



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

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

**MARLE APARECIDA FIDÉLES DE OLIVEIRA VIEIRA**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO CAMPO: NARRATIVAS DOS EGRESSOS DOS CURSOS  
MAGISTÉRIO E PEDAGOGIA DA TERRA – MST**

**VITÓRIA**

**2023**



**Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

**MARLE APARECIDA FIDÉLES DE OLIVEIRA VIEIRA**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO CAMPO: NARRATIVAS DOS EGRESSOS DOS CURSOS  
MAGISTÉRIO E PEDAGOGIA DA TERRA – MST**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito obrigatório de avaliação para obtenção do título de Doutorado em Educação, na linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Valdete Côco.

VITÓRIA

2023



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



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

## MARLE APARECIDA FIDÉLES DE OLIVEIRA VIEIRA

### TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: NARRATIVAS DOS EGRESSOS DOS CURSOS MAGISTÉRIO E PEDAGOGIA DA TERRA – MST

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

Aprovada em 16 de maio de 2023.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Valdete Côco**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Edna Castro de Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Regina Helena Silva Simões**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Fernanda de Lourdes Almeida Leal**  
Universidade Federal de Campina Grande

MARIA ANTONIA DE SOUZA

Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA  
Dados: 2023.05.18 20:53:19 -03'00'

**Professora Doutora Maria Antônia de Souza**

Universidade do Tuiuti do Paraná / Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

---

V657t VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira, 1983-  
Trajetórias de formação e atuação docente na educação infantil do  
campo: narrativas dos egressos dos cursos Magistério e  
Pedagogia da Terra - MST / Marle Aparecida Fidéles de  
Oliveira VIEIRA. - 2023.  
212 f. : il.

Orientadora: Valdete Côco.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação de Professores. 2. Educação infantil. I. Côco,  
Valdete. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## AGRADECIMENTOS

No desafio da escrita de um texto de agradecimento, fiquei por um tempo refletindo sobre a quem agradecer, ao que e o porquê de fazê-lo. Compreendo que não poderia nomear, porque, na constituição de sujeito formada por muitos outros, aprendi que são muitas as pessoas, os momentos, os espaços e movimentos que compõem o desenvolvimento da pesquisa, da pesquisadora e de todas as pessoas envolvidas neste trabalho, que também é sobre muitos (contextos, encontros, desencontros e história de vidas).

Então, sou grata àquele que emana em mim uma energia que me motiva a seguir adiante, a levantar a cabeça, mesmo quando a conjuntura me quer caída, para baixo, pequena... Sou grata aos seres minúsculos que por vezes me convidam a ficar os observando por um tempo. Refiro-me às borboletas, aos pássaros, às formigas, aos pequenos insetos que lá na roça, ou mesmo aqui na cidade, convidam-me a parar tudo e só observar! Sou grata às minúsculas plantas que a seu modo exalam perfume e cor.

Sou grata às pessoas que atravessaram meu caminho por diferentes encruzilhas (nas rodas de conversa, nas orientações, nas bancas, nas apresentações de trabalho, nas entrevistas, nas reuniões, nos pareceres acerca dos textos, nos encontros formativos, nas místicas, nas ligações telefônicas e nas mensagens) e a todas as manifestações emanadas por sujeitos que me ajudaram a prosseguir, seja na pesquisa, seja nas diversas encruzilhadas encontradas pelo caminho. Se as atravessei ou não, foi porque pude contar com cada ser que até aqui me guiou na caminhada.

Sou grata às crianças e aos educadores que me inspiram a seguir adiante. Mesmo com tantas adversidades, encorajam-me a acreditar no nosso sonho teimoso: que todas as pessoas tenham acesso a água, terra, pão, teto e educação!

Nas andanças que ainda estão por vir, avisto o horizonte, porque não me falta vontade de sair por aí, ao encontro de seres que podem andarilhar comigo outros trajetos, em busca de outras utopias... Aos que junto comigo até aqui chegaram, gratidão! Seguimos...

## RESUMO

Esta tese focaliza trajetórias de formação e atuação docente de educadoras que atuam com as crianças na Educação Infantil do Campo (EIC). Apresenta como objetivo geral compreender as trajetórias formativas na constituição e atuação docente dos educadores que participaram dos cursos de formação Magistério e Pedagogia da Terra coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ES, sobretudo dos educadores que atuam com as crianças na educação infantil (EI) em assentamentos de reforma agrária. Advoga, nesse contexto, que os cursos são uma reivindicação conquistada pelo movimento social, demarcado por trajetórias de atuação na docência, e que fortaleceram a luta pela Educação do Campo (EC). Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos freirianos e bakhtinianos, desenvolve, na perspectiva de abordagem qualitativa, pesquisa narrativa, sustentada nas histórias de vida – individual e coletiva – dos sujeitos pesquisados. Utiliza aplicação de questionário, entrevista semiestruturada, escrita de cartas pedagógicas ao MST e registro em diário de campo. As análises realizadas me permitem afirmar que os cursos reivindicados pelo MST possibilitaram aos sujeitos envolvidos acesso à educação superior materializado na atuação docente em assentamentos de Reforma Agrária, corroborando o objetivo primeiro do Movimento de formar seus educadores para atuar com sua base social. Também indicam que as educadoras da EIC compreendem a importância de ser parte do MST e da contribuição do curso na vida e no trabalho que realizam com as crianças. As educadoras reconhecem a necessidade de maior apoio pedagógico, melhor investimento em infraestrutura por parte dos municípios e solicitam ao Setor de Educação (SE) que busque tematizar com mais ênfase a formação dos sujeitos que atuam nessa etapa da educação básica. Demarcam a necessidade de uma maior aproximação do SE com os municípios capixabas na tentativa de ajudar a construir processos formativos, dada a especificidade do campo e das crianças que nele habitam. Os dados reafirmam a relevância da EC, da formação dos educadores e do direito das crianças à EI.

**Palavras-chave:** Curso Magistério. Curso Pedagogia da Terra. Formação de Professores. Educação Infantil do Campo. Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT

This thesis focuses on the training journeys and teaching activities of educators who work with children in Rural Childhood Education (EIC). Its general target is to understand the formative trajectories in the formation and teaching activities of educators who participated in the training courses offered by Magistério e Pedagogia da Terra coordinated by the Landless Rural Workers Movement (MST) in ES, specially educators who work with children in Early Childhood Education (ECE) in agrarian reform settlements. It argues, in this context, that the courses are a claim conquered by the social movement, demarcated by trajectories of performance in teaching, and that they have strengthened the struggle for Field Education (EC). Anchored on Freirian and Bakhtinian theoretical and methodological assumptions, it develops, from the perspective of a qualitative approach, narrative research, sustained on the life stories – both individual and collective ones- of the researched subjects. It uses a questionnaire, semi-structured interviews, writing pedagogical letters to the MST, and field diary entries. The analyses carried out allow me to state that the courses claimed by the MST enabled the subjects involved to have access to higher education through teaching in the Agrarian Reform settlements, corroborating the Movement's primary objective of training its educators to work with its social base. They also show that EIC educators understand the importance of being part of MST and the contribution of the course to their lives and to the work they do with the children. The educators recognize the need for more pedagogical support and better investment in infrastructure by the municipalities and ask the Education Sector (SE) to place more emphasis on the training of those who work in this stage of basic education. They highlight the need for a closer relationship between SE and the municipalities of Espírito Santo state in an attempt to help build training processes, given the specificity of the countryside and the children who live there. Data reaffirm the relevance of CE, the training of educators and the children's right to EI.

**Key-words:** Magisterial Course. Earth Pedagogy Course. Training of Teachers.

Early Childhood Education in the Field. Narrative Research

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudos em revisão nas regiões do Brasil a partir do mapeamento de Programa de Pós-graduação em que são desenvolvidos.....	79
Gráfico 2 – Estados pesquisados nos estudos revisados.....	80
Gráfico 3 – Egressos que atuam na educação, com ênfase no Território Campesino.....	125
Gráfico 4 – Vínculos de Trabalho .....	126
Gráfico 5 - Novos cursos realizados pelos egressos.....	127



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011).....	48
Imagem 2 – Estados representados na Turma Paulo Freire .....	50
Imagem 3 – Estados representados na Turma Maria Olinda.....	52
Imagem 4 – Principais palavras evidenciadas nos temas dos TCC.....	55
Imagem 5 – Legislações referentes ao Curso de Pedagogia no Brasil .....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Curso Alternativo para Habilitação do Magistério – Parceria MST/Sedu/Ufes/Inkra .....	44
Quadro 2 – Proposta curricular do curso Pedagogia da Terra – Projeto Especial – Ufes .....	54
Quadro 3 - Temáticas dos TCC do curso Pedagogia da Terra com foco nas crianças e infâncias .....	56
Quadro 4 - Cursos de Pedagogia em parceria com o PRONERA - 1998-2021 .....	56
Quadro 5 – Categoria, autor e ano dos trabalhos selecionados .....	61
Quadro 6 – Categoria, autor e ano dos trabalhos selecionados com o tema formação de educadores .....	67
Quadro 7 – Categoria, autor e ano dos trabalhos selecionados sobre educação infantil do campo .....	72
Quadro 8 – Procedimentos para produção de dados.....	112
Quadro 9 - Egressas atuantes na EIC em assentamentos de Reforma Agrária – MST – ES..	133

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Bancos de dados pesquisados e os trabalhos selecionadas.....	60
Tabela 2 - Atendimento da EIC em assentamentos do MST no ES .....	160

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	– Bahia
BDTD	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFORMA	– Centro de Formação Maria Olinda
CEUNES	– Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo
CFE	– Conselho Federal de educação
CHS	– Ciências Humanas e Sociais
CIDAP	– Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	– Confederação dos Trabalhadores em Educação
Comeces	– Comitê Estadual de Educação do Campo do ES
CPT	– Comissão Pastoral da Terra
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	– Diário Oficial da União
EC	– Educação do Campo
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EEE	– Encontro Estadual De Educadores E Educadoras
EFA	– Escola Família Agrícola
EI	– Educação Infantil
EIC	– Educação Infantil do Campo
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENERA	– Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ES	– Estado do Espírito Santo
FASE	– Faculdade de Educação da Serra
FIJ	– Faculdade Integrada Jacarepaguá

FCHSSA	– Fórum de Associações de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
FONEC	– Fórum Nacional de Educação do Campo
GO	– Goiás
GRUFAE	– Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
GTs	– Grupos de Trabalhos
II PNERA	– Segunda Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	– Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	– Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	– Ministério da Educação
MPA	– Movimento dos Pequenos Agricultores do Espírito Santo
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNCF	– Programa Nacional de Crédito Fundiário
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	– Paraná
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
Rebid	– Red Iberoamericana de Inovación y Conocimiento Científico
RJ	– Rio de Janeiro
SAM	– Serviço de Assistência ao Menor
SC	– Santa Catarina
SE	– Setor de Educação
SEDU	– Secretaria Estadual de Educação
SME	– Secretarias Municipais de Educação
SP	– São Paulo
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	– Universidade Estadual do Ceará
UEFS	– Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	– Universidade Estadual de Maringá

UEPA	– Universidade do Estado do Pará
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	– Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL	– Universidade Federal de Alagoas
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFERSA	– Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UnB	– Universidade de Brasília
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	– Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	– Universidade de Campinas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMES	– Universidade Metropolitana de Santos
UNIMONTES	– Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISANTOS	– Universidade Católica de Santos
UNIUB	– Universidade de Uberaba
USP	– Universidade São Paulo
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>AOS LEITORES .....</b>	<b>16</b>
<b>1 PROPOSIÇÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
1.1 VIDA EM FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS EM MOVIMENTO .....	24
1.2 ALINHAVANDO A PROBLEMÁTICA, AS QUESTÕES ASSOCIADAS, A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	29
1.3 TRAJETÓRIA DO MST/ES NA LUTA PELA EDUCAÇÃO .....	33
1.4 CURSO DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO: DEMANDA CONCRETA DE FORMAÇÃO .....	40
1.5 DO MÉDIO AO SUPERIOR: A CONQUISTA DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA	45
<b>2 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O ENCONTRO COM OS OUTROS .....</b>	<b>58</b>
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA BUSCA DOS TRABALHOS DE REVISÃO .....	58
2.2 PESQUISAS QUE TEMATIZAM O CURSO PEDAGOGIA DA TERRA .....	61
<b>2.2.1 O Curso Pedagogia da Terra e as parcerias realizadas .....</b>	<b>62</b>
<b>2.2.2 Metodologias e propostas pedagógicas do curso Pedagogia da Terra.....</b>	<b>64</b>
<b>2.2.3 Curso Pedagogia da Terra e processos educativos .....</b>	<b>65</b>
2.3 PESQUISAS QUE FOCALIZAM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES .....	67
<b>2.3.1 Processos de formação e sua relação com as especificidades do campo.....</b>	<b>68</b>
<b>2.3.2 Formação e docência dos educadores do campo .....</b>	<b>71</b>
2.4 PESQUISAS QUE TEMATIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO .....	72
<b>2.4.1 Ciranda infantil e a educação das crianças no MST .....</b>	<b>73</b>
<b>2.4.2 Educação infantil do campo e formação de educadores .....</b>	<b>75</b>
2.5 EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DE REVISÃO .....	77

2.5.1 Regionalizando os estudos da revisão .....	79
2.5.2 Territorializando os estados pesquisados .....	80
<b>3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS, CONQUISTAS E RETROCESSOS.....</b>	<b>82</b>
3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO .....	95
3.2 SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA SEM TERRINHA.....	101
<b>4 ALINHAVANDO PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>106</b>
4.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS .....	108
4.2 PESQUISA NARRATIVA: NARRANDO TEXTO E CONTEXTO.....	110
4.3 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS	111
4.3.1 Entrevista semiestruturada .....	114
4.3.2 Produzindo narrativas outras: cartas pedagógicas ao MST .....	115
<b>5 SITUAÇÕES-LIMITES E A CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO MST.....</b>	<b>118</b>
5.1 O LANÇAR DAS SEMENTES: DA EQUIPE DE APOIO AO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST .....	118
5.2 OS FRUTOS DA TERRA E DA FORMAÇÃO COLETIVA: ESPAÇOS DE ATUAÇÃO	123
5.3 A COLHEITA DOS FRUTOS: RELAÇÃO PERMANENTE COM O TERRITÓRIO CAMPESINO .....	128
<b>6 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA – MST .....</b>	<b>133</b>
6.1 ENCONTRO DAS EDUCADORAS COM O MST .....	134
6.2 CONHECIMENTO QUE LIBERTA SE CONQUISTA NA LUTA!.....	138
6.3 TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	142
6.4 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DO DIREITO AOS DESAFIOS IMPOSTOS NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS .....	148



6.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EDUCADORAS DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DO MST.....	156
<b>TECENDO CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE A – PESQUISAS DEFENDIDAS PELO GRUFAE ELECANDO AUTORA, TÍTULO, OBJETIVO GERAL E PALAVRAS-CHAVE .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS SUJEITOS DO PROCESSO INICIAL DE ARTICULAÇÃO .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE F – CARTA PEDAGÓGICA ÀS EGRESSAS ATUANTES NA EIC EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE G – NOVOS CURSOS REALIZADOS PELOS EGRESSOS.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO A –TEMÁTICAS DO TRABALHO FINAL DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA – TURMA PAULO FREIRE E TURMA MARIA OLINDA .....</b>	<b>206</b>

## AOS LEITORES

*Eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.*

Bakhtin (2012, p. 44)

Esta pesquisa tem como tema a formação de educadores do campo defendida pelos movimentos sociais; neste caso específico, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>1</sup>. Em forma de reafirmação da Educação do Campo (EC) como direito e não esmola, busco, por meio deste trabalho, adentrar a arena de conhecimento da formação de professores<sup>2</sup>, também forjada nas lutas sociais.

Com essa defesa e diante do compromisso com a pesquisa e com os sujeitos envolvidos nesse percurso, insiro-me no debate em razão da militância no Movimento e a partir dos estudos até então empreendidos acerca da formação dos educadores do MST. Refiro-me, especialmente, à pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em que tematizei a Educação Infantil do Campo (EIC) e a formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos (VIEIRA, 2016a). Tal trabalho foi concretizado no contexto de inserção no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae)<sup>3</sup>. Assim, somo-me a tantos outros que visibilizam o campo e sua gente, bem como os processos educativos e formativos que abarcam as pessoas que habitam esse território. Defendo o direito à formação de profissionais para atuarem com as crianças na educação infantil (EI), bem como o direito das crianças a essa etapa da educação básica (BRASIL, 1996).

---

<sup>1</sup> A proposta de formação aqui defendida sustenta-se na vinculação dos sujeitos militantes educadores aos processos ampliados de formação que se materializam na comunidade, na vida das pessoas, nas lutas diárias e nos espaços formais e não formais. Como proposta de formação coletiva, sustentada no campo, que é território de lutas, contradições e resistências, ela forja concepções outras, que se consolidam nos espaços ocupados pelos movimentos sociais, a exemplo dos cursos superiores em parceria com as universidades públicas. Ao ocupar os espaços públicos com suas demandas formativas, esses sujeitos (re)inventam propostas de formação alicerçadas no coletivo.

<sup>2</sup> Utilizo ao longo do texto a expressão educadores, usada pelos movimentos sociais do campo.

<sup>3</sup> O Grufae constitui-se como grupo de pesquisa desde 2006; é vinculado à Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem como escopo temático a formação inicial e continuada dos docentes, focalizando a educação infantil. As pesquisas concretizadas e em andamento no escopo do grupo objetivam conhecer o cenário local em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação. Página no Diretório de Grupos do Cnpq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

Há relevância em discutir esse tema nesta pesquisa dado o contexto vivenciado no Brasil nos últimos tempos, em que o notório saber<sup>4</sup> tem sido colocado como alternativa aos processos mais ampliados de formação (formação inicial, por meio de inserção em curso superior, e formação continuada). Para essa problematização, cabe lembrar os cursos de formação organizados pelo MST, como o Magistério e o Pedagogia da Terra, uma vez que eles são constituídos numa perspectiva formativa que tem em sua materialidade os territórios em que os sujeitos estão inseridos (o campo em suas especificidades: acampamentos, assentamentos, comunidades rurais, comunidades quilombolas, indígenas, dentre outros) e a centralidade nas histórias e nos projetos de vida de cada comunidade.

Nessa perspectiva, os cursos de formação organizados pelo MST dialogam com o contexto das normativas relativas à graduação em licenciatura nos cursos de Pedagogia, estabelecida como formação inicial e requisito para atuação na educação básica, ainda que admitida a formação em nível médio, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Também dialogam com a abordagem aos saberes prático-teóricos que abarcam a complexidade da sociedade, da escola e, logo, da prática pedagógica. Ainda, dialogam com a afirmação de uma perspectiva de educação que coloque as pessoas como centro do processo educativo, constituídas de histórias, saberes e projetos de vida, nem sempre condizentes com os projetos em curso na sociedade atual (capitalista, patriarcal, machista, individual e preconceituosa). Questões complexas que atravessam as iniciativas do MST, situadas nas adversidades e enfrentamentos e também em conquistas e mobilização de avanços.

Diante do exposto, não posso deixar de sublinhar as precariedades que os educadores do campo (e também da cidade) têm enfrentado no trabalho diário em suas comunidades, a exemplo da insuficiência de infraestrutura das escolas e das dificuldades de acesso e permanência, seja dos educandos, seja dos educadores. A cada início de ano letivo, estes são acometidos, por causa dos contratos temporários de trabalho, por uma rotatividade intracampo que, além de não construir vínculo com a comunidade escolar, impede a obtenção de encargos e salários como

---

<sup>4</sup> A partir do Projeto de Lei nº. 13.415, que faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a caracterização dos profissionais reconhecidos para a educação básica, feita no artigo 61, passa a ser a seguinte: “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (BRASIL, 2017).

um professor estatutário, demandando concurso público nas áreas de assentamentos (VIEIRA, 2016a).

Para reafirmar, portanto, as conquistas de formação defendidas pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, como fundamentais para a proposta de educação forjada com camponeses, adentrei os percursos formativos dos sujeitos que participaram dos cursos de formação inicial organizados pelo MST no Estado do Espírito Santo (ES), tendo como referência primeira o curso Magistério, realizado em 1995, e as duas turmas do curso Pedagogia da Terra, concretizadas em parceria com a Ufes, nos anos de 1999 e 2002. Esse percurso está baseado na compreensão de que os sujeitos participantes desses processos se somam aos que contribuem com uma educação pública e socialmente referenciada na vida, na luta e nas histórias construídas coletivamente. Essas histórias não se apartam das trajetórias individual e coletiva<sup>5</sup> que vão construindo e vivificando os pressupostos defendidos pela EC (CALDART, 2012) e constituindo a profissão docente alicerçada na formação inicial. As trajetórias são por mim entendidas e delineadas ao longo desta pesquisa como um itinerário que abarca a vida da pesquisadora, dos egressos, as lutas do movimento social e de cada ser singular que direta ou indiretamente é parte do processo formativo no qual vamos participando, conhecendo e registrando coletivamente.

Desse modo, este estudo dialoga com a perspectiva sócio-histórica, tendo a compreensão de que vivemos, habitamos e nos constituímos humanos a partir das relações sociais nas quais nos inserimos: “Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, *devem focalizar o particular como instância da totalidade social*” (FREITAS, M., 2002, p. 26, grifo nosso). Com essa compreensão, realizo, em articulação com os estudos de Paulo Freire (1976, 1979, 1987, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2013) e Bakhtin (2011, 2012, 2014, 2019), na perspectiva de abordagem qualitativa, pesquisa narrativa materializada nas trajetórias formativas (pessoal e coletiva) dos egressos das turmas Magistério e Pedagogia da Terra, cursos articulados pelo MST no ES.

---

<sup>5</sup> A partir do referencial bakhtiniano, entendo que nos constituímos na relação com os outros. Eu sou a partir do outro que me constitui. Ao falar do sujeito individual e coletivo, estou dizendo que a nossa coletividade se dá também no ato ético, responsável de cada ser singular. Eu sou um sujeito único e responsável por aquilo que tomo parte. Mas não me constituo sozinho, e sim nas relações. É com essa afirmação e a partir da pesquisa narrativa aqui defendida que faço a defesa da tese proposta e do tipo de escrita empregado, tomando posição diante da questão em curso.

Importa dizer também o contexto no qual foi realizada esta produção, tendo em vista o acometimento da Covid-19 no planeta Terra em março de 2020, que nos colocou como responsabilidade primeira o isolamento social, como forma de diminuir a circulação do vírus mortal e, ao mesmo tempo, protegermo-nos e proteger os outros. Não foi uma tarefa fácil estudar; concentrar nas demandas acadêmicas; localizar as pessoas para participarem da pesquisa; entrevistá-las; produzir dados e manter a mente, o corpo e a sanidade nesses tempos tão sombrios, sem poder sair de casa, acumulando tantas tarefas acadêmicas e domésticas; ou mesmo fazendo contato pessoal com alguns sujeitos, observando sempre todas as medidas de prevenção adotadas, como uso de máscara, distanciamento e uso constante de álcool em gel. Ainda assim, considero-me sobrevivente e regozijo por estar aqui compartilhando as alegrias, as tristezas, as descobertas junto aos 55 egressos participantes da pesquisa e os demais 5 sujeitos que ousaram, ainda na década de 80, ajudar na construção dos processos educativos nas áreas de assentamentos aqui no ES. São pessoas que, de suas casas, em suas escolas, em seu isolamento social e produtivo, contribuíram com o conhecimento produzido e socializado com todos aqueles que terão a oportunidade de ler, debater e avançar nas análises aqui apreendidas.

Assim, passo à apresentação da arquitetura deste texto, distribuído em seis capítulos. No primeiro, apresento a proposição temática no âmbito do Grufae, afirmando esse espaço coletivo de formação e de trocas de saberes. Indico também a problemática da pesquisa, bem como as questões associadas, a hipótese, o objetivo geral e os objetivos específicos delineados. No segundo capítulo, a partir de um levantamento de produções acadêmicas, assinalo os trabalhos que contribuíram na revisão de literatura acerca do tema, a fim de perceber como vem sendo discutida a temática, considerando os percursos de formação articulados pelo MST como inédito viável (FREIRE, 1992, 1987) na pauta da formação de educadores. No terceiro, discuto, alicerçada nas bases legais, o curso de Pedagogia no Brasil, por meio de apontamentos sobre a importância dele na formação dos educadores e do debate acerca das crianças e das infâncias no contexto brasileiro. No quarto, alinhavo o percurso teórico-metodológico, perpassando os princípios éticos que embasam esta pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados. No quinto, discuto as situações-limites e a construção do inédito viável na formação de educadores do MST<sup>6</sup>. No sexto, busco focalizar as trajetórias docentes das educadoras

---

<sup>6</sup> Importante registrar que reconheço que as mulheres e os homens são parte deste estudo. Quando me referir apenas às mulheres educadoras, é porque naquele momento a pesquisa se dá somente com este público.

atuantes na EIC e, por fim, apresento análises dos dados na possibilidade de aprender e construir novos conhecimentos acerca do tema, tecendo, assim, algumas considerações.

Após esta breve apresentação da arquitetura do trabalho, passo ao primeiro capítulo, em que apresento a pesquisa.

## 1 PROPOSIÇÃO DE PESQUISA

*“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.”*  
Thiago de Mello

Dada a intencionalidade de pesquisar trajetórias que constituem a docência de educadores participantes dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra, desenvolvidos no estado do ES, ousou ressoar as palavras do poeta Thiago de Mello e afirmar que este não se trata de um caminho novo, uma vez que concebo a formação inicial nos cursos de Pedagogia como fundante da constituição da profissão e do fazer docente. O que me move neste jeito novo de caminhar são os diferentes movimentos perpassados por esses sujeitos ao longo de sua trajetória formativa, por meio dos cursos de formação inicial articulados pelos movimentos sociais do campo, em especial, pelo MST. Novo jeito porque se constitui a partir de lutas pelo direito à educação coletiva e à formação em espaço público, que é a universidade federal, não se apartando das singularidades concernentes a cada indivíduo que compõe o coletivo, inserindo, assim, novas pautas e apresentando novas maneiras de pensar e fazer a formação.

Na dimensão coletiva, há uma intenção e uma aposta do Movimento em investir na formação, com o objetivo de fortalecer a vinculação dos sujeitos ao movimento social e à sua proposta educativa. Com esta pesquisa, busquei, por meio das narrativas dos sujeitos, acompanhar a materialidade dessa aposta. Interessou-me observar como os egressos nutriram as vinculações com a EC a partir dessa formação e, em contrapartida, como o Movimento se nutriu da formação e atuação dos sujeitos. Na dimensão das singularidades (dada a individualidade de cada ser), interessou-me a aproximação das trajetórias, considerando as condições que vão se impondo à carreira, em especial, na vinculação com a EC, mas também na constituição e atuação na docência, em especial à docência na EIC. Estão elencadas, assim, as demandas impostas ao trabalho e sua materialidade por meio da atuação.

Nesse escopo, importa compreender que “[...] não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que é estar no mundo, com o mundo e com os outros [...]” (FREIRE, 2004a, p. 51). Assim, uma formação “[...] consistente, contextualizada e colada numa leitura permanente do processo sócio-histórico e cultural da sociedade e do dinamismo do campo brasileiro” (REIS; CARVALHO, 2010, p. 68). Ainda que não seja possível fazer análise da conjuntura educacional brasileira, é preciso estarmos atentas ao contexto vivenciado no país,

sobretudo após o golpe<sup>7</sup> contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, com destaque a perdas históricas, visto que as agendas econômicas prevaleceram em detrimento das sociais, coletivas e, sobretudo, às educacionais, como a Emenda Constitucional 95/2016, a Reforma Trabalhista, a Reforma do Ensino Médio, a Reforma da Previdência, o projeto Escola Sem Partido, a Militarização das escolas, a Base Nacional Comum Curricular, o Future-See, a defesa da Educação a Distância (EaD), o ensino híbrido, domiciliar<sup>8</sup>, dentre tantas outras, que retiram direitos dos trabalhadores e distanciam cada vez mais a seguridade social, a educação de qualidade e diversas conquistas fruto de muitas lutas organizadas pela classe trabalhadora. Como já havia apontado a nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), “Estas ações atingem tanto o currículo das escolas de educação básica, como também as instituições formadoras do magistério e poderão incentivar processos de privatização da educação e desqualificação na formação profissional” (ANFOPE, 2018, p. 26). O assunto tem estado em evidência no Brasil, principalmente durante o tempo de pandemia (Sars-CoV-2), em que a educação a distância tem cada dia mais tomado espaço, proposta defendida pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, L., 2018), que, aproveitando-se do momento, avançam com as agendas neoliberais.

Diante desse quadro, importa retomar o debate acerca da educação pública e de qualidade para todas as pessoas, conforme apregoada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelos movimentos sociais e por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Anfope. Assim, a atual conjuntura permite afirmar que

A BNCC, a Reforma do Ensino Médio, as propostas do ‘escola sem partido’, a militarização das escolas públicas em diversos estados brasileiros, o fechamento de escolas do campo e de turmas de EJA, [são] ações retroativas que esvaziam a escola de criticidade e ameaçam o direito à educação (ANFOPE, 2018, p. 28).

Destaco também o Decreto nº 10.252/2020, assinado na gestão presidencial 2018-2021, que alterou a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), inviabilizando a continuidade de políticas públicas para o campo, entre as quais está a política de formação para os educadores, resultado das parcerias entre as universidades e os movimentos sociais, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Foi este

---

<sup>7</sup> Sobre essa discussão, pode-se acessar: <https://www.cartacapital.com.br/artigo/ainda-o-golpe/>

<sup>8</sup> Como síntese do contexto das políticas educacionais no Brasil pós-golpe, ler: LEHER, Roberto (Org). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.



programa que possibilitou as parcerias em torno dos cursos de Pedagogia da Terra, dentre tantos outros que têm dado o acesso de milhares de pessoas à educação pública.

Os movimentos sociais do campo transformaram o PRONERA numa trincheira, num lugar de legitimação da formação dos seus quadros ao mesmo tempo em que foram ampliando a proposta vinculada à luta pela terra à direção de uma educação no e do campo, buscando fortalecer a luta pela escola agregando outros sujeitos do campo organizados ou não em movimentos sociais (TORRES, 2012, p. 60).

Assim, as ações do Pronera “[...] qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor” (PNERA, IPEA II, 2015, p. 7). Por isso, é com indignação e perplexidade que recebemos a notícia da extinção desse programa, por meio de um decreto que,

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 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou (FONEC, 2020, p. 1).

O lugar que o programa ocupava nas políticas públicas está em ameaça, como enfatizam Molina, Santos e Brito (2020, p. 15),

O desmonte e a desconstrução das políticas para eliminar direitos sociais e políticos do povo se manifestam na atual desestruturação do Pronera. Sua natureza e seu modelo de gestão participativa envolvendo diretamente os sujeitos do Programa de Reforma Agrária se revelam um contrassenso do ponto de vista do novo sistema de normas instituído, devendo, portanto, ser eliminado. Senão eliminado, reduzido ao máximo nas suas condições objetivas de operacionalização.

A partir desta proposição de pesquisa, situada no encontro (não raro confronto) com a conjuntura brasileira, defendo que os cursos organizados pelo MST (Magistério e Pedagogia da Terra) se consolidam como instrumentos de resistência e ousadia, pois buscam desenvolver uma formação articulada aos anseios de uma sociedade de classe e, desse modo, uma educação realizada com a classe trabalhadora, e não em seu nome. Tal formação está sustentada em

[...] questões que nos vinculam às concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido; às experiências de educação socialista e de educação popular. Assim como podemos entender todo este processo como afirmação e construção prática e teórica da pedagogia do movimento e da educação do campo (CALDART, 2002, p. 96).

