e educadores têm sido atravessados pelo imperativo de sua auto-organização – a Ciranda Infantil – que, de forma indissociada, contribui com a formação das crianças que participam desses ambientes formativos.

Essa intencionalidade pressupõe, junto com os adultos, o exercício de uma “leitura crítica do mundo [como] um quefazer pedagógico político indicotomizável do quefazer político pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, s/p). Nessa práxis, diante das circunstâncias e desafios históricos, o MST vai repensando os processos formativos também das crianças Sem Terra.

Nessa dinâmica, o Movimento foi encorajado a organizar um ambiente propício para as crianças, sendo que a primeira experiência em que o MST realiza um trabalho pedagógico mais estruturado com as crianças Sem Terrinha foi no Ceará, na década de 1990. A partir daí, essa prática se estende aos cursos de formação, aos encontros e às cooperativas em diversos estados do país, sendo que a primeira Oficina de Capacitação de Educadores Infantis foi realizada em Caçador-SC, em 1996, e o batismo “Ciranda Infantil” se deu algum tempo depois.

Porém, inicialmente, as Cirandas Infantis foram criadas com o objetivo de proporcionar condições às mulheres Sem Terra de participarem da vida política da organização, de se envolverem nos processos de luta, nos cursos de formação e nas instâncias organizativas do Movimento. Contudo, a criança jamais esteve “[...] separada da vida material e, portanto, ela é parte constitutiva da construção histórica do Movimento” (RAMOS, 2014, p. 5).

O MST (2011, p. 14) reforça ainda que a preocupação em criar um espaço para as crianças surge “com a libertação das mulheres, quando essas começaram a vir para as atividades públicas (cursos, produção, militância), quando saíram de casa. Quando as mulheres se descobriram como seres sociais, como cidadãs, com capacidades, direitos e deveres”. Entretanto, as mulheres Sem Terra vão se emancipando aos poucos, nem sempre de forma passiva, com o apoio dos homens.

É possível notar, a partir do que Arendt (2011, p. 203) testemunha, que ações como essas das mulheres do MST são imprescindíveis, pois “a coragem libera os homens [e as mulheres] de sua preocupação com a vida para a liberdade do mundo. A coragem é indispensável porque, em política, não a vida [apenas do indivíduo], mas sim o mundo está em jogo”.

Ao analisar a experiência da Ciranda Infantil no MST, Edna Rodrigues Araújo Rossetto (2009, p. 88) reitera que, no surgimento das Cirandas Infantis, é possível analisar três questões importantes, sendo que a primeira se refere à participação das mulheres no Setor Produtivo e na Organização, tendo em vista que nesse período a grande maioria que trabalhava nesse setor ou contribuía nos setores organizativos do MST eram homens. De acordo com a autora, em 2000, foi consolidado o Setor de Gênero no Encontro Nacional do MST, permitindo assim “[...] a discussão sobre gênero dentro do MST [o que] constitui um processo de enfrentamento ao machismo de muitos dirigentes. Isso ainda existe na organização, mas vem sendo superado com o entendimento que a luta pela terra é de todos e todas” (p. 89).

A segunda questão que pode ser destacada com a criação da Ciranda Infantil foi a vivência coletiva experienciada por famílias assentadas do/no Movimento, como os mutirões realizados nas construções das moradias, plantio e colheita. “Ao vivenciar e ajudar organizar as cooperativas, os assentados passaram também a vivenciar mais a coletividade, todos e todas tinham suas responsabilidades e cada um passou a sentir-se mais responsável pelo coletivo”. A constituição dessa coletividade era necessária para que as famílias assentadas pudessem sobreviver e resistirem, e manter vivo o “projeto de sociedade que estava sendo gestado no MST”. [...] As cooperativas no MST foram pensadas a partir de uma lógica de sociedade socialista a ser organizada numa sociedade capitalista (ROSSETTO, 2009, p. 90).

Enquanto que a terceira questão apontada por Rosseto (2009, p. 91) se refere ao trabalho coletivo, desenvolvido pelas famílias assentadas a partir das experiências desenvolvidas nas cooperativas, pois, até então, os assentados, na sua maioria, realizavam o trabalho individual nos seus lotes. O que implicou “no planejamento da produção, decisões sobre o que plantar,

divisão social do trabalho, planejamento dos gastos, etc”. Assim, as famílias assentadas vão se apropriando desses conhecimentos, e aos poucos compreendendo o trabalho “[...] como a ação humana na natureza e nos universos histórico-social, tecnológico, comercial e cultural, ou seja, ocupa o lugar central no conjunto das atividades humanas”.

Em síntese, a Ciranda Infantil “[...] surge lado a lado com o debate de temas importantes como gênero, trabalho e coletividade. [...] Já na sua origem, têm no seu horizonte a emancipação humana e a construção de um projeto de sociedade socialista” (ROSSETTO, 2009, p. 93). Contudo, em seu percurso formativo, o Movimento vai aprimorando o olhar e as práticas que poderiam potencializar esse espaço formativo – Ciranda Infantil –, compreendendo-o como

[...] Um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direito, como valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vínculo às vivências com a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais (MST, 2004, p. 37).

Em 2005, durante o percurso da Marcha Nacional de 12 mil pessoas acampadas e assentadas de todo o país, rumo a Brasília, o MST se deu conta da urgência de aprofundar a discussão em âmbito nacional, sobre a infância Sem Terra, tanto na Direção Nacional, como na Coordenação Nacional do Movimento. Nessas instâncias foi pautada a situação em que viviam os Sem Terrinha nos acampamentos e assentamentos do MST, país afora. O MST (2011, p. 15) discutiu nesse contexto que o avanço na luta “por uma nova sociedade depende da construção de novas relações entre as pessoas e com a natureza”.

A expansão desse debate sobre o dia a dia das/dos Sem Terrinha provocou o MST a realizar o primeiro Seminário Nacional sobre a “Infância Sem Terra”, em 2007, envolvendo dirigentes nacionais, militantes dos setores, educadoras/educadores e especialistas em educação. Nesse seminário, o debate sobre o lugar da infância Sem Terra no MST articulou militantes do Movimento de diversos estados a pautar essa discussão com suas bases.

Em 2018, as crianças dos assentamentos e acampamentos participaram do I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, que teve como lema “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, Sorrir, Lutar por Reforma Agrária Popular”¹¹⁸, que reuniu em Brasília aproximadamente 1.200

¹¹⁸Trecho da matéria do Jornal Programa Cono Sul destaca que “com uma carta crítica e corajosa que aborda temáticas sensíveis como sistemas de produção e consumo, o papel do agronegócio e economia sustentável, as crianças sem terrinha dão o tom ao encontro: ‘saco vazio não para em pé’, fazendo alusão ao ditado popular conhecido na cultura popular brasileira”. Disponível em: <https://tdh-latinoamerica.de/?p=2380>. Acesso em: 10 jul. 2022.

crianças de todos os estados do Brasil. A Figura 10, a seguir, registra o significado da participação dessas crianças nesse momento histórico, inventivo e de formação para elas.

Figura 10 – Delegação das crianças Sem Terra do ES no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha em Brasília.



Fonte: Acervo do MST-ES (2018).

Nesse Encontro, várias foram as atividades desenvolvidas com as crianças. Uma delas, a oficina do Bloco EURECA, contribuiu com reflexões e debate com as/os Sem Terrinha, onde elaboraram um samba-enredo que desconstruiu o que o agronegócio vem enfatizando noite e dia nas redes de comunicação, “agro não é tec, nem é pop, ele é do mal”.

Sem terrinha lutando pela alimentação saudável

Nós somos sem terrinha
Futuro da nação
Na luta pela qualidade
Da nossa alimentação

Sou filho de Maria
Sou filho de José
E vim aqui falar
Que saco vazio não para em pé

Veneno não queremos
Isso nos faz mal
O AGRO não é TEC, nem é POP
Ele é do mal

Sem terrinha em movimento
 Brincar, sorrir, lutar
 Porque o que queremos
 É a reforma agrária popular.

O Manifesto produzido pelos Sem Terrinha explicita a urgência de uma Reforma Agrária Popular, de alimentação saudável e da agroecologia. Animados por diversas palavras de ordem e músicas, as crianças cantam e encantam com suas vozes e dão o recado à sociedade. O que nos remete a Freire (2000, s/p), quando revela o que o agronegócio, contraditoriamente, tem imprimido em terras alheias, no campo brasileiro: “[...] parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do ar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves”.

Em nível local, várias atividades formativas têm marcado a infância dos Sem Terra, demandando das educadoras e dos educadores, compromisso e auto-organização no acompanhamento das crianças e no planejamento das atividades realizadas durante os seus Encontros Estaduais, Regionais e Locais. Esse processo, nos remete a uma releitura de Pistrak (2011, p. 146) que destaca a importância da organização e autonomia das crianças, quando afirma que “a necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de [exercitar com as] crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente a sua atividade”¹¹⁹.

No período mais violento da pandemia, em que o distanciamento era necessário, o Setor de Educação junto às educadoras/es foram convocadas/os a recriar outras práticas formativas para que pudéssemos permanecer estudando e fortalecendo o vínculo entre os sujeitos Sem Terra, mantendo viva a nossa Pedagogia¹²⁰. Assim, em uma reunião realizada em maio de 2021,

¹¹⁹O educador russo M. M. Pistrak produziu seus escritos em um período de ascensão da classe trabalhadora, e de disseminação de um ideário coletivo de constituição do *novo homem*. Dedicou-se a elaborar um novo sistema educacional que atendesse a nova conjuntura de forças, decorrente do período de consolidação da Revolução Russa. A nova organização societária necessitava de indivíduos que a assumissem, o que para Pistrak, delimitaria a reorganização da instituição escolar, que deveria se consubstanciar em um espaço/tempo de formação da classe trabalhadora, da constituição deste novo homem. Apesar da contemporaneidade dos escritos de Pistrak deve-se considerar, para as análises educacionais atuais, as condições objetivas e subjetivas do momento histórico vivenciado pelo autor, que escreve nos anos 1920, ou seja, no calor das lutas pela construção e consolidação do socialismo na União Soviética (FERREIRA; FRANÇA; PEZZIN, 2014, p. 1424).

¹²⁰Momento complexo, também para o MST, em que se exigiu de nós outras maneiras que permitissem minimamente dialogar com as trabalhadoras/trabalhadores e manter o vínculo, a solidariedade entre elas/eles. A exemplo das educadoras/educadores que se organizavam para entregar atividade nas casas dos estudantes, às ligações, questionários entregues aos familiares para subsidiar a tomada de decisões coletivas. Porém, quando as questões exigiam reuniões presenciais, lá estávamos nós, com todos os cuidados necessários. Tais iniciativas foram realizadas para garantir que as famílias fossem orientadas sobre o contexto em que estavam vivendo. Além disso, as decisões mais difíceis demandaram discussões coletivas e profundas, realidade que as telinhas

pautamos a necessidade de ouvir o que as crianças Sem Terra gostariam de dizer, como estavam se sentindo, seus medos e dificuldades. Diante das reflexões do Setor sobre essa pauta, foi definido que seriam realizadas assembleias virtuais¹²¹, preparatórias para o Encontro com as crianças, adolescentes jovens e adultos Sem Terra, o que resultou na participação de educandas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), da EJA e uma representante das famílias, sendo que todas as representatividades foram definidas coletivamente.

Atentemos para as narrativas emocionantes e reflexivas, trazidas por crianças e adolescentes na mesa do XXXIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do MST-ES¹²², realizado em 2021, dentre elas um trecho relatado por uma educanda do 7º ano que manifesta com paixão e sabedoria o que concerne a contribuição das/dos Sem Terrinha na luta em defesa e transformação do território. Para ela “o chão onde pisava o boi”, agora cultiva a vida em comunidade, processos educativos, valores humanos, alimentos para si e para seus semelhantes, conforme segue

Estou aqui hoje, no XXXIII Encontro de Educadores da Reforma Agrária, representando todos os educandos e educandas das escolas de assentamento do MST-ES, a quem agradeço a confiança de me indicar para nos representar. Viver em uma comunidade de assentamento é muito satisfatório para mim, pois vejo que a luta das centenas de famílias do MST, para transformarem um latifúndio sem finalidade social, gerou um lugar onde a vida prevalece, rompendo com as cercas da desigualdade, da infertilidade e da ignorância. Plantamos cultura, educação, igualdade, união e trabalho. E hoje colhemos com alegria, os frutos desta constante luta em que nós, Sem Terrinhas, sempre estivemos presentes (SEM TERRINHA, 2021).

Em outro fragmento de sua narrativa, sustenta que os ensinamentos e legado de Paulo Freire estão presentes nas escolas de assentamentos. Da experiência dessa Sem Terrinha, brota a certeza de que há múltiplos espaços/tempos de formação no MST em que as crianças Sem Terra participam ativamente:

Nossas escolas de assentamento foram criadas a partir da luta coletiva e um dos princípios de ensino é o método de educação do educador Paulo Freire, onde nós, educandos, somos os protagonistas da nossa própria história. Nossa metodologia é voltada para entendermos “o mundo” de dentro e de fora do assentamento. Para isso, nossa escola faz o uso de instrumentos pedagógicos como: o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, a Mística, a Auto-organização, as avaliações de crítica e

não nos proporcionavam, considerando a inacessibilidade de sinal eficaz de Internet ou a nova tecnologia digital para os povos do campo, pela ausência de equipamentos adequados, falta de condições de permanecer muito tempo diante das telas.

¹²¹Durante a pandemia de covid-19, educadoras e educadores articularam também as crianças (as que puderam acessar a Internet) para participarem da 1ª Assembleia Nacional das crianças Sem Terrinha em 2020, e da 2ª Assembleia Nacional em 2021, ambas virtuais.

¹²²Disponível em: <https://youtu.be/NjYBVBGf05U>. Acesso em: 10 jul. 2022.

autocrítica e o trabalho coletivo envolvendo educandos, educadores e famílias, ou seja, toda a comunidade escolar (SEM TERRINHA, 2021).

As assembleias preparatórias que antecederam o Encontro citado acima resultaram em uma amorosa Carta do XXXIII Encontro Estadual dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária do Estado do ES a Paulo Freire, com o lema: *Pedagogia do Movimento: Resistir e Avançar! Celebrando o Centenário Paulo Freire*¹²³, sistematizada por uma das representantes do Setor de Educação¹²⁴ que acompanhou todo processo. Esse movimento dialógico (FREIRE, 2005), e formativo, entre espaços/tempos reflexivos, de troca de experiência e de muita aprendizagem, contribuiu de forma mais profunda e consciente com a formação das crianças como sujeitos Sem Terra, em um período em que se exacerba um contexto trágico e infeliz no mundo, como explicitado na referida Carta,

Realizamos anteriormente a este momento algumas assembleias que nos permitiram trazer esses sujeitos que aqui representam muitos outros. Você precisa ver que lindeza os educandos se auto-organizando, criando seus próprios critérios – inclusive destacamos um que tem muito a ver com o que você nos ensinou: ‘ter compromisso com o estudo e com a luta’. As crianças nos ensinam que são comprometidas com sua escola, com sua comunidade, com seus educadores. Dizem gostar de estudar numa escola do campo, numa escola de assentamento. Ah! Olha o que nos disse uma mãe numa dessas assembleias, ‘quando minha filha estudava na escola da rua, era diferente. No assentamento minha filha aprendeu a cuidar da escola. Acho isso muito bonito na escola do campo’ (VIEIRA, SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2021).

Esse movimento das educandas e educandos das escolas dos assentamentos do MST, no referido Encontro, nos instiga a refletir sobre o papel dos Sem Terrinha na tomada de decisões do Movimento. Para Arendt (2011, p. 225), “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”. Porém, se a política¹²⁵ se concretiza na ação entre iguais e as crianças são consideradas pela autora como os sujeitos que vão/podem inaugurar algo novo, como negar a possibilidade de elas exercerem a ação política? Experiências no MST envolvendo as crianças testemunham que elas são as herdeiras da memória e legado das/dos lutadoras/lutadores da Organização que perderam suas vidas na luta pela terra, por justiça e pela preservação da natureza. Elas seguem a caminhada assumindo tarefas nas diversas instâncias do Movimento, nos setores, coordenando cursos, Núcleos de Base e mobilizações.

¹²³Texto completo disponível em: <https://youtu.be/NjYVBGf05U>. Acesso em: 10 jul. 2022.

¹²⁴Texto síntese da mesa: Desafios e possibilidades da educação do MST-ES: dialogando com os sujeitos Sem Terra. Pelo Setor de Educação do MST, Marle Aparecida Fideles Vieira.

¹²⁵Para Arendt (2012), a política trata da convivência entre sujeitos plurais. Homens e mulheres se auto-organizam politicamente para desenvolver tarefas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças, tendo como horizonte o bem comum (ARENDR, 2011).

Se as ações desenvolvidas pelo MST não forem exercitadas também pelas crianças Sem Terra, corremos um sério risco de sermos apenas mais um movimento que será sucumbido por não ter se dado conta da necessidade de contribuir com a formação integral das futuras gerações, numa práxis dialógica (FREIRE, 2005), em que é imprescindível experienciar a luta, a cultura, a auto-organização, o cuidado e preservação da vida, da coletividade, do sonho de um mundo novo.

Compreendemos que as crianças são a base de nossa Pedagogia, as continuadoras do MST, e que, nos espaços/tempos formativos (com destaque para as Cirandas Infantis e as turmas de Educação Infantil), têm buscado exercitar práticas educativas, cujos pilares são os princípios da educação do MST¹²⁶. Assim, o Movimento também vislumbra para as crianças ambientes que primem por uma educação libertadora (FREIRE, 2005), que leve em consideração as várias dimensões da pessoa humana, a cultura camponesa e a defesa de seu território. Tem reafirmado os tempos da Infância Sem Terra, como os tempos da auto-organização, do trabalho coletivo (levando em consideração a faixa etária de cada criança), da alegria, do brincar, do estudar, do refletir, potencializando nossa Pedagogia. Esses princípios demandam uma permanente mobilização, na luta pela terra, digna de quem a ama, cuida e respeita a coletividade, o bem comum, a vida. Luedemann (2002, p. 324) sinaliza os diversos momentos que permitem às crianças se educarem, aprenderem umas com as outras, ao afirmar princípios da Pedagogia Socialista.

Para Makarenko, o tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso, até mesmo quando as crianças estão se preparando para dormir. A educação da coletividade, de todas as crianças, em suas diferentes personalidades, deve tomar tanto os diferentes momentos de suas vidas, os espaços diferenciados, quanto o desenrolar do processo [...].

Retomando a luta por direitos, “não há como negar que os direitos formalmente reconhecidos são um suporte indispensável à consolidação da relação igualdade/equidade, mas, por si sós, não conseguem gerar uma dinâmica igualitária e radicalmente democrática” (ARAÚJO, 2017, p. 408), visto que direitos sociais de um modo geral são diariamente violados, realidade constatada pelas estatísticas em diversas áreas do país e do mundo. No que se refere ao direito de participação, esse contexto é ainda mais complexo. Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 419) destacam que direitos como esses não aparecem “[...] na legislação de modo menos enfático do que os direitos de proteção, inscrevem-se no processo histórico de socialização do poder nas sociedades ocidentais, e compõem um dos últimos direitos conquistados pelas crianças”.

¹²⁶Conforme o Caderno de educação n.º 08, Princípios da Educação no MST. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, 1996.

Segundo as autoras, esse tema é tratado por poucos, em seus debates, como processos que reforçam as desigualdades e dominação etária ou geracional. Incluindo as outras desigualdades, “[...] à criança é destinada o lugar do subalterno, reduzindo-a a objeto da ação dos adultos”.

Com a ausência do direito de participação efetiva da criança, nas práticas do dia a dia, expressando seus sonhos, desejos, suas opiniões, suas experiências, a educação/formação integral não ocorre, pois ela é impedida de desenvolver suas habilidades cognitivas e subjetividades. Para Araújo (2017, p. 408), “o desenvolvimento de sua plena fruição no espaço público exige um potencial democratizante da expansão a ser conquistada com a sua própria transposição de um plano lógico para um plano ontológico”. Direitos esses que podem constituir-se “[...] como um dispositivo importante no fortalecimento da teia de relações humanas e como criação de uma comunidade de sentido”.

Daí a importância do envolvimento das crianças Sem Terrinha no mundo político, na vida social e cotidiana. Enfim, nos diversos espaços organizativos e de mobilização do MST, como: os Encontros Estaduais de formação de educadoras e educadores, pois esse envolvimento lhes permite que possam ir forjando sua identidade no próprio Movimento: seja na luta por direitos, como mencionamos anteriormente, em seus Encontros, nos Núcleos de Base infantis; nas brincadeiras, criando e recriando brinquedos com produtos cultivados na terra, explorando as riquezas naturais como os rios, as árvores, as nascentes, a própria terra; no processo de sua auto-organização, nas místicas, entoando o hino, canções, palavras de ordem.

Práticas que não anulam outras atividades lúdicas da contemporaneidade, como o desenho animado e seriados, não interrompem as formas da tradição, passadas de geração em geração, como as histórias contadas pelos adultos para as crianças, que elas vão recriando e compartilhando em seus grupos, e com os adultos também, significados de sua cultura local (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012).

Ao longo das reflexões, vimos que os processos de formação dos Sem Terrinha vão se constituindo nesse movimento de se auto-organizarem para a vida em coletividade, seja nas

escolas de Educação Infantil¹²⁷, na Ciranda Infantil¹²⁸ ou nos distintos espaços/tempos de luta pelo direito de viver com dignidade, de brincar, estudar e ser feliz. Pistrak (2011, p. 33) reitera essa discussão ao afirmar que

[...] a criança e, sobretudo, o adolescente, não se prepara apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. [...] Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, seus interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 33).

Para o MST (2011, p. 22), independentemente de como a família está organizada, os múltiplos espaços/tempos formativos dos Sem Terra podem se constituir momentos marcantes da infância, em que a formação de valores e de princípios demarca o jeito de pensar e viver a vida. Sendo assim, nas áreas de assentamentos e acampamentos, “precisamos nos preocupar como as famílias vivem, cuidam e educam as crianças”. É fundamental que elas sejam respeitadas, vistas e tratadas como sujeitos capazes de realizar diversas ações na luta do MST, na vida em comunidade, na relação com outras crianças, com os adultos e com a natureza.

Essas e tantas outras vivências das/dos Sem Terrinha no MST buscam escapar da padronização educacional brasileira, que não difere muito da experiência vivenciada por Arendt (2011), na América, no século XX, em que o Estado buscava estabelecer a americanização dos imigrantes, imprimindo o lema: “Uma Nova Ordem do Mundo”. Vivemos um momento em que o imperialismo continua rondando países considerados periféricos como o nosso. No atual contexto brasileiro, sua dependência dos países desenvolvidos nos faz retroceder à era do Brasil colonial, atendendo assim ao jogo de interesses do capital internacional globalizado. Acordos que seguem impulsionando a manutenção das desigualdades e a expropriação e exploração dos bens da natureza. Esse flagrante é capturado por Freire (1978, p. 10, grifos da autora) em seus escritos “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo”, onde retrata que a “reconstrução, [da] Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a *violência colonialista* não pôde matar”.

¹²⁷Vieira (2016, p. 16) explicita em sua pesquisa de Mestrado as principais legislações que amparam o direito das crianças no Brasil, tais como, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Destaca que “essas são referências fundamentais no reconhecimento ao direito e a visibilidade das crianças nos sistemas de ensino”.

¹²⁸Concebemos a Ciranda Infantil como o espaço/tempo coletivo em que as crianças do MST (filhas/filhos de militantes) realizam diversas atividades enquanto seus familiares estão participando dos processos de formação, seja em reuniões, encontros, mobilizações e seminários. Nesses ambientes formativos o MST organiza a Ciranda Infantil, espaço de formação dos filhos dos Sem Terra, os compreendidos Sem Terra (VIEIRA, 2016).

Essa educação, ainda assim alinhada às necessidades dos novos processos produtivos (FREITAS, 2018), não contempla a todas/todos que a almejam, com a ilusão de que apenas estudar na escola destinada aos pobres vai melhorar suas condições socioeconômicas. O que nos faz pensar outras maneiras que ultrapassem os muros da escola (conforme explicitado anteriormente), para trabalharmos questões que geralmente só a escola não dá conta de desembaralhar.

Por conseguinte, entendemos que, em vez de negar às crianças Sem Terra “seu papel futuro no organismo político”, conforme destaca Arendt (2011, p. 226), temos a tarefa de envolvê-las na ação política também no presente, que pode se constituir em diferentes espaços políticos ou pré-públicos. Espaços esses que vêm se consolidando junto aos adultos, e que no percurso de seus processos de formação vão forjando sua autonomia, sua identidade Sem Terra, um jeito próprio de ver e pronunciar no mundo, seja enquanto sujeito individual ou coletivo, possibilitando, na ação política, aparecer, expressar o que sentem e pensam, podendo ir consolidando suas escolhas, como, por exemplo, se querem ou não permanecer no assentamento.

Com isso, atenua-se a responsabilidade do MST de apresentar às crianças o sentido da vida em comunidade, de pertencer a um movimento social que tem como pilares a luta por terra, Reforma Agrária e por transformação social, projetando assim o bem comum, o amor à natureza, ao outro e ao mundo. A partir dessas ações coletivas, “[...] outras vertentes da vida da criança se interpenetram, juntando a experiência de participar da luta do Movimento, a relação com a escola, o cotidiano na família e o dia a dia que vive como acampada ou assentada (RAMOS, 2014).

Ainda que Arendt (2020, p. 67) não tenha se referido às crianças enquanto gerações do presente e do futuro, que permitem se mostrar em espaço público, sublinha que “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais”. Destaca que o mundo comum é o que adentramos ao nascer e que deixamos para as futuras gerações quando não temos mais condições de falar e sermos ouvidos. A autora afirma que “esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. E a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham querer preservar [...]”. Em face do exposto, a ausência da participação das crianças na ação política, pode dificultar a permanência e a continuidade desse espaço público e sua reinvenção, com potencial de manter a tradição e/ou introduzir algo novo no mundo.

Para Arendt (2020, p. 222),

ao agir e ao falar, os homens [e mulheres] mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e do som singular da voz.

Para o Movimento essa ação significativa e crucial na perspectiva do amor ao mundo, também se aplica aos Sem Terrinha, sujeitos que na sua espontaneidade não hesitam em se mostrarem e desvelar suas identidades. Na dedicatória de sua Dissertação, Ramos (2016) registra o que diz Edgar Kolling, integrante do Coletivo Nacional do Setor de Educação: “as crianças têm uma sensibilidade e elas são verdadeiras. Os Sem Terrinha poderiam inclusive, ajudar o MST a ver o que teria que mudar, para garantir a continuidade do MST, para reinventar o MST.

Nesse sentido, a participação das crianças Sem Terra vem ganhando destaque tanto nas práticas desenvolvidas nas comunidades acampadas, assentadas, quanto nas atividades gerais do MST. É com intencionalidade de recriar com as/os Sem Terrinha a produção de sua existência que as produções artísticas têm se somado a outras práticas formativas que expressam a vivência dessas crianças. À vista disso, o universo cultural do MST se amplia com a produção de canções infantis, de literatura para a infância, do Jornal das Crianças Sem Terrinha e da Revista Sem Terrinha, o que as permite serem protagonistas de suas ações.

As experiências vivenciadas por essas crianças diferem de uma prática em que elas poderiam ser instigadas à competitividade, ao individualismo, tendo como via de regra a meritocracia para encobrir a injustiça e desigualdade social. Trata-se assim de reafirmar valores que têm como fundamentos a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Oprimido.

Ramos (2014, p. 6) realça que “a Ciranda Infantil é definida como espaço de encontros das crianças, lugar de brincar, de viver a infância, de arquitetar planos, cantar, dançar, pintar, criar e recriar, conspirar independentemente da idade. Esse espaço lúdico e formativo “reforça nas crianças a importância da vivência em coletivo e, principalmente, da intencionalidade das atividades pedagógicas ligadas ao processo de formação da luta”.

Nessa lógica, Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 420) subscrevem que as crianças Sem Terra, a partir das experiências vivenciadas na coletividade, intervindo do jeito delas nas relações e atividades que compartilham entre si e com os adultos “[...] resultam [em] aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e ao direito de viver plena e dignamente o tempo da infância”. Conforme depõem as educadoras da Ciranda Infantil:

[...] é importante para eles porque a Ciranda é a base, né? É o princípio da formação que eles têm. Assim eles podem ir formando o sentimento de pertença, de ser um Sem Terrinha. De vestir a camisa, de falar a palavra de ordem, eles gritaram palavras de ordem, cantaram o hino do MST. Foi lindo! (PEDAGOGA, 2022).

Agregado a conversa informal e ao diálogo da roda de conversa realizada com as/os Sem Terrinha, no Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do MST-ES¹²⁹, em julho de 22, abordagens teóricas apreendidas se somam a essas arriscadas reflexões assumidas nesta seção e abertas a outros olhares, diante do que nos afirmam em seus pensamentos múltiplos.

Com esse entendimento, as crianças Sem Terra revelam mais uma vez a emoção ao narrarem as suas experiências. Esse sentimento tocou a pesquisadora ao ouvir as crianças expressarem com muita alegria e entusiasmo o que viveram na Ciranda Infantil e/ou nos demais espaços/tempos formativos do respectivo Encontro.

É possível notar a emoção de uma criança de cinco anos ao dizer: “vou pedir minha mãe para eu ficar mais, pedir pra gente ir embora mais tarde. Todo dia que ela vim em São Mateus vou pedir para ele vim aqui [pausa]. É muito legal!”.

Outra Sem Terrinha de 11 anos disse com entusiasmo: “amei fazer os girassóis rosa com sementes e folhas de plantas, brincar com os fantoches. Gostei de fazer artesanatos também, fazer novas amizades, do teatro que a gente vai apresentar daqui a pouco, dos livros”.

Uma criança de 10 anos relatou: “eu gostei de fazer artesanato, de brincar, contar histórias”.

Nos chamou atenção o trecho da fala da criança “amei fazer os girassóis rosa”. Pois, conforme podemos observar na Figura 11, os girassóis são dessa cor porque as sementes são geneticamente modificadas e produzidas por grandes empresas e não por Sem Terra ou outros sujeitos da agricultura familiar. Entendemos que esse conteúdo poderia ter sido explorado pelas educadoras ao longo da produção artística, contudo observamos que a discussão não foi aprofundada.

¹²⁹Durante o XXXIV Encontro, sete crianças participaram da Ciranda Infantil, porém, em períodos alternados. Dentre elas, três permaneceram os três dias realizando atividades, se envolvendo nas atividades da Ciranda Infantil e de outras ações que aconteceram no decorrer desse Encontro.

Figura 11 – Atividade desenvolvida na Ciranda Infantil – XXXIV EEEE, em julho de 2022.



Fonte: Acervo da autora (2022).

A problematização suscitada pela produção do girassol rosa nos remete a Arendt (1993, p. 41) e enfatiza a necessidade incansável de entender e lidar com a realidade. A autora reitera que, se “[...] simplesmente sabemos sem ainda compreender contra o que lutamos, sabemos e compreendemos menos ainda pelo que estamos lutando”. Esse pensamento da autora dialoga com a convicção de Freire (2004, 140-141) ao sustentar a importância de educadoras/educadores assumirem um compromisso ético em sua prática docente, podendo assim fazer leituras e releituras com os sujeitos com quem trabalham, independentemente da faixa etária deles.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...] a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.

O contexto do girassol rosa traz como desafio para as educadoras/educadores a ampliação e aprofundamento do diálogo com as crianças, dentre outros assuntos: o domínio sobre as sementes, a água, a ausência de soberania alimentar, o uso excessivo de agrotóxicos, o envenenamento dos alimentos, dos rios, a destruição das matas, a agricultura camponesa, a

agroecologia, enfim, a exploração dos bens da natureza, conteúdos intimamente ligados ao que o MST assume em sua proposta de RAP.

A partir da observação e de conversas informais, percebe-se que o tema do “girassol rosa” suscita desafios em sua abordagem com as/os Sem Terrinha do ponto de vista didático-pedagógico, no desenvolvimento/aprofundamento de conteúdo dessa natureza. Contudo, o que se observa é que essas educadoras não haviam assimilado, ainda, em seus processos formativos, a compreensão crítica deles.

Para Shulgin (2013, p. 170), é fundamental que, no processo educacional, a educadora/educador valorize o trabalho que as crianças desenvolvem em suas vidas cotidianas. Enfim, ensinar a partir das experiências delas, e nos envolvermos nelas, são formas de avançar na causa da revolução cultural. O autor insiste que “é preciso incluir rapidamente tudo o que seja possível na esfera da pedagogia e pensar, desenvolver, resolver a questão de como, com base nisso, ajudar o estudante a obter o máximo de conhecimentos e habilidades. Além do mais, são precisos e reais”.

No depoimento de uma das educadoras da Ciranda, no Encontro, essa discussão é elucidada. Ela afirma que:

É importante lembrar que a educação infantil é a base para a formação do caráter do indivíduo. Por isso, trabalhamos a partir da realidade das crianças, buscando orientar atividades lúdicas; incentivar o gosto pela leitura; o prazer de morar no campo, de assumir sua própria identidade Sem Terrinha. Enfim, fazer parte dessa história de luta (EDUCADORA INFANTIL, 2022).

Podemos inferir, a partir dessas reflexões, a necessidade de o Setor de Educação seguir proporcionando e ampliando a formação permanente com os sujeitos que atuam na Ciranda, no sentido de qualificar seus processos formativos, visto que nem todas/os estão atuando na docência. Ademais, atuar no movimento formativo de sujeitos Sem Terra não é tarefa simples, pois é preciso lidar com as tensões e contradições advindas do cenário brasileiro que confronta os ideários do MST, na atual conjuntura.

Nesse sentido, fica explícita a preocupação do Setor de Educação do MST-ES em relação à realização de espaços/tempos de formação específicos destinados a trabalhadoras/trabalhadores que iniciaram o trabalho docente em áreas de assentamentos, principalmente nos últimos três anos, assim como envolver as educadoras infantis nesses espaços.

Ainda nessa direção, em uma maior amplitude, o Setor compreende a necessidade de sistematizar coletivamente “uma orientação metodológica que fortaleça as iniciativas de inserção da práxis agroecológica na educação geral [...] e na formação de educadores” (CALDART, 2021, p. 15), para que esses sujeitos possam, com esse movimento, ir apreendendo saberes indispensáveis ao trabalho pedagógico com as crianças, prática que elas podem difundir para outras gerações.

Ao dialogar com uma educadora infantil que contribuiu com a Ciranda Infantil no Encontro Estadual, esse sentimento de satisfação e alegria também se evidencia. Testemunhou-se que esse espaço permite a participação das mães em encontros de formação como esse, além disso, trata-se de

[...] um espaço muito importante no encontro, pois foi de muita socialização e aprendizagem que contribuiu nas relações tanto afetivas das crianças de forma lúdica, no sentimento de pertença e na identidade deles, fazendo-as refletir sobre a realidade que estão inseridas, valorizando a coletividade, e em contato com outras crianças, valorizando a diversidade (ESTUDANTE DA LEDOC, 2022).

Contribuir na ciranda me marcou bastante pelo contato com a realidade das crianças, a forma que elas desde pequenas já entendem sobre o movimento, têm o conhecimento da luta, das músicas, palavras de ordem e participam como sujeitos críticos (PEDAGOGA, 2022).

Destacou, ainda, o processo de organização/embelezamento da Ciranda, aspectos sobre a auto-organização, organização do espaço e o quanto esse ambiente foi valorizado pelas crianças ao desenvolverem as atividades coletivas, nas relações entre as crianças e com as educadoras.

Embelezamos o espaço, caracterizando-o com simbologias que representassem o Movimento e que tornasse um espaço acolhedor para as crianças. Devido à quantidade de crianças, foi feito apenas um núcleo ‘*Ciranda da alegria*’ com a palavra de ordem: ‘*Ciranda, ciranda/ciranda cirandinha/brincando e aprendendo/somos todos Sem Terrinha*’, foi feito e decidido de forma coletiva e as crianças gostaram da dinâmica utilizada e de todo o processo (ESTUDANTE DA LEDOC, 2022, grifos da autora).

Desenvolvemos várias atividades como colagens de sementes, com materiais da natureza, produção de desenhos, rodas de leituras, contação de histórias. Foi bem produtivo. Pelo que entendi e vi, as crianças gostaram do ambiente e de realizar as atividades (PEDAGOGA, 2022).

Com relação ao planejamento das atividades propostas, algumas não conseguimos desenvolver devido ao espaço limitado da Ciranda. Mas foi possível trabalhar várias outras atividades como: o nome da Ciranda, palavra de ordem, atividade com tinta guache, produção de flores com sementes para entregar em agradecimento à coordenação do Encontro e para elas também. Trabalhamos ainda com contação de histórias utilizando fantoches, jogos educativos, bisnagas, dentre outras (EDUCADORA INFANTIL, 2022).

Na manifestação das crianças fica explícito um grande entusiasmo em participarem de outras tarefas do Encontro e o que significou para elas estarem presentes, fazendo parte das atividades desenvolvidas para além do espaço da Ciranda Infantil:

Eu vim representando a Escola Paulo Damiano Tristão Purinha, quer dizer, viemos [ela e a irmã], significando os educandos que não vieram. Hoje eu falei na mística como é estudar no campo. E também a gente participou de outra mística trazendo uma faixa. Fiquei ‘meia’ nervosa quando cantei a primeira parte da música, mas foi muito bom vir para o Encontro. Na próxima vez vou tentar vir de novo (SEM TERRINHA, 11 ANOS, 2022).

Um educando enfatiza com encantamento a tarefa que compartilhou, como foi, e o sentido de ter representado com outra companheira os Sem Terrinha e ex-estudantes das escolas de assentamentos que estavam participando do Encontro, naquela noite, na Jornada Socialista. Observa ainda cada fala indicando cada pessoa que estava compondo a mesa, sejam as que estavam presentes ou as que não puderam permanecer e deixaram suas mensagens marcantes naquela noite cultural:

Eu participei de uma mística, eu e outra menina. Participei também ontem à noite de uma mesa [Jornada Socialista]. Estava meio que nervoso, porque eu nunca falei assim, tanto, na frente de tantas pessoas na vida, né? Ali, eu fiquei com um pouco de medo lá. Tremendo, né, mas depois ocorreu tudo bem (SEM TERRINHA, 12 ANOS, 2022).

Pra vocês verem que coisa interessante, estou pela primeira vez no Encontro de Educadores e já sentei [junto com uma colega] do lado de pessoas históricas, aquelas mulheres que estavam lá na mesa comigo são históricas. Tio Valdinar é histórico, as duas senhoras (Zelinda, Iriny Lopes) e as outras que só falaram no áudio também (Magnólia e Edna Castro). Elas começaram a educação no estado há muito tempo. Por isso fiquei tremendo, entendeu? (SEM TERRINHA, 12 ANOS, 2022).

Para Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 420), as experiências coletivas de crianças do campo “[...] é muito mais densa e profunda quando [elas] estão integradas a movimentos sociais, especialmente [as] que reconhecem a importância da sua inserção política, lúdica e cultural”. Enfatizam que a participação delas na vida pública e a sua integração “na esfera política são marcas de singularidade de crianças do campo”, vividas pelas crianças Sem Terrinha, conforme observamos nos relatos citados anteriormente.

Observamos ainda que, nas narrativas da maioria das crianças, aparece a insatisfação delas em virtude da ausência da organização da Ciranda com antecedência para acolhê-las no desenvolvimento das atividades. A criança de 10 anos destaca: “*Não gostei que a Ciranda atrasou*”. Esse aspecto aparece também nos enunciados:

Quando cheguei e vi que a Ciranda não estava pronta ainda, fiquei meio pra baixo, fiquei triste, mas agora está pronta, então dá pra gente brincar um pouco [...], ler histórias, cantar, fazer um pouco de atividades. Mas não deu tempo a gente fazer a

arte com as bandeiras, né! Mas se tivesse começado mais cedo, daí eu acho que ia dar tempo (SEM TERRINHA, 11 ANOS, 2022).

Da próxima vez a Ciranda já tem que estar organizada. Eu acho. Para no primeiro dia a gente só chegar e começar a fazer as coisas. Tipo, começar a fazer a palavra de ordem, criar o nome da Ciranda, fazer as outras atividades também (SEM TERRINHA, 12 ANOS, 2022).

As educadoras da Ciranda também trouxeram inquietações sobre esse aspecto:

O maior desafio encontrado foi o espaço disponibilizado para realizar a ciranda e com isso interferiu no tempo para ornamentar o espaço e as atividades que seriam realizadas durante o Encontro (ESTUDANTE DA LEDOC, 2022).