Consideradas as discussões de que tomo parte, reafirmo a importância de fazer presentes as lutas cultivadas pelos sujeitos que defendem uma educação pública, laica, socialmente referenciada a todos os brasileiros e brasileiras. Defendo a EC como possibilidade de

consolidar, nesse território, uma educação alicerçada nos/com os sujeitos e, para além deles, em suas lutas e em suas histórias; uma educação construída *com e no espaço em que habitam*, como tantas vezes afirmado pelos movimentos sociais do campo. A partir dessa defesa, assinalo que os cursos de formação organizados pelo MST ultrapassam os objetivos pensados para a educação em contexto campestre, porque apresentam, na sua gênese, uma concepção de educação para além do campo, pois, uma vez materializada com sujeitos, com pessoas, com seres humanos, atinge sua abrangência num contexto maior, universal, que defende a vida e a educação em sua amplitude.

Urge, portanto, evidenciar os cursos de formação forjados pelos sujeitos coletivos que, a partir da formação nos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, formam, mobilizam e constroem o que hoje defendemos como EC, política pública que tem sido vitimada pelo governo (2019-2022). Feitas tais considerações, apresentamos a vida em formação da pesquisadora e as articulações constituídas ao longo deste processo formativo que se concretiza na vida pessoal e coletiva, sempre com o outro, que é constituído por mim e que tão logo me constitui.

### 1.1 VIDA EM FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS EM MOVIMENTO

*Trata-se também de uma questão que toca diretamente a vida de cada um e que produz um profundo impacto sobre ela [...], o reconhecimento da diferença singular de cada um, pelo fato de que a organização social mesma, a modelagem cultural mesma da vida, funciona sobre as bases de classificações, de fechamentos, de atribuições de pertencimento [...] ao universal como condição da identificação, da diferenciação, da individuação.*

(PONZIO, 2012, p. 17).

Nas trajetórias formativas, encontramos “os outros”, seres humanos permeados de histórias e pertencimentos que vão constituindo vidas outras, histórias outras. Vida que se inicia em 1983! Anterior a essa data, fui sendo gestada por uma mulher campestre, esposa de um campestre e mãe de outras duas crianças que dividiam as alegrias de viver no campo, rodeada de familiares e amigos. Em meio às alegrias e boas energias de habitar esse espaço, também há amarguras, descaso e carência de políticas públicas. Foi assim com minha mãe que, durante a gestação de uma vida, teve ceifada a sua, uma vez que não havia atendimento básico de saúde na comunidade em que morava. Foi numa dessas estradas no interior de Minas Gerais, à procura de um hospital, que minha mãe teve eclâmpsia e seguiu por outros caminhos. Eu, acolhida e

amada por uma família gigante, fui crescendo e aprendendo com minhas outras mães (tias, primas, amigas da minha mãe) e minha avó, que se tornou minha companheira e eterna mãe.

Foi no interior de Minas Gerais que tive o primeiro contato com a escola, multisseriada, em que minha professora dividia o quadro em quatro partes para atender às turmas de 1ª a 4ª série com as quais trabalhava. Não tive acesso à instituição de EI, algo inexistente em nossa comunidade. Inclusive, até hoje! Quanto à sala, ela contava com bancos improvisados, enormes, e umas mesinhas que cada um colocava à frente do banco para servir de apoio. No recreio, brincávamos num terreiro de terra batida, geralmente com alguma bola de meia feita pela professora. Nesse horário, fazíamos também o nosso lanche. Lembro-me que, por muitas vezes, levávamos marmitta e dividíamos com os colegas que não tinham condição de levar o próprio alimento! A comida era fria mesmo, mas sentíamos muita vontade de comer, uma vez que o retorno para casa era a pé e andávamos uns 50 minutos da escola para casa. Quantas lembranças! Apesar da precariedade, hoje recordo que eu fui muito feliz nessa escola, à época chamada de “grupo escolar”; local que também era usado para as celebrações, catequeses e reuniões do grupo de jovens, dos quais participei ativamente até os 15 anos de idade. Destaco que na casa de meus avós havia um quarto que era destinado à moradia das professoras que vinham de uma localidade distante.

Em 1998, com 15 anos, tive que sair do campo para continuar os estudos. E foi em Vitória que iniciei o Magistério (a outra opção de curso era Administração), num momento muito difícil, em que não tinha condições sequer de pagar a passagem para chegar à escola. Todos os dias eu fazia o itinerário de aproximadamente 40 minutos, andando, junto com minha irmã, que veio um ano antes para a capital, e algumas outras colegas, que também não dispunham de recurso para passagem. Atravessávamos diversos bairros da periferia para chegar à Praia do Canto, local em que estava localizado o Instituto de Educação. Nesse período, consegui estágio numa instituição privada de EI, processo formativo importante na minha trajetória e que possibilitou ter acesso a algum recurso financeiro, ainda que muito inferior ao que necessitava para viver dignamente. Nesse espaço, fiquei aproximadamente por dois anos.

No ano de 2000, a capital Vitória foi palco do julgamento de um militante do MST, por isso a cidade recebeu uma multidão de Sem Terra de vários estados do país. Lembro-me que foi a primeira vez que entrei na catedral de Vitória e pude ver a quantidade de militantes dormindo nos bancos e nos corredores. Qualquer rua em que andávamos pelo centro estava tomada por

militantes do MST. Foi também o primeiro contato com o Movimento. E foi intenso! Entre o julgamento, a vigília e a liberdade, que foi comemorada por diversos homens, mulheres e crianças que ocupavam a praça em frente ao fórum na cidade alta, fui conhecendo esse espaço coletivo de lutas e rememorando a vida deixada para trás no interior de Minas Gerais. A luta por justiça travada por minha família, numa cidadezinha pequena, em que a ordem que impera é a voz do mais forte, foi muitas vezes por mim vivenciada, principalmente nos períodos eleitorais. Éramos ameaçados por políticos contrários à nossa posição, sempre progressista e de esquerda! Sei que naquela época sofria, mas não entendia bem o que se passava quando policiais chegavam altas horas da noite na casa dos meus avós. Por vezes, via meu avô se arrastando (já que não andava) pela casa até o portão para saber o que estava acontecendo! Enfim... na cidade reencontro o campo! E que encontro!

A partir do contato com o MST, por meio dos militantes que permaneceram durante o julgamento, dada minha participação na Pastoral da Juventude em Vitória e minha residência num bairro de periferia, fui constituindo a vida e a militância com um coletivo de companheiros que forjaram suas vidas também na capital. Conheci muitos sujeitos campestres que deixaram suas raízes no interior para continuarem estudando, já que a única alternativa, naquele momento, era mudar para a capital Vitória. Fomos seguindo, estudando, participando das Comunidades Eclesiais de Base nos bairros periféricos de Vitória, da Pastoral da Juventude da arquidiocese, conhecendo e fazendo bonitas amizades que me permitiram chegar mais perto do MST.

Foi em 2002 que, organicamente, adentrei o MST, atuando na secretaria estadual do Movimento, espaço em que se dão as articulações políticas e organizativas. Particpei, então, de diversos momentos formativos, como reuniões, encontros, noites culturais, marchas, ocupações, cursos, enfim... A formação gestada no coletivo Sem Terra me possibilitou olhar as crianças e os educadores mais de perto. Como eram intensas as marchas realizadas pelos Sem Terrinha aqui na capital! Como eram intensos e formativos os encontros dos educadores! Como era intensa a marcha pela Reforma Agrária!

Passado um tempo, houve a possibilidade de iniciar uma nova turma (a terceira) de Pedagogia da Terra em parceria com a Ufes. Particpei de várias reuniões de articulação a respeito desta pauta, mas a terceira turma ainda não se concretizou. Assim, prestei o vestibular para o curso regular de Pedagogia da Ufes e passei, no ano de 2006. Dada minha atuação no Movimento e a

vontade de pesquisar a EI, não consegui nenhum professor que orientasse meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema pretendido era a infância Sem Terrinha. Durante esse período, eu ficava na secretaria do MST o dia todo e estudava à noite. Nesse contexto, realizei outra pesquisa, juntamente com duas colegas, muito diferente do que eu gostaria de realizar.

Quase finalizando o curso de Pedagogia, prestei concurso para a EI no município de Vitória, uma vez que precisava me manter financeiramente e também já não era uma militante “sozinha”, mas sendo mãe do Ernesto, que fazia parte dessa militância e exigia cuidados mais específicos. Assumi a docência em 2011 e, desde então, atuo como professora efetiva da rede municipal, o que não me impediu de continuar na militância no Movimento.

No encontro com as crianças oriundas da cidade, aprendi e ensinei, numa relação de respeito, carinho, reciprocidade, sem deixar de lutar pelos direitos delas e pelo meu direito enquanto professora. Lembro-me que, assim que adentrei a rede, participei da maior greve do município, ainda durante o período probatório. Eu tinha dias de efetivo trabalho, mas somar aos demais companheiros professores me fez professora engajada nas lutas da classe, por melhores condições de trabalho e de salário.

O campo, porém, sempre se fez presente na minha jornada formativa de professora militante. E foi por compreender a necessidade de continuar estudando que, no ano de 2014, quando ingressei no PPGE da Ufes, felizmente consegui realizar uma pesquisa que tematizava, de certo modo, minha vida, tendo o campo e sua gente como protagonistas. Assim se dá também minha chegada ao Grufae, que já se afirmava como espaço coletivo caracterizado por articulações em torno de vidas, projetos pessoais e também coletivos.

Eu trazia na bagagem histórias, desejos, sonhos, lembranças e a vontade de também pertencer ao grupo. Fui acolhida como parte de um processo em andamento, que necessita ser compreendido, continuar a caminhada e apreender os saberes acumulados. Saberes a meu ver construídos com quem está, com quem chega, com quem partiu e com quem há de chegar! Enfim, cheguei. E aqui somei aos sujeitos e suas pesquisas que tematizam crianças, professores, formação e a vida em si. Fui amarrando minha trajetória pessoal, que se configura na família, na militância no MST, no trabalho com as crianças no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em diversos espaços e tempos, e fui me tornando profissional da educação.

Assim, no ano de 2014, acrescentei meu pedacinho de retalho, chamado de *Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos* (VIEIRA, 2016a), a outros pedacinhos, configurando uma grande colcha formada por diversos retalhos trazidos por cada pessoa com suas pesquisas individuais e costurados à pesquisa coletiva realizada naquele período pelo grupo<sup>9</sup>. Nesse percurso formativo, participei com o grupo de diversos encontros, eventos, conversas e viagens, que tornaram esse período fundamental para acesso a novos lugares, novas pesquisas e novos conhecimentos, possibilitados pela entrada na universidade pública por meio do curso de Mestrado em Educação. Como aprendi! E como compartilhei conhecimentos! (VIEIRA, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b; VIEIRA; CÔCO, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016, 2017; VIEIRA; GALDINO, 2015).

Então, tive “[...] a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 73-74) novos aprendizados, incertezas, medos, inseguranças, alegrias e muitos conhecimentos. Assim, compartilho os aprendizados costurados ao longo do tempo junto ao Grufae. No conjunto de estudos, análises, leituras e pareceres que permeiam os diversos enunciados advindos dos integrantes do grupo de pesquisa<sup>10</sup>, percebemos que os dizeres são datados, situados, pertencentes a um contexto maior que compõe a formação de cada pessoa (CÔCO, 2022). Então, por meio de cada pesquisa e pesquisadora,

[...] situaremos igualmente as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social mais ou menos ampla e adquiriram, por assim dizer, um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social (BAKHTIN, 2014, p. 125).

No auditório social do qual sou parte, destaco as pesquisas desenvolvidas no Grufae (APÊNDICE A) e que me constituem como coletivo em formação permanente. São estudos concluídos no âmbito do grupo e que trazem as discussões acerca da EI e da formação de professores (inicial e continuada), de modo que contribuem com discussão (VIEIRA; ALVES; CÔCO, 2022) e evidenciam os espaços e tempos em que as crianças e os professores têm sido tematizados (no campo, na cidade, na gestão, nas parcerias constituídas nas instituições, nas

<sup>9</sup> Pesquisa Mapeamento da EI no Espírito Santo (PESQMAP, 2013), que contou com a participação dos 78 municípios capixabas.

<sup>10</sup> Temos como prática fazer circular os trabalhos na “roda do Grufae”, momento em que o grupo se reúne e cada um dá seu parecer acerca do trabalho do outro que, de alguma maneira, também é seu. É um momento muito importante de compartilhamento de conhecimento, de trocas de experiências.

avaliações, nas filas de matrícula, e experiências advindas entre atuação e formação inicial etc.). Somam-se a essas pesquisas quatro outras em andamento (em 2023), tematizando as auxiliares de creche, os cursos de Pedagogia nos Institutos Federais, educação na pandemia e educação socioambiental. Dada a concretude dos estudos em curso e dos que ainda virão, compreendemos que “[...] ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se” (FREIRE, 1997, p. 87), entendendo a formação na sua dimensão política, social, cultural e, sobretudo, humana.

Ainda que as poucas linhas narradas até aqui não deem conta do amplo processo formativo em curso, que se dá também quando leio, quando escrevo, quando opto por apagar, rabiscar, escrever de novo, elas são os pedaços de retalhos que se unem a outros e costuram nossa grande colcha, sempre inacabada. Nesse inacabamento, alinhavo possibilidades de adentrar novamente o campo e, juntos com os sujeitos convocados a participar desta nova costura, tecer pedaços outros que poderão novamente alinhavar histórias e percursos de formação. Nesse escopo, passo ao próximo tópico, em que apresento as perspectivas desta pesquisa.

## 1.2 ALINHAVANDO A PROBLEMÁTICA, AS QUESTÕES ASSOCIADAS, A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

*O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.*

(FREIRE, 2013)

No bojo das discussões acerca da formação dos educadores, fiz um percurso que me possibilitou, a partir da pesquisa realizada no mestrado (VIEIRA, 2016a), compreender a formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos, acompanhar como se materializa o atendimento às crianças nesse contexto, bem como o trabalho realizado por uma educadora atuante na EIC. Por meio desse estudo, pude perceber as diversas configurações em que se efetiva esse atendimento, problematizando as invisibilidades acerca da EIC, sem desconsiderar as estratégias de cada município no que concerne ao atendimento, mas chamando ao debate acerca de como e em que condições ele acontece. Nesse processo, busquei estabelecer a relação com as legislações vigentes sobre o tema, defendendo, portanto, o direito de todas as crianças à EI (VIEIRA; CÔCO, 2017, 2019a, 2019b).

Ficou evidente no estudo que a formação continuada realizada pelo movimento social é, na maioria das vezes, assumida pelo próprio Movimento, de modo que o Poder Público torna-se praticamente expectador, pois não assume sua responsabilidade com os processos formativos dos educadores atuantes em áreas de assentamentos. Em suas respostas às diversas questões propostas pela pesquisa, os educadores reafirmam a importância dos espaços formativos organizados pelo MST (VIEIRA; CÔCO, 2018a), uma vez que abordam temas que emergem do campo, tornando os encontros essenciais. Também se destacou a ausência de concursos públicos nas áreas de assentamentos, o que contribui para descontinuidades de processos de educação articulados nas instituições educativas, dada a troca de educadores a cada início de ano letivo.

Avançando nesse escopo temático, busco, com esta pesquisa de doutoramento, aprofundar os estudos sobre a formação dos educadores, perquirindo uma trajetória que se alicerça, a meu ver, na formação inicial, sem descuidar da prerrogativa de que nos formamos nos diversos espaços, tempos, contextos e movimentos sociais nos quais estamos inseridos. Assim, busquei focalizar a entrada coletiva dos sujeitos camponeses na universidade por meio de parceria realizada entre o movimento social (MST) e a instituição pública formadora (Ufes), em articulação com os propósitos de cada sujeito envolvido (dada a particularidade de cada um) e no bojo da luta pelo fortalecimento da EC (dimensão coletiva). Com isso, almejei considerar como se materializaram, a partir da formação conquistada, trajetórias profissionais, em especial, com a vinculação ao MST, sobretudo na atuação com as crianças na EI em instituições localizadas em territórios de assentamento.

Ainda que a formação para atuação em contexto específico, ou seja, no assentamento de Reforma Agrária, fosse uma intenção inicial do MST como iniciativa de escolarização nos territórios conquistados ou a conquistar (uma vez que as pessoas que ali chegavam demandavam a escola), também era necessário articular os processos formativos dos sujeitos educadores ao campo de atuação. Essa discussão permite afirmar que uma ação não se realizou apartada da outra<sup>11</sup>. Simultaneamente, também era necessário articular processos formativos

---

<sup>11</sup> Importante destacar que as pessoas “chegam” ao movimento social (e participam das lutas) e se tornam parte do MST. Essas pessoas vivenciam as contradições existentes na sociedade, em que uns são proprietários, donos dos meios de produção, e os demais donos da força de trabalho, explorada, para sustentar uma classe em ascensão em detrimento da grande maioria da população. As reivindicações colocadas pelo movimento coletivo agregam todas as pessoas (as crianças, os adolescentes, jovens, adultos e idosos). Eles são do MST! Posteriormente, o MST (sujeito coletivo) vai percebendo que não basta só a luta pela terra, outras demandas se



dos sujeitos educadores. Era sim necessário ao MST lutar pela conquista da escola, mas, ao mesmo tempo, era imprescindível fazer o mesmo pela formação dos educadores que atuavam ou já atuavam nas escolas conquistadas e, por isso, perspectivar processos de educação que materializassem as demandas e as lutas em torno dos sujeitos envolvidos nesse contexto de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. É com esse entendimento que o MST procura efetivar, a partir dos cursos, a formação inicial e continuada dos sujeitos educadores, por meio das articulações com órgãos públicos.

Ao longo de sua trajetória, o MST foi (re)escrevendo sua concepção de escola e de educação, o que possibilita afirmar que, no contexto atual,

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. *Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas.* Desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST (MST, 2005, p. 233, grifo nosso).

Na década de 1990, no ES, foram consolidadas, a partir das lutas apreendidas pelo MST, algumas iniciativas de formação inicial para as pessoas que, de alguma maneira, contribuíam com as primeiras experiências de educação em áreas de acampamento e assentamentos de Reforma Agrária. Essas iniciativas se concretizaram em cursos de extensão e cursos informais e formais de educação, configurando ações coletivas de educação reivindicadas pelo MST no estado, em parceria com as instituições públicas no que concerne à certificação para a atuação na educação básica (PIZETTA, 1999).

Uma vez que a formação inicial é o marco da trajetória que materializa o que estou chamando de consolidação da profissão docente dos sujeitos envolvidos nesse processo, há dois cursos que considero essenciais: Magistério e Pedagogia da Terra. Diante deles, apresento a seguinte problemática: como os egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra realizados no ES vêm construindo suas trajetórias de atuação docente, sobretudo com a EIC? A partir dessa questão, apresento questionamentos outros, que instigam a adentrar a temática por nós perquirida:

---

associam a ela e, por isso, outras lutas são travadas. As pessoas não são apartadas dessas demandas, principalmente as crianças, que, sendo parte de suas famílias, pertencem à luta coletiva em todos os seus aspectos.

- a) Considerando o contexto histórico em que foram articuladas/os, como se concretizam as finalidades/propósitos dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra relativos ao provimento de quadros funcionais para as especificidades das escolas de assentamentos e acampamentos?
- b) Como se constituíram e consolidaram as trajetórias formativas dos sujeitos participantes dos cursos, na aproximação à luta e à defesa da EC?
- c) Como os processos formativos têm alicerçado a atuação dos educadores que trabalham com as crianças na EIC?

Com essas indagações, defendo a hipótese de que os cursos Magistério e Pedagogia da Terra se efetivaram como uma reivindicação conquistada pelo MST, demarcando trajetórias de formação e atuação na docência dos sujeitos envolvidos e no fortalecimento da luta pelo que é hoje denominado EC. Assim, observando a carência de concursos públicos específicos e, conseqüentemente, a alta rotatividade de profissionais nas escolas do campo, acredito que os formandos nos cursos Magistério e Pedagogia da Terra construíram trajetórias que podem ter abarcado diferentes experiências na docência, implicando formas distintas de reverberar a vinculação com a EC e com a EIC (em função dos contextos de atuação).

Com isso, apresento como objetivo geral desta tese compreender as trajetórias formativas na constituição e atuação docente dos educadores que participaram dos cursos de formação Magistério e Pedagogia da Terra coordenados pelo MST no ES, sobretudo com as educadoras que atuam com as crianças na EIC em assentamentos de reforma agrária. Para realizar a proposição apresentada, elenquei como objetivos específicos:

- ✓ Evidenciar a trajetória do MST/ES na defesa da educação e da formação específica para atuação em assentamentos de Reforma Agrária na vinculação com a efetivação dos cursos analisados (contexto da tese);
- ✓ Conhecer as trajetórias formativas dos cursistas, com atenção à vinculação com a EC e com a EIC;
- ✓ Analisar os sentidos associados pelos sujeitos à consolidação da docência e ao fortalecimento da EC e da EIC (decorrentes da participação no curso);
- ✓ Na articulação com as vivências de formação (no curso e posteriormente), compreender as demandas de formação para as docentes que atuam com as crianças na EIC.

Com isso, busco articular a dimensão coletiva do que hoje conhecemos como EC com as singularidades dos percursos mais individuais de cada cursista. Na dimensão das singularidades, interessa as trajetórias nas suas particularidades (dos sujeitos), considerando as condições que vão se impondo na carreira, em especial, na vinculação com a EC. Na dimensão coletiva, considero a aposta do Movimento em investir na formação pela crença de que ela reforça a vinculação dos sujeitos a um projeto coletivo de educação, bem como à militância e, como consequência, ao fortalecimento do movimento social, da EC e, especialmente, da EIC. Nesta pesquisa, procuro, com/por meio das narrativas dos sujeitos (questionário, entrevistas e cartas pedagógicas), acompanhar a concretização dessa aposta. Interessa observar como esses sujeitos nutrem as vinculações com a EC a partir dessa formação e, em contrapartida, como o Movimento se nutre dessa formação/atuação dos sujeitos, em articulação com o desenvolvimento da EIC.

Feita essa proposição, passo ao tópico em que discuto a educação do MST no ES, na perspectiva de compreendermos essa trajetória, sempre em movimento.

### 1.3 TRAJETÓRIA DO MST/ES NA LUTA PELA EDUCAÇÃO

*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.*

(FREIRE, 2013, p. 80).

O MST, desde sua gênese, articula processos formativos (educação formal e não formal) em/com sua base social. Na compreensão de que a luta pela terra por si só não garante os direitos básicos às pessoas que chegam ao Movimento, ela se alarga na reivindicação de acesso aos bens essenciais, como água, estradas, créditos, saúde, educação, dentre outros. Nessa especificidade, narro nas linhas que seguem a luta pela educação ao longo da formação do MST, especificamente no contexto capixaba.

Dialogo com estudos que evidenciam a luta pela terra e pela educação no MST a partir de Pizetta (1999) e, no que se refere especificamente ao curso Pedagogia da Terra em parceria com Ufes, com os textos de Zen (2006) e Sánchez (2011). Essas foram pesquisas selecionadas durante o processo de revisão de literatura (apresentada no segundo capítulo deste texto) e ajudam a contextualizar a temática, não apenas por desenvolverem temáticas afins a esta tese e no mesmo contexto local, o ES, mas também por terem sido defendidas no PPGE/Ufes.

Reafirmo, portanto, o compromisso do programa no acolhimento e divulgação de pesquisas que versam sobre o campo e sua gente.

Os sem-terra, expulsos da terra, da casa, do território e de sua humanidade, unem seus pedaços e reconstróem a esperança. Como levantar, como recomeçar e deixar de serem oprimidos, se é a opressão o que lhes tem em vista? Como perceber beleza, vida, esperança num cenário que lhes apresenta fome, miséria e a expulsão do seu pedaço de chão? Como imaginar tudo isso num país em desenvolvimento, num país em fase de industrialização e de modernização? Talvez tenhamos que problematizar os sentidos de desenvolvimento e de modernização: para quem? para quê?

A história nos mostra que

Aqui no Brasil se implantou desde a colonização um capitalismo dependente, baseado na agricultura de exportação que se constitui sobre a base da grande propriedade. Portanto, um capitalismo dependente, colonial, exportador não precisa fazer a reforma agrária, dividir a terra para haver crescimento econômico (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p. 158).

Então, o que vimos no Brasil a partir da década de 1950, conforme demonstra Maria do Socorro Silva (2010, p. 34-35), é

[...] a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre dois espaços [...] o campo num plano secundário demográfica e economicamente, gerando então uma situação de confronto entre as culturas rural e urbana, numa visão dicotômica na qual o urbano é a referência de homogeneização cultural para o avanço do progresso e o desenvolvimento capitalista do país.

Nesse processo, foi sendo gestado um Movimento que traz em seu embrião as lutas das Ligas Camponesas, dos negros, de mulheres e homens que, enfrentando a ditadura militar no Brasil, ousaram lutar e construir a resistência.

Em relação à conjuntura educacional,

Os cursos destinados à formação de professores para as escolas rurais, a partir de 1961, baseados na LDBEN Nº 4.024/61, exigiam apenas o curso primário como pré-requisito para a formação de regentes de ensino em curso correspondente ao antigo ginásial. Os professores assim formados só poderiam lecionar na zona rural. Enquanto isso, as escolas normais, em nível secundário, que preparavam professores para as escolas urbanas, exigiam como base o curso ginásial, pós-primário, para ingresso. [...] fica clara, então, a diferença de tratamento e de qualificação entre a escola rural e a escola urbana (WOLFF, 2007, p. 29).

O campo é, nessa perspectiva, concebido como um lugar de atraso, com mão de obra fundamental para a garantia do progresso, ou seja, visto como apêndice da cidade. Na chamada educação rural, que não reconhecia os sujeitos do campo e suas demandas, a proposta era “instruir” essa camada social, de modo que atendesse às necessidades vigentes e garantisse o progresso do país. Nesse processo, os sujeitos do campo eram vistos como coisas, objetos, e não como pessoas (VIEIRA; CÔCO, 2016). Na conhecida educação rural,

As metodologias eram marcadamente instrucionais e não contribuíam para que os povos do campo pudessem relacionar os conteúdos escolares a suas experiências socioculturais e de trabalho. *A relação entre educador e educando seguia hierarquias que reproduziam as relações sociais coronelistas presentes na dinâmica societária brasileira, criando conformismo e subserviência, em meio a processos de resistência* (SOUZA, Maria, 2016a, p. 137, grifo nosso).

É nesse contexto que precisamos compreender a historicidade em torno da constituição do MST, na tentativa de perceber como foi sendo gestada a organização dos trabalhadores expulsos do campo. Sobre isso, Stédile e Fernandes (2001, p. 15-16) afirmam que

[...] a gênese do MST foi determinada por vários fatores. O principal deles foi o aspecto socioeconômico das transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970. Nessa década, houve um processo de desenvolvimento que José Graziano da Silva denominou de “modernização dolorosa”. [...] No sul do país, considerado o berço do MST, o fenômeno da introdução da soja agilizou a mecanização da agricultura [...]. A mecanização da lavoura e a introdução, digamos, de uma agricultura com características mais capitalistas expulsaram do campo, de uma maneira muito rápida, grandes contingentes populacionais naquela década. Eram famílias que viviam como arrendatários, parceiras ou filhos de agricultores que recebiam um lote desmembrado da já pequena propriedade agrícola de seus pais [...]. Havia também um grande contingente dessa população expulsa do campo que foi para a cidade, motivado pelo acelerado processo de industrialização. Era o período chamado “milagre brasileiro”.

Esse “milagre”, todavia, não era real na vida concreta das pessoas. Daí, compreendemos o questionamento sobre a quem interessa a modernização e o desenvolvimento e sobre como foi sendo realizado tal processo na perspectiva dos trabalhadores. Forja-se, nesse contexto, “[...] a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas” (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p. 17). É diante dessa conjuntura que, na década de 1980,

[...] o MST contesta a prática da educação rural, excludente, em termos de políticas e de práticas escolares. *A lógica da educação rural, centrada na visão urbanocêntrica, torna-se um problema para as crianças e jovens que frequentavam as escolas públicas localizadas no campo, em especial nos assentamentos organizados pelo MST.* A organização do trabalho pedagógico e os conteúdos escolares fortaleciam a recusa da reforma agrária, ao invés de ampliar a problematização sobre a concentração da terra e a luta dos povos do campo (SOUZA, Maria, 2016a, p. 138-139, grifo nosso).

Assim, novas formas de luta são gestadas, compreendendo a “[...] (re)construção da propriedade coletiva dos meios de produção, e, mais importante ainda, [...] em direção à construção de novas experiências realizadas cotidianamente pelos trabalhadores rurais no movimento de luta pela terra” (FERNANDES, B., 1999, p. 53). As pessoas destituídas de seu ser, de seu pedaço de chão, constroem uma coletividade chamada MST. São pessoas vindas de diversas regiões do país, cada uma com sua história, com sua religiosidade, com seus costumes e que tecem uma história coletiva de lutas por direitos.

A terra é a necessidade primeira dos sujeitos destituídos do seu pedaço de chão. Porém, com a concentração de tanta gente e a negação de tantos direitos, o MST percebe que “[...] tão importante quanto distribuir a terra é distribuir conhecimento” (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p. 76). Diante dessa constatação, Pizetta (2014, p. 217) questiona: “Mas, por que terra e conhecimento se entrelaçam tanto na sociedade brasileira contemporânea?”. A essa pergunta o mesmo autor responde que: “[...] na perspectiva que adotamos, a concentração de ambos impede que os trabalhadores Sem Terra entrem na história como sujeitos fazedores dela e de si mesmos” (PIZETTA, 2014, p. 217).

Nesse itinerário, aprendemos com Florestan Fernandes (2010, p. 254) que

Enquanto a educação [e a luta pela terra] não se converte objetiva, subjetiva e praticamente em problema social, os homens não lutam por ela socialmente nem a integram quanto às formas, aos conteúdos e às funções nos processos histórico-culturais de transformação da ordem social.

É reconhecendo a luta por terra e educação como problema social que a organização dos Sem Terra começa a incomodar. Constroem-se histórias em cada ocupação, em cada despejo, em cada pedaço de chão conquistado. Os pobres começam a ver que é preciso organizar-se, ainda que, para a burguesia brasileira, seja “[...] perigoso neste país um cara ser pobre e organizado. Os pobres existem por aí dispersos e ninguém se queixa deles. Se organizam e fazem uma ocupação, ela é tão evidente e tão contundente que obriga a sociedade a se manifestar” (STÉDILE; FERNANDES, 2001, p. 113). Com essa perspectiva, o MST desenvolve ocupações que incomodam, que sacodem a sociedade e que a obrigam a se manifestar. Esse incômodo é essencial na luta de classe, pois evidencia as contradições, as mazelas e a distribuição desigual da renda e dos direitos. Desse modo, “[...] se as classes populares têm sido proibidas de falar, se a experiência histórica desse país é a do silêncio dessas classes, acho que é exatamente ‘gritando’ que elas vão obter o direito de falar” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p.

91), ou ocupando terras que serão visibilizadas na luta pelo direito a um pedaço de chão, ou, mais especificamente, adentrando os espaços públicos e reivindicando seu direito a ter direitos.

Não tenho a intenção, com este trabalho, de retomar toda a história de luta pela terra realizada pelo MST, seja no ES ou no Brasil. Porém, importa lembrar que foi por meio da luta pela terra e da organização dos trabalhadores no movimento social que chegamos à batalha por outros direitos, como a educação, para a qual dispomos de maior tempo de análise e estudos nesta pesquisa. Naquele contexto, ocupamos o chão; nossos pés estão fincados na terra. Percebemos que a terra e sua gente sozinhas não poderiam avançar. Era necessário ocupar outros latifúndios. Por isso, avançamos na luta pelo direito à educação, para a ocupação do latifúndio do saber.

Na trajetória histórica da luta pela educação no MST, a circular do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, realizado no município de São Mateus/ES, entre 27 e 30 de julho de 1987, registra a participação de quatro estados: Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Havia, naquele momento, uma preocupação com a ausência dos demais estados convidados, o que não impediu a realização e a sistematização dos processos em curso até então. Nessa circular, encontra-se a seguinte posição:

[...] sabemos que, se a classe dominante usa a escola como um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema capitalista, e se o Movimento Sem Terra quer contribuir para a transformação dessa realidade, *não pode deixar de encarar como fundamental o trabalho de educação e investir com seriedade na formação dos professores* (MST, 2017, p. 9, grifo nosso).

O MST, enquanto movimento social de luta pela terra, tem o ano de 1984 como marco de sua fundação nacional, consolidando três grandes objetivos: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade. Contudo, como se pode observar, após três anos de sua fundação, já no ano de 1987, acontece, no Estado do ES, seu primeiro encontro nacional tematizando a educação. Percebe-se que há uma conceituação sendo gestada acerca da escola e da educação, uma vez que a circular reconhece que não basta ter a escola, mas é preciso pensar o projeto de educação que nela se desenvolve. Assim, não é demasiado afirmar que o MST tem a educação como uma das principais bandeiras de lutas e que o MST-ES é referência nas primeiras iniciativas de educação em assentamentos, pois demonstrou, desde então, a preocupação com o tipo de educação que queria para seus territórios, e a primeira escola de assentamento estruturada em solo capixaba foi no ano de 1984. Essa afirmação consta no relatório síntese do 1º encontro, de acordo com o qual, no ES, “[...] já há integração da teoria com a prática (aulas teóricas e trabalho orientado na lavoura, em regime de alternância). Há,

também, uma equipe de apoio e uma pessoa liberada pelo Estado para acompanhar esse trabalho, mas escolhida pelo Movimento e garantindo a autonomia do projeto” (MST, 2017, p. 10).

Foi a partir desse encontro e das narrativas e proposições em torno dos objetivos para as escolas que o MST percebeu que a batalha não era somente por escola, mas efetivamente por educação. No ES,

Com a assessoria de professores da Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré e a discussão coletiva da temática, a intenção dos assentados foi se materializando em uma escola diferente em seus vários aspectos. *A nova proposta foi sendo elaborada a partir de práticas concretas, das experiências já existentes e do aprofundamento teórico em reuniões e encontros de formação* (PIZETTA, 1999, p. 149, grifo nosso).

Nota-se, portanto, que a “escola diferente” foi gestada a partir das experiências concretas, surgidas a cada nova prática ou novo território conquistado. A partir dos erros, buscava-se acertar; a partir dos acertos, caminhava-se mais um pouco em direção a novas experiências e novas possibilidades. As práticas foram sendo realizadas por monitores, que deveriam ser do assentamento. Nesse primeiro momento, não se considerou se eles possuíam ou não habilitação para o trabalho. Por meio de estudos, de cursos de formação e das reuniões, esses sujeitos buscavam elementos que embasassem a prática, conforme registrado no caderno de formação nº 18 (MST, 1999).

Segundo Pizetta (1999), no ano de 1986, duas professoras da rede oficial de ensino iniciam os trabalhos em áreas de assentamento, ao mesmo tempo em que uma equipe de apoio, formada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Igreja e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), discute a educação e o trabalho a serem desenvolvidos nesses territórios. No mesmo ano, foi realizada, em São Mateus, uma reunião com a Secretaria Estadual de Educação (Sedu), evento que pautou oficialmente o projeto das escolas de assentamentos; 1986 é a data em que também aconteceu o primeiro encontro de Monitores de Educação Escolar. Nesse período, temos os primeiros registros de objetivos das escolas/educação nos assentamentos do ES:

Desenvolver uma formação profissional de caráter rural, dando ênfase às formas coletivas de trabalho com a terra; Que a criança valorize a terra no sentido de cultivar e proteger a mesma; Que os estudos sejam desenvolvidos a partir da realidade de trabalho e vivência da família e comunidade; Que a escola desenvolva com os alunos, práticas dentro da agricultura ajudando também a família e a comunidade; Desenvolver o raciocínio e a expressão a partir da realidade sociopolítica da família e da comunidade, numa visão de conjuntura de luta das classes trabalhadoras; Que a escola seja um centro de formação geral, onde os alunos (crianças, adolescentes, jovens e até mesmo os adultos) adquiram conhecimentos em nível científico,



religioso, político; Que os alunos se desenvolvam no espírito comunitário, buscando corrigir a participação passiva (PIZETTA, 1999, p. 157).

As finalidades propostas abarcam um enorme quantitativo de perspectivas e responsabilidades que a escola/educação desenvolvida em áreas de assentamentos deveria garantir. Elas vão desde a concepção de trabalho coletivo, cuidado com a terra, com a natureza, com a formação geral dos educandos, a aspectos religiosos, científicos e políticos. Dada a amplitude da educação delineada, é possível questionar: Como desenvolver essa educação/escola? Quem seriam os sujeitos responsáveis por tal desenvolvimento? Como seria o processo de formação, condução da proposta até então arquitetada? De fato, era ousado, naquele contexto histórico de consolidação de um movimento social, numa conjuntura totalmente adversa ao MST, propor a realização de uma educação diferente.

Ao término do Seminário Nacional realizado no estado do ES em 1987, conforme relatado anteriormente, foi firmado o compromisso dos sujeitos envolvidos com essa proposta de educação:

Nosso compromisso, como educadores, é fazer da educação um processo contínuo, valorizando a cultura do nosso povo, resgatando os seus valores, tornando a escola um meio para fortalecer a consciência de classe e levar as crianças e as famílias a um compromisso maior com a luta pela transformação da sociedade (MST, 2017, p. 12-13).

A partir desse compromisso, o MST passa a conceber um projeto educativo que tem centralidade nas pessoas, suas histórias de vida, seus contextos sociais. É forjado, assim, a meu ver, o que hoje conhecemos como EC. Ela pode, portanto, ser definida como a materialidade de um projeto educativo construído junto com a luta pela terra e pela transformação da sociedade. Portanto, conquista da terra e da educação são parte de um mesmo processo de lutas e, hoje, de resistência, para que os direitos conquistados sejam garantidos.

Dada a historicidade até aqui sintetizada, era notória a necessidade de organizar espaços formativos que ajudassem a concretizar a educação diferente, pensada para os territórios de assentamentos. Nesse contexto, a partir da demanda por formação para os sujeitos que atuavam com a educação nessas áreas, o MST, no ano de 1989, apresenta à Ufes uma demanda: a realização de um curso de extensão na área de Pedagogia, Agronomia e Administração. Com a demanda atendida, o curso de extensão em Pedagogia contava com a seguinte carga horária: Português, Matemática, Psicologia e Antropologia, com 60 horas cada; Filosofia, História e Sociologia, com 100 horas cada; Metodologia e Estrutura, 50 horas cada, totalizando 650 horas

de curso. Os encontros foram realizados durante 15 dias no mês de julho de 1989 e 30 no mês de janeiro de 1990, ambos no centro de formação do MST – o Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do ES (Cidap) – localizado em São Mateus (PIZETTA, 1999, p. 164).

A luta pela escolarização das crianças, jovens e adultos, assim como pela formação dos educadores em áreas de assentamentos não ocorreu, todavia, de forma linear. Muitos aprendizados, conquistas e retrocessos se sucederam nessa caminhada. Entre uma demanda e outra, uma articulação e outra, o MST firmava pautas em torno da educação almejada em seus territórios.

[...] os coletivos organizados do campo criaram uma estratégia para propor uma educação para além do capital, começaram com a criação de programas próprios, como cursos de magistério em seus espaços e, posteriormente, começaram a ocupar espaços institucionais de formação, como as universidades públicas (NOGUEIRA SOBRINHA, 2012, p. 55).

Assim, no que concerne à formação, o MST avança na discussão ao efetivar a demanda pelo Curso Alternativo de Habilitação para o Magistério, projeto denominado por Pizetta (1999) como “Do compromisso Político à Competência Técnica”. Esse curso, a meu ver, materializa o início da formação docente dos sujeitos que atuam em assentamentos de Reforma Agrária no ES. É com tais sujeitos que, juntos, narramos essa trajetória.

#### 1.4 CURSO DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO: DEMANDA CONCRETA DE FORMAÇÃO

*Seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o antidiálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas.*

(FREIRE, 2013, p. 63).

Como enfatizado, nas caminhadas travadas pelo MST para a consolidação de um projeto de educação, era urgente e necessário garantir a formação dos educadores que iriam ajudar a concretizá-la. O que se sabia era que o tipo de educação oferecido pelo sistema oficial de ensino não contemplava os saberes e as diversidades do campo: as lutas em torno da terra, da ocupação, do acampamento, dos despejos, da violência, nada disso poderia ser desconsiderado no processo educativo que as pessoas do campo (educandos, educadores e as famílias) demandavam.

Uma proposta educacional que garantisse discutir a totalidade das questões que ressoavam a vida das pessoas não poderia ser pensada se não houvesse um processo de formação das que vivem essa realidade.

Nessa conjuntura, no estado do Espírito Santo, a luta pela formação de profissionais foi iniciada devido à necessidade de ampliar a escolarização dos educadores/educadoras que já atuavam nas escolas dos Acampamentos e de formar outros sujeitos para contribuir com o fortalecimento do Movimento nos diferentes espaços organizativos (FRANÇA, 2013, p. 126).

Por isso, o MST/ES, no ano de 1994, apresenta à Ufes uma segunda demanda: oferecer o curso de Habilitação para o Magistério para os sujeitos que atuavam nos assentamentos. A primeira dificuldade encontrada foi que nem a Ufes, nem a Sedu poderiam habilitar diretamente esses sujeitos, pois era necessário que uma escola de assentamento fizesse o registro. Porém, não havia nenhuma escola de 2º grau em áreas de assentamento, o que tornava o processo mais laborioso. Uma solução foi buscar uma instituição da rede estadual que “acolhesse o curso”, assumindo essa nova turma como uma demanda do MST, como um curso alternativo (PIZETTA, 1999). Assim, uma escola localizada em São Mateus, a Escola de 1º e 2º Graus “Santo Antônio”, assumiu o curso, realizado no centro de formação do MST, o Cidap, no ano de 1995. Esse foi o segundo curso de habilitação para o Magistério demandado pelo MST a nível nacional. O primeiro havia sido realizado no Rio Grande do Sul, cuja primeira turma foi formada no ano de 1991 (MST, 2017).

Segundo Pizetta (1999, p. 172-173), o projeto do curso elaborado pelo MST possuía os seguintes destaques:

- a) Processo de capacitação e formação acontece a partir de práticas concretas em um ambiente de liberdade de ação, combinada com um acompanhamento pedagógico planejado.
- b) As contradições e os conflitos, a trajetória de vida de cada indivíduo, são partes integrantes do processo educativo e não podem ser ignoradas ou camufladas. Deve-se buscar educar-se a si mesmo e aos outros, nas ações individuais e coletivas.
- c) Os alunos devem ser também sujeitos do processo e não meros espectadores. É necessário aprender a decidir, a respeitar os demais, as decisões do coletivo, executando o planejado.
- d) Devem ir adquirindo o hábito de planejar e prever as ações, tanto individuais como coletivas.
- e) A crítica e autocrítica como mecanismos para avaliar os comportamentos individuais que refletem e interferem no coletivo devem ser estimuladas e implementadas como instrumento pedagógico.
- f) No final de cada bloco de estudo, ou quando houver necessidade, haverá avaliação participativa, envolvendo alunos, professores, coordenadores e representantes das entidades conveniadas.

Havia, naquele contexto, o debate acerca da organização da turma em coletivos que pudessem ajudar na organicidade de todo o processo (escolhiam entre os alunos um/a coordenador/a), com o objetivo de formar a coordenação geral, cujos membros provinham do Setor de Educação (SE) do MST, da Sedu e da Ufes. Havia também uma coordenação executiva, responsável pela administração do curso, contratação de professores e acompanhamento das questões burocráticas do convênio (PIZETTA, 1999). Ao mesmo tempo, foi sendo estruturada uma proposta em que os sujeitos pudessem ter maior envolvimento e se sentissem parte desse processo. Exemplo disso são os tempos educativos, organizados em Tempo Escola e Tempo Comunidade. O primeiro se refere ao momento em que os sujeitos estavam no centro de formação, em aula com os professores. Esse período se subdividia em: tempo estudo-leitura, tempo reflexão-escrita e tempo trabalho prático. O segundo designa o tempo em que eles desenvolviam atividades relacionadas à sua prática na comunidade ou na escola, com ações e reflexões pedagógicas.

Em relação aos professores que atuavam no curso, o documento que orientava a comissão executiva trazia os seguintes critérios:

- a) Ter habilitação na área do magistério e/ou estar cursando o 4º período na área da educação; b) Ter licenciatura plena ou curso de Pedagogia, ou bacharelado na área em questão; c) Ter pós-graduação na área educacional; d) Ter licenciatura curta na área da educação; e) Ser sensível à problemática do homem do campo e estar de acordo com os princípios desta proposta pedagógica (PIZETTA, 1999, p. 174).

Esses critérios, além de orientar a contratação dos professores, serviram para “[...] garantir que o curso tenha [tivesse] boa qualidade do ponto de vista político, de opção de classe, e do ponto de vista pedagógico, de formação profissional e prática dos professores” (PIZETTA, 1999, p. 175). Percebe-se, portanto, que a proposta do curso requereu ser discutida a partir de uma visão de classe e de uma prática contextualizada aos educandos, pois eles atuavam num contexto específico: em assentamentos de Reforma Agrária. O contexto em que o curso foi articulado, em forma de resistência e de afirmação de uma educação diferente, configurava uma proposta pedagógica ousada, materializada na vida das pessoas.

Essa preparação, a busca pela certificação e, sobretudo, a possibilidade de melhorar a prática com os educandos demonstram um compromisso coletivo do MST para com sua base social e, ao mesmo tempo, a chance de cada indivíduo (sujeito educador) tecer sua trajetória docente, iniciada na Habilitação para o Magistério. Com isso, os sujeitos arquitetaram uma maneira outra de conhecer e ensinar, por meio de um processo em que o conhecimento se constitui “[...] nas

relações homem-mundo, relações de transformações, e se [aperfeiçoa] na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2013, p. 43).

Perante a demanda apresentada, o Projeto para Habilitação de Professores das escolas de Assentamentos do ES/Curso Alternativo para Habilitação do Magistério – Parceria MST/Sedu/Ufes/Incra foi aprovado pelo parecer nº 3797 – Resolução CE 3097, com data de aprovação em 13 de janeiro de 1997 e data de publicação em 29 de janeiro de 1997. O curso foi realizado no período de 17 de julho de 1995 a 15 de agosto de 1998, com 11 etapas, totalizando 2.430 horas. A legislação em vigor à época, Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, enfatizava em seu artigo 4º que

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982, n.p.).

As parcerias para realização do curso estavam previstas na redação do artigo 6º, pela determinação de que “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas” (BRASIL, 1982, n.p.).

No que concerne à carga horária do curso em vigor à época, a legislação se apresentava da seguinte maneira:

Art. 22. O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais.

§ 1º Quando se tratar de habilitação profissional, esse mínimo poderá ser ampliado pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos.

§ 2º Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos, no mínimo, a cinco, no máximo, os estudos correspondentes [sic] a três séries da escola de 2º grau (BRASIL, 1982, n.p.).

Em relação à exigência de formação mínima para a atuação no magistério, o art. 30 dispõe da seguinte redação:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1982, n.p.).

Em complementação à alínea a, caso os professores tivessem estudos adicionais regulamentados pelos Conselhos de Educação, eles poderiam atuar na 5ª e na 6ª séries.

Quanto ao reconhecimento e qualificação profissional desses alunos, o Art. 76 da lei apresentava a seguinte redação: “A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos” (BRASIL, 1982, n.p.).

Apresento, abaixo, no Quadro 1, a proposta curricular do curso de Magistério, com destaque ao item enriquecimento curricular, com temas que abarcam as temáticas atinentes ao campo, dado o contexto no qual o curso foi realizado.

Quadro 1 - Curso Alternativo para Habilitação do Magistério – Parceria MST/Sedu/Ufes/Inkra

EDUCAÇÃO GERAL		FORMAÇÃO ESPECIAL	ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Portuguesa Língua Espanhola	Sociologia da Educação Filosofia Filosofia da Educação História da Educação Psicologia da Educação Biologia Educacional Estrutura no Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau Didática Prática e Pesquisa Pedagógica Didática da Linguagem Didática da Matemática Didática dos Estudos Sociais Didática das Ciências Literatura Infantil Alfabetização	Sociologia Rural Agropecuária Agricultura Zootecnia
ESTUDOS SOCIAIS	Geografia História		
CIÊNCIAS	Biologia e Programas de saúde Física Química		
ARTIGO	Educação Artística Educação Física Ensino Religioso		
Estágio supervisionado			

Fonte: Organizado pela autora a partir do histórico do curso.

Diante do exposto, o MST/ES, por meio da Habilitação para o Magistério, estabelece a capacitação técnica como alternativa nesse momento de melhoria, acompanhamento e realização da prática da educação em seus territórios. Com o término do curso, no ano de 1998, e dada a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/1996), que prevê a educação em curso superior para atuação na educação básica, ainda que admita a formação em nível médio na modalidade normal, o MST mantém consonância com as mudanças. O Movimento reconhece a educação como direito de todas as pessoas e avança nas discussões acerca do acesso à educação superior quando apresenta sua terceira demanda à Ufes: o curso superior em Pedagogia, que discutiremos no próximo tópico.

### 1.5 DO MÉDIO AO SUPERIOR: A CONQUISTA DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA

*[...] o ensino superior não é mais nem um privilégio nem um “dom” intelectual. É uma necessidade social.*  
(FLORESTAN FERNANDES, 2020, p. 125)

Luta pela terra e pela educação. Esse percurso movido pelo MST se consolidou no território capixaba em meio à articulação nacional do Movimento por educação. Ao longo deste texto, descrevo pedaços de histórias que compõem uma materialidade formada na luta coletiva de crianças, mulheres e homens que, ao derrubarem as cercas do latifúndio, perceberam que era necessário demolir tantas outras que se colocavam no caminho, como a dos direitos negados aos camponeses.

A história tem demonstrado que, para o campo, o projeto era outro. Se na cidade a discussão era o desenvolvimento, ao campo cabia a tarefa do trabalho via mão de obra (mal) assalariada e explorada. A agenda do desenvolvimento não abarcava as pessoas que habitavam esses territórios. Educação para essa população, então, era superficial. Nesse contexto, cabia somente aos próprios sujeitos vítimas do sistema em curso levantar a voz e gritar as demandas que necessitavam. Aqui no ES, como em qualquer outra parte do país, a história dos sujeitos camponeses e suas lutas não diferem, porque o esquecimento das populações rurais era algo arquitetado, pensado, fazia parte do desenvolvimento do país e da industrialização, que beneficiavam os grandes centros e não o território camponês.

Assim, para além da pauta da terra, chegamos à educacional. Para além da escola, sua estrutura física e as condições de acesso dos trabalhadores a esse espaço, era preciso um projeto de

educação. Para realizar o projeto sonhado por esses sujeitos, era necessário o processo de formação. Uma luta impulsiona a outra. Nesse percurso, o MST tem consolidado processos educativos e formativos a partir de muitas, muitas lutas. Foram necessárias diversas reuniões, ofícios, telefonemas, discussões, articulações e ocupações de vários espaços públicos para que o direito de lutar por direitos fosse garantido. Nesse vai e vem de demandas, o Movimento apresenta sua terceira reivindicação de formação à Ufes: o curso de Pedagogia. Essa demanda concretiza a primeira parceria de uma universidade pública federal com o MST, por meio da oferta do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e da segunda turma do curso Pedagogia da Terra do Brasil. Mais uma vez, o MST/ES se destaca na luta pela educação em espaços públicos, garantindo o direito à universidade, ainda que articulações em torno dessa conquista nem sempre tenham sido tranquilas, conforme destaca Zen (2006, p. 126):

Não foram poucas as discussões travadas na Universidade Federal do Espírito Santo sobre o caráter público ou não do Curso Pedagogia da Terra. Alguns professores defendiam a necessidade e a legalidade do Curso; outros criticavam, dizendo que era uma demanda particular e feriria o caráter público da Universidade [...].

Sobre isso, também Sánchez (2011, p. 51) afirma que

Muitos dos professores que integravam os Conselhos da Universidade reduziram o MST ao que liam na imprensa ou assistiam na TV. Resguardavam-se num pseudodemocratismo ao negar o voto favorável à implementação do curso, pois, segundo eles: “a Universidade é pública e não podemos oferecer um curso para um grupo social determinado, pois isso iria abrir precedentes para que outros grupos fizessem a mesma solicitação”.

Essas afirmações demonstram o quanto foi necessário derrubar cercas de todos os tipos para que as pessoas, sujeitos sociais e portadores de direitos, tivessem acesso a um espaço público: a universidade. Não é demais reafirmar que muitos desses sujeitos só chegaram ao curso superior devido à articulação coletiva pela educação, fruto de uma reivindicação realizada por um movimento social de luta pela terra.

A conjuntura em torno da conquista do Pronera se deu diante da ofensiva do Estado brasileiro à luta do MST, pelo então presidente à época, Fernando Henrique Cardoso. O auge dessa ofensiva se deu no ano de 1996, em que foram assassinados brutalmente 21 Sem Terra, e 79 ficaram feridos no conhecido Massacre de Eldorado de Carajás no Pará. A denúncia feita pela sociedade brasileira e internacional repercutiu a dor e o sangue derramado no chão paraense. “Obras de Chico Buarque, Manu Chao e Sebastião Salgado ajudavam a ecoar pelo mundo a denúncia [...]” (MONCAU, 2022, n.p.).



Em 1997, um ano após o Massacre, os Sem Terra marcharam rumo a Brasília, pressionando o presidente a pautar a reforma agrária. Tal pressão fez com que fosse criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário, ressoando nas articulações em torno da educação, o que culminou com a criação do Pronera no ano seguinte, 1998. No dia 17 de abril, não só relembremos a dor e as feridas das balas assassinas, mas temos como simbologia, e em memória aos companheiros assassinados, o reconhecido dia Mundial de Luta Pela Terra.

O Pronera materializa conquistas da parceria entre os movimentos sociais e a universidade. O relatório da Pesquisa Nacional do Programa sobre o período de 1998 a 2011 aponta o seguinte:

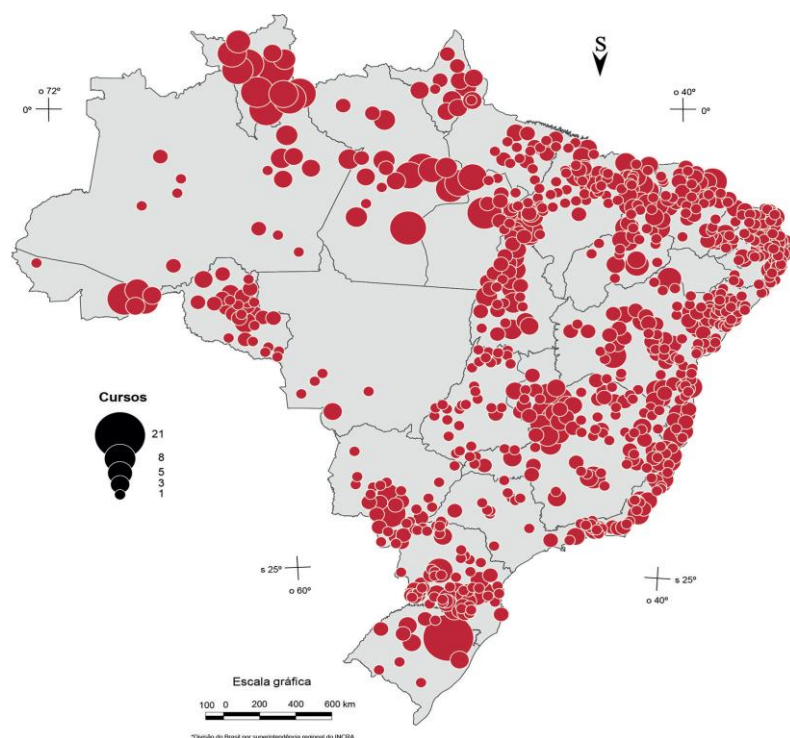
O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) (PNERA; IPEA II, 2015, p. 9).

Assim, as parcerias efetivadas com instituições públicas, privadas, secretarias municipais e entidades sem fins lucrativos tiveram o Pronera como principal instrumento de garantia de direitos. Reafirma-se a importância deste programa ao se destacar que ele, entre os anos de 1998 e 2011,

[...] promoveu 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. *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* (PNERA; IPEA II, 2015, p. 07, grifo nosso).

Tal relevância se justifica uma vez que, como demonstrado na cobertura de atendimento do Programa em âmbito nacional, “[...] 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” (PNERA; IPEA II, 2015, p. 11).

Imagem 1 – Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)



Fonte: PNERA; IPEA, 2015, p. 25.

Ainda assim, o fato de o projeto do curso apresentado à Ufes trazer a identidade do movimento social (MST) gerou desconforto, conforme consta no Relatório Final da Pesquisa.

Os embates provocaram inclusive a alteração do nome do projeto, que inicialmente definia-se como “Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária MST/ES”, passando a partir da Segunda Turma a denominar-se “Turma Especial de Pedagogia para Educadoras e Educadores das Escolas de Assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil” (FOERSTE, 2004, p. 14).

No contexto histórico de desenvolvimento do curso Pedagogia da Terra, em nível nacional, a primeira turma foi aberta por meio de parceria entre a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), com suporte financeiro do Incra, sendo oficialmente reconhecido em 21 de janeiro de 1998 e encerrado em julho de 2001 (ITERRA, 2002). A partir dessa primeira experiência, houve muitos erros e muitas dúvidas na construção do que viria a ser o Curso Pedagogia da Terra. Isso possibilitou aprendizados coletivos, em que “[...] resolvemos ser os educadores de nós mesmos, passando a acreditar que era possível elaborar, propor formas de avançar o nível de conhecimento técnico, político e ideológico” (ITERRA, 2002, p. 13). Foi mantida, porém, a compreensão de que “[...] é preciso que o trabalhador forje meios educacionais específicos para construir e reproduzir uma concepção de mundo independente,

capaz de responder à sua visão de democracia da maioria, libertária, igualitária [...]” (FERNANDES, Florestan, 2010, p. 293).

Para não se isolar na própria universidade e como forma de manter a comunicação com os demais cursos, a turma que acontecia no Rio Grande do Sul decide criar um jornal, cuja nomeação define os rumos da própria formação:

Discutimos sobre o nome do jornal buscando algo que nos identificasse e nos diferenciasse na Universidade. Houve várias sugestões de nomes. A conclusão foi que a distinção entre nós e os outros estudantes era a *terra*, porque mesmo que a origem de muitos deles fosse o campo, já tinham perdido os laços com a terra. Então o nosso jornal passou a ser chamado de *Pedagogia da Terra*. O que não sabíamos naquele momento é que esse nome iria ter um papel histórico em nossa turma e se transformar em marca do curso (ITERRA, 2002, p. 14).

Assim, o Curso Pedagogia da Terra foi se espraiando para outros territórios e, aqui no ES, materializa-se pela cooperação entre a Ufes, o Cidap/MST e o Incra, por meio do Pronera, e oficializado no convênio nº 2001/1999, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 08 de novembro de 1999. Destaco os objetivos constantes no projeto do curso que alicerça as duas turmas realizadas na Ufes.

a) Proporcionar aos professores que atuam nas áreas de assentamentos uma Licenciatura Plena de Pedagogia, para atuarem na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental; b) Preparar professores para levarem em frente a implementação da proposta pedagógica de educação libertadora, que valorize o saber do homem do campo e que contribua com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo; c) Desenvolver uma metodologia que leve à assimilação da proposta pedagógica para o 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 resgate da sua auto-estima [sic] e cidadania (PROJETO, 2002, n.p.).

Um projeto coletivo que “[...] se fundamenta na realidade local, buscando respeitar as diferentes formas de ver e ler o mundo e ampliando os conhecimentos sobre essa realidade [...]” (PROJETO, 2002, n. p). Sustentada nesses objetivos, tal parceria culminou na oferta de duas turmas, com cujos egressos, contactados e que aceitaram participar da pesquisa, busco tecer diálogos que apresento ao longo do texto<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Importa registrar que o MST/ES já apresentou sua quarta demanda à Ufes, estando o projeto da terceira turma aprovado desde o ano de 2008, porém até então não efetivado por falta de “prioridade” no orçamento.

A primeira, formada entre os anos de 1999 e 2002, denominada pelos educandos de Turma Paulo Freire, foi composta por 64 sujeitos, advindos de vários estados brasileiros, conforme destacado no mapa a seguir (Imagem 2). Assim,

O curso proporciona oportunidades singulares de convívio com professores de assentamentos de outros Estados [...] estimulando discussões a respeito de especificidades locais e temas que se articulam numa perspectiva mais ampliada em âmbito nacional, nas lutas coletivas dos trabalhadores do campo e da cidade (FOERSTE, 2004, p. 17).

Imagem 2 – Estados representados na Turma Paulo Freire



Fonte: Organizado pela autora.

As aulas foram ministradas no Polo Universitário de São Mateus, onde houve tanto uma ocupação do espaço por parte da turma, quanto muita resistência por parte dos demais estudantes do campus. No relato da coordenadora do curso, percebemos essa constatação:

Um dia, quando o pessoal da primeira turma foi chegando para ficar naquele alojamento dos alunos, algumas alunas dos cursos presenciais correram e tiraram a roupa do varal porque achavam que o pessoal do Movimento Sem Terra ia roubar os pertences delas. Então, o nível de discriminação, de entendimento do que é um movimento desses, das pessoas que compõem esse Movimento. É muito distante da realidade da Universidade (SANCHÉZ, 2011, p. 99).

No texto intitulado pela professora Laurita de “Pedagogia da Terra – um curso plantado no chão da vida” e reunido entre as monografias do curso, ela relata que “[...] o período letivo da

TURMA PAULO FREIRE acontecia sempre no período das férias das escolas dos assentamentos, porque todos os alunos eram educadores do campo, pertencentes à rede oficial de ensino” (UFES; PRONERA; MST, 2003, p. 17). Essa observação é muito importante porque faz perceber que a consolidação da docência foi sendo gestada paralelamente ao decorrer do curso, já na experiência da primeira turma no ES. Uma consolidação que se espria no fazer docente para além do curso superior e requer outras condições materiais, como concurso público, condições de trabalho, salário, carreira, remuneração, apoio pedagógico etc. São condições que abarcam a atuação docente e que não podem ser desconsideradas desse processo.

No que concerne à vivência no campus da Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (Ceunes), alguns educandos deram o seguinte depoimento: “[...] para nos instalarmos tivemos que montar barracos de lona (como esses que fazemos nos acampamentos), nos fundos do campus. Depois, conseguimos construir galpões de madeirite” (FREITAS, V. et al., 2008, p. 184). Mesmo nas condições adversas a qualquer outro curso, Pedagogia da Terra foi sendo forjado, na insistência e na resistência, como forma de manter vivo o direito ao acesso e à permanência na universidade.

Importa justamente por isso resgatar a experiência de um curso como este. Ainda que diante da pressão por parte da sociedade, via educandos de outros cursos e até mesmo da resistência por parte de alguns professores, a parceria realizada permanece relevante, como fica demonstrado por parte da universidade, nas palavras da diretora do Centro de Educação à época:

Não obstante as dificuldades enfrentadas, especialmente as relacionadas ao reduzido número de professores, o Centro de Educação da Ufes tem cumprido com competência o seu papel de formador de profissionais da educação [...]. Este curso é, pois, um dos resultados deste compromisso e da busca de ampliação do acesso à Universidade (UFES; PRONERA; MST, 2003, p. 13).

E ela continua:

Há que ser ressaltado o valor social e educacional da experiência que se apresentou inovadora, arrojada e necessária. A determinação e a disponibilidade dos alunos, superando as dificuldades relacionadas ao tempo, ao espaço físico e à precariedade dos alojamentos improvisados para o desenvolvimento do Curso, merecem nosso registro (UFES; PRONERA; MST, 2003, p. 14).

A cada etapa se concretizava um projeto de curso e de educação a partir do entendimento por parte dos professores da universidade acerca da importância e da relevância do curso. Ao MST coube a tarefa de acreditar que, ao buscarem “[...] apoio dos professores [...], formar os seus próprios educadores saídos de suas fileiras, [estariam] à frente da luta para que os professores

e as escolas deixem de ser servis à ideologia dominante [...]” (FERNANDES, Florestan, 2010, p. 294). Assim, o MST se reafirma como sujeito coletivo que aposta na formação dos sujeitos educadores para avançar com seu projeto de educação e de sociedade.