A gente se deparou com uma situação muito difícil, que foi a falta de espaço, local certo, destinado para a Ciranda. O espaço inicial que estava sendo improvisado era muito impróprio [...]. Com isso, reivindicamos um local melhor, um local mais adequado para que a Ciranda funcionasse. [...] Penso que a Ciranda é um espaço primordial, [...] teria que ter um local fixo para a Ciranda, assim a equipe responsável já organizava antes para fazer o acolhimento das crianças, a inscrição delas quando elas chegarem. Tudo isso ficou faltando porque só no final do primeiro dia, com a definição do espaço, organizamos a Ciranda (PEDAGOGA, 2022).

Ao chegarmos no Encontro percebemos que não havia local apropriado para a Ciranda. Então, procuramos a coordenação do Encontro [...] e foi destinado o local onde seria a secretaria do Encontro, para a Ciranda Logo limpamos, organizamos, embelezamos o espaço. Em seguida fizemos uma reunião com as mães das crianças.

Penso que a Ciranda Infantil deve ser prioridade, para facilitar a participação das mães nas formações. Por isso é preciso ter um local permanente que possa ser deslocado para onde forem acontecer os encontros (EDUCADORA INFANTIL, 2022).

Nessa linha de pensamento, a narrativa das crianças e das educadoras nos chama atenção para a capacidade de elas avaliarem o processo de consolidação da Ciranda, desde a busca por um espaço decente para organizá-la até a dificuldade de colocar em prática todas as atividades propostas. Por outro lado, a criança que chegou depois que o ambiente estava limpo, arrumado, enfeitado e acolhedor, se encantou com o lugar e com as atividades que estavam sendo desenvolvidas.

Assim, diante das reflexões das crianças e das educadoras da Ciranda, o Setor retoma essa discussão sobre a necessidade de priorizar o espaço da Ciranda em nossos Encontros Estaduais, pois ainda persiste o desafio de organizar com antecedência esse ambiente formativo das crianças Sem Terra. Questão que foi pautada no Setor de Educação, no momento da avaliação do referido Encontro, conforme registro em diário de campo em reunião do Setor, em agosto de 2022.

Se for papel nosso – MST – acolhê-las com amorosidade, proporcionar espaços de fala, valorizá-las enquanto sujeitos ativos dos nossos Encontros, e se esperamos que elas sejam as

continuadoras da luta, é necessário que seja revitalizado o esforço de gerações que ousam “preservar uma forma de pensamento – e seus conteúdos – da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo”. Esse empenho, de acordo com Carvalho (2017, p. 37), estudioso de Hanna Arendt, é um esforço concebido à educação. Contudo, nem sempre a educação tem cumprido o papel de “cuidado com o mundo, maneira pela qual os homens afirmam a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão”, como afirma o autor. O que se busca é a ruptura de uma tradição que revela o tesouro perdido, o sentido da preservação de um mundo comum, em detrimento de imposições verticais de conteúdos e normativas, como vem se afirmando na Nova BNCC, na contra Reforma do Ensino Médio, orquestrada por grandes empresas e defensores da escola sem partido, e respaldada pelo Estado burguês. O autor ainda complementa:

O menosprezo desse princípio em favor de um suposto saber que se coloca acima da pluralidade de julgamento e opiniões – recorrente à padronização globalizada de programas e objetivos educacionais a partir de diretrizes de organismos técnicos internacionais – significa a vitória da tecnocracia sobre a política e a desvalorização do domínio público [...].

Diante do que expressa Carvalho (2017) e Arendt (2017), esse espaço público é destinado à deliberação, à ação política entre homens e mulheres, sujeitos adultos, e com iguais condições de exercer essa ação, ainda que sujeitos plurais. Ou seja, para Arendt (2017), não é possível exercitar a política na relação entre adultos e crianças.

Contudo, o MST tem demonstrado que ao experienciar ações de sua Pedagogia em/do Movimento, as crianças Sem Terra vão ocupando espaços partilhados com os adultos, exprimindo suas opiniões, às vezes tencionando para que sejam ouvidas. Muitas vezes se articulam para além do movimento que se integram, querem ser escutadas e reconhecidas pela sociedade, a exemplo do que podemos apreciar no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, em Brasília, mencionado anteriormente. Sabemos que nem sempre essa ação é harmoniosa, sem tensões, mas é possível. Elas se mobilizam com o apoio de adultos, e assim, vão re(fazendo) seus modos de viver no mundo e constroem suas identidades, nesse vínculo estabelecido socialmente no grupo que compõem.

Nesse sentido, o Setor de Educação tem se desafiado (nos últimos anos), em sua complexidade, a caminhar nessa direção e procurado ouvir também o que pensam as/os Sem Terrinha. Não podemos negar o lugar de fala desse coletivo, também em nossos Encontros, pois é um espaço que o possibilita expressar sobre a práxis educativa trabalhada nas escolas, seus avanços, limites. Nesse movimento, elaboram uma síntese e socializam com os demais sujeitos. Enfim,

os Sem Terrinha passaram a exercitar o que pensam e querem externar, podendo assim contribuir com a avaliação da educação no/do Movimento, no planejamento e desenvolvimento de ações que serão desenvolvidas nos processos educativos, tanto nos Encontros quanto para além deles.

Para o Movimento, a prática das crianças participarem do processo de formação e luta do MST é um jeito de viver a infância e conhecer a história de seus antepassados, de compreender a necessidade de fortalecer e dar continuidade ao Movimento. É também uma forma de recuperar e recriar elementos culturais do campo, produzindo novas relações sociais e novas formas de conceber a vida no território camponês, no compartilhamento de palavras, mas também de ações.

Esse jeito próprio de ser das crianças Sem Terra se manifesta na maneira de entoar o Hino do Movimento Sem Terra, de apreciar e cuidar da bandeira do Movimento, da terra, de exercitar os valores humanistas, de se assumirem como Sem Terrinha, de aprender com as outras crianças e com os adultos – que têm a tarefa ético-política de acolher os que são novos no mundo (ARENDDT, 2011). Quando falam de suas experiências no MST, das atividades desenvolvidas por elas, seus olhos brilham, expressam com alegria suas histórias, aprendizados, seus medos, sonhos, seus múltiplos saberes.

Arendt (2020, p. 11) explicita em “A condição humana” que o trabalho, a obra e a ação se enraízam na natalidade, têm como tarefa prover e preservar o mundo, levando em consideração as novas gerações. Contudo, alude que dessas atividades “[...] a ação tem a relação mais estrita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”.

Dada essa inferência da autora, é possível afirmar que o MST tem apostado na formação das novas gerações – Sem Terrinha – desde as brincadeiras, a arte, as mobilizações, a auto-organização, o trabalho coletivo, compreendendo a natalidade como a “categoria central da ação política” (ARENDDT, 2020, p. 11), que, na relação com sujeitos plurais, permite ampliar o conhecimento de mundo, para além das cortinas das redes de comunicação de massa e das escolas programadas para os pobres.

O Movimento no ES tem buscado envolver as famílias acampadas e assentadas, jovens, estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, educadoras/educadores nas Cirandas Infantis na formação das/dos Sem Terrinha, nessa arte de embalar os sonhos, de partilhar

desafios e alegrias, de persistirem acreditando em um mundo comum para seus viventes e se encantando com a vida.

Nesse sentido, é preciso pensar com as crianças ações articuladas às concepções de formação/educação, de ser humano, de RAP e de país que o MST e tantos outros movimentos sociais defendem. Um projeto de agricultura em que vai se afirmando o direito de pensar a infância, de cobrar o direito à terra, a uma alimentação saudável, à saúde, à educação, à cultura, pois pode ser uma das raízes que, ao se ramificar, nos enche de esperança na possibilidade do cultivo e sustentação de valores sociais desses seres humanos em constante aprendizagem, luta e resistência.

Essa projeção desafia a formação docente a apreender e difundir os conhecimentos populares e científicos nas diferentes áreas do saber, em suas comunidades e fora delas, para que esse processo possa seguir seu curso com o envolvimento também das crianças.

Nossa tarefa consiste em provocar as futuras gerações a reinventarem outro mundo possível, conforme nos indica Caldart (2021, p. 15), “precisamos saber ensinar aos que vêm chegando a perguntar também a nós sobre o que fizemos e porque fizemos, como fizemos”. Logo, se faz genuíno recordar o legado dos nossos antepassados, pensar o presente rumo a um novo projeto de Reforma Agrária elaborado e gestado pelo povo, pautado na cooperação agrícola, em tecnologias econômicas e ecologicamente viável para o ser humano e a natureza, no respeito à diversidade, à dialogicidade, à coletividade e à vida digna.

5.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES E A RAP NO MST-ES: DIÁLOGOS ENTRE OS SUJEITOS

Partindo dos fundamentos já afirmados, que consideram a formação humana omnilateral, o MST (1999, p. 8) reforça que “[...] uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar”. A defesa do MST se volta para a compreensão de que é preciso trabalhar “[...] em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada uma [...] tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer”, conforme corroboram os sujeitos da pesquisa a seguir ao afirmarem a necessidade de:

Garantir o processo de ensino e aprendizagem tendo a realidade como ponto de partida e de chegada, na perspectiva de contribuir com uma formação integral e/ou omnilateral dos sujeitos. Possibilitar que a educação seja emancipatória e transformadora da realidade que os sujeitos vivem. Assim, potencializar e fortalecer a Reforma Agrária Popular (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2022).

De acordo com Krupskaya (2017, p. 70), a educação só vai deixar de ser privilégio da burguesia quando suas funções forem modificadas, quando atender à intencionalidade formativa do povo, para que possa alcançar uma formação plena. Nesse sentido, a autora afirma a necessidade de se constituir uma escola que, do Ensino Fundamental ao Superior, possa

[...] formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma vida de mundo reflexivo, e que entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente.

Nessa linha de raciocínio, evidencia-se a amplitude da tarefa necessária à escola do campo, enquanto espaço de formação da classe trabalhadora, primando por uma escola criativa, que utilize conhecimentos científicos para compreender seu contexto social-ambiental, produza conhecimentos vinculados aos princípios de uma educação dialógica, crítica e libertadora, conectada à luta pela constituição de um novo modo de vida. Nesse sentido, as narrativas do Setor de Educação reafirmam que:

A escola tem a tarefa de cientificar a realidade, produzir conhecimentos socialmente úteis e fazer a ligação dos conhecimentos socialmente construídos com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagens; outra tarefa é manter acesa a chama da esperança e da luta social, por meio da mística presente nos conteúdos e conhecimentos emergidos da realidade social; a escola é o espaço de sistematização dos conhecimentos da comunidade, e tem a tarefa de problematizá-los e difundi-los; sendo uma escola localizada no campo, não tem como desvincular sua prática das lutas (RAP), caso a desvinculação ocorra, ela estará ferindo os princípios de sua existência (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2021).

Assim, de forma gradual, de acordo com a troca de saberes e aprendizados, vai se materializando a autoformação junto aos demais sujeitos Sem Terra que se integram às escolas de assentamento do MST. Expressam com satisfação e alegria o quanto as práticas educativas e a afetividade contribuem com a formação e subjetividade deles, uma conexão entre as maneiras de pensar e de sentir esse movimento diante da vivência em uma escola do campo, contrária a uma educação que insiste em preparar sujeitos conformados e subalternos:

Sou muito novo na escola do campo [...] onde eu estudo se faz muita coisa, a primeira coisa que eu vi lá foi a mística, eu nunca tinha visto isso, pois na minha antiga escola só tinha que fazer a posição para o hino, depois entrava para sala e estudava, não tinha mística [...], na minha antiga escola era tudo bem morto, a gente só estudava e ia embora, só queríamos saber de nota e os professores costumavam ser bem arrogantes, só queriam ganhar o salário deles. Eu gosto muito da escola atual, ela é bem diferente,

quando eu entrei lá eu tive um pouco de preconceito, pois eu era da cidade e não sabia de quase nada, mais quando eu comecei a estudar eu adorei estudar na escola do campo (SEM TERRINHA, 2022).

Lá no Margem tem muitas viagens de estudo, que eu gosto muito, depois das viagens a gente faz um relatório e depois de feito é corrigido pelos educadores, fala sobre as plantações, os agrotóxicos, e eu acho muito legal as viagens de estudos, pois a gente não fica só na sala preso escrevendo, nós saímos, fazemos um estudo melhor e mais leve (SEM TERRINHA, 2022).

Outro Sem Terrinha retrata ainda como a escola do Movimento tem lhe ensinado a importância dos ensinamentos dos antepassados e das pessoas que vivem nesse território, bem como a contribuição delas na produção de alimentos que mata a fome de milhares de brasileiros: “sem os antepassados e os trabalhadores, nós não teríamos o país que temos hoje, se não fosse os trabalhadores rurais nós não teríamos o que comer, não teríamos comidas nos nossos pratos, tudo está ligado a agricultura, se não existisse a agricultura não teríamos o que comer”.

Essa práxis nos provoca a assumir com mais afinco ainda o lugar da educadora e educador militantes, engendrando o fortalecimento da formação humana, que nos instiga a projetar coletivamente ações que articulem conteúdos científicos e populares, espaços de formação alegres, criativos, que se abrem para a mística de um mundo novo, em contraponto ao modelo de educação capitalista. Nesse sentido, para o Setor, “precisamos incentivar ações em cada assentamento e acampamento, discutir o papel da Reforma Agrária Popular em cada área do MST, desenvolver ações de fortalecimento da educação nos assentamentos e em outros espaços também” (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2021).

Tal assertiva é corroborada pela fala de uma participante da roda de conversa, junto ao Setor de Educação (MST-ES, 2022), ao reiterar que, de certo modo, além de discutir essa temática em áreas de assentamento e acampamentos,

Nesse debate da RAP, uma de nossas prioridades é com a Via Campesina, pois os movimentos sociais/organizações sociais do campo estão vinculados à Via, então essa é uma aliança estratégica. E dentro do COMECES, os movimentos sociais participam também dessa articulação, nos municípios em que os Comitês de Educação do Campo municipais estão organizados, sobretudo agora para a questão do processo contra a municipalização – imposição do TAG (Termo de Ajustamento de Gestão).

Muito embora a formação política seja crucial no processo de conscientização das pessoas, não há dúvida quanto ao papel da educação e de seus sujeitos nesse processo também. E, se o MST conta com o apoio da escola na construção da RAP, será necessário articular fortemente esse debate com a base e com todas as instâncias educacionais do Movimento, no diálogo entre os sujeitos. O que, para uma educadora do Setor, ainda é considerado como um desafio que urge

Intensificar esse trabalho com a sociedade de uma forma geral, **massificar**, discutir dentro e fora dos assentamentos e acampamentos, junto com os aliados que podemos contar, entendendo que a RAP interessa o campo e a cidade. Intensificar a discussão da importância da terra, da produção de alimentos saudáveis para toda a população brasileira (SETOR DE EDUCAÇÃO, MST-ES, 2022, grifos nossos).

[...] é preciso **massificar** essa discussão da Reforma Agrária Popular. Seus objetivos são bem amplos, a questão da luta, da produção, da cultura, do lazer, da escolarização, da luta por escola. Uma luta que precisa ser massiva, mas precisa ser fortalecida pela escola, pela juventude, pelas educadoras, todos os sujeitos do MST (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2022, grifos nossos).

Ao atentarmos para as narrativas de integrantes do Setor de Educação, percebe-se **concepções** que exigem aprofundamento. A terminologia “massificar” aparece alguma vez nos diálogos da roda de conversa, o que sugere uma reprodução do termo, às vezes, de forma inconsciente, indicando para o Setor a necessidade de refletir sobre essa reprodução, e a busca de compreensão do sentido de massificar que, em princípio, destoa do que defende o MST quando chama a necessidade de mobilização das massas.

Para Freire (1981, p. 68), uma sociedade massificada “não têm[tem] de pensar em torno das coisas mais insignificantes; há sempre um manual que diz o que deve ser feito na situação ‘A’ ou na situação ‘B’”. Se levarmos em consideração o ponto de vista abordado por Freire, ao que parece, a construção da RAP não será de caráter popular, mas baseada num modelo que a sociedade precisa conhecer.

A organização das massas conscientes de seu papel na história é o que mobiliza o movimento reflexivo, de anúncio e denúncia, vivenciado pelo MST e tantos outros movimentos sociais/populares em espaços distintos de formação social e política, seja na luta pela terra, por educação, por moradia, nos processos de ocupação, negociação, nas ações de solidariedade e cuidado com a natureza. Organizam-se em “frentes de ações buscando contemplar suas demandas, seus formatos organizativos e seu campo de atuação” (GOHN, 2008, p. 439). Porém, percebe-se que tais mobilizações e lutas são fundamentais, mas não suficientes para enfrentar as forças hegemônicas do capital.

Dialogando com a Dirigente Nacional do Setor de Educação (2021), refletimos sobre a lacuna que ainda existe no debate sistemático com os sujeitos das escolas e problematizamos a necessidade de pautar com mais força a RAP no Coletivo Nacional de Educação do MST.

No prefácio da obra de Giovanni Semeraro (2021, p. 13), “Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci”, Virgínia Fontes em diálogo com o autor, ao tratar da função social dos intelectuais e da educação na luta popular, destaca que o MST tem sua notoriedade na luta e nos avanços dos movimentos sociais na educação, seja no campo da

autonomia, organização, sociabilidade, socialização e formação cultural e social. Revela que “o papel de destaque sem dúvida cabe ao MST, cujo formidável trabalho educativo e formador desdobrou-se em inúmeras direções, como a Pedagogia do campo, a Escola Nacional Florestan Fernandes e a conexão entre as escolas do meio rural e as universidades públicas”, campo de ação formativa que precisa se intensificar como prática indispensável no processo de construção da RAP.

Diante dessa tarefa social e política da educação e do intelectual, Florestan Fernandes (2019, p. 88) adverte que “é preciso que a ação prática transformadora [desses sujeitos] se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária”. E essa ação é algo que pode ser instigada na sociedade brasileira, ainda que, para forjá-la, seja inevitável enfrentar muitos desafios na batalha das ideias.

Entendemos a emergência de aprimorar esse diálogo com o propósito de almejar uma integração da classe trabalhadora, na construção de atividades conjuntas, rumo ao fortalecimento da RAP. Nesta investigação, tivemos como foco a dimensão educacional. No entanto, os aspectos ambientais, educacionais, econômicos, sociais, políticos e culturais integram essa proposta, que tem como protagonista de sua construção, a sociedade brasileira. Para o MST (2013, p. 33),

[...] a nossa luta e o nosso programa de Reforma Agrária Popular visam contribuir ativamente com as mudanças estruturais necessárias e, ao mesmo tempo, é dialeticamente dependente dessas transformações. Um novo projeto de país que precisa ser construído com todas as forças populares, voltado para atender os interesses e necessidades do povo brasileiro. [...] Buscamos assim, [...] acumular forças, obter conquistas [...], organizar e **politizar nossa base social**, ampliar e consolidar o apoio da sociedade à nossa luta (MST, 2013, p. 33, grifos nossos).

Compreendemos que envolver toda a base do Movimento nessa construção segue sendo uma das tarefas do Movimento, na ampliação do debate e das articulações nessa perspectiva. Percebe-se que existem diferentes posicionamentos na roda de conversa, com as/os Sem Terrinha¹³⁰, sobre o estudo de temáticas que envolvem a RAP. Há situações em que conteúdos vêm sendo trabalhados na escola com frequência; em outras, não, como podemos observar a seguir:

[...] Penso que nossa escola sempre carregou essa pertença ao Movimento, e sempre tratou de assuntos como, Reforma Agrária, Agroecologia, Agronegócio e a sua política de morte, o capitalismo também com sua política de morte, isso sempre foi muito tratado com a gente, sejam nas místicas, no Plano de Estudo, através de assembleias com as famílias, através de manifestos por nossos direitos, ações de

¹³⁰Essas crianças Sem Terrinha constituem um grupo mais amplo do que as que ficaram na Ciranda Infantil. São crianças, estudantes e ex-estudantes (adolescentes) que participaram do XXXIV EEEE em 2022, representando as escolas que estudam e/ou vieram contribuir em alguma tarefa no referido Encontro.

plantio de árvores, reflorestamento, isso sempre foi tratado com a gente (SEM TERRINHA, 2022).

Desde sempre eu estudo em escola de Assentamento, só que eu mudei de uma escola para outra, na escola que eu estudava antes, que é a escola Vale da Vitória, eu via mais essa dinâmica, essa reflexão de estudar mais o tema da Reforma Agrária, da realidade da vida no campo. Aí teve esses anos de pandemia e ficamos sem ir para a escola, não tinha Plano de Estudo, então isso pode ter ajudado a ter pouca coisa sobre isso [...]. Por enquanto, eu acredito que está havendo muita deficiência de aprofundamento desses temas (SEM TERRINHA, 2022).

Na escola onde estudava, tínhamos uma questão muito forte de auto-organização, nucleação, participação de coordenação dos momentos, e a gente via diversos temas como o agronegócio, agroecologia, a participação ativa nas cobranças dos nossos direitos em manifestações e em diversas atividades, como encontros como esse, onde os estudantes também tinham uma participação ativa (SEM TERRINHA, 2022).

Na escuta das/dos Sem Terrinha na roda de conversa, detectamos que grande parte delas/deles afirmaram que as escolas de assentamento trabalham conteúdos relacionados à RAP, porém uma delas testemunha que, na escola em que estudava, essa abordagem era mais presente, porém na escola em que estuda, a instituição está envolvendo poucos conteúdos em sua prática educativa.

Nesse sentido, a maioria das/dos Sem Terrinha disseram que no período pandêmico houve uma redução de trabalhos que tratavam desse tema. Importante recordar que, nesse período, educadoras e educadores, foram pressionados a lidar com plataformas digitais ainda desconhecidas, sem equipamentos e sinal eficiente de Internet para realizar o trabalho virtual, o que pode ter contribuído com essa realidade. Ainda assim, para garantir que cada educanda e educando tivesse acesso às atividades impressas, muitas vezes utilizavam recursos próprios.

Com a fala de uma/um das/dos Sem Terrinha, deve ser considerada a possibilidade de mais escolas estarem vivenciando situações semelhantes. Tal contexto desafia o MST no ES a potencializar essa discussão junto às escolas, para que possam envolver educandas e educandos “[...] em práticas agroecológicas vivas, mesmo que simples, [que] levem à compreensão do que a Agroecologia materialmente é, e pode ser” (CALDART, 2022, p. 2). Visto que a construção da Reforma Agrária Popular tem a Agroecologia como centralidade em sua proposta, daí a importância de trabalhar conteúdo dessa natureza.

Logo, é preciso levar em consideração o perigo da rapidez com que a globalização avança, o crescimento e consumo econômico desenfreados, o agravamento das desigualdades sociais, principalmente no período pandêmico de covid-19. Bringel (2020, p. 35) enfatiza que “[...] em um momento histórico de esgotamento dos recursos naturais e de emergência climática e ambiental. Também de retrocessos democráticos e em direitos, bem como de desconfiança e

rejeição aos sistemas políticos”; nesse contexto, assimilar a dimensão da agroecologia pelo conjunto da sociedade é imprescindível.

Kelli Mafort (2020), pesquisadora e coordenadora nacional do MST, no 8º Encontro de Agroecologia¹³¹, focaliza que a agroecologia envolve um projeto metabólico, político, pós-capitalista. E que na atualidade tem como desafio a defesa dos territórios camponeses que foram e que ainda precisam ser conquistados, uma luta conjunta das/os trabalhadoras/trabalhadores do campo e da cidade enquanto potencialidade orgânica de luta em defesa da produção de alimentos de verdade, ou seja, de alimentos saudáveis acessíveis a todo o povo brasileiro. Destaca ainda que a agroecologia incorpora uma visão de totalidade que a circunscreve como uma relação de uma nova sociabilidade. Nesse sentido é preciso enfrentar todas as formas de preconceito, o machismo, racismos, sexismos, LGBTfobia.

Bringel (2020, p. 48), em sua obra “Geopolítica da pandemia, escalas da crise e cenários em disputa”, enfatiza a necessidade de uma “mudança de paradigma rumo a uma nova matriz ecossocial, orientada pelo anticapitalismo e pela justiça ambiental e social”. O autor reforça que

A transição rumo a uma mudança radical de matriz ecossocial não se fará apenas pela via estatal, mas tampouco se fará sem ela. São os próprios movimentos sociais, as experiências territoriais e uma diversidade de lutas e frentes populares e político-intelectuais que poderão impulsionar este cenário, tensionando os limites das narrativas do capitalismo verde e dialogando criticamente com os governos e as institucionalidades mais sensíveis – ao mesmo tempo, buscando transformá-los. (BRINGEL, 2020, p. 48).

Em diálogo com o pensamento de Caldart (2022), Mafort (2020) e Bringel (2020), é possível observar nos relatos da Dirigente Nacional e de integrantes da Direção Estadual a preocupação do MST em superar os ataques crescentes do capitalismo no campo brasileiro, principalmente a partir do “golpe jurídico-parlamentar” de 2016, quanto à necessidade da participação ativa dos sem-terra/Sem Terra nas mobilizações de massa com outros movimentos sociais/populares, como expressam nas narrativas:

¹³¹O 8º Encontro de Agroecologia é um evento realizado por meio de parcerias interinstitucionais entre o NETASA – Núcleo de Estudos Trabalho, Agroecologia e Soberania Alimentar, da UNIFAL - MG, e o NEAPO – Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica, do IFSULDEMINAS, Campus Machado. Trata-se de uma ação que resulta das atividades de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão “Semeando a terra: ações de fortalecimento da cadeia agroecológica e soberania alimentar no sul de Minas Gerais”. A fim de construir, trocar e desenvolver saberes, práticas e experiências em agroecologia, o evento busca reunir agricultores e agricultoras, núcleos de agroecologia, pesquisadoras e pesquisadores, docentes e estudantes com o objetivo de discutir diagnósticos rurais, experiências de produção, comercialização e consumo agroecológico desenvolvidas na região do sul de Minas Gerais a partir da realização de minicursos, palestras e círculos de cultura. Este ano, teremos mesas redondas e minicursos trazendo muitos debates e reflexões críticas sobre a Pandemia e os desafios da agroecologia no sul de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/8o-encontro-de-agroecologia/>. Acesso em: 5 set. 2022.

[...] Não é uma construção assim espontânea, e assim o movimento defendeu a ideia de que era preciso unir forças. A partir do golpe de 2016, houve uma definição do Movimento de priorizar a construção de alianças com a classe trabalhadora do campo e da cidade, e nessa construção de alianças, a educação também é uma bandeira da sociedade e do Movimento, então nós tivemos o Setor de Educação dos últimos anos, ele participou de todos os processos, apoiou a ocupação dos estudantes nas escolas urbanas no Ceará, acredito que em outros estados também. Foi um movimento muito lindo, na luta pelo direito de a escola permanecer funcionando. Olha, ações como essas têm um significado tão grande. A luta contra o fechamento de escola foi muito linda, o processo de ocupação das escolas, que os nossos estudantes fizeram em defesa da escola, pelo direito à educação (DIRIGENTE NACIONAL/MST).

Um dos principais desafios é a compreensão da necessidade da RAP e a articulação dos espaços para os debates, pois os militantes estão em outras tarefas e sem sempre consegui priorizar a da discussão da RAP (DIRIGENTE ESTADUAL – MST-ES).

Temos como grande desafio enfrentar o agronegócio que cada vez mais tem se fortalecido no campo e a mídia nacional que trabalha para o mesmo, fortalecendo assim o sistema capitalista (DIRIGENTE ESTADUAL – MST-ES).

Nessa marcha necessária, experiências como as feiras agroecológicas, campanhas de produção e distribuição de alimentos saudáveis (o MST entregou três milhões e setecentos mil quilos de alimentos em todo país¹³²), de plantio de árvores, de solidariedade e os cursos de formação, foram os aspectos enfatizados pelos dirigentes do Setor de Educação e de outros Setores Organizativos, nas respostas ao questionário, como ações que mais aproximam o MST do conjunto da sociedade. A exemplo da referida Campanha de Solidariedade (entrega de alimentos) realizada no estado do ES, que notadamente pode ser observada na maioria das fotografias que compõem a Figura 12 que segue:

¹³²Relato de Kelli Mafort. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/8o-encontro-de-agroecologia/>. Acesso em: 5 dez. 2022.

Figura 12 – Campanha de solidariedade: Natal Sem Fome em todo o Brasil (alimentos saudáveis).



Fonte: Organizada pela autora; fotografias: acervo do MST e da autora (2021).

No bojo dessa discussão, em escuta atenta na roda de conversa com o Setor de Educação, muitos desafios vão sendo levantados por seus integrantes, dentre eles destacamos a síntese realizada por um dos interlocutores desse coletivo apontando o que é necessário fazer enquanto educadoras e educadores militantes do ES no fortalecimento de sua Pedagogia e do processo de construção da RAP. Como indica Caldart (1997, p. 156), é preciso “inserir a educação na escola no desafio histórico de construir novas alternativas de desenvolvimento social do campo”. Nesse sentido, faz-se necessário pensar ações que possam potencializar a luta na expectativa de superar os desafios que vão surgindo no percurso, conforme apontado pelo Setor:

1º desafio: garantir o processo da formação de todos esses sujeitos que são da educação e o demais sujeitos da reforma agrária; 2º desafio: auto-organização de educandos, educadores, e das famílias no fortalecimento dos processos de luta e resistência; 3º desafio: em relação às lutas permanentes, pois cada conquista é resultado de muitas mobilizações; 4º desafio: continuar a luta por escolarização; 5º elemento que para nós aqui é um limite e um desafio é a gente avançar a organicidade das escolas que não estão presentes no Setor de Educação e que são dos assentamentos do MST; 6º outro limite e desafio para nós do Setor é organizar a educação nas áreas de acampamentos, que antes era mais presente e nos últimos anos o Setor de Educação não teve condições de retomar ainda a organização nos acampamentos.

Retomando as experiências de reforma agrária no mundo, organizadas por Stedile (2020, 2021), nos indagamos: por qual razão o Movimento não optou pela experiência de Reforma Agrária socialista? Essa inquietação permaneceu acesa até o momento em que, como pesquisadora, pude compreender a intencionalidade do MST ao eleger a experiência de Reforma Agrária Popular. A partir dos elementos, até então abstraídos no processo de pesquisa, entendemos que, mesmo que a proposta de

Reforma Agrária Popular defendida pelo Movimento não seja denominada socialista, como explicita o próprio MST, ela objetiva “[...] construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza é um [novo] estágio das relações sociais na sociedade brasileira” (MST, 2013, p. 32). Embora seus fundamentos sejam de uma sociedade socialista, explicita a organização que

Uma reforma agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja, de uma revolução social. Condições objetivas e subjetivas que não estão na ordem do dia desse período histórico.

Percebe-se que, no atual contexto sócio-histórico, educacional, econômico e político do Brasil, não há possibilidade de almejarmos, como expectativa, a pequeno ou médio prazo, a consolidação de uma formação socialista, em contraponto à formação capitalista em nosso país. Nesse sentido, pensar uma Reforma Agrária socialista, nas últimas décadas, em nosso país, com avanço do capital no campo, impulsionado pelo agronegócio, “expressão de uma nova aliança de classe no campo, com enorme força política, econômica e ideológica” (MST, 2013, p. 32), poderia se tornar um horizonte um pouco mais distante para essa conquista. Entendemos que mesmo no âmbito da Reforma Agrária Popular, a luta será árdua, mas possível. Nessa perspectiva, a proposição de Freire (2005) de uma ação cultural dialógica para a libertação, que envolve comunhão, colaboração, união, organização e síntese cultural, pressupõe considerar dialeticamente a disputa de projetos que envolvem os interesses das elites em suas estratégias de manutenção da dominação pelo veio da ação cultural antidialógica.

Para tal empreitada, Freire desafia as lideranças para o trabalho com as massas, que vão emergindo no processo histórico, no sentido de buscar, pelo veio da educação, caminhos que possam as ajudar na compreensão de suas condições de vida e a consciência de sua capacidade de organização e inserção como sujeitos históricos que emergem do silêncio, para dizer a sua palavra com efetiva participação. Nessa perspectiva, Magnólia de Souza Maia (2022), uma das pioneiras da educação do MST, no estado do Espírito Santo, testemunha seu respeito, consideração e reconhecimento por cada trabalhadora/trabalhador envolvido nessa marcha educativa, na ousada e desafiadora tarefa de fazer educação em áreas de assentamento.

Se não houvesse resistência, não houvesse vontade política, se não houvesse dedicação de cada um companheiro e companheira que compõem este Movimento, que compõem o nosso trabalho de educação nos assentamentos, nada disso teria feito, nada disso teria realizado. O trabalho foi bonito, as conquistas foram várias, mas por quê? Porque dependeu também de cada um de cada uma que fizeram parte do Setor de Educação, cada um, cada um trabalhador e trabalhadora que doaram sua vida, né? Doar o seu sangue o seu compromisso a sua esperança, a sua vontade de lutar para fazer dessa educação, uma educação respeitada e reconhecida pela sociedade.

Importa realçar, a partir da pesquisa, a comovente história de Magnólia de Souza Maia¹³³ (simbolizando tantas/os outras/outros camaradas dessa trajetória) na luta pelo direito à educação, assim como sua marcante contribuição nos diferentes movimentos de formação das educadoras/educadores e das educandas e educandos, enfim, dos sujeitos envolvidos nesse processo. Se soma, a outras precursoras da educação do MST-ES, sua companheira Maria Zelinda Gusson¹³⁴, nos presenteando com a colaboração efetiva delas, no XXXIV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores (dentre tantos outros), com espaços/tempos formativos em que as educadoras militantes demonstraram com garra e ousadia a necessidade de sonharmos e construirmos uma educação articulada à vida em sua totalidade. São mulheres ousadas e destemidas que, com garra e esperança, reafirmam ao longo da caminhada a força necessária para seguirmos em frente por um mundo novo. A Figura 13 explicita mais esse importante momento das pioneiras da educação do MST no respectivo estado, recordado, para que possamos mantê-lo aceso na memória.

Figura 13 – XXXIV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores da “Reforma Agrária” MST-ES



Fonte: acervo da autora (2022).

¹³³ Vestida com um conjunto todo azul.

¹³⁴ Caracterizada com uma blusa preta do Che.

Essa relação educativa se nutre de novos valores, em que a classe trabalhadora em suas múltiplas intersecções, junto a outros setores da sociedade, fortalece a defesa da soberania popular e a necessidade de mudanças estruturais em nosso país, rumo à transformação social. Com essa intencionalidade, o Setor de Educação tem buscado propiciar uma formação que se “[...] relaciona diretamente com as ações gerais do MST. Portanto, a Reforma Agrária Popular é uma pauta emergente e essencial no que concerne ao Projeto de educação que defendemos. Assim, a pauta é permanente e a RAP está intrinsecamente na agenda do coletivo de educação” (SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES, 2022).

Nessa linha de raciocínio e aspirando o objeto desta pesquisa, o Movimento compreende que, diante da ascensão do capital, da crise civilizatória e da expropriação dos bens da natureza, para o enfrentamento desse sistema, é preciso que o maior número de trabalhadoras e trabalhadores da educação assimilem o momento atual da questão agrária e impulsionem a formação da consciência, na construção da Reforma Agrária Popular, reafirmando o papel da educação nesse processo.

Tendo em vista análises e reflexões realizadas neste estudo, sobre a práxis formativa no/do MST, é possível afirmar que o que tem desafiado o Movimento a pautar, nos processos de formação de suas/seus educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular, é a sua aposta na educação para a formação integral dos sujeitos. Essa aposta, dentre outros propósitos, tem como intencionalidade compreender a atual sociedade, romper com os preceitos da sociedade/educação capitalista e nas inter-relações com os outros e com o mundo, forjar novos seres humanos, sujeitos de sua própria história, capazes de colaborar com a construção de outro mundo possível. Assim, se faz necessário pensar ações que projetem uma sociedade nova.

[Não podemos esquecer da] importância do trabalho coletivo, do trabalho em equipe, a importância de cada um, cada uma assumir o seu papel de educador/educadora dentro de uma equipe, sendo colaboradores/colaboradoras e educadores/educadoras para forjar sujeitos de sua própria história. E assim vamos seguindo o caminho, abrindo espaço para outros que chegarem. Quem chegou, seja bem-vindo! Abraçe com carinho essa luta que custou sangue, que custou suor, noites mal dormidas, xingamentos, bateção de porta na cara [...] de trabalhadores/trabalhadoras que iam para Secretaria de Educação cobrar o que é de direito do povo, que é a educação (MAGNÓLIA DE SOUZA MAIA, 2022).

Eis uma tarefa mais que necessária que precisa ser difundida por nós educadoras e educadores do Movimento. Ao dialogar com a Dirigente Nacional, refletimos sobre o quanto é preciso aprofundar leituras sobre a formação e sua relação com a RAP. Isso porque, mesmo atuando no setor de educação, eu desconhecia uma gama de materiais que o MST produziu nos últimos

anos sobre esse tema. O que coloca em questão as táticas de ampliação e aprofundamento do tema junto às companheiras e companheiros do Setor de Educação e a própria base do MST. Os dados sistematizados ao longo da pesquisa levantam reflexões sobre até que ponto o MST tem dado conta dessa tarefa, operando contraditoriamente, dentro das estruturas do Estado burguês.

Semeraro (2021, p. 167), ao explicitar a “utopia” revolucionária de Gramsci, delinea aspectos de uma escola unitária pública, desvela que “a afirmação inaudita de que ‘todos são intelectuais’ e que a consciência, o trabalho e o conhecimento coletivos são inseparáveis da ação política subvertem os lugares excludentes da criação, do saber e do poder”. Reitera a urgência da

[...] configuração da escola que se contrapõe a todo sistema de castas e que organiza uma educação nas determinações históricas concretas para tornar cada um ‘dirigente’ (especialista +político), carrega a explosiva ‘utopia’ que aponta para a formação de pessoas livres e criativas, em condições de se autorregular e de construir uma sociedade autogovernada coletiva e democraticamente (SEMERARO, 2021, p. 167-168).

Tal fundamento sintoniza com os resultados da pesquisa, que indicam a formação integral, crítica/política de educadoras e educadores do MST-ES, na sua relação com a RAP, como possibilidade de ampliação do diálogo com a sua base e com outras frentes de luta e resistência, no fortalecimento da Pedagogia do Movimento e na construção de um projeto estratégico e popular de agricultura.

Ao observarmos a práxis dos sujeitos Sem Terra no percurso da pesquisa, constatamos que, tanto educadoras e educadores quanto os Sem Terrinha, que estão envolvidos diretamente na coordenação de alguma instância organizativa do MST, têm agarrado com muito mais força essa discussão da RAP nas escolas, nos assentamentos e buscado difundi-la na universidade, fóruns, comitês, dentre outros espaços da sociedade capixaba.

Diante das ofensivas do capital, para o enfrentamento desse sistema, precisamos envolver e escutar cada vez mais sujeitos que assimilem o momento atual da questão agrária e impulsionem a formação da consciência crítica, tendo em vista a construção da Reforma Agrária Popular, reafirmando o papel de educadoras e educadores no fortalecimento da Pedagogia do Movimento.

TRANSITANDO POR HORIZONTES INCONCLUSOS

O propósito de sistematização desta tese nos faz chegar ao seu momento de finalização, que não se encerra com o que apresentamos como resultados do percurso de investigação, sobre o que desafia o MST-ES a pautar, na formação de suas educadoras e educadores, a temática da Reforma Agrária Popular e se/de que forma esse debate tem fortalecido a Pedagogia do Movimento no estado do ES.

Tecida ao mesmo tempo em que o capital pandêmico (ANTUNES, 2020), em conjunto com a pandemia de Covid-19, provoca o distanciamento social e o aprofundamento das desigualdades; os movimentos sociais populares são atacados, as leis ambientais são afrontadas, desarticulam-se os poucos órgãos de fiscalização das áreas preservadas que ainda existem. Dentre tantas mazelas, foi desafiador exercitar o trabalho de pesquisa nesse período, visto que, tal momento, violento e doloroso, exigiu de nós, mais que nos comprometer com o estudo do tema de pesquisa, nos mobilizar pela garantia de direitos essenciais à vida. Esse contexto sócio-político, em meio à tristeza e ao medo, nos convocou, para além da prática investigativa, ainda que nas telinhas, mantermos vínculos afetivos e sociais, recriarmos maneiras de estudarmos. Demandou também quebrarmos o isolamento social, irmos para as ruas conchamar por justiça, e, assim, seguirmos unificando a luta e a esperança, na busca de tecer palavra e ação com as/os demais lutadoras/lutadores, marginalizados, silenciados, em uma aposta ético-política e inalienável de resistência e rebeldia.

No primeiro momento de elaboração deste trabalho, diante desse cenário perverso, em algumas etapas da pesquisa de campo, não foi possível estar lado a lado dos sujeitos desta investigação, de vivenciarmos com eles, de forma direta, suas experiências, mas, ao longo do percurso investigativo, fizemos o esforço de recriar alternativas que pudessem capturar memórias de uma vida toda.