Essa parceria consolidou também uma proposta formativa em que foi possível criar “[...] condições que favorecem a visualização de uma nova perspectiva para a profissão docente. Trata-se de *um novo ethos profissional do professor, fundamentado no trabalho coletivo solidário e colaborativo* [...] na perspectiva de uma sociedade justa e solidária” (ZEN, 2006, p. 170, grifo nosso). A partir das cooperações até então estabelecidas entre o MST e a universidade, são produzidos novos diálogos em torno da formação dos educadores. O MST apresenta, então, mais uma demanda, a realização da segunda Turma do curso Pedagogia da Terra, que foi questionada, uma vez que “[...] o Reitor da UFES não queria o curso. Mas depois de muita discussão e pressão de nossa parte, inicia-se em 2003 [...]” (FREITAS, V. et al., 2008, p. 187).

A novidade dessa nova turma iniciada em 2003 em relação à primeira foi a destinação de vagas para outros movimentos sociais, como o Movimento dos Pequenos Agricultores do ES (MPA), contemplando 59 educandos de diferentes estados (FREITAS, V. et al., 2008), conforme destacado no mapa (Imagem 3).

Imagem 3 – Estados representados na Turma Maria Olinda



Fonte: Organizado pela autora.

Essa nova turma passa a ser oferecida por meio da assinatura do convênio nº 11.000/2002, com publicação no Diário Oficial no dia 26 de dezembro de 2002, parceria estabelecida entre Incra, Cidap/MST e Ufes (FOERSTE, 2004).

O nome escolhido para este segundo grupo foi Maria Olinda, uma homenagem à professora Maria Olinda de Menezes, mulher, lutadora e militante das causas sociais. Ela contribuiu com o MST no curso de Formação de Magistério para professores leigos, realizado num assentamento em São Mateus. Em um dos retornos para Vitória, sofreu um grave acidente de carro e veio a falecer. Como forma de lhe prestar mais uma homenagem, o centro de formação do MST também leva seu nome.

Iniciadas as aulas e dadas as dificuldades com o alojamento no campus de São Mateus, conforme já registrado anteriormente, o MST solicita à universidade mudança de local. Assim, a partir de julho de 2004, o curso passa a ser ofertado no Centro de Formação Maria Olinda (Ceforma), também em São Mateus.

A partir daí começamos a avançar mais nos estudos, em termos qualitativos, pois o centro é bem equipado [...] dispõe de uma área destinada à agropecuária, [para] desenvolver trabalho produtivo (cultivo de horta – caseira e medicinal –, cultura de café, criação de suínos e bovinos) [...] equipamentos de informática [...]. Enfim, o CEFORMA atende melhor as nossas necessidades de formação [...]. Os próprios alunos são responsáveis pela limpeza e embelezamento do ambiente (FREITAS, V. et al., 2008, p. 188-189).

A descrição do espaço do Ceforma demonstra o quanto a estrutura física contribuiu no percurso formativo. Os educandos puderam usufruir de melhores condições para dormirem, se alimentarem e realizarem o trabalho prático no contato com a terra. Uma vez que o curso de Magistério foi realizado nessa estrutura do MST, importa lembrar a responsabilidade e o compromisso do Movimento com a garantia de infraestrutura para realização da formação (sejam cursos formais ou informais).

Em ambas as turmas, a estrutura curricular era a mesma do curso de Pedagogia da Ufes, conforme parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 923/89, de 9 de novembro de 1989, “[...] todavia, o MST iniciou diálogo com equipes do Centro de Educação para introduzir na grade curricular disciplinas específicas de interesse do Setor de Educação do MST, sobre a educação no/do campo [...]” (FOERSTE, 2004, p. 19). Abaixo, no Quadro 2, a proposta curricular, com destaque às disciplinas específicas que tematizam o campo (Alternativas da Educação do Campo, Questão Agrária no Brasil, Educação para o

Cooperativismo no Campo, Trabalho de Conclusão de Curso) e a EI (Introdução à Educação Infantil, Educação Psicomotora na Infância, Estágio I- Pré-escola e Séries Iniciais), temas que perquiri ao longo da tese.

Quadro 2 – Proposta curricular do curso Pedagogia da Terra – Projeto Especial – Ufes

	Disciplina	Carga Horária
1º Período	Sociologia Geral	60
	Introdução à Filosofia	60
	História da Educação I	60
	Introdução à Psicologia da Educação	60
	Produção de Texto Científico	60
2º Período	Sociologia da Educação	60
	História da Educação II	60
	Introdução à Pesquisa Educacional	60
	Psicologia da Educação I	60
	Filosofia da Educação	60
3º Período	Alternativas da Educação do Campo	60
	Didática I	60
	Biologia Aplicada à Educação	60
	Psicologia da Educação II	60
	Estr. e Funcionamento do EF	60
4º Período	Introdução à Educação Infantil	60
	Avaliação da Aprendizagem	60
	Arte em Educação I	60
	Introdução à Educação Especial	60
	A Questão Agrária no Brasil	60
5º Período	Realidade e Perspectiva da educação Brasileira	60
	Alfabetização I	60
	Educação Psicomotora na Infância	60
	Arte em Educação II	60
	Matemática I (Conteúdo e Metodologia)	60
6º Período	Alfabetização II	60
	Matemática II (Conteúdo e Metodologia)	60
	Ciênc. Fis e Biol I (Conteúdo e Metodologia)	60
	História (Conteúdo e Metodologia)	60
	Educ. para o cooperativismo no Campo	60
7º Período	Bases Psic. da Educação de Jovens e Adultos	60
	Ciênc. Fis e Biol II (Conteúdo e Metodologia)	60
	Geografia (Conteúdo e Metodologia)	60
	Portad. de necessidades Especiais	60
	Português (Conteúdo e Metodologia)	60
8º Período	Estágio I- Pré-escola e Séries Iniciais	300
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	120

Fonte: Organizado pela autora a partir da grade curricular do curso.

Nesse escopo, “[...] o MST propõe, respeitando a legislação, uma abordagem ampliada do currículo em seus cursos de formação” (WOLFF, 2007, p. 53). Sendo a pesquisa considerada pelo Movimento como fundamental para (re)pensar a prática, o SE propôs a realização do



trabalho final, ainda que este não fosse uma disciplina dos cursos de Pedagogia das turmas regulares da Ufes. Sendo o curso realizado em alternância, isso possibilitaria aos educandos o desenvolvimento de atividades/pesquisas/reflexões orientadas no lócus de moradia ou atuação.

A partir dessa compreensão, os educandos realizaram os trabalhos finais em suas áreas de atuação, abarcando temas que evidenciaram a vida do assentamento, da escola, da família e dos territórios em que habitavam e/ou atuavam. No reconhecimento da pertinência dos estudos e da ousadia do MST ao propor a pesquisa, apresento os autores e seus respectivos temas pesquisados no Anexo A deste texto. Tendo em vista a amplitude dos temas discutidos nessas produções, considero que foi acertada a sugestão pelo MST de realização dos trabalhos finais, que evidenciaram muitas temáticas até então invisibilizadas na academia. A imagem a seguir (Imagem 4) representa uma nuvem das principais palavras utilizadas nos temas dos trabalhos das duas turmas de Pedagogia da Terra<sup>13</sup>.

Imagem 4 – Principais palavras evidenciadas nos temas dos TCC



Fonte: elaboração da autora.

Desse modo, percebe-se que as turmas de Pedagogia da Terra se forjam “[...] não apenas acolhendo as necessidades educativas, mas também abrindo a universidade para novas alternativas de formato de oferta de educação superior [...] para aquelas pessoas que vivem e trabalham longe (geográfica e socialmente) dela” (CALDART, 2006, p.13), possibilitando à academia dialogar com a temática dos povos camponeses, com destaque aos grandes temas destacados nas palavras acima. Busco destacar, também, as temáticas das pesquisas que

<sup>13</sup> A nuvem foi elaborada pelo uso do *software* IRAMUTEQ, que é “[...] um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus [sic] textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Possibilita, dentre os vários tipos de análise, nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

focalizaram as crianças e as infâncias, como forma de demonstrar um tema que no início da formação dos educadores suscitava olhares atentos na pauta da educação das crianças e das infâncias campestres (Quadro 3).

Quadro 3 - Temáticas dos TCC do curso Pedagogia da Terra com foco nas crianças e infâncias

A infância no Assentamento Piranema
O lazer no processo educativo dos Sem Terrinha do Assentamento Nova Vitória – ES
Vivenciando a educação infantil na regional metropolitana do Estado de Sergipe
As mobilizações infantis: encontro dos Sem Terrinhas no extremo sul da Bahia
Relação família - escola na educação infantil do Assentamento Nova Vitória - ES
A cultura dos Sem Terrinha no Assentamento Estivas
A participação dos pais no desenvolvimento da educação infantil na escola Córrego do Cedro - Conceição da Barra/ES
O ensino da arte com crianças de 06 a 08 anos no Assentamento Piranema - Fundão/ES
Educação infantil: luta por escola (familiar e escolar)
A importância do espaço físico na aprendizagem das crianças: pesquisa-ação na Escola Pluridocente Itaquandiba - Assentamento Piranema - Fundão - ES
A prática pedagógica da ciranda infantil do curso de Pedagogia da Terra - Turma Maria Olinda
Educação infantil: relação escola e família no Assentamento Tomazine

Fonte: elaboração da autora.

Na continuidade da discussão, os cursos foram gestados em consonância com a legislação educacional vigente em cada período histórico, que fundamenta os demais cursos de Pedagogia nas universidades do país, conjuntura apresentada posteriormente. Nessa conjuntura educacional, já foram desenvolvidas e estão em andamento parcerias com o MST, a partir do Pronera, de cursos de Pedagogia com diversas universidades, conforme dados abaixo (Quadro 4).

Quadro 4 - Cursos de Pedagogia em parceria com o PRONERA - 1998-2021

<b>NOMENCLATURA DO CURSO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Pedagogia da Terra	Universidade Federal do Pará
Pedagogia do Campo	
Pedagogia da Terra	Universidade Federal do Ceará
Pedagogia da Terra	Universidade Federal de Pernambuco
Pedagogia da Terra	Universidade de Pernambuco
Curso de Graduação em Pedagogia para formação de Educadores do Campo	Universidade Federal de Goiás
Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia	Universidade do Estado da Bahia
Curso Especial de Licenciatura Plena em Pedagogia	Universidade Federal São Carlos
Graduação em Pedagogia para Educadores do Campo	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Pedagogia: Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Campo	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
Pedagogia para formação de Professores e Coordenadores para escolas em P. A. S	Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Pedagogia Séries Iniciais	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária/RS
Graduação em Pedagogia da Terra	
Pedagogia da Terra (UEMT- Cárceres)	Universidade do Estado do Mato Grosso
Pedagogia da Terra	Universidade Federal de Rondônia
Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia	Universidade Federal da Paraíba
Pedagogia da Terra	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Pedagogia	
Curso de Licenciatura em Pedagogia	Universidade Federal do Espírito Santo
Pedagogia da Terra	Universidade Federal de Sergipe
Pedagogia	Universidade Estadual do Amazonas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do II Pnera e do Inbra.

Parcerias que levaram inúmeros sujeitos à universidade pública. Nesse escopo, consciente desse percurso histórico e da importância dele para realização da pesquisa, bem como para a afirmação dos processos formativos na constituição da docência dos educadores camponeses, passo ao próximo capítulo, em que apresento o diálogo com os estudos já realizados acerca do tema em discussão.

## 2 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O ENCONTRO COM OS OUTROS

*Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.*

(FREIRE, 1997, p. 26)

Meu dizer, minha escrita, minha voz, meu silêncio, minhas escolhas e o tema de pesquisa se alicerçam em diversos sujeitos que pautaram, pesquisaram e fizeram ecoar narrativas que perpassam o tema de investigação, isto é, caminhos, trilhas e movimentos outros, já percorridos por muitos sujeitos. Como disse em outro momento, não apresento um caminho novo; o que talvez eu tenha de novo seja a maneira de caminhar. Por isso, é necessário reconhecer os estudos até então empreendidos acerca desta temática.

A partir da problematização sobre como os egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra vêm construindo suas trajetórias de atuação docente na articulação com as demandas da EC, e diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, visitei alguns bancos de dados, a fim de conhecer os estudos que tivessem relação com a proposição temática: Curso de Magistério, Curso de Pedagogia, EIC e Formação de educadores na relação com o movimento social MST. Com essa proposição, delimito alguns critérios de busca, conforme apresento no tópico a seguir.

### 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA BUSCA DOS TRABALHOS DE REVISÃO

Para compreender como diferentes sujeitos construíram suas pesquisas sobre a formação dos educadores do campo, as crianças campesinas, o território campesino e as lutas por direitos, selecionei pesquisas em cinco bancos de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o portal da Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Rebid) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/Ufes)<sup>14</sup>. A escolha por tais bases de dados se justifica pela abrangência das pesquisas realizadas no âmbito dos

---

<sup>14</sup> Os trabalhos de revisão foram comunicados em apresentação na Reunião Regional da Anped Sudeste do ano 2020 (VIEIRA, 2020) e publicados em forma de artigo (VIEIRA; CÔCO, 2021).

programas de pós-graduação, pelo reconhecimento dos estudos no âmbito da América Latina e pela pertinência do tema no contexto local.

Os descritores utilizados para o levantamento dos estudos foram *curso Pedagogia da Terra, Magistério, formação, educação infantil, educação infantil do campo, assentamentos* – todos acrescidos do descritor *MST*. Nem sempre foram localizados trabalhos que correspondessem diretamente aos descritores em seu conjunto, o que me permitiu encontrar produções relacionadas a partir da união ou separação dos descritores, conforme apresentação posterior. A primeira seleção se deu pela leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos resultantes da pesquisa nas bases de dados. Após a primeira seleção, realizei a leitura dos textos na íntegra, compondo um quadro geral de pesquisas que considere pertinente à revisão temática. Na tentativa de encontrar um maior número de trabalhos, não especifiquei, nas bases de dados, um tempo determinado de publicação dos textos.

Durante a pesquisa na BDTD, fiz a primeira busca com os descritores inicialmente apresentados. Ao ler os títulos dos trabalhos, fui percebendo que nem sempre dialogavam com o tema da pesquisa. Desse modo, localizei, nesse banco, a partir dos descritores *curso Pedagogia da Terra, Magistério e MST*, quinze produções, dentre as quais três teses e doze dissertações. Com relação ao *site* da Anped, que disponibiliza *on-line* as reuniões nacionais desde 2000 (23ª reunião) a 2017 (38ª reunião), os descritores permitiram formar, pelos títulos, um quadro geral de dezenove trabalhos que versam sobre a temática. Desses, após a leitura dos resumos e dos textos completos, foram selecionados onze. Nesse banco, que é organizado por Grupos de Trabalho (GTs), fiz a busca no GT 8 “Formação de Professores”, no GT 3 “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos” e no GT 7 “Educação de crianças de 0 a 6 anos”. No que concerne à Rebid, fiz a busca a partir dos mesmos descritores apresentados, utilizando-os também em língua inglesa e espanhola, o que me permitiu chegar, inicialmente, a 36 trabalhos que, explorados nos seus títulos e resumos, decorreu a seleção de dezesseis deles que dialogam diretamente com o foco do estudo.

Na base de dados da Capes, selecionei oito dissertações que tematizam a EI associada ao MST, dentre as quais a minha mesma (VIEIRA, 2016a), que será contabilizada no contexto do PPGE. Com relação a esse banco local, estão disponíveis no sítio eletrônico do Programa os trabalhos defendidos a partir do mês de julho de 2003, e a minha busca compreendeu o período até o segundo semestre de 2019. Enfatizar os trabalhos defendidos no PPGE permite conhecermos a

abrangência da temática circulante no território. Nem todas as pesquisas que tematizam a EC disponibilizadas nesse banco foram selecionadas, uma vez que tratam do campo, mas não dialogam diretamente como o objeto mais específico. Assim, elegi para o diálogo trabalhos que, de alguma maneira, versam sobre o contexto da formação de educadores do campo, dos assentamentos, da EIC e do MST. Ao todo, do PPGE, foram dez trabalhos escolhidos, sendo sete dissertações e três teses.

A partir dessa explicação, a Tabela 1, a seguir, sistematiza as produções que elegi para o diálogo diante da proposta de pesquisa apresentada e os respectivos descritores empregados em cada banco, os quais, após diversas tentativas de busca, aplicados juntos ou separados, permitiram-me chegar aos trabalhos selecionados.

Tabela 1 – Bancos de dados pesquisados e os trabalhos selecionadas

BANCO	TIPO DE TRABALHO	DESCRITOR	PRODUÇÕES ENCONTRADAS	PRODUÇÕES SELECIONADAS
BDTD	Teses e dissertações	“Curso Pedagogia da Terra” e “MST” “Magistério e “MST”	17	15
Anped	Comunicações orais apresentadas nos GTs 03, 07 e 08	“Magistério e MST” “Formação e MST” “Educação Infantil e MST” “Curso Pedagogia da Terra”	19	11
Capes	Teses e dissertações	“Educação Infantil” e “MST” “Magistério e “MST” e “Assentamentos” “Formação e “MST”	19	7
Rebid	Artigos	“Educação Infantil” e “MST” “Magistério” e “MST” e “Assentamentos” “Formação e MST” “Assentamentos”	36	16
PPGE	Teses e dissertações	“Educação Infantil do Campo e MST” “Curso Pedagogia da Terra” “Formação” e “MST” “Assentamentos”	14	10*

<b>Total</b>	<b>59 Trabalhos</b>
--------------	-------------------------

\*incluímos a dissertação de Adelar João Pizetta (1999), defendida no PPGE, ainda que não conste nos arquivos digitais, uma vez que os trabalhos disponíveis datam a partir de 2004. A opção por evidenciar esse estudo se dá por sua relevância para a compreensão dos processos iniciais de consolidação do MST no ES; o mesmo vale para a tese de Damián Sánchez Sánchez (2011), que tematiza o Curso de Pedagogia realizado pela Ufes, mas não consta o arquivo digital no *site* do PPGE.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos trabalhos selecionados

Conforme expõe a Tabela 1, selecionei cinquenta e nove estudos que focalizam o curso Pedagogia da Terra, a EIC e a formação dos educadores, dos quais vinte e seis são dissertações, seis teses, dezesseis artigos e onze trabalhos. Para compreensão e visibilidade dos temas em questão, os textos acadêmicos foram organizados, após a leitura completa, em três eixos. A seguir, descrevo suas proposições, procedimentos e as conclusões.

## 2.2 PESQUISAS QUE TEMATIZAM O CURSO PEDAGOGIA DA TERRA

Neste eixo, apresento os textos que focalizam o Curso Pedagogia da Terra, o que compreende um conjunto de cinco pesquisas de tese, doze dissertações, duas comunicações apresentadas em reuniões da Anped (uma no GT 8 “Formação de Professores” e uma no GT 3 “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”) e cinco artigos, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Categoria, autor e ano dos trabalhos selecionados

CATEGORIA	AUTOR	ANO
<b>TESE</b>	WOLFF	2007
	CASAGRANDE	2007
	TORRES	2012
	SÁNCHEZ	2011
	PIZETTA	2014
<b>DISSERTAÇÃO</b>	COSTA, M.	2005
	PEZZIN	2007
	COSTA, G.	2006
	FERNANDES, F.	2009
	SANTOS, F.	2009
	SILVA, F.	2009
	MAGALHÃES	2010
	AMARAL	2010
	REZENDE	2010
	ZEN	2006
	NOGUEIRA SOBRINHA	2012
	SILVA, P.	2013
<b>TRABALHOS</b>	FOERSTE	2004
	MOURA	2012
<b>ARTIGOS</b>	CASAGRANDE	2008
	GUIMARÃES; DUARTE	2018

	MEDEIROS; FERREIRA; AGUIAR	2018
	MARTINS	2013
	PEREIRA; LUSTOSA	2016

Fonte: elaboração da autora.

Os estudos foram publicados entre os anos de 2005 e 2018 e, no geral, examinam o curso Pedagogia da Terra compreendendo o histórico de sua criação, o convênio com as universidades, o currículo e os desafios e possibilidades em torno das parcerias efetivadas. Diante disso, dividi as pesquisas em três conjuntos, descritos mais detalhadamente nas subseções que seguem.

### **2.2.1 O Curso Pedagogia da Terra e as parcerias realizadas**

Neste conjunto dos trabalhos, há pesquisas que focalizam as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo (FERNANDES, Flávia, 2009); tematizam a experiência do convênio desse curso realizado no período de julho de 1999 a julho de 2003, entre a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e o MST (COSTA, M., 2005); debatem o Curso Pedagogia da Terra da Ufes em seus diferentes espaços-tempos-saberes (ZEN, 2006); investigam os processos de formação de educadoras e educadores da Reforma Agrária no Curso de Licenciatura plena em Pedagogia que integrou as turmas I e II da Ufes (SANCHÉZ, 2011); relatam experiência de formação de professores de assentamentos no Curso Pedagogia da Terra, pela Ufes, em convênio com o Incra e o MST (FOERSTE, 2004); destacam o curso de Pedagogia do campo da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (MOURA, 2012). Compõe também este último grupo o texto de Magalhães (2010), que compara duas experiências – as licenciaturas da Unijuí e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) – consideradas emblemáticas pelo autor para a efetivação dessa modalidade de formação (Curso de Pedagogia da Terra) no universo acadêmico do interior brasileiro. Ainda, Pizetta, em 2014, defende a tese de doutorado com a temática da formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso e produção de conhecimentos, considerando as experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras (PIZETTA, 2014). Ainda que não seja especificamente sobre o curso Pedagogia da Terra, essa pesquisa apresenta a resistência às parcerias realizadas com as universidades; por isso, foi selecionada e é apresentada neste tópico.

Casagrande (2008), por sua vez, discute a questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI, enquanto Guimarães e Duarte (2018) buscam analisar o curso Pedagogia da



Terra ofertado pela Faculdade de Educação da UFG nos anos de 2007 a 2011. Medeiros, Ferreira e Aguiar (2018) têm como objetivo historiar o processo de construção do Projeto de Formação Inicial Docente nominado de Pedagogia da Terra, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com ênfase para sua constituição institucional. Já Marilda Costa (2015) intenta discutir a concepção de educação apresentada no Projeto Pedagógico do curso Pedagogia da Terra desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso, entre 1999 e 2003, e a difundida pelo MST. Por fim, Fernando Martins (2013) tematiza a Pedagogía de la Tierra: los sujetos del campo y la Enseñanza Superior.

Esses estudos enfatizam em suas conclusões a importância das parcerias entre os movimentos sociais e as universidades. Conforme destaca Flávia Fernandes (2009, p. 115), em seu estudo de caso, “[...] a parceria entre universidades e movimentos sociais do campo ainda está em processo de construção. A relação entre esses atores é tensionada pelas diferentes concepções de educação e de produção de conhecimento”. Marilda Costa (2005), que também realiza um estudo de caso, aponta existência de avanços, limites e contradições no que concerne aos aspectos metodológicos, de gestão e de financiamento dos cursos. Zen (2006), por sua vez, a partir de análise de documentos e de realização de entrevistas e participação em algumas etapas do curso, faz uma reflexão acerca dessa parceria, destacando a necessidade de fortalecer “[...] políticas públicas que respeitem e valorizem os saberes, a cultura e a identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no e do campo” (ZEN, 2006, p. 4).

Por meio da metodologia de narrativas, conversações e ações complexas, Sánchez (2011) considera que há processos de subjetivação quando são consideradas as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos, os grupos e as coletividades se constituem. Essa discussão é de fundamental importância na medida em que possibilita adentrar mais especificamente o curso e compreender as nuances em torno dessa parceria entre Ufes e MST. Sobre esse mesmo recorte, Foerste (2004), por meio de questionário aplicado a alunos, coordenadores de curso e professores, demonstra que a entrada desses sujeitos na universidade tensiona as práticas tradicionais e possibilita pensar maneiras outras de formação, ou seja, práticas transformadoras. Já Moura (2012) aponta, a partir da abordagem materialista histórico-dialética, a burocracia existente para a contratação de professores para o curso, pois foram usados os mesmos critérios dos demais cursos da universidade. Tal fato, para ela, não levou “[...] em consideração a afinidade com as discussões necessárias na educação do campo” (MOURA, 2012, p. 98).

Magalhães (2010), que realiza uma análise comparativa entre duas instituições de ensino superior, afirma que, ao buscar a universidade, o movimento por uma educação do campo estaria reproduzindo as artimanhas do capital, pois empregaria um discurso do direito em torno das necessidades de um grupo específico, criando uma espécie de privilegiados. Esse ponto de vista vai de encontro à pesquisa de Pizetta (2014) que, ao realizar uma sistematização das experiências formativas nos cursos de graduação em História na Universidade Federal da Paraíba e de Engenharia Agrônoma na Universidade Federal de Sergipe, durante o período de 2004 a 2008, aponta “*estranhamentos, entraves, sentidos da ocupação pedagógica e coletiva, alternativas, legados que permanecem tanto no MST como na universidade e apresenta o resultado do envolvimento e atuação dos egressos de ambos os cursos na atualidade*” (PIZZETA, 2014, p. 9, grifos do autor).

Casagrande (2008) conclui que no curso se desenvolve uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Já Guimarães e Duarte (2018) consideram que as iniciativas como a do curso Pedagogia da Terra (FE/UFG) fortalecem as práticas educativas e a cultura camponesa, dialogando com Fernando Martins (2013, p. 67), que afirmam que a experiência pesquisada demonstra “[...] elementos significativos que sustentam la definición de políticas y prácticas de una enseñanza superior vinculada a una perspectiva emancipatoria, orientada específicamente a las clases populares”. Medeiros, Ferreira e Aguiar (2018) destacam que a iniciativa do curso observado por eles foi marcada por desafios e barreiras, tanto institucionais como de cunho pessoal, por parte dos formandos. Assim, dialoga com a pesquisa de Marilda Costa (2015), que percebe em seus dados a existência de dois projetos em disputa, com concepções de educação e de sociedade muito distintas.

No âmbito da parceria estabelecida com a Ufes, há, nesse grupo, três trabalhos que focalizam o curso Pedagogia da Terra (ZEN, 2006; FOERSTE, 2004; SANCHÉZ, 2011), imprescindíveis para a discussão aqui proposta. Outro conjunto de trabalhos tematizam especificamente as metodologias e propostas pedagógicas desses cursos, por isso são apresentados a seguir.

### **2.2.2 Metodologias e propostas pedagógicas do curso Pedagogia da Terra**

Para além dos trabalhos que destacam as parcerias realizadas, há os que visibilizam as metodologias e as propostas pedagógicas dos cursos, algo bastante discutido nas universidades parceiras.

Paula da Silva (2013), por meio de pesquisa participante, demonstra a beleza dos processos coletivos, as vivências de pessoas de diferentes espaços (assentamentos, acampamentos) e a formação construída nesse processo, bem como detalha a estrutura organizativa do curso, sua metodologia, disciplinas e tempos alternados. Já Franciele Santos (2009, p. 121), por meio da pesquisa documental, demonstra que “[...] o processo de formação docente desenvolvido no curso possui traços que afirmam e negam a articulação da formação desses educandos com a teoria pedagógica de base revolucionária, na qual a educação é compreendida como práxis transformadora”. Por sua vez, Casagrande (2007), sustentada no materialismo dialético, conclui que a proposta pedagógica avança novas possibilidades, que permitem um direcionamento da formação numa perspectiva omnilateral, em contraposição à perspectiva capitalista de educação. Já Torres (2012), utilizando entrevistas, grupo focal e fontes documentais, conclui que se há mais limites do que possibilidades de construir um intelectual do novo tipo, existem, por outro lado, metodologias que possibilitam que os trabalhadores acessem os conhecimentos.

Selecionei também um conjunto de trabalhos que apresentam o curso Pedagogia da Terra e os processos educativos que se alicerçam a partir dele, apresentados a seguir.

### **2.2.3 Curso Pedagogia da Terra e processos educativos**

No conjunto dos trabalhos selecionados para este subtópico, Amaral (2010) busca compreender e descrever os processos educativos desencadeados no curso a partir da perspectiva dos/as estudantes numa turma do curso de Pedagogia em São Paulo. Essa pesquisa se aproxima da produção de Rezende (2010), que analisa os sentidos e usos do conhecimento adquirido nos cursos de Pedagogia da Terra pelas profissionais formadas que atuam ou atuaram no MST no mesmo estado. Já Wolff (2007) busca identificar contribuições dos fundamentos psicossociais no processo de formação de professores na Turma I, promovida pelo Iterra, em Veranópolis, Rio Grande do Sul.

A partir dos conceitos de *apreender* e de *ensinagem*, Nogueira Sobrinha (2012) demonstra a possibilidade de uma educação contra-hegemônica, quando busca compreender a complexidade da relação entre formação e subjetividade no processo formativo de professores. Fazendo uma análise sobre o curso Pedagogia da Terra e se ele tem possibilitado implementar novas práticas aos educandos/educadores do MST e aos professores da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) inseridos no Projeto, Fábio Silva (2009) desenvolve sua temática. Gilberto Costa (2006), por sua vez, apresenta um trabalho que considera os elementos da cultura presentes nos

espaços de formação, entre eles, o MST, a família, a escola e o trabalho, a fim de identificar como se constrói a identidade individual e coletiva. Já Pezzin (2007) apresenta um estudo sobre práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no contexto capixaba. Por fim, Pereira e Lustosa (2016) mostram como se desenvolveram as aulas e o debate gerado sobre as ideias de Paulo Freire e a interpretação dos movimentos sociais do campo sobre tal pensamento.

Em sua pesquisa participante, Amaral (2010) destaca a solidariedade existente entre os educandos como fator essencial para o êxito do curso. A autora afirma que a alternância entre aulas e o trabalho “[...] possibilita a indissociabilidade entre a prática e a teoria, mas dificulta a interação dos/as estudantes do curso com a comunidade universitária” (AMARAL, 2010, p. 8). Já Rezende (2010), a partir de análise documental, entrevista semiestruturada e não estruturada, demonstra que “[...] os usos e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra pelas militantes referem-se a manter a contribuição no MST. Dessa forma, [...] a intenção do Movimento ao indicá-las para o curso era a de formação de quadros” (REZENDE, 2010, p. 8).

Por meio de análise de conteúdo, a pesquisa apresentada por Wolff (2007, p. 8) enfatiza que “[...] a psicologia histórico-cultural é abordada de forma ainda limitada, tanto nos materiais do Movimento, nas produções curriculares, quanto nas produções dos educandos/as”. Embasada no materialismo histórico dialético como método, Nogueira Sobrinha (2012, p. 11) conclui que a formação apresenta “[...] contradição e resistência, tanto da sociedade como dentro da própria universidade, que não aceitavam o curso, mas também pela resistência dos próprios estudantes do curso, que se uniram e construíram ações contra-hegemônicas ao paradigma urbano e generalista”. Já o estudo de caso desenvolvido por Fábio Silva (2009) atesta que alguns dos principais benefícios do curso, conforme citados por participantes, foram o repensar a formação dos educadores, a auto-organização, a dimensão política, a melhoria na qualidade de ensino nas escolas de assentamentos e a participação dos educandos na organização do projeto político pedagógico.

Gilberto Costa (2006, p. 6), ao realizar sua pesquisa sustentada nos pressupostos socioculturais, destaca que os elementos MST, família, escola e trabalho são “[...] espaços de referências [e] são formadores de suas concepções de mundo, atitudes e valores que se mesclam não apenas numa dimensão individual, mas também coletiva”. Para Pezzin (2007), que realiza uma pesquisa por meio de observação, entrevista e análises de documentos do MST, os relatos dos

professores permitem “[...] concluir que a participação destes docentes no Movimento transforma sua atividade docente, sua consciência enquanto professor (a) [...] ao mesmo tempo em que (re)valoriza a sua atuação social, ser professor (a) Sem Terra coloca novos parâmetros para que se reflita sobre suas práticas” (PEZZIN, 2007, p. 121-122). Por meio de pesquisa documental e de campo, Pereira e Lustosa (2016) concluem que existe um hiato entre as reflexões de Freire e o que os educandos vão construindo como palavra de ordem, por isso, para eles, muito ainda precisa ser aprendido e interpretado para uma ação política consciente.