Todavia, espaços/tempos de formação como o XXXIV Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do MST-ES, em 2022 (período em que já era possível, com todas as medidas de segurança da Organização Mundial da Saúde, nos encontrar), nos permitiu estender o diálogo com os interlocutores da pesquisa, procurando conectar a pesquisa com a vida, mantendo acesa a história que afirma a memória. Essa arte do reencontro, além de potencializar a pesquisa de campo, em um processo de escuta dialógica e sensível, nos proporcionou momentos afetivos

marcantes, de estudo e reflexão sobre nossa Pedagogia. Recordarmos sobre a dimensão da vida, entrelaçada ao amor ao mundo. Nessa estação foi possível revivermos a força do abraço, da esperança; o vigor da mística, da coletividade, da auto-organização, da troca de experiências e da luta.

Isso posto, as etapas percorridas neste trabalho propiciaram sistematizar elementos do contexto agrário e da luta pela terra no Brasil, assim como a experiência do MST na luta por Reforma Agrária, uma vez que essa ainda não foi realizada no país. Em nível local, podemos sinalizar alguns impactos da questão agrária (principalmente na vida dos sujeitos do campo), como o processo de titulação, pelo veio do Termo de Domínio emitido pelo governo federal, como suposto instrumento de pacificação do Movimento. Observa-se também o esvaziamento da juventude do campo em face de ausência de políticas públicas específicas, em especial a ausência de oferta de escolarização, em meio ao intenso fechamento de escolas no/do campo. Assim como no Brasil, percebe-se no ES que o atual modelo de agricultura – o agronegócio – prevalece concentrando a terra à prática do monocultivo para a produção de *commodities*, que segue aprofundando desigualdades no campo e na cidade.

Os limites e contradições desse modelo têm sido colocados em xeque por diversos movimentos sociais. Em contraponto a ele, buscam fortalecer a agroecologia, pautada “na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85) e do acesso às sementes como patrimônio da humanidade.

Buscamos, a partir das narrativas da Dirigente Nacional e de 52 sujeitos de sete estados, verificar o alcance e o sentido do debate da RAP para essas/esses trabalhadoras e trabalhadores. Procuramos compreender, a partir da observação participante, das narrativas expressas nos questionários on-line, nas rodas de conversa, e, em diálogo com o Setor, capturar, para este trabalho, traços do percurso e do processo formativo de educadoras e educadores do Movimento, assim como as várias compreensões da RAP no âmbito educacional, para os sujeitos Sem Terra, no exercício de sua form(ação).

Neste estudo, contextualizamos a luta pela terra no país e destacamos alguns impactos que as camponesas e camponeses vêm sofrendo com a questão fundiária, com a expulsão dos sujeitos do campo, o aumento da desigualdade social, do desemprego, da violência, da fome, da exploração humana, da expropriação dos bens da natureza, com o corte de políticas públicas próprias e apropriadas aos sujeitos do campo, na tentativa de impor um projeto de educação que atenda estritamente ao mercado, à destruição de vidas e de esperanças de trabalhadoras e

trabalhadores do campo, que colocam comida na mesa da população brasileira. Tais abordagens permitem explicitar elementos que podem contribuir com a formação de educadoras e educadores do Movimento, em função da temática de pesquisa.

Buscamos, também, pelo veio da pesquisa virtual – questionário on-line e entrevista – de uma Dirigente Nacional do setor de Educação e educadora do MST-ES, verificar como estava se constituindo em outros estados do Brasil o debate da RAP e o sentido dessas discussões para educadoras e educadores e demais sujeitos envolvidos nesta investigação, considerando que a escuta se materializou em espaços/tempos de formação em que a participação de trabalhadores e trabalhadoras da educação foi preponderante, mas entendemos que a contribuição dos demais interlocutores da pesquisa trouxe reflexões essenciais sobre a concepção da RAP.

No exercício de aproximação e distanciamento do campo de pesquisa, notamos que o Setor de Educação do MST-ES tem refletido constantemente sobre sua atuação nos processos de formação do coletivo, buscando fortalecer a Pedagogia do Movimento. E, nessa busca, a pesquisa tem sido um princípio fundamental na (re)elaboração do Projeto de Educação defendido pelo MST. Na observância desse princípio, temos atualmente mais de 70% dos membros do Setor no ES que seguem cursando ou concluíram recentemente o mestrado, ou terminaram o mestrado e estão cursando o doutorado.

Compreendemos que a práxis pesquisadora nos mobiliza à revisão de abstrações e reformulação crítica de pontos de vista. Assim, diante das evidências do percurso da pesquisa é possível reafirmar a tese que a proposta de formação de educadoras e educadores do MST-ES, em coerência com seus princípios, tem sido desafiada a apropriar e incorporar a temática da Reforma Agrária Popular na pauta da formação, para além da organização, buscando intensificar o estudo dessa abordagem, com vistas à formação da consciência crítico-social acerca das complexas questões que comprometem a vida digna dos seres humanos e dos demais seres vivos do planeta.

Ao mesmo tempo, nos convoca a pensar dialeticamente com esses sujeitos como recriar processos de formação da consciência crítico-social, na perspectiva de uma educação omnilateral, centrada no ser humano, em meio às contradições de numa sociedade capitalista cujos preceitos conflitam com educação libertadora que buscamos construir. Tal questão nos chama a atenção enquanto Movimento, para o exercício permanente da ação-reflexão-ação, na qualificação de nossas potencialidades, entendendo que somos seres humanos inconclusos. Essa busca nos oportuniza desvelar a realidade, cultivar as tradições, a memória de trabalhadoras e

trabalhadores que semearam a terra, mas nos deixaram antes da primavera. Semear os sonhos, fertilizar a organização e auto-organização e a certeza de que a cada passo dado, estamos mais próximas/próximos da emancipação humana, rumo à transformação social.

Resultados da pesquisa indicam ainda que o debate da RAP tem se ampliado no país, principalmente nas Jornadas da Reforma Agrária realizadas de norte a sul, debatendo diversos temas, com uma abrangência significativa do aspecto social e educacional, com ênfase na Educação do Campo. Todavia, percebe-se uma carência de discussão no âmbito ambiental, principalmente no que se refere à construção de bases produtivas e institucionais para se obter soberania energética.

Durante as etapas desta pesquisa apreendemos que no movimento de formação dos sujeitos Sem Terra - ES – educadoras e educadores, principalmente, – vem se afirmando uma conexão entre o que o Movimento tem trabalhando em suas formações e temas/conteúdos sobre a RAP, a exemplo dos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores. Também o envolvimento de integrantes do Setor de Educação no COMECES, Sindicatos, Via Campesina e Secretarias de Educação, propicia a ampliação do debate com outros movimentos e organizações sociais do campo e da cidade.

No que concerne ao trabalho com essa abordagem da RAP nas escolas, constatamos a partir do questionário virtual destinado a educadores e educadoras, rodas de conversa e observação participante, que conteúdos relacionados a essa proposta são trabalhados em suas práticas pedagógicas, com destaque para o Plano de Estudo, vinculado ao Tema Gerador, em todo o processo de construção e desenvolvimento da prática pedagógica. Tal confirmação pode ser observada também nas falas das/dos Sem Terrinha e em narrativas expressas pelo Setor de Educação, na roda de conversa.

Ao longo do percurso desta investigação, procuramos capturar as temáticas e/ou conteúdos que vêm sendo trabalhados nos Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores, nos últimos nove Encontros Estaduais (2014-2022), assim como o que educadoras e educadores de escolas dos assentamentos buscam se apropriar para o aprimoramento de sua práxis pedagógica, visando ao fortalecimento da Pedagogia do MST em movimento.

Constatamos que, em seus diferentes espaços/tempos de formação, o Setor de Educação tem firmado o compromisso com temáticas que dialogam com a pauta da RAP nos Encontros estaduais, regionais e locais de formação do MST-ES. É importante ressaltar que a maioria dos conteúdos propostos por educadoras e educadores pelo veio do questionário on-line estão em

consonância com os abordados nos respectivos encontros. O que afirma o processo de formação colaborativo entre os próprios sujeitos.

Dos Encontros Estaduais que estiveram em um dos focos de análises, de acordo com registro em diário de campo e diálogo informal com educadoras, educadores e demais sujeitos Sem Terra, percebe-se que as/os participantes, no processo de avaliação do Encontro, demonstram que esses espaços/tempos de formação, além de terem discutido a análise de conjuntura do país, proporcionam diálogos de saberes, articulando discussões acerca da RAP, da agroecologia, da auto-organização, do Plano de Estudo articulado ao Tema Gerador. Os que estão iniciando o trabalho em escolas de assentamento, consideram a mística, a cantoria, as palavras de ordem, os momentos culturais e a auto-organização como aspectos inovadores. Contraditoriamente, parte desses mesmos sujeitos, ao exercitar sua prática pedagógica, demonstram insatisfação e pouco envolvimento na realização dessas práticas no dia a dia da escola.

Entretanto, nota-se que, nos últimos anos, propiciar um espaço apropriado para a Ciranda Infantil vem sendo um desafio abordado nas avaliações dos Encontros. Outro aspecto também evidenciado é a dificuldade das educadoras e educadores conciliarem o trabalho desenvolvido com as crianças Sem Terra e as atividades formativas dos Encontros, visto que ainda há limites na formação de educadoras infantis que possam contribuir, assumindo essa tarefa no ES.

Somados aos demais propósitos desta pesquisa, constatamos que, no aspecto pedagógico, os desafios são diversos: a) há uma dificuldade de adesão de educadoras e educadores na composição do Setor de Educação MST-ES; b) pouca participação na vida do assentamento, impossibilitando uma participação efetiva na relação escola, família e comunidade; d) mesmo diante de uma prática ininterrupta de formação, em sua XXXIV edição, em 2022, ainda constatamos que alguns profissionais não se integraram a essa prática; e) persiste também o desafio do Setor de Educação de acompanhar as escolas situadas no sul e uma escola municipal no extremo norte; f) enfatizam ainda a aprovação das Diretrizes Operacionais das Escolas de Acampamentos e Assentamentos do Estado do Espírito Santo MST-ES.

É possível notar ainda que, nas peculiaridades do atual modelo educacional, a necessidade de “resistir aos ataques do Estado neoliberal e fortalecer a articulação com outros movimentos e organizações sociais do campo” (SETOR DE EDUCAÇÃO, MST-ES, 2021) é sublinhada como um de seus desafios na formação de educadoras e educadores, na interface com a RAP. Em função dos problemas da terceirização – da alimentação escolar, dos profissionais da educação, bem como da formação desses sujeitos, a tentativa de padronização e controle do

currículo, dos conteúdos e processos educacionais, de precarização e fechamento de escolas, turmas e turnos – a mobilização se faz necessária em todos os territórios camponeses, em contraponto à afronta à educação pública e aos povos do campo.

Ao nos reportar ao que concerne o desafio de parte das educadoras e educadores compreenderem e exercitarem práticas da Pedagogia do Movimento, jamais podemos esquecer das condições materiais adversas em que esses docentes trabalham, da sua desvalorização, rotatividade e incertezas (se vão trabalhar no ano seguinte, já que quase todos estão na condição de designação temporária). Diante disso e das mudanças que ocorreram nos processos de contratação desses profissionais, uma grande parte que atua nas escolas dos assentamentos ainda não possui formação que contemple os anseios e características próprias e apropriadas de quem vive no campo.

Esses profissionais são pressionados pelas cobranças do Estado, que preconiza um padrão de educação alienada e alienante. Com isso, são condicionados a reproduzirem práticas “pedagógicas”, voltadas para uma educação bancária, opressora e mercadológica, a serviço do capital. Embora o Estado sustente esse modelo educativo, contraditoriamente, tem como dever proporcionar a formação inicial e continuada, que tem quase sempre sido interdita a esses sujeitos quando buscam sua autoformação. Entendemos que, para escapar dessa estrutura que deseduca, é necessário se ancorar em uma “[...] educação integral que desenvolva todos os componentes do ser humano e propicie a formação de [uma educadora/educador] de ‘um novo tipo de intelectual’, orgânico às classes subalternas para que possam se autodeterminar, recriar e dirigir democraticamente a própria sociedade” (SEMERARO, 2021, p. 167). Essa âncora vai de encontro à formação defendida pelo MST e articulada ao processo de construção da RAP.

Do ponto de vista da proposta da RAP em debate, tem-se como desafio a mobilização dos movimentos sociais e sociedade civil em torno da construção de um governo popular, em que a participação ativa do povo seja sua premissa, sem a qual inviabiliza-se a constituição a RAP.

Inferimos, ainda, enquanto desafio, a necessidade de inserir constantemente, em diversos espaços/tempos de formação, o trabalho de intersecção das relações classe, raça e gênero, com educadoras e educadores e com toda base do Movimento. São conteúdos que problematizam as diferentes desigualdades existente entre as pessoas/grupos que compõem os territórios dos assentamentos e acampamentos como parte da classe trabalhadora do campo que não deixa de ser atravessada pelas relações de gênero e de raça. Essa reflexão foi pautada pelo Setor de Educação MST-ES, no momento em que dialogávamos na roda de conversa.

No tocante a tantos outros desafios do MST-ES, percebe-se que nem sempre depende apenas da vontade ou intencionalidade do Setor de Educação de desenvolver ações dentro e/ou fora da escola, na expectativa de potencializar a discussão e a luta na construção da Reforma Agrária Popular, precisamos levar em consideração, também, as condições materiais para sua realização. Em um contexto tão injusto, desigual e avassalador, em que o pensamento crítico não é encorajado, “o que está em jogo [...] não é apenas a liberdade, mas sim a vida, a continuidade da existência da Humanidade e talvez de toda a vida orgânica da Terra” (ARENDR, 2018, p. 39).

Ante os desafios que foram se evidenciando ao longo da pesquisa e que se colocam para consolidação da RAP, entendemos que a reescrita de um outro Projeto de agricultura envolve refletir os anseios da classe trabalhadora, com vistas às mudanças estruturais no país, levando em consideração a luta por soberania popular e alimentar, ecologicamente humanizante e sustentável. Desenvolver ações colaborativas na construção da Reforma Agrária Popular tem sido buscar estratégias que possibilitem a acumulação permanente de forças na acepção de confrontar o capital.

Nesse movimento esperançoso e desafiador, aprendemos uns com os outros, na relação ser humano e a natureza, na partilha de saberes, acariciando a Mãe Terra com generosidade, amorosidade e apreendendo seus sinais de súplica. Aprendemos nessa busca de amor ao mundo, no entrelaçamento da Terra com as vidas que nela habitam, a enxergar a pureza, a generosidade e força potencial das crianças Sem-Terra enquanto continuadoras da luta. Seu encantamento ao vivenciar, desde cedo, com o MST, a mística da mobilização por direitos, mas também a essência do brincar, de viver em coletividade. Experiências que lhes permite partilharem também com suas educadoras/educadores, familiares e demais sujeitos o protagonismo de suas ações, seja em seus Encontros, Sem-Terrinha, coordenação das práticas cotidianas das escolas ou nas Cirandas Infantis, no embelezamento do ambiente educativo, organização dos brinquedos e dos livros.

Ainda dentre os desafios apontados, o Movimento demarca a necessidade de os sujeitos sem-terra/Sem Terra se auto-organizarem coletivamente, fazerem mobilizações e denunciarem as tentativas de desmobilização do MST que vêm sendo provocadas com a titularização dos assentamentos e a interdição de políticas de assentamentos rurais e/ou projetos de colonização, sobretudo após o golpe de 2016. Denunciar também o fechamento de escolas do campo, como impacto direto do avanço do agronegócio e da lógica da educação mercadológica, protagonizada pelo projeto “ES em Ação” e assumida no Estado. Esse panorama remete o MST

à necessidade de buscar estratégias revolucionárias que subsidiem pesquisas, formação de base e o envolvimento da população brasileira, no fortalecimento dessa luta, pois “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (FREIRE, 2000, p. 133).

Com a intencionalidade de buscar condições e acumular forças no confronto ao modelo do capital, à destruição da natureza e ao extermínio da vida humana, o MST convoca outros movimentos sociais, populares, sindicais, enfim, toda a sociedade a cooperar com a construção da proposta de Reforma Agrária Popular que discutimos nesta pesquisa e para além dela. Esse projeto “tem vinculação direta com os [37] anos do MST e do passado de lutas massivas camponesas e [...] permite projetar as alianças de todo o povo e as relações que [o MST necessita] desenvolver com a terra, [com] o território e [com] a produção” (MST, 2014, p. 46), com projeção à construção de uma nação digna de seu povo.

Importa destacar que a produção de alimentos saudáveis nos acampamentos e assentamentos tem sido o ponto culminante no debate da RAP com a sociedade. Inferimos ainda que a agroecologia tem sido debatida constantemente no Setor, enquanto dimensão da Pedagogia do Movimento. Embora nem todas as escolas consigam consolidar uma área agrícola diversificada e ampla. Após muitos tensionamentos e mobilizações, o MST consegue inserir na Organização Curricular das escolas de assentamento a área de Ciências Agropecuárias, com foco em Agroecologia. Além disso, o princípio da agricultura orgânica vem sendo afirmado desde a constituição da primeira escola de assentamento do MST no ES.

A RAP nos provoca a refletir sobre a contribuição da arte e da cultura popular no movimento de formação humana, de seu potencial no anúncio e na denúncia, na valorização e no respeito à diversidade, a pertinência de transgredir a ordem do capital e de construirmos outras formas de pensar e ver o mundo. Somos convocadas a produzir e reproduzir a existência com encantamento, ousadia e sensibilidade. Reinventar a mística da solidariedade, da indignação, da partilha, da boniteza de poetizar, de pronunciar a palavra, de anunciar e denunciar, de ler o mundo, de cantar e encantar, projetando assim o bem comum.

As reflexões inconclusas que evidenciamos neste trabalho se abrem para tantas outras que certamente virão a partir delas, entendendo que, “[...] na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo” (FREIRE, 1981, p. 117).

Percebemos, a partir das análises da pesquisa, que a construção da RAP tem na formação permanente de educadoras e educadores do MST uma de suas possibilidades – base de apoio –

que pode se traduzir em um quefazer, colaborando em um amplo debate com a base sem-terra/Sem Terra, a partir do reconhecimento da escola como espaço/tempo de apropriação de conhecimento, essencial para avançarmos na ação. Contudo, as marcas desse processo anunciam que, ao estender relações com outras forças de luta, pode-se vislumbrar táticas coletivas que permitam dar passos mais longos nessa direção.

Para cultivar a terra em meio a tantos pedregulhos, é preciso considerar o chão que pisamos, a Terra em que habitamos. É crucial estarmos cientes que, para o enfrentamento do capital, da crise civilizatória e da expropriação dos bens da natureza, é necessário que toda a classe trabalhadora assimile o momento atual da questão agrária e contribua com a construção e o fortalecimento da Reforma Agrária Popular. Para tanto, reafirmamos o papel da educação nesse processo.

Diante da história de luta do MST, temos notado que é no próprio Movimento e na dinâmica de luta, enraizada no coletivo, que se extraem lições de uma proposta de Reforma Agrária Popular, que tem provocado outros movimentos sociais, populares, sindicais, universidades, trabalhadoras e trabalhadores a esperançarem no cultivo de ações que vislumbrem o sonho de uma sociedade diferente.

Passamos para as últimas palavras desta tese, reafirmando o seu significado para a autora, entendendo que mais um passo foi dado, mas muitos outros serão necessários nessa caminhada, na certeza que ainda temos muito o que aprender sempre e que tem sido prazeroso e desafiador seguir nessa busca, como uma tarefa para a vida toda, na práxis militante. O legado de Paulo Freire (2004, p. 60) nos ensina que “inconclusos somos nós, mulheres e homens [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Nessa busca, a educação continua sendo um campo de possibilidades, visto que “temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos [cruzando] fronteiras, para transgredir” (HOOKS, 2017, p. 273). Enfim, um solo pedregoso requisita sementes das bases socialistas e emancipatórias, em nossas práxis educativas. Celebrar a rebeldia de recriar a luta por justiça social, vida digna, permite cultivar a esperança, o amor ao mundo e a realização de sonhos comuns.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. Compreendendo o que é gênero. *In: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA*. Setor Nacional de Gênero. **Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder**. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2003.
- ALVES, N. (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIM, R. F. **Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado: A EJA-EPT no interior da Rede Federal e o problema da intelectualidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2022.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- _____. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARAÚJO, N. M. Formação de Professoras/es e lideranças quilombolas do Sapê do Norte-Conceição da Barra–ES: o que nos dizem? **Revista RBBA - Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências On-line**, v. 9, n. 02, p. 37-59, 2020.
- ARAÚJO, V. C. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 405-12, 31 dez. 2017.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- _____. A crise na educação. *In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **Origens do totalitarismo**. Tradução: R. Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Entre o passado e o presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.
- _____. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- ARENHART, D. **Infância, educação e MST: Quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Editora Argos, 2007.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, M. F. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.º 2).

_____. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO *et al.* **POSICIONAMENTO das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Documento Final**. X Encontro Nacional da ANFOPE, 2000. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Brasília: Universidade de Brasília (UnB). Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. **Documento Final**. XIX encontro nacional da Anfope. Niteroi-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Posição da ANPED sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. ANPED, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 8 jul. 2022.

AULA Inaugural do Curso de Especialização em Questão Agrária. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h49min42s). Publicado pelo canal Centro de Formação Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OUAz6PfNUjE>. Acesso em: 7 set. 2020.

BAPTISTA, S, J. **EJA Semipresencial na rede estadual do Espírito Santo**: significações da oferta segundo discentes, docentes e gestoras diante dos agravamentos da pandemia de covid-19. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BASTOS, P. N. **Marcha dialética do MST**: formação política entre campo e cidade. 2015. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-29062015-151022/fr.php>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, B. A luta pela terra é a luta pelo capital. *In*: MST. **Agenda do MST**. São Paulo, 2019.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOGO, A. A. **Lições da Luta pela Terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

_____. **Gerações – Coletâneas de Poesias**. São Paulo: Movimento Sem Terra, 2002.

_____. **Cartas de Amor**. [S.l.]: Setor de Formação Nacional, MST, nov. 2004.

_____. **Cartas de Amor**. 2. ed. São Paulo: MST, 2008.

_____. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Mística**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473-479.

_____. **O MST e a Cultura**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

BORDA, F. O. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Bogotá: Carlos Valência Editores, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18629.htm. Acesso em: 18 maio 2021.

_____. Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1998.

_____. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional, N.º 19**. Brasília: Centro de Documentos e Informação, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-exposicaodemotivos-148914-pl.html#:~:text=Modifica%20o%20regime%20e%20disp%C3%B5e,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=e%20Reforma%20do%20Estado%20e%20do%20Planejamento%20e%20Or%C3%A7amento>. Acesso em: 27 jul. 2022.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 04/98 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares e Nacionais para o ensino fundamental. Conselheira: Regina Alcântara de Assis. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º 36, de 04 de dezembro de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_educ_campo. Acesso em: 05 dez. 2021.

_____. Casa Civil. **Medida Provisória n.º 2.183-56, de 24 de agosto de 2001**. Acresce e altera dispositivos do Decreto-Lei n.º 3.365, de 21 de junho de 1941, das Leis n.ºs 4.504, de 30 de novembro de 1964, 8.177, de 1º de março de 1991, e 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 ago. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2183-56.htm. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_educ_campo. Acesso em: 05 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília/ DF: MEC, março de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. **Lei n.º 2186-56, 2001**. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição, e os arts. 1º, 8º, alínea “j”, 10, alínea “c”, 15 e 16, alíneas 3 e 4 da Convenção sobre Diversidade Biológica, dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, a repartição de benefícios e o acesso à tecnologia e a transferência de tecnologia para sua conservação e utilização, e dá outras providências. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2186-16-23-agosto-2001-389646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04 de dezembro de 2021**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECE_BN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL está entre os focos emergentes da fome, aponta relatório da Oxfam. **Rede Brasil Atual**, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/mundo/2021/07/brasil-foco-emergente-fome-oxfam/>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRINGEL, B. Crisis política y olarización en Brasil: de las protestas de 2013 al golpe de 2016. In: BRINGEL, B.; PLEYERS, G. (eds.). **Protesta e indignación global: Los**

movimientos sociales en el nuevo orden mundial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Río de Janeiro: FAPERJ, 2017. p. 141-154. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13571.dir/viejo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRINGEL, B. Geopolítica da pandemia, escalas da crise e cenários em disputa. **REALIS**, Pernambuco, v. 10, n. 01, p. 33-51, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/248023/pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRINGEL, B; VARELA, R. V. S. A Pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 03, p. 474- 489, 2016. Disponível em: www.reistas.usp.br/rdda. Acesso em: 20 nov. 2020.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. *In:* MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação n.º 08: Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas.** São Paulo: MST, 2001.

_____. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002 (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. Por Uma Educação do Campo. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas,** Brasília, n.º 4, 2004.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In:* CALDART, R. S. (org.). *et al.* **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão popular, 2010.

_____. O MST e a escola: concepção e matriz formativa. *In:* CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Pedagogia do Movimento. *In:* CALDAR, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Notas sobre desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular.** Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 set. 2013.

_____. Pensando a Educação dos Camponeses. *In: II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina.* 08 e 10 de outubro de 2014, Santa Maria/RS. (mimeo).

_____. **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.** 1. ed. São Paulo: expressão Popular, 2017a.

_____. **Seminário 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo.** Planaltina, UnB, 23 a 27 de outubro 2017b.

_____. **Reforma Agrária Popular e Educação.** Texto apresentado na Jornada Universitária da Reforma Agrária - JURA, UESB/UESC BA, 15 jul. 2020a.

_____. A Educação do Campo e a construção da Pedagogia Socialista. *In: GOULART, A. J.; SILVA, D.; ODY, L. C.; PAGLIARIN, L. L. P.; ORÇAY, S. T. V. Diálogos sobre a Educação do Campo, resistência e emancipação social e humana: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional et al.* (org.). Curitiba: Appris, 2020b.

_____. Educação do Campo e Agroecologia. *In: Dicionário da Agroecologia e Educação.* 1. ed. São Paulo: Expressão popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021a.

_____. Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica. Texto trabalhado no Grupo de Estudo RAP e Educação 2021 - Fundamentos da Pedagogia Socialista /Encontro 8: **Pedagogia do Movimento**, 29 de novembro 2021 - 19h-21h (Plataforma Zoom), março 2021b.

CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CANAL RURAL. **De Olho no Material Escolar pede a Bolsonaro atualização sobre informações do agro.** São Paulo, 20 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/noticias/agricultura/de-olho-no-material-escolar-pede-a-bolsonaro-atualizacao-sobre-informacoes-do-agro/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CARNEIRO, F. F. (org.). **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, C. F. **A educação de jovens e adultos e a universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. **Os Efeitos da Política de EJA no Município de Vitória-ES (2016-2019) e a Garantia do Acesso, da Justiça Social e do Direito à Educação.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CASTRO, C. V. Sujeitos jovens do campo. *In*: CALDAR, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J (org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA; NEAD, 2006.

CASTRO, G. C. Juventude do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. O RIO DOS TRABALHADORES - A educação do olhar e a fotografia como fonte histórica. **Revista Trabalho Necessário**, n. 18, v. 35, p. 240-63, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40506>. Acesso em: 6 nov. 2022.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO. Produção da cana-de-açúcar se aproxima do recorde histórico de 2015, afirma Conab. **Nova Cana**, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.novacana.com/n/cana/safra/producao-cana-de-acucar-aproxima-recorde-historico-2015-conab-151220>. Acesso em: 05 out. 2021.

CORDEIRO, T. 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos. **Brasil de Fato**, 29 nov. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>. Acesso em: 6 out. 2021.

COTA, M. G. **O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CURY, C. R. J. O Profissional do Ensino no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 25, dez. 1995.

_____. O Profissional do Ensino no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 13, n. 25 (dez. 1995), 2007.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto de lutas do MST**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. *In*: TORRES, C. A. (org.). **Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI**. Buenos Aires: CLACSCO, 2001.

DINIZ, P; MAGALHAES, S. O agro não é pop, mas até nas escolas quer ser. **Observatório Alimentação Escolar**, [2022]. Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/opiniaio/o-agro-nao-e-pop-mas-ate-nas-escolas-quer-ser/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Brasil é o quarto maior produtor de grãos e o maior exportador de carne bovina do mundo, diz estudo. **Embrapa**, 1º jun. 2021. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/62619259/brasil-e-o-quarto-maiorprodutor-de-graos-e-o-maior-exportador-de-carne-bovina-do-mundo-diz-estudo>. Acesso em: 08 out. 2021.

ENGELMANN, S. I. **As representações sociais sobre a reforma agrária popular nas mídias digitais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ESPECIAL: debate sobre a monocultura do eucalipto no Brasil. **Ecodebate**, [2006]. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2006/03/20/especial-debate-sobre-a-monocultura-do-eucalipto-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca. **Plano estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba – NOVO PEDEAG 2007-2025**. Vitória: Governo do Estado, 2008.

FARIAS, M. I.; FINATTO, R. A.; LEITE, V. J. **Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do Campo**. Guarapuava: Apprehendere, 2022.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.; OLIVEIRA, C. J.; SANTOS, C. A. (Org); DUART, C. S.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Organização Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

_____. O MST e a Formação dos Sem Terra: o Movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832/11404>. Acesso em: 28 dez. 2009.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 2002. p. 89-101. v. 4.

_____. Territórios da Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALETENJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Os usos da terra no Brasil: debate sobre políticas fundiárias**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FERNANDES, F. **O que é Revolução**. São Paulo: Abril, 1984.

_____. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Significado do protesto negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

_____. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERNANDES, L. Eucalipto domina dois terços das florestas plantadas no Brasil. **Brasil de Fato**, 22 set. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/22/eucalipto-domina-dois-tercos-das-florestas-plantadas-no-brasil/>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERREIRA, C. L. R. **Educação ambiental dialógico-crítica e sua relação com a prática da agroecologia e da educação do campo no território do extremo sul da Bahia: entre o descompasso e o desafio de transformação**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FERREIRA, M. G. M.; FRANÇA, D. M. **A Educação Popular na Formação de Educadoras e Educadores do MST/ES: Tecidos de Luta e resistência na Perspectiva da Agroecologia - Resumo Expandido - Pôster - 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos-1-14>. Acesso em: 18 jul. 2022.

_____.; FRANÇA, D. M.; PEZZIN, J. A Auto-organização na Práxis Pedagógica do Saberes da Terra Capixaba. In: WIZNIEWSKY, C. R. F. *et al.* Organizadores. **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS, 2014. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: http://coral.ufsm.br/sifedoc/images/Anais_sifedoc_3912_p.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

_____. **A Educação Popular na Práxis do ProJovem Campo – Saberes da Terra no Espírito Santo**. 2015. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FERREIRA, M. J. R. **Interdições e Resistências: os Difíceis Percursos da Escolarização das Mulheres na EPT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. Em defesa do Pronera e do direito à educação do campo. **MST**, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FRANÇA, D. M. **Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos MST/ES**. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

_____.; AMARAL, D. M.; RODRIGUES, H. J. A.; JESUS, J. G.; LIRIO, L. H.; FERREIRA, M. G. M.; **A Educação no/do Campo no contexto da Política Pública Afirmativa dos Povos do Campo**. Trabalho apresentado na I Conferência das Ações afirmativas na UFES. Políticas afirmativas e saberes das diferenças na perspectiva da população quilombola, população LGBTI, mulheres, e população do campo, 2018.

_____.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M; G. M.; RIBEIRO, M. F. M. Pedagogia da Alternância e sua ressignificação permanente na Educação do Campo/ES. *In: II Seminário Federalismo e Políticas Educacionais*, 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: PPGE, UFES, 2018.

_____. **A Educação no/do Campo no contexto da Política Pública Afirmativa dos Povos do Campo**. Apresentado na I Conferência das Ações Afirmativas na UFES – Políticas afirmativas e saberes das diferenças na perspectiva da população quilombola, população LGBTT, mulheres e população do campo, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 13. (Coleção questões da nossa época).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Editado por Paz e Terra e licenciado gratuitamente para Anca/MST. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. *In: Formação de Professores*. (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S.; FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. **Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREITAS, V. J.; SANTOS, V. S. Socialização projetiva de experiências de Educação do campo. *In*: FOERSTE, E. *et al.* **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: PPGE/UFES, 2008. (Por uma educação básica do campo; n.º 6).

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

_____. A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista: Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n.º 20, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 13 out. 2021.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GASPARIN, G. J. **A formação política como necessidade da classe trabalhadora: a experiência do MST**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestre em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

GHISO, A. De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Lapiroagua. **Revista Latinoamericana de Educación**, 1999. Disponível em: <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-16.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

_____. Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. *In*: **Sistematización de Experiencias – Propuestas y debates**. Bogotá: Dimensión Educativa, 2004. Disponível em: <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

GOHN, M. G. Abordagens teóricas no estudo de movimentos sociais na América latina. **Portal SEER**, v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18982/12339>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GT CAMPO-ES. **O campo da Educação do Campo no Espírito Santo**. Colatina, 2008. (Seminário Estadual).

GUIMARÃES, C. A. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Atlas do Espaço Rural retrata diversidade do campo brasileiro. **Agência IBGE notícias**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29724-atlas-do-espaco-rural-retrata-diversidade-e-desigualdade-do-campo-brasileiro>. Acesso em: 08 jul. 2014.

GUIMARÃES, J. Mais de 70% das mortes por agrotóxicos ocorrem nas regiões Sudeste e Nordeste. **Brasil de Fato**, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/22/mais-de-70-das-mortes-por-agrotoxicos-ocorrem-nas-regioes-sudeste-e-nordeste>. Acesso em: 08 out. 2021.

HARNECKER, M. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão popular, 2003.

HOFFMANN, R. A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil. **Famasul**, 2014. Disponível em: http://famasul.com.br/artigos_interna/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentosconsumidos-no-brasil/28545/. Acesso em: 08 jul. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO AGROPECUÁRIO 2017**: resultados definitivos. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. v. 8.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: DIFERENCIAIS ENTRE O RURAL E O URBANO. TEXTO PARA DISCUSSÃO (2632)**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 12 jan. 2022

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Agrotóxicos. **INCA**, [2015]. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/assuntos/agrotoxicos>. Acesso em: 7 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo de Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020.

JARA, O. **A Sistematização de Experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília: CONTAG, 2012.

JORNAL NACIONAL. Jornal Nacional entrevista Jair Bolsonaro, candidato do PL à Presidência da República. **G1**, 22 ago. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/ao-vivo/jornal-nacional-entrevista-jair-bolsonaro-candidato-do-pl-a-presidencia-darepublica.ghtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_content=post&utm_campaign=jn. Acesso em: 30 ago. 2022.

JUNIOR, M. A. M.; BARBOSA, H. J. N. B.; SÁ T. H. **QUEM PRODUZ COMIDA PARA OS BRASILEIROS? 10 ANOS DO CENSO AGROPECUÁRIO 2006**. Artigo Especial. Revista Pegada, v. 18, n. 3, set./dez. 2017.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

KOLLING, E. J.; NERY I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Memória. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: ANEC, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LANDER, E. Eurocentrismos, saberes modernos y la naturalización del orden global del capita. *In*: SURRABH, D. I. B.; WALTER, M. (coord.). **Modernidades coloniales**. México: Colegio de México, 2004.

LARROSA, J. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida**. Belo Horizonte: Autêntica Educação & Realidade, 2004.

LAUREZ, C. **Florestan Fernandes: vida e obra**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LEITE, S. P; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473-479.

LEITE, V. J. **Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2017.

LÊNIN, V. I. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980. (Coleção Alicerces).

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

LIMA, M. A. **Contribuição para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestra em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

LINHARES, C. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIU, M. Orgânicos: Construir e exportar a marca Brasil. **Revista Cafeicultura**, 2011. Disponível em: <https://revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=37747&organicos--construir-e-exportar-amarca-brasil-por-ming-liu-.html>. Acesso em: 09 out. 2021.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAFORT, K. Agroecologia e Soberania Alimentar. *In*: O 8º Encontro de Agroecologia é um evento realizado por meio de parcerias interinstitucionais entre o NETASA – Núcleo de Estudos Trabalho, da UNIFAL-MG, e o NEAPO – Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica, 2020, Campus Machado. **Anais [...]**. Campus Machado: IFSULDEMINAS, 2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/8o-encontro-de-agroecologia/>. Acesso em: 5 set. 2022.

_____.; AMORIM, J. As nossas para acumular forças e seguir a luta. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de debates n.º 1**, Preparação para o VI Congresso Nacional do MST – 2013. Rio de Janeiro, 2012.

MANFRE, V.; CASEMIRO, J.; SCHOTTZ, V.; MASELLI, M. A (dupla) ofensiva do agro nas escolas. **Acervo On-line**, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/dupla-ofensiva-do-agro-nas-escolas/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MARTINS, A.; NUNES, D.; GASPARIN G. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: **Dicionário da Agroecologia e Educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENEZES, A. S. **A centralidade de luta simbólica para o MST**: expansão da ocupação do ciberespaço na busca por reconhecimento. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Campina Grande, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão**. Grupo de Trabalho Reforma Agrária e formalização do acesso à terra. Brasília: MPF, 2021.

MOLINA, M. C.; ROCHA-ANTUNES, 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. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Autêntica Editora, 2011.

_____.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: **Licenciaturas em Educação do Campo** - Registros e reflexões a partir das experiências piloto. (UFMG; UnB; UFS e UFBA) (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____.; SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. P. **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera (org.). Brasília: MDA, 2014. 292 p. (Série Nead Debate, 22).

_____. (org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. MDA / Série NEAD Debate 23, 2014.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. *In*: ALVES, N. **Formação de Professores**. (org.) São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, F. A educação no/do campo e o contexto das políticas públicas: novas perspectivas? *In*: FERREIRA, E. B. (org). **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

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

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**, caderno n.º 08. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Formação n.º 18** – O que queremos com as escolas dos assentamentos. [S.l.]: Setor de Educação do MST, 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.%20br/files/Caderno-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-n18.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____. **Educação Infantil**. Movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação n.º 12. São Paulo, 2004.

_____. Setor de Formação. **O Funcionamento das Brigadas do MST**. São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica LTDA, 2005a.

_____. **Dossiê MST Escola**: Documentos e estudos 1990 - 2001. Rio Grande do Sul: MST, 2005b. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossiémst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

_____. **A Reforma Agrária necessária**: Por um Projeto Popular para a agricultura brasileira. São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica, 2006.

_____. **Carta do V Congresso Nacional do MST**. Brasília, 2007.

_____. **Os desafios da luta pela Reforma Agrária Popular e do MST no atual contexto**. São Paulo: MST, 2009. (Caderno de Debates n.º 1).

_____. **Educação da Infância Sem Terra** – Orientações para o trabalho de base. São Paulo: MST (Setores de Educação, Gênero e Cultura), 2011. (Caderno da Infância n.º 1).

_____. **Programa agrário do MST – Texto em construção para o VI Congresso Nacional**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2013.

_____. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**, textos para estudo e debate, Boletim da Educação, n.º 12, edição especial. Expressão Popular, São Paulo, dez. 2014.

_____. **Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: Convicções e Desafios de Luta e Construção**. II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, set. 2015.

_____. **Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST**. Diagramação: Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2016.

_____. Comissão avalia que MEC está matando as licenciaturas de educação do campo. **MST**, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/06/22/comissao-avalia-que-mec-esta-matando-as-licenciaturas-de-educacao-do-campo/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. **A luta de classes no campo e a luta por Reforma Agrária Popular** - Caderno de Formação n.º 53 - Setor de Formação do MST, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, O. S. **Proposta de Educação Quilombola para as Escolas das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. Cadernos Anpae, n.º 8. Vitória: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2009. ANPAE, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/271.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

NASCIMENTO, S. N. **Educação Escolar Quilombola: memória, vivência e saberes das das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte**, Escola de São Jorge. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

NICALAV, V. **O que passou na boiada de Ricardo Sales durante a pandemia?** Brasil de Fato, 09 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/o-que-passou-na-boiada-de-ricardo-salles-durante-a-pandemia>. Acesso em: 25 jul. 2022.

NOVAIS, R. R. Juventude/juventudes? **Comunicações Iser**, v. 17, n. 50, p. 8-22, 1998.

OLIOSE, I. **O Processo de Privatização das Políticas Educacionais no Espírito Santo de 2015 a 2018: Implicações para a EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, E. C. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES.** 2005. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____.; FERREIRA, M. G. M.; VIEIRA, T. S. Tempos e Espaços na formação de educadores e educadoras na Atualidade: a Experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba. *In*: COSTA, P. C.; VIANNA, V. M. (org.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária.** Rio de Janeiro: Caetés, 2014. (Seminário NEAd 3).