Registrar a importância da formação por meio dos cursos Pedagogia da Terra reafirma a necessidade de ampliar a formação dos educandos-educadores em torno das especificidades que abarcam a educação e o campo, neste caso, assentamentos de Reforma Agrária. Ao trazer essas pesquisas para esta revisão, defendo mais uma vez a relevância do curso superior para a realização do trabalho com as crianças, jovens e adultos que moram no campo. Assim, apresento outro conjunto de estudos que trata da formação dos educadores, com os quais dialogo ao longo desta pesquisa.

### 2.3 PESQUISAS QUE FOCALIZAM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Neste eixo, apresento dezessete estudos que tematizam a formação dos educadores, dos quais sete são trabalhos apresentados na Anped (cinco no GT 3 “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” e dois no GT 8 “Formação de professores”), quatro dissertações, uma tese e cinco artigos, conforme sistematizado no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Categoria, autor e ano dos trabalhos selecionados com o tema formação de educadores

<b>CATEGORIA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
<b>TESE</b>	JESUS	2014
<b>DISSERTAÇÃO</b>	TITTON	2006
	SILVA, J.	2011
	PIZETTA	1999
	FRANÇA	2013
<b>TRABALHOS</b>	BELTRAME	2001
	SOUZA, M	2003
	MARTINS	2011
	FRANÇA	2015
	SANTOS; MAZZILLI	2007
	HAGE; FELDMANN	2015

	SILVA, F.	2015
ARTIGOS	WESCHENFELDER CÊA; SILVA; GUSMÃO;	2010 2009
	SILVA; COSTA, A.	1999
	MOLINA; SANTOS; BRITO	2020
	REZENDE; BEZERRA NETO	2010

Fonte: elaboração da autora.

No que concerne aos trabalhos deste tópico, ainda que debatam o curso Pedagogia da Terra como alicerce, são aqui apresentados em separado, por tematizarem especificamente a formação dos educadores, com destaque para os processos formativos, sua relação com a comunidade, com as escolas e, sobretudo, com a docência. Separei, portanto, dois conjuntos de pesquisas, representadas nos eixos que seguem.

### 2.3.1 Processos de formação e sua relação com as especificidades do campo

Fábio Silva (2015) busca socializar reflexões sobre a formação de educadores do campo a partir dos resultados de pesquisa realizada no estado da Bahia. Esse estudo dialoga com o trabalho de Santos e Mazzilli (2007), que observam como se materializa a formação dos educadores Sem Terra e quais princípios pedagógicos fundamentam essa ação. Na mesma direção, o estudo de Tilton (2006) debate a organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades.

Antônio Costa (1999), por sua vez, identifica os objetivos, os princípios filosóficos e pedagógicos, a metodologia e a forma de avaliação do curso médio Magistério, a fim de apresentar a proposta de formação nele discutida. Já Jeremias Silva (2011), acompanhando um grupo de jovens que participou do curso Médio Magistério da Terra, numa parceria entre o Incra, MST e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), propõe discutir de que maneira esse processo de escolarização ressignificou a relação da juventude com o assentamento. Esse trabalho se aproxima de Beltrame (2001), que objetivou compreender como as vivências dos docentes do MST, a participação política e o trabalho pedagógico se entrelaçam mediados pela cultura camponesa no oeste catarinense.

Pizetta (1999) analisou a relação entre a práxis político-pedagógica de professores que atuam em escolas de assentamentos e a formação inicial e continuada desenvolvida pelo MST, em face da proposta educativa e da organicidade das lutas desse movimento no contexto do Espírito Santo. França (2013, 2015), por sua vez, examinou práticas educativas desenvolvidas em doze

escolas de Assentamentos do Norte do estado no MST/ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu projeto de educação e a função da escola no seu fortalecimento. Maria Souza (2003), por fim, discute a educação em assentamentos: relações (re)criadas no cotidiano do movimento social.

Por meio de um trabalho com a memória num espaço de formação docente, Weschenfelder (2010) busca elementos para ponderar sobre a educação popular. Cêa et al. (2009) buscam elencar contribuições de uma experiência curricular que tomou como objeto a atuação do pedagogo em movimentos sociais. Num contexto mais atual, Molina, Santos e Brito (2020) tematizam o Pronera e a produção do conhecimento, destacando, assim, a necessidade de enfrentamento ao bolsonarismo. Já Rezende e Bezerra Neto (2010) têm como foco as trajetórias de Pedagogas da Terra do Estado de São Paulo.

Nas conclusões, Fábio Silva (2015), a partir de seu estudo de caso múltiplo, enfatiza a necessidade de discutir os tempos do curso (comunidade e escola), a matriz curricular e sua relação com as questões agrárias, bem como debater a importância da participação mais ativa dos movimentos sociais no desenvolvimento do curso. Fazendo outras relações com a formação, esse trabalho se associa ao apresentado por Santos e Mazzilli (2007) que, por meio de observações de campo, análises documentais e entrevistas, enfatizam que o curso se tornou um espaço potencial de formação dos sujeitos do campo, ainda que tenha alguns limites em seu bojo, dentre os quais está a não discussão das questões referentes à diversidade na matriz pedagógica.

Titton (2006), sustentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, diz que o Movimento, ao desenvolver sua prática educativa ao longo dos anos, tem construído “[...] uma teoria pedagógica com base concreta – luta contra o latifúndio – que supõe uma teoria educacional que formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento” (TITTON, 2006, p. 138). Tematizando o curso Magistério, Antônio Costa (1999) apresenta avanços e contradições. Entre os primeiros, ele destaca a pesquisa que se realiza ao final no curso, bem como a sua autogestão; entre os limites, ele aponta certa carência de conhecimentos técnicos e a necessidade de formação continuada.

Jeremias Silva (2011), por meio de observação e de consulta a trabalhos realizados pelos alunos, demonstra que o acesso à escolarização permitiu novas oportunidades de escolhas, fazendo com

que esses jovens vissem na própria comunidade um espaço de atuação e contribuição para o desenvolvimento dela, uma vez que perceberam, ao longo do percurso, que não precisariam sair do campo para buscar na cidade melhores condições de vida. Assim, o curso emerge como uma oportunidade única de escolarização e permanência no campo. Por isso, esses trabalhos são de fundamental importância para este estudo, tendo em vista que tematizam o curso de Magistério em nível médio. Desse modo, ressaltam a importância da formação, pois destacam a decisão dos sujeitos por atuar e permanecer na comunidade em que habitam, afirmando a necessidade de pensar em processos formativos articulados com os sujeitos do campo.

Já Beltrame (2001), a partir de entrevista com professores, participação em atividades do MST e observação em escolas, destaca que a proposta de educação com a qual esses sujeitos têm contato alicerça a construção da docência, fortalecendo a ação coletiva. Enquanto isso, Maria Souza (2003), que analisa documentos do MST, apresenta o contexto da luta pela educação formal e não formal no Movimento, concluindo que ambas têm contribuído na relação de trabalho na terra. Os estudos de França (2013, 2015), sustentados no materialismo histórico-dialético, demonstram que, ainda que existam práticas contraditórias, também emergem práticas educativas fundadas no projeto defendido pelo Movimento. Pizzeta (1999, p. 290), novamente a partir da perspectiva histórico-dialética, afirma a necessidade de organizar um “[...] curso de nível superior, não só por uma exigência da legislação em vigor, mas também por uma exigência da práxis para esse novo contexto sócio-histórico, [...] dos professores que atuam em escolas de assentamentos”. Essa temática tem sido foco de pesquisas posteriores a seu estudo, conforme veremos no âmbito da proposição da pesquisa aqui defendida.

Para Weschenfelder (2010), as narrativas demonstram que o trabalho indentitário acontece tanto nos espaços educativos da escola como do movimento social. Cêa et al. (2009) concluem que os pedagogos em contato com a realidade do MST sentem-se requeridos a questionar as diferentes concepções de educação que circunscrevem esse espaço. Já Molina, Santos e Brito (2020) enfatizam que as pesquisas encontraram relevante inserção dos egressos nas escolas dos assentamentos, apontando a existência de um processo de produção do conhecimento diferenciado nos cursos vinculados às lutas sociais para transformação do campo. Por fim, Rezende e Bezerra Neto (2010) atestam que as trajetórias das pedagogas da terra convergiram para que elas mantivessem suas contribuições com o MST.



Os dezessete trabalhos reafirmam, portanto, a necessidade dos cursos de formação e as contribuições destes no processo formativo e de trabalho pedagógico dos educadores envolvidos. Fortalecem, desse modo, a pauta da EC e a luta pelos espaços de formação nas universidades públicas.

### **2.3.2 Formação e docência dos educadores do campo**

Os estudos descritos neste subtópico dialogam sobre a docência dos educadores do campo. Entre eles está a discussão sobre *Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil* (HAGE; FELDMANN, 2015). Também inclui Marilda Martins (2012), com o trabalho *Pedagogia dos aços: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das(os) professoras(es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih*, e a pesquisa de Jesus (2014), que discute os sentidos da formação continuada para o professor do campo e seu processo de profissionalização docente.

Hage e Feldmann (2015), em seu trabalho sustentado nas histórias e memórias dos professores por meio das narrativas autobiográficas, concluem que, mesmo diante das precariedades de atuação em escolas multisseriadas, a formação oferecida é essencial para a ação dos sujeitos nos espaços e tempos da escola. Esse estudo vai ao encontro da pesquisa que realizei no mestrado, na qual discuto o atendimento às crianças da EI em contexto de assentamentos, evidenciando as diferentes maneiras de atender, os desafios desse atendimento e os modos de formação continuada dos educadores que atuam nessa etapa da educação.

Marilda Martins (2012), por meio de um estudo de caso das práticas docentes, enfatiza que é preciso romper com a segregação entre os professores militantes e não militantes e que a formação docente pode contribuir no processo e no fortalecimento de práticas pedagógicas que colaboram com a vida da comunidade assentada. Jesus (2014), por meio de narrativas e escuta aos professores, realizada via diálogo com três sujeitos participantes (uma professora, uma monitora e uma educadora) do curso Especialização em Educação do Campo, ofertada na modalidade a distância pela Ufes entre 2009 e 2010, descreve e examina as diversidades do campo, bem como as várias maneiras de constituir a docência nesses espaços. Essa é uma pesquisa que contribui muito para esta tese, no sentido de pensar a relação que se estabelece entre a formação e a atuação docente.

Os três estudos supracitados são fundamentais, pois debatem a docência dos educadores camponeses, algo que está no cerne desta pesquisa e que fortalece a temática aqui abordada. Dialoguei também com produções que abarcam as crianças em contexto camponês, tema do próximo tópico.

## 2.4 PESQUISAS QUE TEMATIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

No conjunto dos trabalhos selecionados neste eixo, há dez dissertações, dois trabalhos apresentados na Anped (um no GT3 “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”, um no GT 7 “Educação de crianças de 0 a 6 anos”) e cinco artigos, conforme quadro abaixo (Quadro 7). Embora a Anped possua um grupo de trabalho específico sobre educação de crianças (GT 7), encontrei nele apenas um exemplar que se comunica mais proximamente com o debate realizado nesta tese, o que evidencia que as crianças camponesas são ainda um tema com pouca visibilidade nesse banco de dados.

Quadro 7 – Categoria, autor e ano dos trabalhos selecionados sobre educação infantil do campo

CATEGORIA	AUTOR	ANO
<b>DISSERTAÇÃO</b>	BIHAIN	2001
	FREITAS, F.	2015
	ROSSETTO	2009
	LUEDKE	2013
	GHELLERE	2014
	MÉLIGA	2014
	SANTOS, A	2016
	SILVA, D.	2013
	LOVATTI	2014
	VIEIRA	2016
<b>TRABALHOS</b>	CÔCO	2011
	ARENHART	2005
<b>ARTIGOS</b>	BARBOSA; SALES	2018
	RAMOS; AQUINO	2019
	VIEIRA; CÔCO	2019b
	OLIVEIRA, C.	2015
	CONDE; COSTA	2019

Fonte: elaboração da autora.

Esses dezessete estudos escolhidos para o diálogo acerca da temática das crianças pequenas são distribuídos, aqui, em dois tópicos, apresentados a seguir, para melhor apreensão das discussões levantadas pelos autores.

### 2.4.1 Ciranda infantil e a educação das crianças no MST

Neste subtópico, enumerei nove pesquisas que tratam especificamente das cirandas infantis do MST. A primeira, realizada por Fábio Freitas (2015), analisa a prática educativa com as crianças Sem Terrinha no espaço da ciranda infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, localizado no município de Limeira - SP. Em seguida, Luedke (2013) propõe estudar as peculiaridades dessa prática, particularmente as que se referem à organização e proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira. Já Bihain (2001), a partir da trajetória da educação infantil no MST, analisa os processos educativos vivenciados nas áreas de acampamentos e assentamentos, especificamente no que se refere à EI, por meio da proposta de cirandas infantis. Por sua vez, Méliga (2014) discute a educação infantil do campo nas proposições do MST, compreendendo a ciranda como espaço não formal de educação. Por fim, a pesquisa de Rossetto (2009) busca situar como foram constituídas, no processo de luta pela terra, as cirandas infantis do MST.

Barbosa e Sales (2018) apresentam alguns elementos reflexivos acerca da Infância Sem Terra na organicidade do MST. Ramos e Aquino (2019) focalizam a criança no contexto de luta pela terra no Brasil, em mobilizações infantis do Movimento. Caroline Oliveira (2015) examina a luta pela implementação e fortalecimento do direito à EI do e no Campo, a partir da década de 1990. Já Conde e Costa (2019) ponderam sobre as contribuições da Pedagogia Socialista para a concepção de EI do MST.

Ao concluir suas pesquisas, os autores mostram o que foi possível perceber no encontro com as cirandas, com as crianças e com os adultos. Tratando de vivenciar a infância no campo na especificidade da luta pela terra, Fábio Freitas (2015, p. 213), a partir de relatos do coletivo de extensão Universidade Popular, afirma que “[...] a Ciranda Infantil, como espaço educativo autônomo do MST, carrega essa potencialidade de garantir um espaço de liberdade para as crianças Sem Terrinha, um lugar de vivência de todas as dimensões da infância, porque ela é parte da vida das crianças”. Com isso, ele não desconsidera a importância dos espaços formais de educação (centros de educação formal para as crianças), mas propõe uma EI em que a criança é protagonista.

Já o trabalho de Luedke (2013), realizado por meio de estudos bibliográficos, questionários e observações, identifica, em uma ciranda infantil ocorrida nos períodos dos cursos realizados num espaço de formação do MST no Paraná, as suas precariedades em relação a outros locais

de cuidado das crianças. Embora a autora afirme pesquisar as brincadeiras, não encontramos essa discussão ao longo de seu estudo. A pesquisa de Bihain (2001), por sua vez, que contou com entrevistas com as mães das crianças e observações numa cooperativa, aponta as cirandas como o lugar das brincadeiras infantis, podendo ser itinerantes, permanentes ou eventuais.

Mélige (2014), que faz uma pesquisa documental, compreende a ciranda infantil como espaço não formal de atendimento às crianças, constituído a partir das demandas do MST. A autora questiona a institucionalização do atendimento às crianças e provoca o MST, quando pergunta: “A Ciranda Infantil entrará na disputa pelo projeto educativo a ser implementado da educação destes novos sujeitos da escola obrigatória?” (MÉLIGE, 2014, p. 86). A meu ver, essa pauta está sendo tematizada constantemente pelo MST, que compreende a EI como direito de todas as crianças, conforme destacado pelo setor de educação do Movimento no ES e observado em minha pesquisa de mestrado (VIEIRA, 2016a).

A pesquisa de Rossetto (2009), último estudo sobre esse tema selecionado nesta revisão, corrobora as proposições de Mélige (2014), pois, a partir da pesquisa documental, observação e entrevista, conclui que as práticas pedagógicas tecidas nos espaços da ciranda possibilitam às crianças participar de todo o processo pedagógico. Ao mesmo tempo, a autora demonstra as dificuldades de infraestrutura em torno dessa atividade. Não obstante, as cirandas são um espaço não formal, em que é possível trabalhar uma educação emancipadora. Rossetto (2009) chama a atenção para a formação dos educadores que atuam com essas crianças no sentido de compreender suas especificidades, em razão da faixa etária e da condição de ser Sem Terrinha.

Para Barbosa e Sales (2018, p. 143), “[...] é possível afirmar a existência de uma concepção da Infância Sem Terra, conceito em construção e em estreita relação com a valorização da criança e da infância na perspectiva da luta camponesa e da realização da Reforma Agrária”. Já Ramos e Aquino (2019) concluem que as crianças são parte da luta e não estão alheias ao Movimento. Caroline Oliveira (2015) atesta que o MST objetiva formar as crianças desde cedo para que compreendam a resistência histórica e a importância da luta. Conde e Costa (2019, p. 889) concluem que “[...] a concepção de educação do MST, que tem como uma de suas vertentes a Pedagogia Socialista, afirma a criança como sujeito que participa ativamente das lutas desse movimento e se educa nas relações e em espaços escolares e não escolares”.

A partir desses estudos que focalizam as cirandas infantis e a educação no MST, apresento outros, que têm centralidade na EIC. Eles a compreendem como direito de todas as crianças e

ressaltam a preocupação com a formação dos educadores que atuam com essa etapa da educação básica.

#### **2.4.2 Educação infantil do campo e formação de educadores**

São oito os trabalhos selecionados neste subtópico que tematizam a EI das crianças camponesas e a formação dos educadores. O primeiro deles foi apresentado no GT 7 da Anped, com autoria de Arenhart (2005), e analisa as relações estabelecidas pelas crianças com os processos pedagógicos no MST (relação com a luta, com a mística e com o trabalho). Em seguida, a dissertação de Ghellere (2014) examina a EIC, com foco na concepção de EI do MST, confrontando-a com as políticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Adriana Santos (2016), em terceiro, tematiza as significações do currículo da EI do/no campo para a comunidade escolar de um assentamento de reforma agrária na região norte de Mato Grosso.

Pesquisando o contexto local, o quarto trabalho, de Divina Silva (2013), discute as salas extensivas de EIC, experiência no município de Pancas, Espírito Santo. Enquanto isso, Lovatti (2014) busca identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação das docentes da EIC por meio dos dizeres dos docentes, a partir da experiência do município de Itapemirim-ES. Em sexto lugar, a pesquisa que realizei no mestrado (VIEIRA, 2016a) focaliza a EIC e a formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos. Côco (2011), por sua vez, estabelece um diálogo com as agendas do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, explorando ações de formação dos movimentos sociais vinculados à EIC. Por fim, o artigo de Vieira e Côco (2019b) focaliza essa etapa da educação camponesa a partir de reflexões sobre o atendimento em contextos de assentamentos.

Em relação às conclusões dos estudos em pauta, Arenhart (2005), a partir de conversas informais com as crianças, redações por elas escritas e entrevista, afirma que elas ensinam a dimensão do afeto e da solidariedade, associada à vivência no movimento social. A partir de estudo de documentos do MST e dos organismos internacionais, Ghellere (2014, p. 140) argumenta que “[...] o que se pode afirmar é que o campo está invisível na condução das políticas públicas educacionais. Isso porque, como definido pela UNICEF, as crianças do campo não são prioridade. O campo já não é mais tido como território de vida, ou seja, a educação entra na mira das ‘agroestratégias’”. Já Adriana Santos (2016, p. 195), baseada na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, destaca que “[...] a educação das

crianças pequenas do campo [...] é um exemplo possível de trabalho pedagógico em um espaço que valoriza a atividade infantil e reconhece a criança como sujeito”.

Sobre a oferta das salas extensivas da EI nas escolas rurais, a pesquisa de Divina Silva (2013), utilizando questionário, observação, entrevista e grupo focal, aponta o desconhecimento da equipe gestora acerca das discussões sobre EC. Lovatti (2014) também emprega questionário, observação e entrevista para realizar sua investigação, a partir da qual conclui que, ainda que as docentes pesquisadas possuam curso superior, eles foram realizados, em sua maioria, em instituições privadas, uma vez que no município de Itapemirim não há instituição superior pública. Esses dados ajudam a destacar a importância do nosso objeto de estudo: a formação e constituição da docência dos egressos dos Cursos Magistério e Pedagogia da Terra, que é fruto da luta do MST por cursos superiores em instituições públicas para atuação em áreas de assentamento ou no campo como um todo.

Ainda com relação aos estudos no contexto capixaba, a pesquisa que realizei no mestrado (VIEIRA, 2016a), por meio de observação nos encontros de educadores do MST numa instituição com atendimento à EIC, roda de conversa com o SE do MST e entrevista com o gestor do município pesquisado, cheguei à conclusão de que, em sua maioria, a formação dos educadores do campo, especificamente de educadores de assentamentos, é realizada pelo próprio movimento social, por isso demanda maior compromisso do poder público com esse direito. Desse modo, demonstrei que a EIC se dá de forma articulada ao ensino fundamental, em salas anexas à rede estadual e chamei a atenção para as diversas formas de atendimento no contexto capixaba. Assim, corroboro Côco (2011) que, por meio de pesquisa exploratória, evidencia formas de encaminhamentos, *via* municípios, das demandas da EIC. A autora também defende o direito de todas as crianças às instituições de EI, dada a sua especificidade, uma vez que, na maioria dos casos, o atendimento a essa etapa da educação se dá, no contexto capixaba, pela articulação com as demandas do ensino fundamental. Por fim, Vieira e Côco (2019b) concluem que a luta da comunidade pela EIC é um instrumento importante na efetivação deste direito, ainda que, no caso pesquisado, o atendimento às crianças tenha se efetivado em salas anexas às escolas multisseriadas de ensino fundamental.

Muitos aprendizados foram desenvolvidos a partir das leituras dos trabalhos. Reconheço a importância deles, de seus autores e das universidades, assim como do compromisso com o campo e sua gente. Registro alguns desses aprendizados no texto que segue, afirmando as

experiências destacadas nos estudos, a possibilidade de construção de novos conhecimentos e a defesa da formação aos sujeitos do campo.

## 2.5 EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DE REVISÃO

Com a intenção de reconhecer os estudos que focalizaram o campo e sua gente e de visibilizar as pesquisas que tematizaram processos de formação coletiva organizados pelo MST, bem como as investigações que examinaram a EIC, adentrei alguns bancos e selecionei os estudos com os quais dialoguei nesta revisão temática. Ao destacar possíveis aprendizados e estabelecer diálogos com tais trabalhos revisitados, coloco-me na condição de ser aprendiz, de reconhecer os textos que pude ler e com os quais pude aprender, mas principalmente reconhecer a importância do tema para a defesa da educação pública e, sobretudo, para a educação camponesa.

É considerável o número de trabalhos que tematizaram o curso Pedagogia da Terra, a formação dos educadores e a EI. Esses estudos são também representativos dos territórios que abarcam as instituições de ensino superior do país, com destaque, neste estudo, para Unisantos, UTP, PUC/SP, Unimontes, Uece, Uerj, Ufal, Ufersa, UFRN, Unesp, PUC-GO, Unijuí, Ufes, UFSC, Unemat, UFRGS, UNB, Ufscar, Unicamp, UFG, UFBA, UFS, UEM, UFPA, UEFS, Uepa, USP, Unioeste, Uneb e UFRN, além de dois trabalhos que tematizam o curso Magistério realizados na UFRN e na Unesp, demonstrando a importância das instituições formadoras.

Desse modo, dialoguei com pesquisas e pesquisadores que buscaram, a partir dos seus propósitos, **analisar** (REZENDE, 2010; SANTOS, F., 2009; COSTA, M., 2005; CASAGRANDE, 2007; SILVA, F., 2009; MOURA, 2012; PIZZETA, 1999; FRANÇA, 2013, 2015; FREITAS, M., 2013; BIHAIN, 2001; ZEN, 2006; OLIVEIRA, C., 2015; GUIMARÃES; DUARTE, 2018; REZENDE; BEZERRA NETO, 2010; GHELLERE, 2014; ARENHART, 2005); **compreender** (AMARAL, 2010; NOGUEIRA SOBRINHA, 2012; BELTRAME, 2001; VIEIRA, 2016a; SANTOS, A., 2016; SÁNCHEZ, 2011; MÉLIGA, 2014), **explorar** (CÔCO, 2011), **investigar** (TITTON, 2006; HAGE; FELDMANN, 2015; TORRES, 2012; COSTA, G., 2006; PEZZIN, 2007; ROSSETTO, 2009), **sistematizar** (PIZZETA, 2014), **discutir** (FOERSTE, 2004; SILVA, J., 2011; JESUS, 2014; COSTA, M., 2015), **contribuir** (FERNANDES, Flávia, 2009), **relatar** (SILVA, P., 2013), **identificar** (WOLFF, 2007; LOVATTI, 2014), **refletir** (MAGALHÃES, 2010; CONDE; COSTA, 2019; MOLINA;

SANTOS; BRITO, 2020; WESCHENFELDER, 2010), **socializar** (SILVA, F., 2015); **observar** (SANTOS; MAZZILLI, 2007), **estudar** (LUEDKE, 2013), **caracterizar** (SILVA, D., 2013), **apresentar** (BARBOSA; SALES, 2018; COSTA, A., 1999; CASAGRANDE, 2008; CÊA et al., 2009), **focalizar** (RAMOS; AQUINO, 2019; VIEIRA; CÔCO, 2019b), **historiar** (MEDEIROS; FERREIRA; AGUIAR, 2018) **mostrar** (PEREIRA; LUSTOSA, 2016) e **visibilizar** (MARTINS, F., 2013) a temática pesquisada.

Em relação ao curso Pedagogia da Terra, os trabalhos abordam sua construção, metodologia, organização e parceria com a universidade, também destacam as belezas, as dificuldades, as contradições e a chegada coletiva na universidade, bem como a importância desses cursos na formação dos educadores camponeses (WOLFF, 2007; CASAGRANDE, 2007, 2008; TORRES, 2012; GUIMARÃES; DUARTE, 2018; MEDEIROS; FERREIRA; AGUIAR, 2018; CONDE; COSTA, 2019; MARTINS, F., 2013; PEREIRA; LUSTOSA, 2016; SÁNCHEZ, 2011; PIZETTA, 2014; COSTA, M., 2005; PEZZIN, 2007; COSTA, G., 2006; FERNANDES, 2009; SANTOS, F., 2009; SILVA, F., 2009; MAGALHÃES, 2010; AMARAL, 2010; REZENDE, 2010; ZEN, 2006; NOGUEIRA SOBRINHA, 2012; SILVA, P., 2013; FOERSTE, 2004; MOURA, 2012). No que concerne ao curso Magistério, destaca-se sua contribuição para a permanência dos sujeitos em suas comunidades (SILVA, J., 2011), bem como as ações e propostas de formação do MST em relação ao curso, considerando os objetivos, princípios filosóficos e pedagógicos, metodologia e forma de avaliação (COSTA, A., 1999).

A respeito da EI, os estudos, em sua maioria, tematizam a ciranda infantil do MST, apresentando sua forma de organização e até mesmo questionando-a como espaço de atendimento às crianças do campo (MÉLIGA, 2014; BIHAIN, 2001; FREITAS, F., 2015; ROSSETTO, 2019; LUEDKE, 2013). Ampliando as temáticas, um deles demonstra a invisibilidade das crianças do campo no contexto de discussão sobre políticas internacionais para a infância (GHELLERE, 2014). Outros trabalhos centram-se no debate sobre o direito das crianças à EI; pautando a necessidade de formar os educadores para atuar nessa etapa da educação básica, de modo que reforcem a temática desta tese. Destacam-se, nesse aspecto, os estudos que indicam e demonstram o reconhecimento do direito das crianças a espaços e tempos de EI no contexto do campo (ARENHART, 2005; GHELLERE, 2014; SANTOS, A., 2016; SILVA, D., 2013; LOVATTI, 2014; VIEIRA, 2016a; CÔCO, 2011, VIEIRA; CÔCO, 2019b) e os que tratam especificamente da infância no MST (BARBOSA; SALES, 2018; RAMOS; AQUINO, 2019; OLIVEIRA, C., 2015; CONDE; COSTA, 2019).



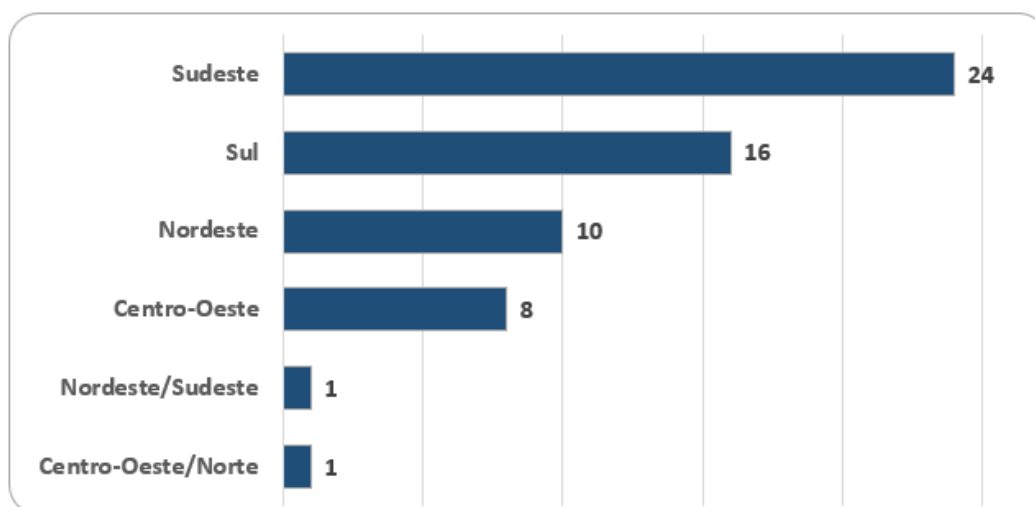
Nesta discussão, não devemos desconsiderar que, quando o MST assume a luta pela EI, pela garantia do direito das crianças a essa etapa da educação básica, evidencia-se que o Poder Público parece distante, omissivo, pois não faz com que chegue ao campo a infraestrutura necessária para o bom funcionamento da EI: espaços adequados, salas apropriadas, banheiros com sanitários que atendam as crianças, parques infantis, alimentação balanceada etc. Não podemos esquecer as lutas históricas travadas pelas famílias desde o primeiro acampamento realizado no país, quando inúmeras crianças participaram das lutas, mas também reivindicamos que não é pedir demais que as crianças do campo tenham seu direito reconhecido, como qualquer outra criança brasileira.

Em tempos de luta pela recuperação da educação pública, laica e socialmente referenciada, bem como o direito à formação, é pertinente destacar os estudos que provêm e que ocupam diversos espaços, com ênfase na circulação temática a nível nacional, conforme tópicos que seguem.

### 2.5.1 Regionalizando os estudos da revisão

A força de um tema se evidencia no território em que ele se concentra. Apresentadas as instituições em que as pesquisas foram defendidas, é importante destacar em quais regiões do país essa temática tem sido visibilizada no âmbito dos Programas de Pós-graduação. O conjunto dos cinquenta e nove estudos (32 teses e dissertações, 11 trabalhos apresentados e 16 artigos) pode ser distribuído no território nacional da seguinte maneira (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Distribuição dos estudos em revisão nas regiões do Brasil a partir do mapeamento de Programa de Pós-graduação em que são desenvolvidos



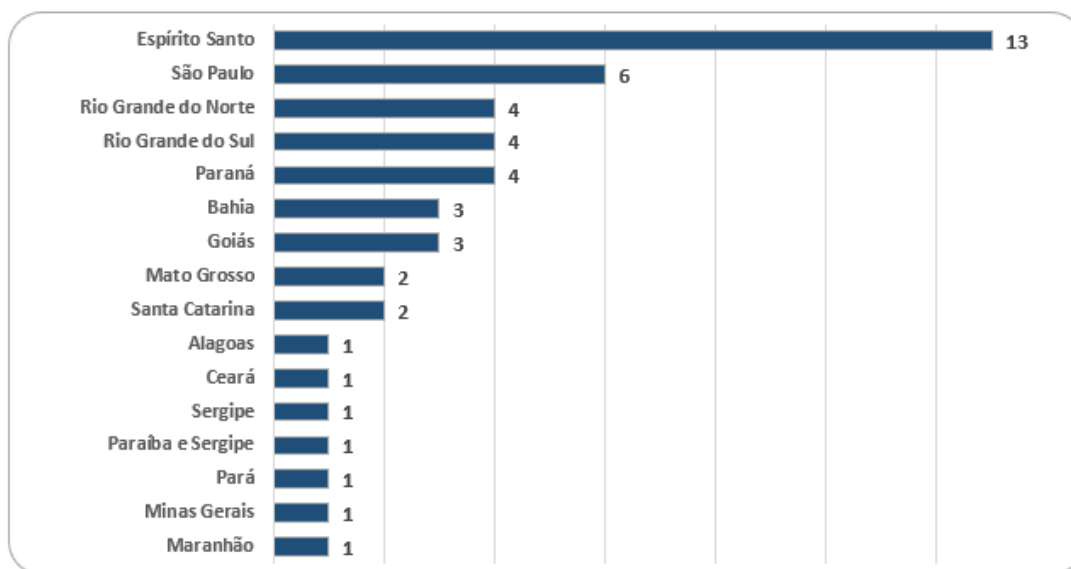
Fonte: Organizado pela autora a partir dos estudos selecionados.

Conforme demonstrado no gráfico, há apenas dois estudos realizados em parceria, um entre pesquisadores da região Nordeste e Sudeste e outro entre a região Centro-Oeste e Norte; os demais contemplam uma única região. Como se vê, o Sudeste apresenta o maior número de pesquisas selecionadas – que incluem as dez encontradas no *site* do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes –, o que o insere num espaço importante de discussão acerca da EC. Dada a pertinência dos estudos nas regiões, é necessário examinar sua especificidade quanto ao chão, isto é, quanto ao território pesquisado, com destaque aos estados.

### 2.5.2 Territorializando os estados pesquisados

Chegar mais próximo dos estados permite observar, além da força do tema, a importância da pesquisa para cada localidade, o que é fundamental para a defesa da EC, da formação, das crianças e dos movimentos sociais. Cada pesquisa e pesquisador estuda uma gama de temas e problemas que constroem espaços de discussão e de visibilização de outros lugares, por vezes silenciados ou não focalizados. Sendo assim, chegar ao campo a partir de vários estados corrobora a intenção responsiva dos pesquisadores com o lócus de sua produção, destacado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Estados pesquisados nos estudos revisados



Fonte: Organizado pela autora a partir dos estudos selecionados.

No total das cinquenta e nove pesquisas selecionadas para a revisão bibliográfica, quarenta e oito destacam os estados pesquisados, conforme demonstrado no gráfico. Onze realizam-se a partir de temáticas variadas, como as políticas de EI/Unesco/Unicef, o contexto geral dos assentamentos, o curso Magistério, o Pronera, dentre outros. O fato mesmo de o banco do

PPGE/Ufes fazer parte desta revisão demonstra a força e a visibilidade do programa na materialidade dos estudos que focalizam o ES como lócus das pesquisas.

Compreendo que muitos outros tematizaram, discutiram e visibilizaram, por meio de suas pesquisas<sup>15</sup>, o território camponês. Considerando os pressupostos freirianos e bakhtinianos, recorro a responsabilidade e o compromisso com o campo, com os educadores e com o MST, a fim de somar aos estudos até aqui realizados e analisados e ser parte desse conjunto de pesquisas que traz à tona o território camponês. É a partir de tais bases que ocupo este espaço de pesquisa, aventando a possibilidade do diálogo com os educadores que construíram suas trajetórias formativas nos espaços articulados pelo movimento social. A defesa dessa aposta, de que esses cursos forjaram, sim, novas oportunidades formativas e a consolidação da profissão docente, provoca-me a assumir a educação como direito e a formação em instituições públicas como lugar político de luta por uma educação que tenha as pessoas como centralidade do projeto educativo e formativo.

Ouso juntar-me a tantos pesquisadores e, nessa dialogia, convidá-los a estarem comigo nesta nova empreitada de pesquisar um tema ainda invisibilizado nos estudos de revisão: a atuação docente dos educadores do campo, especificamente dos que atuam com as crianças na EI em territórios de assentamentos, com foco para os egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra.

Feita a apresentação dos estudos e dos pesquisadores que comungam desta temática, passo ao próximo capítulo, em que, em tempos de disputas entre distintos projetos de formação, procuro compreender a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, afirmando que ele alicerça a formação docente.

---

<sup>15</sup> No reconhecimento dos estudos que tematizam o campo e seus sujeitos, destacamos o trabalho de Maria Souza (2016b), que aborda a produção de conhecimento relativa à educação e a movimentos sociais do campo, no período de 1987 a 2015.

### **3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS, CONQUISTAS E RETROCESSOS**

*Temos buscado construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores.*

(MST, 2017)

Na defesa e no reconhecimento dos processos formativos organizados pelo MST para que os educadores que atuam em assentamentos tenham acesso à formação e, tão logo, maior qualificação para o trabalho, perquiri um contexto local de organização desses espaços formativos a partir do curso médio de Magistério e do curso superior Pedagogia da Terra. Busco na história pistas do que hoje conhecemos ou defendemos como “formação”, elemento que, nas discussões aqui postas, alicerça o desenvolvimento profissional de uma pessoa. Não é possível demarcar um tempo específico, como uma data, um fato, para o início desse processo. Se compreendermos que a formação não se dá dissociada da vida e que nos formamos sempre, todos nós vivemos diuturnamente processos formativos.

Ainda que reconheçamos a amplitude do conceito de formação, defendo neste texto o Curso de Pedagogia como instrumento e conquista no desenvolvimento de sujeitos que atuarão na educação e, mais especificamente, com as crianças (CÔCO et al., 2021). Diante dessa pauta, saliento que “[...] os estudos sobre o curso de Pedagogia geralmente tratam de sua identidade e campo de estudo. Há poucas informações históricas sobre seu aparecimento nos anos 1930, e menos ainda sobre profissionais de educação infantil” (KISHIMOTO, 1999, p. 64). Há sutilezas que abarcam esse processo, que não se deu sem tensões, influenciando sempre o contexto político, econômico e social da época.

A história do curso de Pedagogia evidencia tanto as necessidades que foram se colocando para a formação superior desses profissionais como também as tendências que se fizeram presentes no campo educacional em cada período da sua existência. A identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 100).

Com isso, afirmo que passarei por caminhos já trilhados, reconhecendo estudos e pesquisas que nos ajudarão a re(fazer) esse percurso e (re)afirmar a importância do curso de Pedagogia na consolidação da profissão docente. No contexto histórico, há uma demarcação temporal da criação da Faculdade Nacional de Filosofia e, junto com ela, do curso de Pedagogia. Conforme Arantes e Gebran (2014, p. 281),

O Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, criou também o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano, que compreendia o curso de Didática para a formação do professor, então em três anos formava-se o bacharel e no quarto ano (Curso de Didática) era conferido o diploma de licenciado. Esta configuração da matriz curricular do Curso de Pedagogia foi denominada de “modelo 3+1”, o qual foi amplamente explorado na formação de professores em nível superior.

Tal decreto foi instituído “[...] durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, [por isso] o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 86).

No que concerne à formação para o trabalho com as crianças, ainda que sejam poucos os estudos sobre esse tema no período citado, há registros, segundo Kishimoto (1999, p. 65), de que “[...] desde os anos 30, duas universidades já ofereciam cursos em nível superior para profissionais de educação infantil: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938”. Para a autora,

Desde os anos 30, na época em que poucas instituições formavam o professor de educação infantil, era o Curso Normal, em nível médio, que habilitava o profissional para atuar no ensino primário (7 a 10 anos), jardins-de-infância (3 a 6 anos), escolas maternas (2 a 3 anos), classes pré-escolares (6 anos) anexas a grupos escolares e também nas creches (0 a 6 ou até 10 anos ou mais) (KISHIMOTO, 1999, p. 68-69).

Destaca-se, também, nesse contexto de formação para o trabalho com as crianças, a iniciativa das instituições particulares, ainda durante a década de 1950. Para Kishimoto (1999), algumas instituições foram pioneiras ao oferecer qualificação em nível superior para docentes cuja atuação englobava a faixa etária de 4 a 10 anos. Foram elas:

Universidades Católicas do Paraná (1952) e de Pelotas (1956), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, de Ijuí (1957); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, de Ijuí (1973), Universidade da Região de Campanha, RS (1974) e Universidade da Amazônia (1980). Entre as públicas, destacam-se a Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR (1962) e Universidade Federal de Brasília, DF (1962) (KISHIMOTO, 1999, p. 69).

Assim, o Curso de Pedagogia é difundido e, posteriormente, revisitado e reavaliado, conforme o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 251/1962, que é o seu segundo marco legal, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4.024/1961. Tal parecer “[...] definia o curso de Pedagogia como formador do ‘técnico em Educação’ – através do bacharelado – e do professor de ‘disciplinas pedagógicas’ – na licenciatura – para o Curso Normal” (MICHALOVICZ, 2015, p. 13999). Para Scheibe e Durli (2011, p. 88), a legislação em vigor nesse período – tanto a LDB quanto o parecer – demonstra

[...] além do pensamento pedagógico produzido nas décadas de 1940 e 1950, o seu contexto social e político. No âmbito político, o período de 1945-1964 caracterizou-se pela ampla mobilização das forças democráticas e liberais contra a ordem autoritária do Estado Novo, encerrando-se, porém, com o Golpe Militar, que procurou impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita. As crescentes industrialização e urbanização que caracterizaram o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização.

As mobilizações diante de um cenário como esse demonstram a relevância da batalha contra o autoritarismo do Estado que, ao encontro do tecnicismo cada vez mais incorporado ao sistema de ensino, forjou por meio do trabalho humano condições de exploração e treinamento. Esse contexto evidencia que, à medida que os homens e mulheres buscam meios de mudarem o mundo no contexto histórico e social dado, “[...] [eles] sofre[m] os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 2013, p. 102).

Importa recordar que, em consequência da Lei nº 5.540/68, que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”, o curso de Pedagogia deixa de estar vinculado à Faculdade de Filosofia e passa a integrar as Faculdades de Educação. Ainda assim, Brzezinski (2002, p. 13) salienta que

No Brasil, a própria legislação impulsiona o aviltamento do magistério. Por exemplo, a desvalorização da formação do professor do ensino fundamental foi acentuada com a Lei nº 5.692/71 [Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências], que descaracterizou o lócus tradicional de formação – a Escola Normal. A formação do licenciado para as disciplinas de 1º e 2º graus e do pedagogo, assim como dos pós-graduados começou a ser degradada desde a imposição da Lei nº 5.550/68 (Lei da Reforma Universitária), que implantou um modelo inadequado de formação de professores, repartindo essa responsabilidade, pois aos institutos coube a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi reservada a formação pedagógica dos futuros professores.

No decorrer desse percurso trilhado, o terceiro marco legal é o Parecer do CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, que enfatiza o currículo mínimo e a duração do curso, no qual os acadêmicos poderiam escolher as habilitações de acordo com a função a ser desempenhada.

Permaneceu, no entanto, o currículo mínimo do curso com uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função das habilitações. A parte diversificada do curso de Pedagogia correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. No que diz respeito à duração do curso, fixaram-se duas modalidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 92).

O curso de Pedagogia também continua “[...] a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura ‘Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais’, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Muitas questões foram sendo discutidas, debatidas e explicitadas no decorrer das elaborações desse projeto de formação. Nesse escopo, “[...] a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, pode contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social” (GATTI et al., 2019, p. 17). Foi nesse contexto que a Anfope, em seu documento final de 1983, no “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, fez alguns apontamentos acerca da formação e, especificamente, sobre o curso em questão.

A problemática dos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas somente expressa uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira e as sugestões apresentadas neste Encontro Nacional envolvem um compromisso de mudança: \*da política econômica vigente, que comprometendo nossa soberania, agrava a dependência do capital estrangeiro; \*da perspectiva gerencial, que propõe soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e que, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação; \*da política clientelista, reflexo do autoritarismo que se implantou no país (ANFOPE, 1983, p. 1).

A partir desse pronunciamento, os educadores reunidos nesse encontro exigem do Estado

[...] que as reformulações legais nos três graus de ensino emergjam, essencialmente, do debate dentro das instituições de ensino, das sociedades científicas, das entidades de classe e dos grupos representativos da sociedade civil e que os órgãos normativos respeitem as decisões assumidas pelo conjunto dos profissionais da educação (ANFOPE, 1983, p. 1).

Nessa conjuntura, à medida que novas turmas se formavam, as exigências e dúvidas surgiam, uma vez que diversos egressos, ao serem aprovados em concursos públicos, encontravam dificuldade em explicar às secretarias municipais acerca da habilitação até então realizada. Essa constatação fica explícita no Parecer nº 576/90, no qual a Ufes solicita ao Conselho Estadual de Educação “Alteração do Curso de Pedagogia, habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Séries Iniciais do 1º Grau”, uma vez que a Ufes oferece também a habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. Nesse parecer, o Centro Pedagógico da Ufes faz o seguinte registro:

As escolas de 1º grau db [sic] Estado, dos municípios e da rede particular de ensino do Espírito Santo não têm aceito o ingresso como professores das séries iniciais, os egressos do curso de Pedagogia com habilitação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau (MEC/CFE, 1990, n.p.).

A dificuldade relatada no parecer se dá em torno da nomenclatura registrada nos diplomas, uma vez que não estava explícito que os egressos estariam habilitados para atuarem nas séries iniciais do 1º grau. Dadas as devidas justificativas ao longo do parecer, a relatora faz a seguinte proposição final:

Nossa conclusão de acordo com outros pareceres deste Conselho (1.304/73, 601/81, 431/83) é [sic] que: a) Os alunos concluintes do curso de Pedagogia, habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau têm o direito a lecionar nas Séries Iniciais do 1º Grau, desde que hajam estudado a Metodologia e a Prática de Ensino correspondentes, como é [sic] o caso em exame; b) A Universidade pode apostilhar, no diploma, este direito adquirido pelos alunos (MEC/CFE, 1990, n.p.).

Sendo assim, a solicitação para alterar a denominação da referida habilitação foi aprovada pelo Colegiado do Curso de Pedagogia e pelo Conselho Departamental, respectivamente, em 29/08/88 e 21/09/88. Com isso, foi mudada de “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau” para “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau e Séries Iniciais do 1º Grau” (MEC/CFE, 1990, n.p.).

Diversos questionamentos acerca do curso e dos diplomados apareceram de outras formas, em diferentes lugares, como destacam Scheibe e Aguiar (1999, p. 225), para quem a legislação

[...] fixou que o título único a ser conferido pelo curso de pedagogia passava a ser o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal. O direito ao magistério primário já se apresentou então como um impasse: “quem pode mais pode também menos”? Quem prepara o professor primário também pode ser professor desse nível de ensino? A formação indispensável ao exercício desse magistério não ficava garantida. Fixaram-se então algumas exigências para a aquisição desse direito.

Na visão de Kishimoto (1999, p. 65), “[...] esse fato teria gerado a prática de criar habilitações de séries iniciais e educação infantil no interior dos cursos de Pedagogia. Essa ótica tem sido utilizada para justificar a formação profissional para educação infantil nas últimas décadas”. Interessa notar, portanto, que novas questões emergem a cada alteração da legislação. Pessoalmente, vivenciei essa situação: quando fui tomar posse no concurso, no ano de 2011, a universidade (Ufes) precisou anexar ao diploma uma observação certificando quais funções estava apta a exercer, pois meu diploma se baseia nas diretrizes fixadas no ano de 2006, sendo minha turma a primeira a formar a partir da nova legislação.



Ainda que o curso de Pedagogia em si não seja objeto deste estudo, é fundamental entender o contexto em que ele foi gestado, uma vez que considero fundamental tal curso na inserção profissional e na atuação docente dos egressos com os quais dialogo na pesquisa. Nesta gestação, ressaltamos primeiramente a formação em curso médio e a luta do MST pela formação superior com a conquista do curso Pedagogia da Terra. Assim, dá-se o reconhecimento do curso de Pedagogia como fundamental para atuação em espaços educativos, sobretudo no trabalho com as crianças na EI.

Essas questões compõem um panorama acerca da formação e seus usos ao longo da nossa história. As novas tomadas de decisões a respeito do curso vão delineando caminhos envoltos em disputas políticas, como afirma Torres (2012, p. 67):

[...] o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 foi um período propício à expressão do pensamento pedagógico contra-hegemônico, que contou com o engajamento de grupo de professores e de setores da sociedade brasileira, uma vez que vários segmentos estavam favoráveis à superação do autoritarismo político exercido pela Ditadura face à necessidade de reconstrução da sociedade em bases democráticas. No entanto, o movimento dos educadores não teve força suficiente para se impor diante das reformas de ensino neoliberais, conservadoras, que foram implantadas pelos governos eleitos após o advento da superação da Ditadura Militar, substituída pela Nova República, nas quais prevaleceu o utilitarismo, o imediatismo da formação e a desqualificação do trabalho do professor.

Nas discussões posteriores, vê-se que o “[...] Parecer 252/69, que vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 285) provocou uma série de disputas, debates e novos encaminhamentos. Para Brzezinski (2002, p. 13),

Esperava-se que a nova LDB viesse reforçar a necessidade de ultrapassar o modelo imposto pela reforma universitária do governo militar. No entanto, a Lei nº 9.394/96 e a legislação dela decorrente vêm provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação para instituições de ensino superior, nas quais a articulação entre ensino e pesquisa não precisa ser respeitada. A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação [pesquisa].

Portanto, ainda que houvesse mobilização e várias articulações acerca da formação do professorado, o que se evidenciou neste período foi uma maior desqualificação dela, uma vez que sua legitimidade foi desrespeitada. A autora supracitada também afirma essa prerrogativa, quando avalia o artigo 62 da referida lei, em que fica explícito que o

[...] professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pode ter como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Com o que prescreve esse artigo, a formação em nível superior somente será exigida dos professores que atuarão no ensino fundamental, a partir da 5ª série, e no ensino médio. Encontra-se, contudo, nas disposições transitórias desta mesma Lei nº 9.394/96 a exigência da formação em nível superior para atuar em todos os níveis aos que pretendam ingressar no sistema de ensino a partir de 2007, quando finda a Década da Educação (art.87, parágrafo 4º), porém abre uma exceção de modo a ser admitida formação por meio de treinamento em serviço, o que indica a possibilidade de admissão no sistema dos não formados em nível superior. Pelo que se constata, fica “regulamentada” por força de lei a tradicional prática do Estado de ser conivente com a desprofissionalização docente e desvalorização do profissional do magistério (BRZEZINSKI, 2002, p. 14-15).

O que se percebe é que, embora seja admitida a formação em nível médio, há uma mudança no locus, considerada agora a formação docente em nível superior como preferencial. Como consequência, após a LDB, ou seja, “[...] nos dez primeiros anos do século XXI, dobram as matrículas nos cursos de licenciatura, mas o crescimento do número de estudantes nos cursos de Pedagogia, que formam os docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é ainda expressivamente maior” (GATTI et al., 2019, p. 106). Diante das distintas discussões daquele momento, Simões (2011, p. 305) enfatiza que “[...] se o século XX iniciou-se sob o signo das certezas, na passagem para o século XXI, sob o impacto das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram o período, os tempos mostram-se francamente incertos, dirigindo novos desafios a professores e professoras”.

Considerados os desafios estabelecidos pelo século que se iniciava, o curso de Pedagogia passa por nova reformulação, extinguindo as habilitações e revogando a Resolução nº 2 de 1969. O parecer CNE/CP nº 5/2005 explicita as novas discussões e mudanças realizadas, a partir de amplos debates acerca das novas configurações do curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2005, p. 2).

Diante dessa colocação, no novo parecer, fica explícito que as diretrizes articulam “[...] pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada” (BRASIL, 2005, p. 7).

No que diz respeito ao grau a ser adquirido pelos estudantes, bem como à amplitude da atuação do professor, debate que percorreu praticamente todas as legislações atinentes ao curso, há, nesse momento, a seguinte definição:

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares (BRASIL, 2005, p. 10).

Não sem tensões, vários foram os debates e as pesquisas que discutiram as novas diretrizes. Como já mencionado, ainda que não seja a intenção demarcar todas as discussões, pautas e críticas a legislações e políticas atinentes ao curso, julgo necessário alçar algumas reflexões referentes ao tema da formação dos professores. Para Evangelista e Triches (2008, p. 2), a nova Resolução nº 1/2006 “[...] abre um terreno fértil para o debate [...], seja porque estabeleceu forte vínculo entre docência e gestão, seja porque a formação do pedagogo sofreu um alargamento que põe em causa os próprios conceitos de docência e de pedagogo”. Ainda de acordo com as autoras, não é possível esconder o fato de que esse alargamento “[...] articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho com componentes da reestruturação produtiva deflagrada pós-1980 que penetraram o campo educacional” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 2).

Frente ao contexto político e econômico em questão, Aguiar et al. (2006, p. 832) argumentam que

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

No que concerne à docência, a Resolução nº 01/2006, em seu artigo 2º, apresenta a seguinte conceituação:

§1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do

conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

É notório que as legislações agregam valores e compreensões que evidenciam o momento político. Nesse contexto, destaco um novo marco legal fruto de intensas e acaloradas discussões: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), que congregam uma série de questões sobre a docência, apoiando-se numa concepção de educação, de sociedade e de formação de professores. Diante da conjuntura em torno dessa pauta e dado o período de desmonte das políticas públicas educacionais no Brasil, refiro-me especificamente após o golpe contra a presidenta Dilma, as pautas, no que concerne à formação de professores, ganharam novos contornos, ou seja, novas disputas.

Nesse itinerário conjuntural, no Brasil, houve uma reviravolta nas políticas públicas. Esse foi um período de muitas perdas (políticas, sociais, materiais e humanas) que vão na contramão do que as entidades e movimentos sociais têm defendido nos últimos anos. Todas essas perdas refletem as contradições existentes no sistema capitalista, que busca a qualquer custo deslegitimar a soberania nacional e as organizações de classe (sindicatos, partidos, organizações e movimentos sociais). A educação é apenas uma das formas de controle do Estado para manter sua hegemonia e centralização. Essa justificativa inicial contextualiza as imposições frente às diretrizes até então aprovadas em julho de 2015 (BRASIL, 2015).

As diretrizes de 2015, diferentemente das demais até então apresentadas, tratam de todas as licenciaturas, incluindo a Pedagogia, bem como da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, contemplando uma base comum de formação. Elas apontam, conforme Dourado (2015, p. 306),

[...] para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar: I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Nesse sentido, as diretrizes corroboram “[...] a institucionalização de um projeto de formação [...] priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica [...]” (DOURADO, 2015, p. 315). Não prescindem, porém, da articulação com a sociedade civil via fóruns permanentes. No parecer sobre essas diretrizes, está anunciada a concepção de docência (inclusive repetida a mesma concepção da diretriz anterior):

[...] “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”. Merece ser ressaltada, ainda, a perspectiva formativa proposta por essas Diretrizes Curriculares ao prever que, para o curso de Pedagogia, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2015, p. 8).

Não sem tensões, no dia 23 de setembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lança, em sua página oficial, o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica [...]”, em que propõe novas adequações, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a Anped (2019a, n.p.), esse “[...] texto consubstancia a terceira versão do Parecer do CNE que revisa, apressada e injustificadamente, as DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional”. Tal documento destoa das questões e concepções defendidas até então nas Diretrizes e demonstra sua face mercantil e apequenada de formação docente. Importa destacar, nesse contexto, a composição atual do CNE, que “[...] hoje tem um perfil composto por empresários da educação, [...] e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (TAFFAREL, 2019, p. 615-616), o que explica as ações tomadas.

Para brevemente demonstrarmos as diferentes abordagens desse documento, recorreremos à Anped, que apresenta nove motivos para o posicionamento contrário a ele. Para a associação, essas diretrizes representam:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram

certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019a, p. 2).

A existência dessa proposta reflete por si só e confirma, conforme chama atenção Dourado (2015, p. 304), que “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Essa mudança é cada vez mais solidificada no contexto brasileiro atual. Em entrevista à Anped, Dourado ainda argumenta:

De fato, a proposição do CNE de novas diretrizes da formação tem por centralidade a adequação à BNCC e ao conjunto de suas competências. [...] essa concepção de educação reduz a formação aos objetivos, competências e conteúdos da BNCC e, nesta direção, apresenta uma outra concepção de educação, formação e docência (ANPED, 2019b, n.p.).

Quanto à justificativa do Conselho de rever a resolução até então aprovada, o relator do parecer que estabelece as diretrizes, ainda na entrevista à Anped, analisa:

Com relação ao tempo de implementação e pertinência, eu destaco inicialmente que houve uma excelente receptividade para a resolução 2/2015, sobretudo pelas instituições públicas e confessionais, muitas IES. Muitas instituições de educação superior, sobretudo universidades, já aprovaram os projetos institucionais de formação, que pela resolução são os projetos institucionais o eixo de governança da proposta, projetos pedagógicos de curso, e avança na materialização da identidade dos cursos de formação. Outras IES estão com o processo em andamento. As avaliações são muito positivas. É importante, por outro lado, situar que parcela do setor privado, sobretudo o mercantil, vem resistindo às novas exigências da resolução 2/2015, envolvendo o próprio projeto institucional, a carga horária pras licenciaturas de 3200 horas, a carga horária da formação pedagógica da segunda licenciatura. Os limites que a resolução impõe, por exemplo, para a implementação da formação e a educação à distância, também questões relativas ao que a proposta traz de articulação de ensino, pesquisa e extensão, articulação com as IES de educação básica. Então este é um movimento que tem a ver com dada lógica no campo de um setor privado mercantil muitas vezes ligado ao capital financeiro. Eu acho intempestivo e injustificável a posição do conselho de rever uma resolução que foi aprovada, foi ratificada nos últimos anos pelo próprio Conselho Nacional e pelo MEC. Entendo que, a despeito das disputas de concepção, é fundamental efetivar a resolução 2/2015 (ANPED, 2019b, n.p.).

Várias outras manifestações conjuntas foram necessárias para fazer enfrentamento a essa versão do parecer do CNE, uma vez que

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios

supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANFOPE, 2019, p.1).

No contexto dessa disputa de projetos e concepções, tentamos defender um projeto de educação e formação que não seja uma “formação formatada”, conforme expressa a Anped. Para essa associação, a defesa explicitada pelo Conselho Nacional de Educação confirma “[...] a sintonia da 3ª versão do Parecer do CNE a Agenda 2030 que, apoiada pelo Banco Mundial, UNESCO e outros órgãos internacionais, atrela-se ao capitalismo que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes” (ANPED, 2019a, p.14, grifo do autor). Assim,

[...] os mais recentes movimentos e proposições do CNE rompem com a concepção e os princípios de base comum nacional para a educação básica e para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores, desde os anos 1980, e materializada na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Consideramos um grande retrocesso essa opção de retomar concepções ultrapassadas de formação restrita a habilidades e competências, como as expressas na BNCC (2017) e nas DCNs para a formação inicial (2019), agora para a formação continuada (ANFOPE et al., 2020, p. 1-2).

Na defesa intransigente da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (Resolução 02/2015), cabe-nos o combate, o enfrentamento. Nesse sentido, é necessário compreender que

Combate exige também, a participação efetiva, de todos e todas nesta guerra híbrida, nesta guerra de posição, de forma a enfrentarmos e combatermos incansavelmente a tática do silenciamento, ocultamento e inversão que visa construir um consenso em torno do abominável que é a destruição da educação pública, sua privatização e mercadorização. Isto não interessa a classe trabalhadora, pois são interesses da classe burguesa, dominante, e interessa tão somente aos rentistas, capitalistas, imperialistas (TAFFAREL, 2019, p. 620).

Nos combates necessários diante de uma conjuntura que se altera rapidamente, é imprescindível seguir acompanhando as agendas que desaguam na formação dos educadores, conforme entidades que vêm permanentemente lutando<sup>16</sup>, dentre tantas pautas, pela revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019<sup>17</sup>, que já sofreu alteração, sendo adicionados dois anos de prazo para sua implementação (Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022); pela revogação

<sup>16</sup> Sobre essa pauta, ler nota ao Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Acessar em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>

<sup>17</sup> Posição da Anfope e Forumdir sobre a nota técnica de esclarecimento sobre a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Acessar em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul.pdf>.

da Resolução CNE/CP n. 1/2020 (BNC – Formação continuada). Também nessa esteira, demarcar contrariedade ao Parecer CNE/CP n. 4/2021, que institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC – Diretor Escolar), que burocratiza a gestão dos processos educativos.

Diante do que foi até então apresentado, fica cada vez mais evidente a necessária luta e defesa da educação pública, defesa da universidade como lócus de formação e a persistência e resistência ativa nos diversos lugares em que atuamos. No esperançar necessário, ecoo a defesa manifesta pela Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que tem acompanhado as agendas do Ministério da Educação no início do terceiro governo Lula (2023), de que precisamos estar vigilantes para que o projeto de educação pública que defendemos não seja atropelado pelas pautas das fundações privadas. A CNTE defende:

i) as revogações da Reforma do Ensino Médio e da BNCC; ii) a autonomia universitária e mais qualidade na formação dos profissionais da educação (docentes e funcionários), com consequente revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e imediata implementação do Decreto 8.752/2016; iii) a superação na defasagem da formação docente (quase metade do magistério público no Brasil atua em áreas sem a devida formação) e maior regulação do ensino privado, com reformulação dos cursos de formação de professores, dado que mais de 60% dos atuais docentes da educação básica são formados em cursos a distância e em instituições de qualidade duvidosa; iv) a valorização dos profissionais da educação, com ingresso por concurso público, piso salarial e diretrizes nacionais de carreira e condições dignas de trabalho; v) a aprovação do Sistema Nacional de Educação, com Custo Aluno Qualidade (CAQi e CAQ); vi) a estruturação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB com perfil diagnóstico, sistêmico e que considere as expertises intraescolares, objetivando corrigir as políticas educacionais sem fraudes ou perseguições, conforme dispõe o art. 11, § 1º, II e as estratégias 7.3 e 7.21 da Lei 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação; vii) a democratização de todos os canais de formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais, incluindo a gestão e o financiamento dos sistemas de ensino e das unidades escolares (CNTE, 2023, p. 2-3).

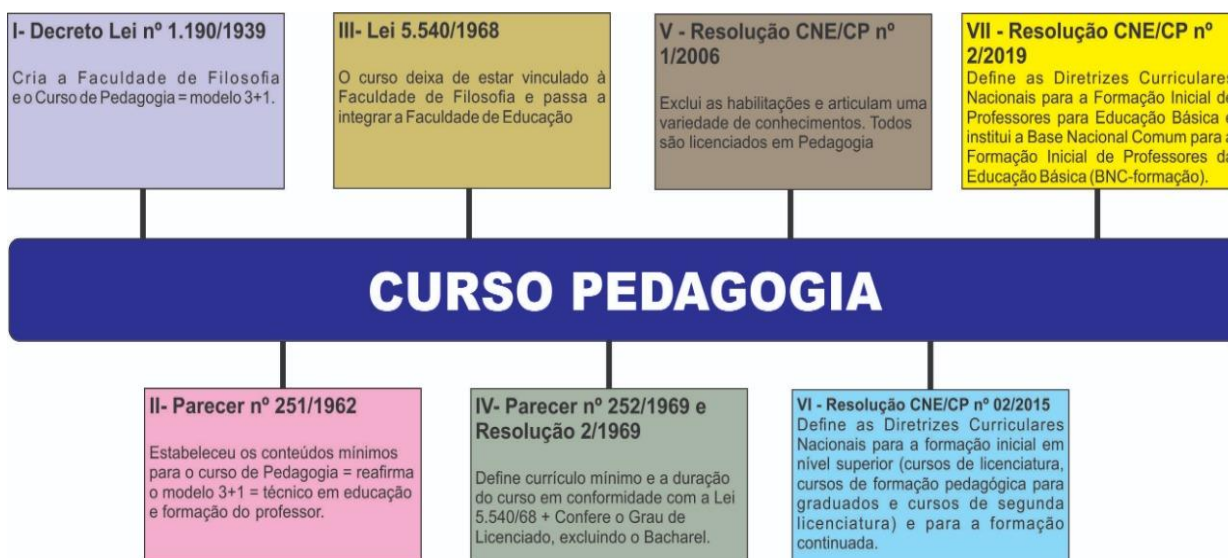
Como defende Simões (2011, p. 308), “[...] pensar/fazer a educação em tempo de crise sugere escolhas e anúncios de mundos que ainda não são, mas que julgamos desejáveis e possíveis”. Acredito nessa possibilidade de construir coletivamente processos educativos que levem ao bom combate.