OLIVEIRA, I. R. **Pedagogia da Alternância no Proeja: Percursos e Práxis Em Campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, T. S. M. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo e o direito à educação: lutas, contradições, desafios e perspectivas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, W. B. **Educação do Campo e Formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres no Assentamento. Sezínio – MST/ES.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PALUDETO, M. C. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** 2018. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PAZ, J. V. A revolução agrária cubana: conquistas e desafios. *In*: STEDILE, J. P. (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo.** São Paulo: Expressão Popular, 2020. v. 1.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20190041, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjffR8ZtfFkHnJ36CX6mFp/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

_____.; SOUZA, A. P.; GOMES, H.; CASALI, D. **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade! MST-ES: [s.n.], 2005.**

_____. A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. *In*: ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **A política de formação de quadros.** Guararema: ENFF, 2007.

_____. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos:** experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PRONKO, A. M. **O avanço do capital na educação.** In: XXXI Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária MST/ES, realizado no dia 11/07/19, Centro de Formação e Capacitação da Agricultura Familiar (CEFCAP), São Mateus/ES, 2019.

RAMOS, M. M. **Infância e Pedagogia do MST:** uma contribuição da prática educativa para a construção da identidade das crianças Sem Terra, 2014. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/57.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

_____. **A educação, trabalho e infância:** contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RIBEIRO, M. F. M. **Resistência inventiva da Escola do Campo frente a ofensiva do estado.** 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RODRIGUES, J. P.; FERNANDES, R. **Caderno de debates n.º 1 - Preparação para o VI Congresso Nacional do MST – 2013.** Rio de Janeiro, 2012.

ROSENO, S. M. **A práxis educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):** desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ROSSETTO, Edna Araújo. **Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós:** A Educação das Crianças Sem Terrinha no MST. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2009.

SALDANHA, J.; ANTONGIOVANNI L.; SCARIM, P. C. Diálogos entre a multifuncionalidade da agricultura familiar e os projetos coletivos de educação do campo e da agroecologia no norte do Espírito Santo. In: CAZELLA, A. A.; BONNAL, P.; S. MALUF, R. S. (org.). **Agricultura familiar:** multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: Uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, v. 18, n. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNNND/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SANCHEZ, D. S. **Resistência e Formação na Produção do Comum:** o curso de Pedagogia da Terra na UFES. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, A. C.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C; CALDART, S. S. (org.). **Dossiê Educação do Campo:** documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, C. A. **Pronera, educação técnico-profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses.** 2016. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

_____. A educação do campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro. **Revista de políticas públicas**, v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13068>. Acesso em: 28 set. 2019.

SANTOS, J. S. **Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS, M.; GLASS, V. **Atlas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2018.

SANTOS, R. B. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais.** **Teias**, v. 18, n. 51, 2017.

SCARIM, P. C. Entrevista concedida ao Século Diário sobre: a ocupação ilegal de terras no Espírito Santo. **Século Diário**, 2007. Disponível em: <http://br.dir.groups.yahoo.com/group/listageografia/message/44637>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____; OLIVEIRA, E. (org.) C. **Experiências de Formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo: reflexões e vivências.** Vitória: Geografares, 2012.

SCARIOT, J. R.; ALVES, A. C. T.; LOPES, T. B.; LEÃO, M. F. Panorama de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 5820, 13 ago. 2020.

SCHUBERT A. M. P. **Lutas Territoriais Indígenas: Memórias, Culturas e Educações do Povo Tupinikim.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SCOPEL, E. G. **A Educação Popular nas experiências e práticas de integração curricular no Projeja do Ifes.** 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SEMERARO, G. **Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos movimentos populares.** Aparecida; São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

_____. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao politecnismo.** Tradução: LAZAREV, A.; FREITAS, L. C. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, A. P. S.; FELIPE, E. S.; RAMOS, M., M. Infância do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

SILVA, R. P. **Agronegócio um negócio global**: mudança climática. Energia e meio ambiente. Associação Brasileira de reforma Agrária (ABRA). São Paulo, jun. 2021.

SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J.; GOMES, H.; CASALI, D. **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo**: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade! MST-ES, 2005.

SOUZA, M. S. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. Questão Agrária. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 641-646.

_____. **A questão agrária no Brasil**: Programas de reforma 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

_____. **A questão agrária no Brasil**: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. (org.). **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. v. 1.

_____. **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 2.

STRECK, D. R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: Aprender nas fronteiras. **Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 22, p. 99-111, jul./dez. 2006.

SYNGENTA. Você sabia? Para onde vai a soja produzida no Brasil. **Syngenta Digital**, [2020]. Disponível em: <https://blog.syngentadigital.ag/voce-sabia-para-onde-vai-soja-produzida-no-brasil/>. Acesso em: 05 out. 2021.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Formação da classe operária inglesa**. ed. 4. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Seminário sistematiza reflexões sobre a educação do campo no Brasil**. UGMG, 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/seminario-sistematiza-reflexoes-sobre-a-educacao-no-campo-no-brasil>, Acesso em: 20 fev. 2022.

VALADÃO, A. V. **Assentamentos e Sem Terra** – A importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

VALDÉS, R.; PILZ, D.; RIVERO, J.; MACHADO, M. M.; WALDER, G. **Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas**: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. UNESCO; Organización de Estados Iberoamericanos, 2013. Disponível em: https://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/publicacion_%20oei.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

VENTORIM, S. **O Estágio Supervisionado em Educação Física como contexto produtor de ações colaborativas entre a formação inicial e a formação continuada de professores**. XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009. Acesso em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/326.pdf>. Disponível em: 29 jul. 2022.

VIEIRA, M. A. F. O. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VIEIRA, T. S. **Mnemosine Clio e a Memória Histórica da Educação de Jovens e Adultos em/com Ações de Extensão Na UFES de 1986 A 1996**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

ZEN, E. T. **Pedagogia da Terra**: Formação do Professor Sem Terra. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Dialogando com os sujeitos da pesquisa (**Grupo de Estudo: RAP e Educação e da Jornada Universitária da Reforma Agrária (JURA) - Movimentos sociais/populares e UFES**)

Pesquisa “**Formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades**”

Prezado/prezada participante da JURA e do Grupo de estudo RAP e Educação,

Esta pesquisa tem como propósito estabelecer diálogos com as pessoas que aceitarem compor esta investigação. Objetiva escutar sujeitos/trabalhadoras e trabalhadores do campo-cidade pelo veio da pesquisa virtual, na perspectiva de verificar o alcance do debate do tema da formação de educadoras e educadores e sua articulação com a Reforma Agrária Popular (RAP) e o sentido dessas discussões para os sujeitos que participarem desse diálogo. Nesse sentido, você está sendo convidada/convidado a participar da pesquisa “Formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com as dimensões da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades”, sob a responsabilidade de Dalva Mendes de França. Consiste enquanto parte das exigências do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES), na Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

1- Telefone (WhatsApp)

2- E-mail

3- Nome 3.1 – Idade

4- Cidade

5- Estado

6- País

7- Movimento social/popular

8- Instituição

9- Local de residência () Campo () Cidade

10- Escolarização

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação () Outro

11- Profissão

12- Você já participou de algum evento/atividade/*live* que abordou o tema da formação de educadoras e educadores e sua articulação com a Reforma Agrária Popular? Qual/quais?

12.1- Destaque quais aspectos foram abordados:

() Social () Educacional () Cultural () Ambiental () Econômico

() Político

12.2- Qual o assunto/conteúdo que mais lhe chamou atenção neste evento/atividade e por quê?

13- Como você compreende a Reforma Agrária Popular?

14- Qual o papel do povo brasileiro/movimentos sociais campo-cidade nos processos de construção da Reforma Agrária Popular?

Obrigada por participar da pesquisa! Nosso anseio é que ela possa contribuir com o fortalecimento das lutas da classe trabalhadora. Gratidão por sua importante colaboração!

“Lutar, construir Reforma Agrária Popular!” (MST, 2014)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Dialogando com os sujeitos da pesquisa (educadoras e educadores do Setor de Educação MST-ES)

Tema da pesquisa: “**Formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades**”

1- NOME		2- TELEFONE		3- E-MAIL	
4- DATA DE NASCIMENTO	5- RAÇA	6- SEXO	7- ONDE MORA	RESIDE EM	
				<input type="checkbox"/> Assentamento <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Acampamento	
//____	<input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Campo <input type="checkbox"/> Cidade	É ASSENTADA/ASSENTADO	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Outro _____ <input type="checkbox"/> Não _____					
8- ESCOLARIZAÇÃO NÍVEL		INSTITUIÇÃO			
Ensino médio	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A Distância <input type="checkbox"/> Alternância		
	CURSO (S):		INSTITUIÇÃO (ÕES)		
	_____		_____		
Ensino superior	<input type="checkbox"/> Cursando <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A Distância <input type="checkbox"/> Alternância		
	CURSO (S)		INSTITUIÇÃO (ÕES)		
	_____		_____		
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Não cursou		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A Distância <input type="checkbox"/> Alternância		
	TIPO			ANO DE CONCLUSÃO	
	<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado				
	CURSO (S)		INSTITUIÇÃO (ÕES)		
_____		_____			
_____		_____			

TEMA(S) DO(S) TRABALHO(S) DE CONCLUSÃO			
09- ETAPAS/MODALIDADE QUE TRABALHA/ATUA			
<input type="checkbox"/> Educação infantil		<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos	
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental (1º ao 5º)		<input type="checkbox"/> Ensino médio	
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental (6º ao 9º)		<input type="checkbox"/> Gestão (coor., pedag. ou dir.)	
		<input type="checkbox"/> Ensino superior	
		<input type="checkbox"/> Não atua	
		<input type="checkbox"/> Outro	
10- VÍNCULO – INSTITUIÇÃO (ÓE) ATUAL (AIS)		11- ATUAÇÃO	
<input type="checkbox"/> Estatutária (servidora concursada)		<input type="checkbox"/> MST	
<input type="checkbox"/> CLT (carteira assinada)		<input type="checkbox"/> MPA	
<input type="checkbox"/> Estagiária		<input type="checkbox"/> Associação/cooperativa	
<input type="checkbox"/> Designação Temporária (DT)		<input type="checkbox"/> Fórum EJA/ES	
<input type="checkbox"/> Voluntária		<input type="checkbox"/> CPT	
<input type="checkbox"/> Não possui vínculo		<input type="checkbox"/> Frente Popular em Defesa do Direito à Educação	
<input type="checkbox"/> Outro: _____		<input type="checkbox"/> Comitê de Educação do Campo	
		<input type="checkbox"/> CUT	
		<input type="checkbox"/> Sindicato	
		<input type="checkbox"/> Movimento estudantil	
		<input type="checkbox"/> Instituição religiosa	
		<input type="checkbox"/> Partido político	
		<input type="checkbox"/> Outro: _____	
12- FUNÇÃO NO SETOR DE EDUCAÇÃO MST-ES		13 - ATUAÇÃO NO SETOR (ano/s)	
<input type="checkbox"/> Coordenadora/coordenador		<input type="checkbox"/> 2014 <input type="checkbox"/> 2015 <input type="checkbox"/> 2016 <input type="checkbox"/> 2017 <input type="checkbox"/> 2018 <input type="checkbox"/> 2019 <input type="checkbox"/> 2020	
<input type="checkbox"/> Integrante (Representante de escola/s)			
<input type="checkbox"/> Outra função: _____			
		TOTALIZANDO _____ ANOS (A partir de 2014)	

Refletindo sobre a formação de educadoras e educadores do MST-ES e sua relação com a Reforma Agrária Popular (RAP)

1- Quais são as tarefas da Educação/escolas do campo nos processos de constituição da Reforma Agrária Popular?

2- Qual é o papel do Setor de Educação do Movimento nos processos de formação de educadoras e educadores da Reforma Agrária MST-ES?

3- Destaque:

- Práticas formativas desenvolvidas com/pelo Setor de Educação MST-ES;

- Sua avaliação em relação a essas práticas;

- Temas abordados nos encontros de formação de educadoras e educadores do MST-ES nos últimos anos;

4- É possível dizer que o Setor de Educação do MST se sente provocado a intensificar estudos sobre as dimensões da Reforma Agrária Popular na formação de suas educadoras e educadores? O que o instiga e por quê?

5- Quais os limites e desafios que o Setor de Educação MST-ES tem encontrado nos processos de formação das educadoras e educadores em relação à pauta da RAP?

6- Fale um pouco sobre o sentido da Reforma Agrária Popular no exercício/desenvolvimento de sua práxis formativa. (Por que/para que estudar os princípios da RAP?)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Dialogando com os sujeitos da pesquisa (dirigentes regionais e/ou estaduais MST-ES)

Tema da pesquisa: **“Formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades”**

1- NOME		2- TELEFONE		3- E-MAIL	
4- DATA DE NASCIMENTO	5- RAÇA	6- SEXO	7- ONDE MORA	RESIDE EM	
				<input type="checkbox"/> Assentamento <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Acampamento	
// ____	<input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Campo <input type="checkbox"/> Cidade	É ASSENTADA/ASSENTADO	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Outro _____ <input type="checkbox"/> Não _____					
8- ESCOLARIZAÇÃO NÍVEL		INSTITUIÇÃO			
Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A Distância <input type="checkbox"/> Alternância		
	CURSO (S):		INSTITUIÇÃO (ÕES)		
	_____		_____		
Ensino superior	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Não cursou		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A Distância <input type="checkbox"/> Alternância		
	CURSO(S)		INSTITUIÇÃO (ÕES)		
	_____		_____		
Pós-graduação	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Não cursou		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> A Distância <input type="checkbox"/> Alternância		
	TIPO			ANO DE CONCLUSÃO	
	<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado				
	CURSO(S)		INSTITUIÇÃO(ÕES)		
_____		_____			
_____		_____			

		TEMA(S) DO(S) TRABALHO(S) DE CONCLUSÃO
09- ETAPAS / MODALIDADE QUE TRABALHA/ATUA		
<input type="checkbox"/> Educação infantil	<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos	<input type="checkbox"/> Ensino superior
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental (1º ao 5º)	<input type="checkbox"/> Ensino médio	<input type="checkbox"/> Não atua
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental (6º ao 9º)	<input type="checkbox"/> Gestão (coor., pedag. ou dir.)	<input type="checkbox"/> Outro
10- VÍNCULO - INSTITUIÇÃO (ÕES) ATUAL (AIS)		11- ATUAÇÃO
<input type="checkbox"/> Estatutária (servidora concursada)	<input type="checkbox"/> MST	<input type="checkbox"/> CUT
<input type="checkbox"/> CLT (carteira assinada)	<input type="checkbox"/> MPA	<input type="checkbox"/> Sindicato
<input type="checkbox"/> Estagiária	<input type="checkbox"/> Associação/cooperativa	<input type="checkbox"/> Movimento estudantil
<input type="checkbox"/> Designação Temporária (DT)	<input type="checkbox"/> Fórum EJA/ES	<input type="checkbox"/> Instituição religiosa
<input type="checkbox"/> Voluntária	<input type="checkbox"/> CPT	<input type="checkbox"/> Partido político
<input type="checkbox"/> Não possui vínculo	<input type="checkbox"/> Frente Popular em Defesa do Direito à Educação	<input type="checkbox"/> Outro: _____
<input type="checkbox"/> Outro: _____	<input type="checkbox"/> Comitê de Educação do Campo	
11.1- FUNÇÃO ONDE ATUA/MILITA		11.2 – PERÍODO DE ATUAÇÃO (A PARTIR DE 2014)

Refletindo sobre a formação de educadoras e educadores do MST-ES e sua relação com a Reforma Agrária Popular (RAP)

- 1- Qual é o papel do MST na constituição da Reforma Agrária Popular (RAP)?
- 2- Como o tema da Reforma Agrária Popular (RAP) vem sendo pautado pelo MST-ES:
 - Nas áreas de reforma agrária;
 - Na formação de educadoras e educadores;
 - Nos processos educativos/escolas de assentamentos e acampamentos;
 - Com outros movimentos sociais/populares.
- 3- Fale um pouco sobre as possíveis práticas educativas que podem contribuir com a constituição do projeto de Reforma Agrária Popular pautado pelo MST. (Porque/para que estudar/refletir ou aprofundar sobre as dimensões da RAP?)
- 4- Quais têm sido as discussões do MST no que se refere aos processos de luta pela construção do projeto de Reforma Agrária Popular (RAP)?
- 5- Destaque os principais limites e desafios que o MST-ES vem enfrentando na busca de envolver a sociedade no debate da RAP.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE RODAS DE CONVERSA

D - Dialogando com os sujeitos da pesquisa (**coordenação do Setor de Educação MST-ES**)

Tema da pesquisa: **“Formação de educadoras e educadores MST-ES: conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular”**

Na última década (principalmente no período de 2010 a 2020), houve uma significativa produção de documentos do MST. Inicialmente o Movimento discutiu o Programa Agrário com sua base, em áreas de assentamentos e acampamentos. Posteriormente houve uma ampliação e aprofundamento desse debate, em seus processos de luta. A partir da organização sentiu a necessidade de estender esse diálogo para o povo brasileiro na perspectiva de fortalecer as lutas conjuntas campo-cidade, no sentido de pensar com a sociedade, a partir de sua proposta inicial da Reforma Agrária Popular (RAP), um Projeto Popular de Campo e rumo a um Projeto de Sociedade.

A partir das elaborações desses documentos, de estudos e da ampliação desse diálogo, o que avançou:

- No trabalho de formação da base nos acampamentos e assentamentos;
- Na formação das educadoras e educadores do MST-ES;
- Na prática educativa desses sujeitos;
- No diálogo com a sociedade.

2- Quais são as principais ações internas desenvolvidas em áreas de Reforma Agrária no ES na perspectiva de refletir sobre o Projeto Popular de Campo e de sociedade nos últimos anos?

3- Qual é a importância da escolarização para o MST? (Porque/para que escola no MST?)

4- Quais são os maiores desafios enfrentados para o fortalecimento do Projeto Educativo do MST nos últimos anos?

5- Qual é o papel da escola na luta pela terra e pela construção da RAP?

6- É possível dizer que, a partir de 2014, o projeto de Reforma Agrária Popular (RAP) ganhou força na pauta de formação de educadoras e educadores do Movimento no ES? Por quê?

7- Existem lutas conjuntas com o MST (campo e cidade) na perspectiva da formação de educadoras e educadores populares no ES? Quais são os movimentos sociais/entidades

parceiras que atuam nesse processo? Quais são os principais limites, desafios e estratégias do MST para avançar nesse campo?

8- Como o Setor de Educação MST-ES desenvolvia o acompanhamento e o trabalho pedagógico ao conquistar as primeiras escolas no ES? E nos últimos anos, como esse trabalho vem sendo realizado?

9- As atividades propostas pelo MST no âmbito da RAP são pautadas na formação de educadoras e educadores? Como tem se dado esse processo formativo?

10- Como você avalia o trabalho que este coletivo tem feito no Setor de Educação MST-ES? (Tarefas e desafios.)

APÊNDICE E – DISSERTAÇÕES E TESES QUE TRATAM DA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES MST-ES (1997 A 2019)

N.º	TEMA	AUTORA/AUTOR	PESQUISA	INSTITUIÇÃO	ANO
01	FORMAÇÃO E PRÁXIS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO: A EXPERIÊNCIA DO MST NO ESPÍRITO SANTO.	PIZETTA, Adelar João	Dissertação	PPGE/UFES	1999
02	OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A “PANHA” DOS GIRASSÓIS NA EXPERIÊNCIA DO PRONERA/MST.	OLIVEIRA, Edna Castro	Tese	PPGE/UFF	2005
03	PEDAGOGIA DA TERRA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEM TERRA.	ZEN, Eliezer Toretta	Tese	PPGE/UFES	2006
04	RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DO COMUM: O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA NA UFES/ES.	SANCHEZ, Damián Sanchez	Tese	PPGE/UFES	2011
05	EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO NO/PELO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS DE HOMENS E MULHERES DO ASSENTAMENTO SEZÍNIO FERNANDES DE JESUS - MST/ES.	OLIVEIRA, Welson Batista de	Dissertação	PPGE/UFES	2011
06	VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS MST/ES	FRANÇA, Dalva Mendes de	Dissertação	PPGE/UFES	2013
07	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES QUE ATUAM EM ASSENTAMENTOS.	VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles	Dissertação	PPGE/UFES	2016

Fonte: Dados levantados nas plataformas PPGE-UFES, CAPES, BDTD e BDRA e organizados pela autora (2022).