Finalizando este tópico, para ilustrar o que tenho compreendido e analisado em vista dos ordenamentos legais em torno do Curso de Pedagogia, organizei uma linha do tempo que não abarca a conjuntura de cada período relatado, mas ajuda a visualizar o que tem sido materializado no conjunto da legislação (Imagem 5). Destaco, conforme já anunciado em outro momento, que os cursos Pedagogia da Terra se ancoram nas mesmas legislações, corroborando



a conjuntura educacional de cada período histórico, ainda que tenha suas especificidades de acordo com as demandas dos movimentos sociais apresentadas em cada espaço em que se dá a parceria em torno da formação de educadores, conforme apresentado nas grades curriculares.

Imagem 5 – Legislações referentes ao Curso de Pedagogia no Brasil



Fonte: organizado pela autora.

Perante as questões apresentadas atinentes à formação dos professores por meio do curso de Pedagogia, destaco uma síntese de como as crianças foram focalizadas ao longo da trajetória histórica, seja no âmbito do desenvolvimento e industrialização do país, seja nas ações de in(visibilidade) dessa faixa etária. Com isso, intento perquirir a trajetória de atendimento às crianças e o direito à EI, articulado à formação dos educadores em cursos superiores para atendimento à primeira etapa da educação básica, defesa ancorada na pesquisa.

### 3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

*A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos [...].*

(Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p. 25)

A história ou as histórias podem ser narradas de diferentes perspectivas, de diferentes modos e a partir da concepção e da janela que cada um utiliza ao olhar, ao retratar e recontar. Busquei diferentes olhares a partir de alguns estudiosos do tema. Para Cury (1998, p. 10),

Antes da Constituição de 88 [...] a área federal toma a questão da fase da vida infantil sob a figura do Amparo e da Assistência. Portanto, não é sob a figura do Direito, mas

sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena. Desta maneira, as expressões que, recorrentemente, aparecerão no corpo das Constituições Federais será, ou o silêncio, como é o caso de 1891, ou a expressão Amparo à infância, ou então, como na Constituição de 37, que afirma que à infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. A Constituição de 46 de novo assume a expressão Assistência. Somente com a Constituição Federal de 67 e da Junta Militar de 69 é que se introduz, pela primeira vez, a noção de que uma Lei própria providenciará a Assistência à Infância. Mas continua havendo a figura da Assistência e do Amparo, agora na forma de uma Lei, e não simplesmente de uma forma genérica, feita através de qualquer tipo de instrumento.

Não cabe neste texto uma análise completa da conjuntura em torno de cada legislação destacada pelo autor, mas já compreendemos que cada uma delas foi gestada em relação ao que se discutia na economia e no contexto social e político à época. Como podemos observar, a vida das crianças não acontece apartada desses fatores. Se em alguns momentos há o esquecimento e invisibilidade delas; em outros, elas são tematizadas com mais ênfase. O estudo de Didonet (2001, p.13) demonstra, por exemplo, que na década de 1940 são criadas as primeiras políticas para a infância como “[...] o Departamento Nacional da Criança pelo decreto-Lei nº 2.024, de 1940; do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941 (Decreto-Lei nº 3.799); e da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942”. Rosemberg (2002, p. 37-38) faz uma observação acerca desses programas:

Na verdade, foram criados, no período, dois grandes programas de massa de EI administrados por organismos federais: um na área da assistência, através da LBA (Legião Brasileira de Assistência), que implantou o Projeto Casulo; outro, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, implantado pelo Ministério da Educação [...]. Foi um período, também, de difusão de diversas modalidades chamadas “não formais” ou “alternativas” a baixo investimento de recursos públicos, tais como os programas “criança para criança” e creches domiciliares. Estas últimas foram implantadas em estados e cidades: Ceará, Santa Catarina, Brasília, Campo Grande, São Paulo, Campinas [...]. Quando tal modelo de educação infantil de massa atingiu o Brasil, o atendimento ainda era muito reduzido e concentrava-se no setor privado. O tema da EI suscitara pequena produção acadêmica, não tendo provocado, ainda, um debate nacional. Ou seja, não dispúnhamos, naquele momento, de interlocutores preparados para questionar ou aprimorar o modelo que estava sendo proposto.

A partir dessa colocação, enfatizo a importância de realizar pesquisas que focalizam as crianças como possibilidade de avaliar, aprender e rediscutir maneiras outras de atender e de avançar no desenvolvimento de políticas públicas para esse segmento. Na continuidade de sua análise e especificamente na pauta da formação, Rosemberg (2002, p. 38) argumenta:

Além disso (e mais importante), a “comunidade” local não dispunha de repertório de EI: a proporção de brasileiros que havia freqüentado serviços de EI era insignificante. Como o modelo não previa a formação profissional especializada de educadores, pois para redução do custo empregaram-se muitas professoras “leigas”, os programas se expandiram sem que se tenha construído competência e prática nacional para esse

novo tipo de atendimento de massa. O modelo conhecido de instituição para a infância era próximo ou igual ao da escola primária, de baixa qualidade [...].

Ao percorrer outro itinerário histórico na focalização das crianças, observamos, por exemplo, as creches. Segundo Zilma Oliveira (1988, p. 44), “[...] a História da creche liga-se a modificação do papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos”. Para essa mesma autora,

[...] a situação em relação ao cuidado de crianças pequenas longe da mãe, que vinha desde os séculos XVII, XVIII e XIX, vai modificar um pouco quando se iniciou a implantação de indústrias no país [...]. Intensifica-se aí a transformação de uma estrutura econômica agrária, onde o trabalho pode ser realizado pela família, para uma estrutura industrial que passa a incluir a separação física entre o local de moradia e local de trabalho e onde cada indivíduo era considerado como assalariado independente (OLIVEIRA, Z., 1988, p. 45).

O que tínhamos até então em relação ao cuidado com as crianças do meio rural, por exemplo, segundo Zilma Oliveira (1988, p. 45, grifo nosso),

[...] era a absorção natural das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros ou o reconhecimento das mesmas nas “rodas dos expostos” [...] (Mesgravis-1975). *Creches, asilos e internatos* eram vistos nas vilas existentes como *instituições assemelhadas e destinadas a cuidar dos problemas dos pobres*.

Desse modo, percebemos que “[...] essa temática vem sendo marcada por silenciamentos produzidos e incorporados às práticas e políticas educacionais que continuam [ainda hoje] imprimindo marcas de negação ao direito à educação para a população rural” (RIOS, 2016, p. 328).

Se cada período histórico reflete as tendências em curso, dado o contexto de atendimento às crianças, Paschoal e Machado (2009, p. 83) demonstram que há três tendências relacionadas à infância “[...] no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil [...] a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa”. No que concerne ao período da industrialização do país, as autoras destacam a participação da mulher no mercado de trabalho e, nesse mesmo período, a chegada da imigração, fortalecendo, assim, os movimentos operários, que ao “[...] se organizar[em] nos centros urbanos mais industrializados [...] reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Fora da indústria, havia poucas creches. As que existiam,

[...] nas décadas de 20, 30, 40 e 50, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas, e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades foram, com o tempo, passando a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. Em geral, o trabalho junto às crianças [...] era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, Z., 1988, p. 47).

A perspectiva higienista, que se preocupava com saúde e alimentação, defendia “[...] vantagens das creches como agência promotora da segurança e da saúde, sem, contudo, aprofundar uma análise crítica dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida da população mais pobre” (OLIVEIRA, Z., 1988, p. 48). Ela é acentuada, portanto, no período dos governos militares pós-64, intensificando o atendimento por intermédio de entidades filantrópicas.

No que concerne à filantropia, que acompanha a história do atendimento às crianças no país, Luz (2006, p. 45) afirma que

[...] o modelo filantrópico predominou até o fim da segunda década do século 20. As preocupações médicas, em virtude das altas taxas de mortalidade nas instituições, já estavam presentes na década de 70 do século 19, aliando pediatria e filantropia, mas somente na década de 30 do século 20 se ampliou a atuação dos profissionais da saúde, com propostas higienistas, que se revezavam com o discurso sanitarista, assistencialista e moral.

Avançando um pouco mais nessa história e nas conquistas em torno da pauta, Luz (2006) aponta que a Lei Federal 4.024/1961, em dois artigos, desenvolve o tema da educação das crianças.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou em jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou cooperação com os poderes públicos, instituições de educação primária (LUZ, 2006, p. 43).

Em relação à EI, essa lei “[...] terá referência muito discreta [...]. Há uma distinção ali no interior do Grau Primário: a Educação pré-escolar e o Ensino Primário [...] que a educação pré-escolar se destina, e agora sim, pela primeira vez, aos menores de sete anos, que serão atendidos em escolas maternas e jardins de infância” (CURY, 1998, p. 10-11). Em relação ao art. 24, quanto à educação primária, a lei “[...] já rezava que para essa educação era necessário que o professor tivesse cursado ensino normal” (CURY, 1998, p. 11).

Na década de 1970, o movimento feminista propõe uma discussão “[...] pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos” (FARIA, 2005, p. 1015). Estava em evidência nessa década a teoria da privação cultural, que “[...] considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84). As mulheres, porém, “[...] agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória (FARIA, 2005, p. 1015, grifo da autora).

No caminhar das legislações, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971 altera o nome de escola primária para escola de 1º grau, conforme demonstra Luz (2006),

Art. 19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima de sete anos.

§ 1º. As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º. Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes (LUZ, 2006, p. 43).

Nas proposições atinentes às crianças, percebemos que elas ganham novos espaços. Como salienta Zilma Oliveira (1988, p. 50), “[...] a questão da creche é cada vez mais frequentemente incluída nas campanhas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores nos anos de 1985 e 1986 e colocada nos planos de governos de muitos dos eleitos”. Para Luz (2006, p. 45), os anos 1970 e 1980 preservam as características dos períodos anteriores, “[...] entretanto, pode-se observar a tendência à expansão da cobertura de atendimento, tendo como novidade a expansão do atendimento governamental institucionalizado” e, posteriormente, o reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças. Quando discorre sobre a Constituição de 1988, Cury (1998, p. 11) afirma a diferença desta em relação às demais:

Não que ela seja mágica ou uma espécie de panacéia geral para todos os males. Na verdade, esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88 [...] inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto.

A concretude das conquistas na Carta Magna de 1988 demonstra que “[...] o direito à educação infantil, à infância e à creche como instituição é resultado de conquistas, lutas, embates e movimentos” (TROPICIA, 2015, p. 20); é fruto, portanto, de muitas mobilizações e articulações

para que o direito das crianças se fizesse presente no texto legislado. Conforme Canavieira e Palmen (2015, p. 41), “É pela legislação de 1988 que o educar e cuidar da criança extra-casa é destacado como uma opção da família e um dever do Estado, sendo as instituições de Educação Infantil complementares à atuação familiar”. Tais mudanças e conquistas “[...] foram ratificadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei Federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN” (LUZ, 2006, p. 47). A partir da LDB/96, “[...] passa-se a utilizar a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos e onze meses, atribuindo à infância um espaço específico da Educação” (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 40). Por meio dessa lei, “[...] creches e pré-escolas passam, então, a ser consideradas legalmente instituições educativas, e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SME)” (CORSINO; NUNES; KRAMER, 2003, p. 283). Mesmo diante de todas as conquistas enumeradas,

*[...] a educação infantil [...] ainda não conseguiu se tornar realidade para a maioria da população brasileira, e que mesmo parte das crianças já contempladas não têm assegurada uma educação de qualidade. Por essa razão, voltamos a ressaltar a importância da continuidade de ações políticas por parte da sociedade civil brasileira, por meio de seus diversos segmentos, para reivindicar a efetivação do que está proclamado na lei (LUZ, 2006, p. 54, grifo nosso).*

Na processualidade das legislações que focalizam as crianças, há um número considerável de documentos que orientam e reafirmam a importância da primeira etapa da educação básica, com os quais dialogarei no decorrer deste trabalho. Até aqui, vislumbramos uma trajetória histórica de (des)cobrimento das crianças e da infância. Essa trajetória tem uma particularidade, se considerarmos o contexto campesino (BARBOSA et al., 2012) e, especificamente, os assentamentos de Reforma Agrária. Há, nessa conjuntura, variadas formas de encaminhar o atendimento às crianças campesinas, por vezes materializado na articulação com o ensino fundamental, de modo que requer observarmos os indicadores quantitativos e qualitativos acerca desta questão (VIEIRA; CÔCO, 2019a). Diante dessa especificidade, busco, no tópico a seguir, focalizar as crianças e as infâncias que habitam assentamentos do MST.

### 3.2 SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA SEM TERRINHA

*Ser criança é ter direitos, de brincar, sonhar e ser feliz.  
Ter a paz de uma morada em sua vida, e não viver pelas  
esquinas do país.*

(Rubinho do Vale)

Afirmo anteriormente que as crianças são parte do Movimento, de suas famílias e que, junto a elas, chegam ao MST e abarcam suas trincheiras de luta. As pessoas não acham bonito morar num barraco de lona preta, ou de ser Sem Terra. Dito isso, relembro que em um encontro de formação nacional da pós-graduação, uma professora universitária e pesquisadora da área questionou o Movimento por levar as crianças para as lutas. Tocou-me profundamente essa professora não ser levada a se incomodar com as razões que fazem com que as crianças estejam em ações de enfrentamento, bem como a real necessidade que as leva a essa condição de acampadas, de Sem Terra. Essa é também a postura adotada por uma rede de televisão no Brasil<sup>18</sup>, ao tentar criminalizar o MST pelo primeiro Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, realizado em 2018. A reportagem televisiva questionava o fato de as crianças dormirem em colchões, em barracas de *camping* dentro de um ginásio esportivo em Brasília, local em que ocorreu o evento. O que incomoda a esses atores supracitados é a maneira de as crianças se organizarem para conseguirem seus direitos, mas não os direitos negados às crianças camponesas.

Questiono-me se essa rede televisiva se incomoda com as inúmeras crianças que dormem em papelão nos grandes centros urbanos, se se preocupa se essas crianças comeram, se passam frio, calor, se sentem sede, se estão fora da escola. Precisamos olhar com atenção e cuidado quando nos referimos aos direitos das crianças. Talvez aquela professora tenha conseguido fazer outra leitura da realidade, porque, diferentemente de uma emissora de TV, que espera audiência em suas transmissões, ela tem, dada sua condição docente, a possibilidade de sair da aparência e ver, na essência, as contradições, inclusive as que a levam a pensar dessa forma.

Comumente, ouve-se o discurso midiático dizer que a presença das crianças junto às ações é covardia e resulta de interesses políticos ou são usadas como escudos na linha de frente das ocupações. Uma “sensibilidade” repentina ataca setores do governo, empresários, latifundiários, juízes, militares. Surgem muitos argumentos desse tipo

---

<sup>18</sup> Essa postura de crítica, criminalização e de luta das crianças pode ser observada a partir de duas matérias jornalísticas (BRASIL DE FATO, 2019; JORNALISTAS LIVRES, 2018) e lidas nos sites: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/11/tv-record-ignora-criterios-jornalisticos-e-ataca-criancas-sem-terra/> <https://jornalistaslivres.org/1o-encontro-nacional-das-criancas-sem-terrinha-marca-luta-pelos-direitos-da-infancia-no-campo/>.

quando nos deparamos com ações do Movimento. Não antes. Nem depois. Apenas naquele momento, ouve-se: “pobrezinhas das crianças” (BARROS, 2013, p.79).

Iniciei este tópico com esse desabafo porque esses acontecimentos me incomodam demais e, de certa forma, precisava socializar essa angústia! Temos a necessidade e o compromisso de nos perguntar diuturnamente: o que leva as crianças a estarem nas fileiras do MST? O que faz com que as crianças estejam em acampamentos nas beiradas das estradas Brasil afora? E, para além disso: como o MST, movimento social de luta pela terra tem visibilizado as crianças e suas infâncias? Nessa historicidade, vimos que

No primeiro momento, a criança apareceu como um problema para as atividades no Movimento [...]. Em um segundo momento, a criança aparece como preocupação no sentido do cuidado da atenção em ter um lugar para que ela pudesse ficar bem cuidada e que as mães não tivessem preocupações ao deixá-la naquele espaço. Num terceiro momento, a criança aparece no movimento sendo pensada em ambiente de formação, de inserção e construtora da luta juntamente com a família (RAMOS, 2013, p. 80).

Sendo parte de um movimento social como o MST, as crianças vão sendo percebidas nas pautas gerais. Elas estão presentes desde o primeiro acampamento de luta por terra no Brasil e vivem as lutas e labutas diárias do MST. Barros (2013, p. 127) conta em seu estudo que, no Boletim Sem Terra, ainda no ano de 1981,

[...] as crianças apareciam em suas páginas, porque estavam, de fato, nos barracos de lona, junto a seus pais na luta pela terra. Sofreram as mais terríveis violências pelas mãos dos latifundiários e seus jagunços e nas ações truculentas da polícia. No Jornal, muitas dessas violências foram documentadas, esse era o tema mais recorrente em relação às crianças, durante a década de 1980.

Como discutir as crianças e a infância Sem Terrinha sem falar das mazelas que abarcam o campo, da concentração da terra, do uso desenfreado de agrotóxicos, da expulsão das famílias de suas terras pela invasão do (agro)negócio no Brasil, pela financeirização da terra, da água, dos bens da natureza? Diante das inúmeras questões, discutir a infância e a criança no Movimento

[...] significa, portanto, mover-se nesse contexto histórico, reconhecendo as determinações e a concretude dessa infância e dessa criança. O reconhecimento dessa relação conjunta exige que a investigação sobre a criança tome como ponto de partida sua materialidade, neste caso, requer a compreensão das relações sociais de seu contexto de luta pela terra e vinculado a um Movimento [...] (RAMOS, 2013, p. 76).

No decorrer da história, vê-se que as crianças são as responsáveis pelo início do processo educativo nos acampamentos. Elas fizeram com que os adultos as olhassem e as percebessem como sujeitos que pertenciam a um coletivo, que deveriam ter acesso à educação e, tão logo, à



escola, assim como um lugar de acolhimento enquanto suas mães participavam das formações do Movimento.

O projeto educativo do MST proporcionou a construção da identidade de uma criança que brinca, questiona, luta e se organiza; que se reconhece na sua identidade política de Sem Terra, construída na luta social, mediante uma práxis revolucionária que fortalece a participação infantil desde a construção de instrumentos formador, como a luta por um projeto popular de escola do campo, das mobilizações infantis no mês de outubro, demarcando a luta pelos direitos da criança e do adolescente no Brasil, das Cirandas Infantis como lugar de cultura da criança Sem Terrinha (RAMOS, 2021, p. 132).

Como destaca Rossetto (2009, p. 7-8), “Na história brasileira não conhecemos nenhum outro Movimento Social, que anteceda o MST, que tenha se preocupado com educação dos filhos e filhas de sua base social”. Em pesquisa realizada sobre a educação da criança no contexto rural a partir de estudos que focalizaram tal temática entre 1980 e 2014, notamos, de fato, tal invisibilidade (VIEIRA, CÔCO, 2016). Nesse escopo,

A criança carrega marcas de uma esperança no futuro e sua educação é pensada nesse sentido, visando prepará-la para uma vida de compromisso com a luta pela terra, por exemplo. Este mesmo compromisso, no entanto, *é assumido no presente, e a criança é assumida como ser capaz de protagonizá-lo, na qualidade de criança atuante*. Em outras palavras, *ela é convidada a assumir sua identidade como integrante do Movimento* e assumir a luta das gerações anteriores. Ao mesmo tempo, é compreendida como ser social e único, protagonista de suas ações e da história que constrói (MÉLIGA, 2014, p. 49, grifos meus).

Nesse sentido, os espaços de formação das crianças no MST são chamados de ciranda infantil e,

[...] devem ser organizados em todas as atividades, instâncias e ocasiões que estiverem presentes crianças de zero a seis anos. Esses são momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização que fazem parte” (MST, 2004, p. 37).

Nesse temário, o MST advoga que a ciranda infantil

[...] é diferente da creche, portanto ela pode existir independente da estrutura que se tenha. Para reunir as crianças de dois anos podemos utilizar o espaço debaixo de uma árvore, no barraco de lona com banquinhos improvisados, porém, para desenvolver um trabalho com bebês precisamos de uma estrutura maior” (MST, 2004, p. 38-39).

A partir de espaços educativos informais, o MST, historicamente, intencionou esse lugar como próprio, específico das crianças, que assumiram a identidade Sem Terrinha. Conforme os documentos do Movimento, “[...] nesse percurso de quase três décadas de existência [...], as crianças Sem Terrinha conquistaram escolas, cirandas infantis, coletivos infantis, encontros e a

Jornada Nacional dos Sem Terrinha; conquistaram também o direito de brincar, de criar e recriar, de imaginar e sonhar” (MST, 2011, p. 5).

Ser Sem Terrinha é ter a identidade de uma criança que participa das lutas vinculadas ao movimento social ao qual pertence, o MST, vivendo sua infância nesse contexto. Assim, quero anunciar a boniteza de viver em um assentamento de Reforma Agrária, de construir sua vida junto a suas famílias, num espaço livre da exploração da terra, do trabalho, dos seres humanos. Se em condição de acampadas é preciso resistir, com a conquista da terra é preciso comemorar, partilhar seus frutos e esperar que todos os seres humanos tenham o direito a um pedaço de chão. Nessa direção, “[...] a identidade Sem Terrinha é trabalhada a partir de várias matrizes do conhecimento e também da dinâmica da vida social. Uma das maneiras é a valorização da cultura camponesa e da cultura popular que perpassam a infância desde algum tempo” (BARROS, 2013, p. 125). Desde cedo, as crianças aprendem a ser autônomas, a lutar pelos seus direitos, a andar de cabeça erguida e se sentirem parte do MST. O Movimento é o grande formador de sujeitos críticos, participativos que, desde a infância, percebem-se lutadores por direitos.

Essa forma de educar e ensinar as crianças precisa ser compreendida, trabalhada, estudada. Daí a importância dos educadores que atuam com essa faixa etária nos assentamentos de Reforma Agrária, pois “[...] compreender a infância no/do MST [...] é dialogar com um processo educativo dentro e fora da escola, [...] considera[r] educativos todos os espaços ocupados pelas crianças, considerando um currículo vivo, vivenciado por elas em seu contexto escolar, familiar e comunitário” (SANTOS, A., 2016, p. 141). A pesquisa realizada no mestrado já nos mostrou que “[...] o acompanhamento da EIC em contextos de assentamentos do MST informa a demanda de que a dialogia se estabeleça implicada com o pertencimento ao contexto” (VIEIRA, CÔCO, 2017, p. 329).

Assim, quando pautamos a EIC, estamos advogando espaços institucionalizados, com profissionais com formação adequada, materiais e apoio pedagógico, infraestrutura, ou seja, a EIC se difere da ciranda infantil no que concerne sua materialidade, ainda que possam corroborar sua intencionalidade, que é o cuidado, atenção e respeito às crianças e às infâncias.

Nessa direção, busco tematizar, ao longo da tese, as trajetórias de formação dos educadores que atuam nessa etapa da educação básica nos assentamentos coordenados pelo MST, a fim de evidenciá-las e analisar os sentidos associados à docência, ao fortalecimento da EIC e às demandas de formação diante do encontro com os egressos dos cursos aqui tematizados. Sobre

tais encontros, o capítulo seguinte explicita o referencial teórico-metodológico a partir do qual busco estabelecer os diálogos. Reconheço, assim, a importância dos estudos de Paulo Freire, educador brasileiro, e Mikhail Bakhtin, filósofo russo, e estabeleço os princípios éticos para com a pesquisa e os sujeitos participantes.

#### 4 ALINHAVANDO PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*[...] somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva.*

(BAKHTIN, 2012, p. 102)

Nos enunciados que antecedem este capítulo, busquei elencar meu estar no mundo e a relação que estabeleço com a temática em estudo. Passamos pela trajetória da educação do MST e perfizemos um caminho que me possibilitou afirmar a importância do curso de Pedagogia, visibilizando as crianças e a formação dos educadores. Revisitei estudos realizados por vários pesquisadores acerca do curso Pedagogia da Terra, abrangendo diversos territórios, o que me inseriu num campo de discussão coletiva e compromissada com os camponeses. Juntamente com os sujeitos integrantes desta pesquisa, desejo ultrapassar os limites que impedem o acesso à educação, à universidade, à formação e à profissão.

Componho o percurso teórico-metodológico com as contribuições do educador e pensador brasileiro Paulo Freire (1976, 1979, 2004a, 2004b 2008, 2013) e do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (2011, 2012, 2014, 2019). Nas pluralidades das vozes que compõem este texto e esta pesquisa, busco trazer algumas contribuições que me permitiram conversar com os sujeitos a partir dos autores escolhidos para esse diálogo. Desse modo, assumo o compromisso ético e responsável para com a pesquisa e com os envolvidos nela.

Discutir as questões de direito, educação, acesso, permanência e formação no auge do século XXI parece insolente, uma vez que os valores humanos e o respeito à vida em todas as suas diversidades foram ceifados, e as pessoas foram sendo desconsideradas<sup>19</sup>. Portanto, é nosso dever lutar para que no contexto em que vivemos já “[...] não [seja] possível também [fazer] formação docente indiferente à boniteza e à decência que [é] estar no mundo, com o mundo e com os outros [...]” (FREIRE, 2004a, p. 51). Esse *estar* com os outros deve ser parte do processo formativo, não uma formação formatada, mas algo construído coletivamente, em que as pessoas

---

<sup>19</sup> A pesquisa e a escrita deste texto se deram no contexto da Pandemia da Covid-19, em que, no Brasil, já havíamos perdido mais de 650 mil pessoas, momento em que observamos a irresponsabilidade do presidente da república que, não reconhecendo a urgência e emergência da doença, fez um discurso mentiroso, afirmando levianamente estar atento ao que tem acontecido e tomar as medidas necessárias. Suas medidas, porém, não consideraram a gravidade da doença, classificada por ele como “uma gripezinha”. Suas atitudes (aglomerações, entrevistas debochadas, defesa de medicamentos sem eficácia, contrariedade à vacinação etc.) e seu discurso colocaram milhares de vidas em risco, dado o poder da palavra conferida à posição de uma autoridade.

possam propor, decidir, discutir, discordar e construir, pelo diálogo, os processos conjuntos de formação.

Vivemos um período em que focalizamos questões que pareciam óbvias, como o direito à palavra, negado a tantas pessoas. Para Bakhtin (2014, p. 36), “[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, sendo “[...] capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2014, p. 42). Portanto, num momento marcado pela recusa da palavra ao outro, Freire (2004a, p. 59) nos provoca:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Somos convocados a estar no mundo, ser presença atuante, dizer a nossa palavra. Com essa perspectiva e tendo o trabalho acadêmico como instrumento para visibilizar o tema, realizei, junto aos egressos, pesquisa narrativa, por compreender que os enunciados (verbais ou não verbais) se afirmam como palavras outras. Dado o território e o contexto em que situo esta discussão, as trajetórias formativas dos egressos dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra articulados pelo MST no ES nos ajudam a compreender a constituição da formação e atuação docente. Baseia-se esse pressuposto na ideia de que “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2014, p. 67). É nessa interação viva narrada por sujeitos coletivos que pauto a educação e a formação como direito de todas as pessoas.

Não sendo indiferente ao que tem ocorrido nos últimos tempos em nosso país, em especial na pauta da formação, e diante da responsabilidade com o tema, do compromisso com a pesquisa, com a universidade e com a classe popular, concordo com Freire (1992, p. 98), quando o autor declara:

Não tinha dúvida ontem como não tenho hoje de que, quando pensamos, em termos críticos, em Universidade e classes populares, de modo algum estamos admitindo que a Universidade deva fechar suas portas a qualquer preocupação rigorosa que deva ter com relação à pesquisa e à docência. Não faz parte da natureza de sua relação ou de seu compromisso com as classes populares a sua falta de rigor, sua incompetência. Pelo contrário, a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas.

Assim, ocupar a universidade, por meio dos cursos propostos pelo MST, com a classe popular, que traz consigo histórias de vida, de incertezas, de insegurança, mas também possibilidades de concretização de um sonho possível e coletivo, fez com que o movimento social revigorasse a pesquisa e o espaço universitário, movendo enunciados outros, movimentos dialógicos, palavras e contrapalavras tensionadas e revisitadas ao longo do percurso formativo. Em relação a esse fenômeno, Freire (2004a, p. 72) argumenta que “[...] reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, [às vezes é necessário] reinventar a forma também histórica de lutar”.

Nesse escopo, “[...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem [e a mulher] pode realmente conhecer” (FREIRE, 2013, p. 29). Nesta pesquisa, posiciono-me como conhecedora de histórias de vidas que construíram trajetórias formativas, não sem tensões, não sem conflitos, não sem lutas e conquistas. Assim, atento-me para o fato de que

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2000, p. 37, grifos do autor).

Como pesquisadora, também estou no mundo, com o mundo e com os outros. Assim, reitero a escolha pela temática da formação dos educadores do campo como forma de reivindicar o direito à palavra, o direito à formação, o direito à universidade e mesmo o direito ao encontro com tantos outros que me ajudaram a compor o meu ser sempre singular (BAKHTIN, 2011). Esse processo inclui minha profissionalidade. Assumido esse compromisso, passo ao próximo tópico, em que discuto, a partir do referencial aqui defendido, a ética na vida e na pesquisa.

#### 4.1 PRINCÍPIOS ÉTICOS

[...] devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

(FREIRE, 2000).

Há tempos vem sendo discutida no Brasil a necessidade de uma normativa a respeito da ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS). A legislação corrente sobre o assunto decorre das Ciências da Saúde, o que gera inúmeras discussões diante da problemática enfrentada por vários pesquisadores. Como destacam Antônio Amorim et al. (2019, p. 7),

O engajamento da área de Educação no debate sobre a ética na pesquisa significa ocupar um espaço político na luta pela autonomia da área no que se refere à regulação [...]. Tal atitude significa fortalecer o movimento que vem sendo feito pelas demais áreas de CHS na luta pela criação de um sistema próprio de revisão ética, fora da área da Saúde.

Tal debate faz-se necessário porque há uma significativa diferença entre uma normatização que estabelece procedimentos de pesquisa e de outra que estabelece princípios a serem observados; a primeira se relaciona à pesquisa na Saúde e a segunda às Ciências Humanas e Sociais (SAVINETO; FARE; SILVA, 2020), o que demonstra a necessidade de estabelecer uma normatização específica da área. Atenta ao campo, busco acompanhar as discussões acerca deste tema via Anped que, em diversas reuniões, tem se debruçado nos debates atinentes ao tema. Conforme documento publicado pela própria associação,

A preocupação da ANPED com essa questão não é recente. Desde 2007, diversas iniciativas têm sido realizadas com o objetivo de promover a discussão sobre ética na pesquisa. No entanto, foi a partir de 2013 que a ANPED intensificou as ações sobre essa questão [...] passou a integrar o Fórum de Associações de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA), o qual tem desenvolvido diversas ações sobre a ética na pesquisa, que objetivam a criação de um sistema de revisão ética próprio, fora da área da Saúde; [...] criação de uma Comissão encarregada de fomentar as discussões sobre ética em pesquisa (2015) e de um espaço no Portal da ANPED para informações sobre ética na pesquisa (ANPED, 2019c, p. 6).