APÊNDICE F – TESES QUE SINALIZAM A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST NA RELAÇÃO COM A REFORMA AGRÁRIA POPULAR (1997 A 2019)

N.º	TEMA	AUTORA/AUTOR	PESQUISA	INSTITUIÇÃO	ANO
01	A CENTRALIDADE DE LUTA SIMBÓLICA PARA O MST: EXPANSÃO DA OCUPAÇÃO DO CIBERESPAÇO NA BUSCA POR RECONHECIMENTO.	MENEZES, Antônio Simões	Tese	PPGCS/UNESP	2016
02	GEOGRAFIA COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO PAULO CÉSAR VINHA - CONCEIÇÃO DA BARRA/ES.	SANTOS, Júlio de Souza	Tese	PPGE/UFES	2015
03	MARCHA DIALÉTICA DO MST: FORMAÇÃO POLÍTICA ENTRE CAMPO E CIDADE.	BASTOS, Pablo Nabarrete	Tese	PPGCC/USP	2015
04	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A REFORMA AGRÁRIA POPULAR NAS MÍDIAS DIGITAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).	ENGELMANN, Solange Inês	Tese	PPGCOM/UFRGS	2018
05	AS DIRETRIZES PROGRAMÁTICAS E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).	PALUDETO, Melina Casari	Tese	PPGE/UNESP	2018
06	EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICO-CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DA AGROECOLOGIA EDA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO EXTREMO SUL DA BAHIA: ENTRE O DESCOMPASSO E O DESAFIO DE TRANSFORMAÇÃO.	FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro	Tese	PPG/CA-UFSCar	2018
07	CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ANTÔNIO CARLOS DO ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES.	LIMA, Matilde de oliveira de Araujo	Dissertação	PPGSP/FIOCRUZ	2016
08	A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A TRAVESSIA DE CERCAS INVISÍVEIS DE ACESSO/PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: EXPERIÊNCIAS DO MST NAS INTER-RELAÇÕES COM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	PIZETTA, Adelar João	Tese	PPGE/UFES	2014
09	A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO NECESSIDADE DA CLASSE TRABALHADORA: A EXPERIÊNCIA DO MST.	GASPARIN, Geraldo José	Dissertação	PPGDAL e C/UNESP	2017
10	PRONERA, EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL E REFORMA AGRÁRIA POPULAR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DO PROJETO FORMATIVO VINCULADO AOS PROCESSOS PRODUTIVOS DOS CAMPONESES.	SANTOS, Clarice Aparecida dos	Tese	PPGPPFH/UERJ	2014
11	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSAIOS DA ESCOLA DO TRABALHO: A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA ITINERANTE DO MST PARANÁ.	LEITE, Valter de Jesus	Dissertação	PPGE/UNIOEST	2017

Fonte: Dados levantados nas plataformas PPGE/UFES, CAPES, BDTD e BDRA e organizados pela autora (2022).

APÊNDICE G – DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO NEJA/GRUPO DE PESQUISA: EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CIDADE E NO CAMPO (2008-2021)

N.º	LINHA DE PESQUISA	TEMA	AUTORA/AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO
01	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Dissertação)	EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO NO/PELO TRABALHO: EXPERIÊNCIAS DE HOMENS E MULHERES NO ASSENTAMENTO SEZÍNIO – MST/ES.	OLIVEIRA, W. B.	Educação do Campo. Processos Formadores. Trabalho/Experiências.	2011
02	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Dissertação)	VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS MST/ES.	FRANÇA, D. M. de.	Educação do Campo. Pedagogia do MST. Escolas. Transformação Social.	2013
03	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Dissertação)	A EDUCAÇÃO POPULAR NA PRÁXIS O PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA NO ESPÍRITO SANTO.	FERREIRA, M. G. M.	Educação do Campo. Educação de Jovens e Adultos. Currículo Integrado. Alternância Pedagógica. ProJovem Campo – Saberes da Terra.	2015
04	Educação, Formação Humana, Políticas Públicas (Dissertação)	O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESPÍRITO SANTO DE 2015 A 2018: IMPLICAÇÕES PARA A EJA.	OLIOSE, I.	EJA. Estado. Globalização. Nova Gestão Pública. Organizações Internacionais.	2021
05	Educação, Formação Humana, Políticas Públicas (Dissertação)	O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESPÍRITO SANTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: LUTAS, CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.	OLIVEIRA, S. M. T.	Fórum de EJA/ES. Movimentos Sociais. Políticas Públicas. EJA. Política Educacional.	2021
06	Educação, Formação Humana, Políticas Públicas (Dissertação)	EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: SIGNIFICAÇÕES DA OFERTA SEGUNDO DISCENTES, DOCENTES E GESTORAS DIANTE DOS AGRAVAMENTOS DA PANDEMIA DE COVID-19.	BAPTISTA, S. J. da.	Educação de Jovens e Adultos (EJA); semipresencial; Política Pública; Estudantes Trabalhadores; Covid-19.	2022
07	Universidade Federal Fluminense, Niterói (Tese)	OLIVEIRA, E. C. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A “PANHA” DOS GIRASSÓIS NA EXPERIÊNCIA DO PRONERA MST/ES.	OLIVEIRA, E. C. de.	Formação de Educadores. Educação de Jovens e Adultos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – MST.	2005
08	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	DIÁLOGOS E PRÁXIS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NO ÂMBITO DO PROEJA NO IFES.	ZEN, E. T.	Diálogos. Práxis Filosófica. Formação Humana Integral.	2016
09	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: PERCURSOS E PRÁXIS EM CAMPI DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.	OLIVEIRA, I. R. de.	EJA/Proeja. Pedagogia da Alternância. Institutos Federais. Educação do Campo.	2016
10	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	A EDUCAÇÃO POPULAR NAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE	SCOPEL, E. G.	Proeja. Educação Popular. Integração Curricular. Construção Coletiva. Sistematização de Experiência.	2017

		INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA DO IFES.			
11	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS: OS DIFÍCEIS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NA EPT.	FERREIRA, M. J. R.	Estudos Feministas. Proeja. PROGRAMA Mulheres Mil. Escolarização das Mulheres. Relações de Gênero.	2017
12	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	ALFABETIZAÇÃO NA EJA E A DISPERSÃO DAS PRÁTICAS: ESCRITAS DE ABERTURA AO OUTRO E LEITURA DE MUNDO.	RODRIGUES, H. J.	Alfabetização – Prática; Dispersão. Educação de Jovens e Adultos. Ética.	2017
13	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	POLÍTICA EDUCATIVA DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO CONTEXTO DA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA EDUCAÇÃO.	FRAGA, R. E.	Educação de Jovens e Adultos. Política Educativa. Globalização. Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.	2017
14	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (Tese)	MNEMOSINE, CLIO E A MEMÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM/COM AÇÕES DE EXTENSÃO NA UFES DE 1986 A 1996.	VIEIRA, T. S.	História. Memória. Educação de Jovens e Adultos. Projetos de Extensão. UFES.	2017
15	Educação, Formação Humana, Políticas Públicas (Tese)	OS EFEITOS DA POLÍTICA DE EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES (2016-2019) E A GARANTIA DO ACESSO, DA JUSTIÇA SOCIAL E DO DIREITO À EDUCAÇÃO.	CARVALHO, C. F. de.	Políticas Educativas. Ciclo de políticas. Educação de jovens, adultos e idosos. Direito à educação. Município de Vitória-ES.	2022

Fonte: Dados levantados na página do PPGE-UFES e organizados pela autora. Dissertações e teses disponíveis em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/convidado a participar da pesquisa de doutorado “Formação de educadoras e educadores MST-ES e suas conexões com a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades”, sob a responsabilidade de Dalva Mendes de França. Vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES), tem como objetivo compreender como os processos de formação de educadoras e educadores do MST-ES têm se articulado com as dimensões da Reforma Agrária Popular (RAP).

JUSTIFICATIVA

Entendemos que este estudo se justifica pela abordagem de questões relacionadas ao contexto social do país e à crise humanitária, que vêm se materializando em uma tragédia social. Diante desse contexto, urge a necessidade de dialogar com educadoras/educadores sobre a possibilidade de uma educação humanista-libertadora, dialógico-crítica, que vislumbre como horizonte a luta por justiça social. Esta pesquisa consiste na tentativa de potencializar reflexões com coletivos do MST sobre a formação de suas educadoras/educadores na perspectiva da interlocução com a RAP, na perspectiva de contribuir com a formação da consciência crítica e com a mobilização dos sujeitos que compartilham da incansável luta por uma práxis social transformadora.

OBJETIVOS

Compreender como processos de formação de educadoras e educadores do MST-ES têm se articulado com as dimensões da Reforma Agrária Popular (RAP), pautada pelo Movimento Sem Terra como um projeto estratégico e popular para o campo e para toda a sociedade brasileira,

evidenciando experiências de formação de educadoras e educadores MST-ES e seu papel na educação do Movimento Sem Terra, nos processos de luta pela terra e construção da RAP.

PROCEDIMENTOS

Inicialmente haverá uma reunião virtual com os integrantes do Setor de Educação MST-ES para que possamos apresentar a proposta de investigação, fazer o levantamento dos integrantes e solicitar o envolvimento desse coletivo no percurso da pesquisa. Havendo possibilidade de sua contribuição nesta pesquisa, **sua participação consistirá em:** preenchimento de um questionário on-line. Caso você seja coordenador do Setor de Educação ou dirigente regional/estadual do MST-ES será convidada/convidado para participar de um círculo de diálogos, que será gravado em áudio e, em seguida, será realizada a transcrição dos relatos dos integrantes deste trabalho; a observação participante será realizada principalmente em reuniões do Setor de Educação e, posteriormente, será registrada em diário de campo. Compreende ainda em levantar possíveis produções/expressões artísticas (música, poesia, pintura, relato de experiências, cartas...) produzidas em escolas de assentamentos do norte do ES, na perspectiva de cooperar com o desenvolvimento da pesquisa. Entendemos que o desenvolvimento desta pesquisa em período de pandemia de covid-19 exige medidas de cautela, conforme plano de prevenção, como a utilização de máscaras, higienização das mãos ou o uso de álcool gel e a manutenção do distanciamento necessário.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida por intermédio de entrevista semiestruturada (duração de duas horas); aplicação do questionário on-line às educadoras e educadores do Setor de Educação e dirigentes estaduais e/ou regionais, que atuam em áreas de assentamentos e acampamentos do MST-ES; em reuniões do Setor de Educação MST-ES, agendadas com antecedência; e análise de relatórios de encontros estaduais de formação de educadoras/educadores do Movimento referentes ao período de 2014 a 2020. No percurso da pesquisa levantaremos possíveis produções/expressões artísticas (música, poesia, pintura, relato de experiências, cartas...) produzidas em áreas de reforma agrária, no extremo norte do ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os possíveis riscos aos participantes da pesquisa poderão ocorrer por insatisfação ou desconforto por estar compartilhando informações pessoais, riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Diante do exposto, há uma certa limitação em assegurar total confidencialidade e possível risco da violação dos dados da pesquisa. Nesse sentido, é de fundamental importância que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Além disso, você terá o direito de não responder qualquer questão, e de interromper sua participação em qualquer etapa deste trabalho. Sua contribuição voluntária poderá conceber de forma integral ou parcial os passos da pesquisa. Sua identidade e informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo delas por parte da pesquisadora, seja durante todas as fases desta investigação ou após a sua publicação. Os nomes, as informações ou material que indique a participação dos sujeitos da pesquisa não serão cedidos sem que haja a permissão deles. Quanto às técnicas de produção de dados (a entrevista semiestruturada, a utilização de questionário on-line, o relatório, a observação, a coleta de produções/expressões artísticas elaboradas por escolas de assentamento), informamos que os participantes terão acesso à informação sobre cada procedimento e a pesquisadora estará à disposição para tirar eventuais dúvidas. Vale destacar que, em função da pandemia de covid-19, tomaremos todos os cuidados, conforme plano de prevenção, como a utilização de máscaras, higienização das mãos ou o uso de álcool gel e a preservação do distanciamento necessário.

BENEFÍCIOS

Este trabalho poderá contribuir com a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos de educadoras/educadores no que se refere às dimensões da RAP, na perspectiva de uma proposta de educação problematizadora, que busque refletir sobre a necessidade da construção de um projeto popular de campo e de sociedade, que tenha como fundamento a defesa dos direitos fundamentais à vida.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Estaremos acompanhando todos os passos e procedimentos da pesquisa, no sentido de permanecer em constante diálogo com os sujeitos, seja em espaços/tempos de reuniões presenciais ou virtuais, através de contato por telefone ou e-mail, ou de outras formas de interlocução. Assumimos o compromisso de responder a possíveis dúvidas que possam aparecer no decorrer dos procedimentos da pesquisa.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Nos comprometemos a preservar a sua identidade e as informações obtidas por meio desta pesquisa. Asseguramos o sigilo delas, seja durante todas as fases desta investigação ou após a sua publicação. Nesse sentido, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora realizará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e, em seguida, apagará todo o registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO E DE INDENIZAÇÃO

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá nenhum benefício financeiro. Caso haja alguma despesa com a sua colaboração na pesquisa, você será totalmente ressarcida/ressarcido. Além disso, em qualquer momento e sem nenhum prejuízo você poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação. Sua desistência não trará nenhuma penalidade ou prejuízo. Mesmo assim, caso sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, possui o direito de buscar indenização.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Vale ressaltar que você não é obrigado a participar desta investigação, não havendo qualquer punição ou tipo de dano em função da recusa. Se houver a possibilidade de sua colaboração, poderá se recusar a permanecer participando de qualquer etapa deste trabalho, sem que ocorra, de modo algum, repreensão. Se optar por retirar seu consentimento, estará habilitado a interromper sua participação a qualquer momento das etapas desta pesquisa, sem que ocorra também qualquer penalidade ou prejuízo.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Caso haja alguma dúvida em relação à pesquisa, para informar sobre algum desafio encontrado no decorrer do processo, ou para apresentar alguma sugestão, você pode comunicar a pesquisadora Dalva Mendes de França, por meio do telefone (27) 9-9999-0135 ou do e-mail: dalvamendesmst@yahoo.com.br. Em caso de denúncia e/ou mudanças no percurso da pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, n.º 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29075-910, Campus Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES. Pode ainda acionar esse comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que estou sendo informada/informado e esclarecida/esclarecido sobre o presente documento, objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todas as circunstâncias e procedimentos acima expostos e que, voluntariamente, quero participar da pesquisa “Formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com as dimensões da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades”, preenchendo o questionário on-line, cadastrando meus dados pessoais para ter acesso a ele. Também declaro que, após aceitar participar da pesquisa respondendo ao questionário on-line, para as etapas que seguem, caso eu opte por participar, receberei uma via deste Termo de Compromisso, com idêntico conteúdo, assinado pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

_____ (Assinatura do(a) participante)

Na qualidade de pesquisadora responsável pela sistematização “Formação de educadoras e educadores MST-ES e sua conexão com as dimensões da Reforma Agrária Popular: desafios e possibilidades”, eu, Dalva Mendes de França, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS n.º 466/12 e da Resolução n.º 510/16, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____ (Assinatura da pesquisadora)

ANEXO B – POEMA: “A LUTA PELA TERRA”

EEEF Saturnino Ribeiro dos Santos
Data: 21/10/2015

A Luta Pela Terra

O Processo histórico do MST
foi coletivo
sua construção e luta
foi um grande incentivo
para o povo sofrido.

O Gm. Janeiro ocorreu
O Primeiro Encontro Nacional do MST
em Curitiba ele aconteceu.

A Classe trabalhadora
com Dedicção
fazendo Mobilização
conquistou seu pedaço de chão.

Somos Sem Terrinha do MST
lutamos pela Terra
Pelo direito a aprender
Sonhar, estudar e viver.

Vamos a Terra Amar
Preservar e com ela aprender
Lutar todos juntos
Para fortalecer o MST.

O MST é importante
Vamos logo entrar
Viva os 30 anos
Precisamos comemorar.

Mas a luta não acaba aqui
É preciso a luta prosseguir
Unidos campo e cidade
Para a Reforma Agrária popular construir.

Maira Mendes de França Alves

ANEXO C – REGISTRO DE EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST-ES 2022

Questionário elaborado por pesquisadoras e pesquisadores do Setor de Educação do MST/ES.

OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo atualizar os dados de educadoras e educadores das escolas dos assentamentos, contribuir com o preenchimento de certificados, assim como pensar outros processos de formação permanente. Além disso, os dados coletados/produzidos têm como propósito cooperar com pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito da educação do MST-ES.

1. Nome completo
2. CPF
3. RG
4. Telefone
5. Endereço Residencial
6. Escola do MST em que atua
7. Em qual etapa/modalidade da educação básica você atua?
 - Educação Infantil
 - Ensino Fundamental (1° ao 5° ano)
 - Ensino Fundamental (6° ao 9° ano)
 - EJA 1° Segmento
 - EJA 2° Segmento
 - EJA Ensino Médio
 - Educação Especial
 - Outro
8. Qual área de atuação?
 - () Educadora/educador
 - () Pedagoga/pedagogo
 - () Coordenadora/coordenador
 - () Diretor/diretora

9. Há quanto tempo você atua em escolas de Assentamento MST/ES?

Menos de 1 ano

1 a 3 anos

3 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

25 a 30 anos

Mais de 30 anos

10. Atualmente você trabalha por área do conhecimento?

Sim

Não

11. Se sim, em qual área do conhecimento/disciplina você atua?

Ciências da Natureza

Linguagens e Códigos

Ciências Humanas

Ciências Agrárias

Educação Física

Matemática

Língua Inglesa

Não trabalho por área do conhecimento

12. Como vem sendo seu trabalho por área do conhecimento (avanços, limites, desafios)?

13. Atua em outra escola? Qual?

14. Em qual perímetro está localizada?

Campo

Cidade

15. Você participou de algum desses cursos? Qual/quais

Não participei

Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério

Técnico Agrícola com ênfase em Agroecologia

Pedagogia da Terra - Turma Paulo Freire

Pedagogia da Terra - Turma Maria Olinda

Pedagogia da Terra em outro estado

- Licenciatura em Educação do Campo - São Mateus
 - Licenciatura em Educação do Campo – Vitória
 - Cursando
16. Se está cursando, destaque qual/quais curso/s:
17. Caso afirmativo, em qual/quais curso/s?
18. Participou de algum outro/s curso/s realizado/s em parceria com o MST?
- Sim
 - Não
19. Os Cursos foram realizados em qual/quais estado/s?
20. Caso tenha realizado algum curso pelo MST, cite o/os que considera mais relevante/s e em que ano foi realizado.
21. Já participou de cursos de formação política do MST (Não formais)? Se sim, qual/quais?)
22. Na última década, principalmente a partir de 2010, o coletivo do MST vem estudando, realizando pesquisas, produzindo documentos como o Programa Agrário, com o propósito de refletir e construir com sua base (assentamentos e acampamentos) a proposta de Reforma Agrária Popular (RAP). Qual a sua percepção sobre o debate que o MST-ES vem buscando com outros movimentos sociais, populares ou sindicais e entidades?
- Satisfatório
 - Satisfatório, em parte
 - Insuficiente
 - Ainda não acontece
 - Não sei
23. Na sua opinião de que maneira tem sido pautada a temática da Reforma Agrária Popular nos processos de formação de educadoras e educadores do MST-ES?
- Satisfatória
 - Satisfatória, em parte
 - Insuficiente
 - Ainda não acontece
 - Não sei
24. De que forma o tema da Reforma Agrária Popular tem sido trabalhado na/pela escola?
- Satisfatória
 - Satisfatória, em parte

- () Insuficiente
() Ainda não acontece
() Não sei
25. Na sua opinião a escola tem conseguido colaborar com a ampliação do debate da Reforma Agrária Popular no trabalho com as famílias, nos acampamentos e assentamentos?
- () Sim
() Ainda não
() Com frequência
() Algumas vezes
() Não sei
26. Na sua opinião a escola tem conseguido trabalhar o conteúdo da Agroecologia?
Justifique:
27. Na sua opinião, de que maneira os Encontros Locais (Integração) de educadoras e educadores do MST – ES contribuem com a sua prática docente?
- () Muito
() Em parte
() Pouco
() Não contribuem
() Não sei
28. Na sua análise os Encontros Regionais de Formação de Educadoras e Educadores do MST – ES têm colaborado com seu fazer pedagógico?
- () Muito
() Em parte
() Pouco
() Não contribuem
() Não sei
29. Já participou de algum Encontro Estadual de Educadores e Educadores MST-ES?
- () Sim
() Não
30. Os Encontros Estaduais de Formação de Educadoras e Educadores do MST-ES contribuem com sua práxis (relação teoria e prática)?
- () Muito
() Em parte

- () Pouco
- () Não contribuem
- () Não sei

31. Destaque os conteúdos que você acredita serem necessários para estudar nos Encontros de formação de educadoras/educadores do MST-ES.

Gostaria de fazer alguma reflexão no sentido de contribuir com o Setor de Educação do MS