Esse debate prossegue e, é claro, apresenta disputas. Não é sem tensões, portanto, que se demanda que a área da educação tenha sua própria normativa, pois seus temas, metodologias, sujeitos e espaços diferem de metodologias e procedimentos utilizados da área da saúde. Para Bakhtin (2011, p. 395, grifo do autor), “[...] o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Dentre as diversas normativas até aqui apreendidas acerca do tema (Resolução 196/96; Resolução 466/12), atualmente está em vigor a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que reafirma:

Art. 1º. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2016, p.1).

Ao se referir às Ciências Humanas e Sociais, a resolução registra, ainda, que as

Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual

decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico (BRASIL, 2016, p. 1).

Para além das normativas em vigor que regem e orientam esta pesquisa (como o registro na Plataforma Brasil, por exemplo)<sup>20</sup>, temos a mais nova Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. Assim, expresso meu compromisso com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, seus contextos de atuação e, sobretudo, a responsabilidade para com a temática pesquisada, imprimindo a ela minha assinatura, ainda que realizada coletivamente. Essa assinatura “[...] em Bakhtin é algo que designa a singularidade do autor na relação de alteridade colocada por um dado contexto social. Ela é, ao mesmo tempo, originalidade e responsabilidade” (AMORIM, M., 2010, p. 101). Nesse contexto, “[...] o agir ético como responsabilidade significa a presença ativa, a não indiferença [...] pretender ocupar tal posição nos situa no tenso lugar contra o individualismo e o pragmatismo da sociedade contemporânea” (KRAMER, 2013, p. 32-33).

Com esse entendimento, passo ao próximo tópico, em que apresento a narrativa como possibilidade de encontro, produção de palavras e contrapalavras com os participantes da pesquisa.

#### 4.2 PESQUISA NARRATIVA: NARRANDO TEXTO E CONTEXTO

*[...] minha vida é a existência que abarca no tempo as existências dos outros.*

(BAKHTIN, 2011, p. 96).

Vários são os pesquisadores que focalizam a pesquisa narrativa na área educacional e aqui apresento alguns dos que me ajudaram a compreender essa abordagem simultaneamente epistemológica e metodológica (JOSSO, 2007; SOUZA, E., 2006; SERODIO; PRADO, 2017, SAHAGOFF, 2015; OLIVEIRA, 2011). Reconheço que esses estudos me inseriram no tema e que minha proposição metodológica está fundada na possibilidade do diálogo, das palavras e das contrapalavras com o referencial teórico-metodológico freiriano e bakhtiniano, com os quais ancoo esta pesquisa.

---

<sup>20</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em 10 de dezembro de 2020, sob o Parecer número 4.454.177.



As narrativas enunciadas pelos participantes estruturam trajetórias de um percurso de formação, tornando possível “[...] ampliar o entendimento da profissão docente pelo registro das singularidades de professores/as no tempo, mas também pela análise das suas contribuições no conjunto de práticas discursivas historicamente constituídas” (SIMÕES, 2011, p. 304). Na compreensão de que a identidade individual se alicerça na identidade coletiva, busquei, por meio das narrativas orais e escritas dos envolvidos nesta pesquisa, coadunar a formação materializada coletivamente nos cursos dos quais esses egressos participaram, a fim de compreender a constituição da atuação docente. Ao focalizar docência e pesquisa, Freire (1992, p. 99) salienta que

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

Quando trazemos nossas palavras (da pesquisadora e dos sujeitos participantes), nosso texto e o contexto no qual nos inserimos, sabemos que juntamente a tantas outras palavras e enunciados produzimos narrativas outras, alicerçadas nos dizeres dos sujeitos imbricados na construção do que conhecemos hoje como EC. Diante disso, aprendemos com Bakhtin (2011, p. 401) que

O texto só tem vida contactando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico, de “oposição”.

Dada a possibilidade do diálogo e tendo a compreensão de que “[...] ao abrir para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si” (BAKHTIN, 2011, p. 394), produzimos narrativas que nos ajudaram na construção do entendimento acerca da formação e atuação na docência dos educadores envolvidos na pesquisa. Em reconhecimento à produção coletiva suscitada a partir das enunciações de tantas pessoas, apresento as proposições teórico-metodológicas que utilizei para a produção de dados.

#### 4.3 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

*A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo)*

(CHAUÍ, 1995, p. 130).

Para a produção de dados, alicersei-me em procedimentos que me mantivessem junto aos sujeitos da pesquisa, em uma relação de reciprocidade e alteridade, pois é necessário e responsável garantir o estranhamento ao observar o familiar (VELHO, 1994) para, a partir do excedente de visão, compreender as nuances no campo pesquisado.

Os pressupostos freirianos e bakhtinianos alicerçam o encontro com os sujeitos, pois permitem entender que a pesquisa narrativa possibilita o contato potente e respeitoso com os outros, assim como oportuniza narrar e (re)escrever novas histórias (OLIVEIRA, 2011), potencializadas entre pares. Desse modo, as narrativas constituem experiências de compartilhamento de saberes e aventam novas formas de atuar e se colocar no mundo, movendo narrações de vida em formação (CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016, 2017). Ressalto que os encontros aconteceram no decorrer da pandemia da Covid-19, o que exigiu novas configurações com a pesquisa (entrevistas *on-line*; diversos contatos telefônicos; entrevistas presenciais, com protocolos sanitários, como uso de máscara, álcool gel e manutenção de distanciamento). Abaixo, no Quadro 8, há uma síntese dos procedimentos de produção de dados junto aos sujeitos participantes.

Quadro 8 – Procedimentos para produção de dados

<b>Procedimentos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Registros realizados para sistematização dos dados</b>
Aplicação de questionário <i>on-line</i>	55 egressos	Arquivo dos dados em meio eletrônico (Word e Excel) e registro em Diário de Campo.
Entrevista semiestruturada ( <i>Google meet</i> , questionário <i>on-line</i> e áudio)	05 sujeitos participantes do processo inicial das lutas por educação nos assentamentos	Gravação em vídeo e áudio com posterior transcrição e arquivamento dos textos narrativos em meio eletrônico e impresso.
Entrevista semiestruturada	04 educadoras atuantes na EIC em assentamentos (sendo 03 realizadas presencialmente e 01 enviou por escrito)	Gravação em áudio para posterior transcrição e arquivamento dos textos narrativos em meio eletrônico; impresso e registro em diário de campo.
Produção de narrativas escritas	Das 04 educadoras atuantes na EIC, 02 escreveram carta pedagógica ao MST	Recebimento das cartas pedagógicas ao MST, narrativas arquivadas em meio eletrônico e impresso.

Fonte: elaboração da autora.

Meu primeiro passo foi o levantamento dos potenciais participantes, egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra, que configuram três turmas (uma do primeiro e duas do segundo). Isso incluiu localizar o contato telefônico ou eletrônico dos indivíduos. Ressalto mais uma vez que a pesquisa foi realizada no contexto de uma pandemia, trazendo várias

preocupações acerca da participação ou não dos egressos contactados, conforme registrado em Diário de Campo (DC).

Importante registrar que existe uma preocupação real de minha parte quanto ao aceite dos sujeitos em participar – tendo em vista que é mais um *link* que receberão. Me coloco neste lugar, uma vez que me sinto cansada, exausta com o tanto de reuniões, leituras e *links* que tenho realizado, clicado nos últimos tempos (DC, 01/03/2021).

Foram contactados 85 egressos que, após cadastro prévio na plataforma, tiveram acesso ao questionário *on-line* (APÊNDICE B) e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Ao concordarem com o TCLE, que descreve os objetivos e condições da pesquisa, preencheram os dados solicitados (*e-mail* e/ou telefone), ato que confirmou o aceite em participar dessa primeira etapa. 55 respondentes confirmaram a participação por meio de seus dados.

O questionário ficou disponível para preenchimento durante 30 dias e me aproximou dos egressos, mantendo um primeiro contato que possibilitou saber os cursos realizados e acrescidos a sua formação, espaço de atuação, participação em organização ou movimento social, relação com o campo, com a educação, com a EIC, contribuições dos cursos na trajetória formativa, na docência, dentre outras. Importante registrar que vários foram os contatos durante esse período, dadas as dificuldades de acesso, dúvidas ao preencher os dados etc. Fiquei à disposição dos participantes, sanando dúvidas, dialogando, trocando informações durante todo esse processo, conforme registrado no DC.

No percurso de envio e devolutiva do questionário, muitas questões me levaram a refletir sobre o contexto de realizar uma pesquisa em meio à pandemia. Situações diversas foram relatadas nas trocas de mensagens (perda de algum ente querido, familiar, o contágio). Relatos sinceros de quem se desculpava por ainda não ter preenchido o instrumento. Por vezes nos emocionávamos. Em cada situação relatada eu buscava compreender, acolher, explicar e motivar. “Tudo bem, te entendo, sua participação é fundamental!”. E assim, entre idas e vindas, o questionário ia ficando aberto por mais uns dias [...] (DC, 21/03/2021).

Após os 30 dias, os dados foram salvos na plataforma e exportados posteriormente para pastas no computador. O levantamento dos dados contribuiu com as etapas seguintes, pois possibilitou identificar sete egressas que trabalham com as crianças na EI.

No decorrer desse processo, localizei alguns sujeitos que participaram das primeiras iniciativas de articulação das lutas por educação nos assentamentos do MST e com eles (cinco sujeitos) pude dialogar com a intencionalidade de compreender as ações e objetivos que o MST demandava naquele período, conforme explicitado no tópico que segue.

### 4.3.1 Entrevista semiestruturada

No decorrer desta investigação, estivemos o tempo todo em contato, seja por meio das palavras, dos gestos, das emoções, dos silenciamentos ou das enunciações; enfim, momentos de troca e de conhecimentos que emergiram em todo o percurso. Assim, concebo a entrevista como uma oportunidade de diálogo e de produção de narrativas. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 410) ensina que

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

As entrevistas, portanto, suscitaram lembranças e memórias a partir dos sentidos e enunciados. Por isso, entrevistar os sujeitos que participaram do processo inicial de discussão e articulação junto à Secretaria Estadual de Educação e à Ufes acerca da materialidade dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra (APÊNDICE D) possibilitou compreender as etapas desse processo, o contexto em que se deu essa articulação e, sobretudo, a intencionalidade que a envolve e envolve.

Contactei cinco pessoas que fizeram parte dessa historicidade e marcamos a entrevista de forma remota, dado o contexto da pandemia e uma vez que nem todos residem no ES. Diante da dificuldade de todos acessarem a *internet*, a entrevista foi remarcada várias vezes. Ainda assim, ela foi realizada coletivamente com três sujeitos via *Google Meet*, outra foi enviada por *e-mail* e uma pessoa gravou e enviou o áudio, transcrito posteriormente. Todos tiveram acesso ao roteiro, que nos ajudou a manter uma centralidade em torno das questões, o que não nos impediu, seja por *e-mail* ou áudio, de abordar tantas outras histórias e memórias. Ressalto que, mesmo diante das dificuldades de acesso, retorno e envio das questões, foi um percurso de intensas trocas, em que muitos sorrisos, memórias afetivas e lembranças das dificuldades foram sendo narradas e revividas por todos nós. Entre o “cair”, voltar de novo, perder o *link*, envio de áudios, fomos compondo um processo intenso de muitas lembranças! Como sorrimos! E como construímos coletivamente narrativas de um período de intensas mobilizações e articulações por parte dessas pessoas. A equipe, que na década de 80 ousou plantar sementes, ainda hoje se reconhece como um coletivo que escreveu bonitos capítulos na história da luta pela educação nos assentamentos de Reforma Agrária. Em todas as narrativas um ia falando, lembrando o nome dos outros sujeitos, citando os encontros, os registros, as dificuldades, as belezas e a

conquista dos cursos e das primeiras escolas a partir do trabalho da chamada, naquela época, equipe de apoio.

Em meio a essa conversa, fui estudando, registrando, analisando as informações advindas do questionário *on-line*, o que me levou a sete egressas atuantes na EI. A partir dos critérios previamente estabelecidos: 1º educadores da EI atuantes em assentamentos coordenados pelo MST no ES; 2º se não em assentamentos, aquelas atuantes na EI em comunidade rural; 3º caso não tenhamos esse lócus de atuação, atuantes na EI em área urbana. Assim, fiz contato (por ligações telefônicas, mensagens e *e-mail*) com quatro egressas atuantes com as crianças em assentamentos e as convidei a seguir essa trajetória formativa junto a mim, o que consistia em participar da entrevista semiestruturada (APÊNDICE E).

Com o convite feito e o aceite das egressas, passamos por muitos desafios, impostos à pesquisa, à pesquisadora e às participantes que, devido à pandemia, demandaram diversas configurações acerca dos nossos encontros. Foram vários agendamentos, reagendamentos e cancelamentos. Realizei três entrevistas presenciais, observando os protocolos sanitários vigentes à época e, devido à infecção de uma educadora pelo vírus, ela optou por me enviar as questões por escrito.

Afirmo que a entrevista contribuiu para com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Foi uma opção metodológica profícua na medida em que os interlocutores estavam em posição de igualdade, podendo responder, perguntar, questionar e realizar proposições que enriqueceram as questões em discussão. Outra oportunidade de rememorar e dizer das trajetórias foram as cartas pedagógicas, conforme explicitado a seguir.

#### **4.3.2 Produzindo narrativas outras: cartas pedagógicas ao MST**

Diante da aproximação com as educadoras atuantes com as crianças na EI em assentamentos e com o objetivo de estruturar narrativas escritas que pudessem destacar a trajetória e atuação das educadoras, escrevi às quatro egressas uma carta pedagógica (APÊNDICE F), inspirada nas “Cartas Pedagógicas de Paulo Freire”, contando minha trajetória de vida em formação.

Ao escrever cartas, chamadas de pedagógicas, Freire (1979, 1980, 1987, 1994, 2000, 2008) manteve o diálogo com diversas pessoas, contextos e povos. Como forma de dizer sua palavra, planejar ações, concordar, discordar, manter aproximação com os entes e amigos distantes, orientar e sonhar outro mundo possível, ele registrou sua maneira de aprender e ensinar. Para

ele, esses escritos “[...] expressam mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo” (FREIRE, 2000, p. 24). Por meio desses registros, Freire deixou um legado que esta pesquisa almeja rememorar, ao trazer a escrita das educadoras participantes. A proposta é de que, ao escrever ao MST, elas retomem sua trajetória de militância, de chegada ao movimento social e, sobretudo, a concretude da formação docente materializada nos cursos de formação articulados por esse Movimento, bem como o trabalho que realizam com as crianças na EIC.

Para motivar essa escrita, parti do entendimento de que toda carta requer uma resposta, encharcada de palavras, de histórias e de trajetória de militância formativa. Recebi portanto, “[...] cartas que guardam a memória de um encontro [...] de uma reunião, de um dia de estudo. Cartas que falam de uma realidade, uma prática, uma experiência, uma proposta [...]” (CAMINI, 2012, p. 84). Tal proposta também dialoga com a ideia de memória de futuro (BAKHTIN, 2011), o qual construímos diuturnamente nas lutas em defesa da educação e da formação. Essas experiências, por sua vez, podem ser registradas por meio de cartas pedagógicas, prática a qual Freire (1992, p. 28) me desafia, quando afirma que

[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

A escrita de si, sobre si e para o outro, a meu ver, revelou-se como um momento de diálogo e de reflexão acerca do que foi vivido, do que vivemos e do que projetamos viver. Para mim, com esse ato, “[...] busca-se a superação da escrita enquanto consumo/repetição, para concebê-la como possibilidade de aprender com o passado, analisar o presente e imaginar/planejar o futuro na observação do referencial mundo/realidade presente nos mais diversos objetos e práticas da escrita” (CÔCO, 2014, p. 59). Feito o convite, recebi duas cartas encharcadas de histórias e de memórias. Uma educadora optou por não escrever, e outra, durante a realização da entrevista, revelou que

Travei! Revivi muitas coisas. Ela [carta] está aqui comigo” (me mostra umas folhas manuscritas). “Nossa, foi tenso e intenso”. Continuamos a conversa sobre a carta, as lembranças que a mesma trouxe, o remexer da memória e as lembranças, nem sempre tão boas. Fiquei mexida com essa nossa conversa inicial. O que uma carta poderia fazer, suscitar na memória e nos deixar tão angustiada? (DC, 11/11/2021).

Assim, percebo que o reencontro com os egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra possibilitou que outras narrativas fossem gestadas a partir dos diálogos riquíssimos que tivemos ao longo do período de produção de dados. Seja através da tela de um computador, seja no pátio da instituição, seja no corredor da universidade ou no decorrer do encontro de educadores, foram suscitados momentos de intensas trocas e de produção de novos conhecimentos. Os dados produzidos e as análises por mim realizadas têm a minha assinatura, mas carrego todas as mulheres e homens que ousaram narrar suas trajetórias de vida, de luta, de formação sempre em movimento e, por que não dizer, no Movimento.

Compartilho com vocês, leitores e participantes da pesquisa, a beleza desse reencontro na esperança de que outras e diferentes leituras, encontros e saberes sejam possíveis a partir do conhecimento aqui produzido e com vocês socializado. Eis o desafio, eis a responsabilidade e o compromisso com o campo, com a educação, com a formação, com os Sem Terrinha, com as educadoras e educadores da Reforma Agrária e com o MST.

Assim, no capítulo que segue, a partir dos conceitos situações-limites e inédito viável, desenvolvidos por Freire (1992, 1987), busquei analisar as diversas lutas apreendidas pelo MST, considerando-o como sujeito educativo e, a partir das narrativas dos egressos, evidenciar a acolhida das pessoas no Movimento, os desafios impostos na pauta da formação, as possibilidades de acesso ao curso superior, a atuação e os vínculos com os processos educativos nos territórios campestres, bem como as possibilidades na vida dos sujeitos participantes.

No sexto capítulo, elenco diálogo mais aproximado com as educadoras que atuam com as crianças em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST, buscando rememorar o encontro delas com o Movimento social, a chegada aos cursos médio e superior, os conhecimentos produzidos nesse percurso, as belezas e os desafios de trabalharem com as crianças nos espaços e tempos da EIC. São narrativas que nos ajudam a focalizar o campo e seus sujeitos e, especificamente, como as crianças e as infâncias campestres<sup>21</sup> são visibilizadas no contexto das políticas públicas.

---

<sup>21</sup> No reconhecimento das contradições existentes nos projetos de educação e de campo (SOUZA, 2021), importa destacar os diversos campos em que vivem as crianças (nas grandes fazendas, nos espaços do agronegócio, da mineração, do hidronegócio, áreas em que há trabalho escravo, dentre tantos outros), a fim de compreender como se dão as infâncias campestres nestes territórios e como elas têm sido atendidas no contexto da EI.

## 5 SITUAÇÕES-LIMITES E A CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO MST

As linhas tracejadas até aqui me permitem afirmar que o MST foi tecendo, ainda na década de 80, um projeto educativo construído a muitas mãos, por meio dos sujeitos que o compunham, à medida que percebiam os desafios impostos no contexto em que viviam. As contradições existentes nos territórios conquistados (falta de estrutura, acesso à água, estradas, saúde, assistência, escola e educação, dentre outras demandas) fizeram com que os camponeses, organizados no MST, fossem percebendo as situações-limites em que estavam acometidos. Na pauta educacional, é possível destacar que a educação rural não tematizava as questões que fervilhavam no território camponês, como a luta pela terra, a ofensiva do latifúndio, temas descontextualizados da realidade das pessoas, bem como a discriminação que elas sofriam pelo fato de serem do campo etc. Situações percebidas que foram destacadas, estudadas, possibilitando, assim, a luta pelo inédito viável, como a escola no e do campo, a formação dos educadores para atuarem nos assentamentos e demais conquistas frutos da luta tecida coletivamente.

Nesse escopo, realizei entrevista com aqueles que ajudaram a construir o projeto educativo do MST e que, a partir das situações-limites (FREIRE, 1992, 1987), possibilitaram a construção do que Freire enuncia como inédito viável: a conquista da formação dos educadores para atuarem nas escolas de assentamentos de Reforma Agrária. Assim, as linhas que seguem são parte de trajetórias de sujeitos coletivos que semearam um sonho em germinação permanente.

### 5.1 O LANÇAR DAS SEMENTES: DA EQUIPE DE APOIO AO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST

São histórias de Teresas, Batistas, Marias, Zelindas, Magnólias, Dejas, Dimas, Ireneus, Wilsons, Sebastões, Graças e muitos outros nomes que poderia aqui ir listando. Quantos personagens cabem numa história coletiva? Pude dialogar com alguns deles (cinco sujeitos) a partir da entrevista e decidimos, em conjunto, que as narrativas são de um *coletivo*, pois reconhecem que as histórias de cada um se misturam corroborando histórias outras. Se na década de 80 eram conhecidos como uma equipe, hoje se consideram um coletivo que fez, escreveu e, aqui, coletivamente, registramos essas intensas histórias.



Eles vieram de diversos cantos do estado do ES e faziam parte de variados espaços, nos quais trabalhavam para sobreviver. Seja ministrando aulas como professoras efetivas no interior do Estado, seja como cobrador de ônibus na grande Vitória, seja na Comissão Pastora da Terra, seja como camponês e/ou camponesa assalariado/a, seja na oposição sindical, todos tiveram suas vidas atravessadas pela luta pela terra aqui no estado do ES. Esse encontro lhes permitiu protagonizar a construção de um projeto de educação, conforme destacado ao longo deste texto. Assim, os entrevistados enfatizam que o embrião que nascia naquele período se materializava em

[...] uma equipe de apoio às escolas dos assentamentos, que entrava igreja, sindicato, um bocado de gente [...]. E nesse cenário muitas pessoas entraram, [...] era o apoio das Escolas Famílias de Jaguaré e de Pinheiros [primeiramente], e preocupados com a formação dos professores. Era esse cenário que a gente discutia e se reunia com a equipe de apoio formada com um tanto de gente, umas 18 pessoas por aí, era grande! A gente se reunia às vezes no [bairro] São Benedito, no espaço da igreja, porque a gente não tinha espaço, e em algumas salas do sindicato. E nesse meio de tempo aí a gente se preocupava muito com a formação, ia buscar apoio; [...] ficava final de semana todinho trabalhando. Até material didático a gente produzia. Então quem produzia? A equipe, uma equipe grande da EFA, muita gente ajudava a fazer o material e [...] continuava as reuniões no assentamento, assembleia. Muito difícil porque o nosso quadro de professores era pequeno, muito pequeno (COLETIVO/ENTREVISTA).

Esse relato conta as histórias vividas na década de 80, período das primeiras negociações junto ao Estado. Foi neste contexto que tais sujeitos, aqui denominados de coletivo, inseriram-se nas primeiras ações concretas em torno da terra e da educação em território campesino, especificamente nos primeiros assentamentos conquistados. Os desafios de um tempo em que tudo era novo; foi preciso conhecer e aprender fazendo. Assim, “[...] a gente foi se envolvendo, aí começaram as ocupações [...] porque o Movimento Sem Terra se concretizou e a gente, nos grupinhos de trabalhadores, discutia muito a questão da educação e já se previa a questão de assentamentos, a questão da Reforma Agrária” (COLETIVO/ENTREVISTA). O MST entendeu que “[...] nossa escola deve estar na vida da comunidade, tanto quanto a comunidade deve participar e ocupar a escola” (JORNAL SEM TERRA, 2015, p. 3).

Nesse processo, narram como se dava a escolha dos educadores para atuarem nas primeiras experiências educativas:

Como escolhia os professores naquela época? A gente fazia assembleia e o pessoal falava: nós queremos pessoas que vêm debaixo da lona [acampados], só queria professor assim, e tinha que discutir quem era o professor. Se tivesse a pessoa, tinha que apresentar, aceitava e ia [...]. Professor que só tinha segundo grau, [...] poucos que tinham Magistério. Então até aí a gente ia lutando e conseguia, mas chegou um certo

tempo que não deu mais. Então a nossa preocupação era com a formação (COLETIVO/ENTREVISTA).

Como destaca Freire (1992, p. 54), “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’”. Tal decifração foi sendo buscada coletivamente, conforme destacam como e em quais espaços se dava essa procura.

Primeiro nos espaços da igreja, no centro diocesano [...]. Nesse meio tempo aí o processo de educação já acontecia, a gente escrevia, um ajudava, várias pessoas para escrever este projeto. Escrevemos e fomos pedir apoio a quem? À universidade! Tivemos um curso de capacitação, ainda não era o curso de Magistério não. Quem fazia parte desse curso de capacitação? Os professores da Ufes e o Movimento Sem Terra. O Estado não entrou aqui não, era a Ufes e o MST [...] para ajudar no desenrolar do pedagógico da escola [...] (COLETIVO/ENTREVISTA).

No que concerne à questão financeira, reconhecida como uma das situações-limites à época, eles destacam que

[...] não tinha um real, um centavo na mão e a gente fazia tudo isso. Nós tínhamos apoio de quem? Umhas irmãs, umas freiras que a ordem religiosa delas que ajudava a comprar gasolina, ou [...] com ajuda da comunidade, juntando aquilo que não tinham para poder juntar um dinheirinho para pegar o ônibus [...] saía dos assentamentos, dos acampamentos (COLETIVO/ENTREVISTA).

Nas idas e vindas entre o campo e a cidade, lugar em que se localizam os espaços de tomada de decisões, por vezes, quando lá chegavam, não eram atendidos, mesmo que a reunião estivesse marcada. Foi um tempo difícil, em que precisavam reafirmar continuamente quem eles eram e o que desejavam. Assim, “[...] aprendemos neste processo que a escola tem que estar onde o povo está, e que os camponeses têm o direito e o dever de participar da construção do seu projeto [...]” (MST, 2004, p.13). Em diversas ocasiões, foram recebidos com olhares de desconfiança, de medo e eram ignorados. Mas não desistiram. Seguiram! E nas andarilhagens, ultrapassaram fronteiras.

Participamos de algumas atividades nacionais. Primeiro uma visita às primeiras experiências de educação em Santa Catarina. Teve encontro de formação para os educadores do campo no Paraná, que nós participamos. Então [...] foi ampliando nossa articulação a nível nacional. Lembrando que o Espírito Santo foi uma referência nessa função, na própria quantidade de escolas e no nível de organização, a questão da novidade, da própria organização que era uma equipe que tocava, que discutia os projetos pedagógicos dessas escolas. Então isso foi fundamental para poder fazer essa articulação a nível nacional e também pressionar as entidades a nível nacional a implementar políticas [para] atender as demandas dos assentamentos e acampamentos (COLETIVO/ENTREVISTA).

Essa fala corrobora a atualidade do SE no ES, em que os educadores dirigentes do Setor são regentes em sala de aula, o que difere de alguns estados, em que existe uma equipe liberada a realizar tal atividade. A meu ver, esse modo de organizar e articular as demandas do SE no ES é fundamental para compreender os desafios e as dificuldades impostas ao coletivo. Os sujeitos participam, integram o coletivo da escola e vivenciam todas as questões que ressoam neste espaço. Por outro lado, têm o desafio de acompanhar as atividades estaduais e, ao mesmo tempo, serem educadores regentes. Tudo isso requer uma organização da vida profissional com os demais atuantes na escola, tendo em vista que muitas das reuniões e demandas estaduais podem acontecer durante a semana, em horário de aula do educador dirigente. É um desafio, e por vezes uma enorme dificuldade, porque nem sempre ele é compreendido quando precisa se ausentar da escola para resolver alguma questão que é coletiva.

Na trajetória histórica, com o aumento da demanda, devido ao crescimento do número de assentamentos e de escolas, foi-se percebendo a necessidade de novos sujeitos e, sobretudo, com formação apropriada para a atuação. Isso se tornou cada dia mais evidente e o coletivo foi sendo desafiado. Esse desafio também aparece nos relatos: “[...] teve o primeiro encontro nacional de educadores do MST, que foi o primeiro seminário [1987] para discutir o que queríamos com as escolas de assentamentos” (COLETIVO/ENTREVISTA). Nesse espaço, consolidava-se o SE do MST. Agora, os sujeitos estavam articulados num número mais reduzido, porém com maior representatividade.

Dentre as articulações, conseguiram, entre idas e vindas à capital, uma capacitação de jovens e adultos. Destacam-se, nesse ponto, nomes de professoras que foram fundamentais nessa caminhada: “[...] tivemos o apoio do pessoal lá do departamento, lembro da professora Edna que sempre acompanha a gente. Sempre acompanhou! O departamento da Ufes deu muito apoio [...]. Tivemos o apoio grande da professora Laurita e Cida. Laurita ajudou a gente na elaboração do Projeto Político Pedagógico” (COLETIVO/ENTREVISTA).

Na compressão de que as histórias aqui narradas se deram num contexto de muitas lutas e dificuldades para a classe trabalhadora que vivia no campo, vimos que as demandas em torno da terra foram demonstrando outras necessidades. O coletivo entrevistado relata que, em sua maioria, os educadores não tinham formação específica para atuação e que, num determinado período,

[...] começou a chegar [...] aqueles jovens que foram formando nas EFAS, eles foram sendo integrados, entrando nas escolas, principalmente depois que surgiu as escolas

de 5ª a 8ª série. Eram jovens que tinham feito o segundo grau técnico em agropecuária, mas não tinham formação pedagógica. Então neste período 90% dos professores, eram leigos. E isso foi o ponto que demandou a pressão junto a Sedu para criar um curso de habilitação para o Magistério [1994], para dar formação pedagógica para esse grupo que estava atuando nas escolas, mas não tinha a formação para tal. E aí foi articulado esse curso que deu abertura para essa formação (COLETIVO/ENTREVISTA).

Como já anunciado em outro momento, a educação que queriam e defendiam precisava ser conquistada. Em conformidade com Freire (2000, p. 21), “[...] a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade [...]”. Portanto, com as situações-limites impostas e a partir da história já lembrada em capítulos anteriores, é conquistado o curso de Magistério.

Começamos o curso de Habilitação para o Magistério [1995 a 1998], [com] professores dos assentamentos [...] e pessoas de outras entidades também, de outras escolas, por exemplo, muita gente das Escolas Famílias [...]. Essa luta, ela não foi uma luta fácil. Primeiro, a operacionalização do curso, devido à própria dinâmica do Estado de ter a sua caixinha para poder funcionar. A proposta pedagógica do curso não bate com aquilo que o Estado pensa, o funcionamento (COLETIVO/ENTREVISTA).

Foi-se percebendo, assim, que a formação se dava não só nos espaços formais. Esse coletivo, que se desafiava a formar educadores condizentes com a proposta de formação em construção, ultrapassou o território capixaba e a turma do curso de Magistério ousou, participando da gestação do que hoje conhecemos e defendemos como EC, ou seja, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera).

[...] Foi um ônibus de alunos para o I ENERA. Então foi um momento de aprendizado marcante, estava lá dentro todos os educandos do curso. Participaram desse momento formativo em Brasília [...]. É no I ENERA então que [...] a educação do campo vai ampliar e depois na I Conferência nacional por educação básica do campo em Brasília. O I ENERA ele provoca a Conferência e a Conferência demanda o Pronera [...] o fomentador de formação para o educador do campo, que era a ideia dos cursos de habilitação em nível superior [...] o Pedagogia da Terra. Então, foi uma demanda colocada pelo Movimento devido à necessidade que tinha de qualificar a formação dos professores que estavam atuando nos assentamentos e aí essa provocação vai colocar, pressionar os agentes políticos, o INCRA, a Sedu e a Ufes para poder encontrar uma alternativa para atender essas demandas que a sociedade do campo estava precisando (COLETIVO/ENTREVISTA).

Tal alternativa demandou desse coletivo novas trincheiras para a garantia de acesso à educação superior, conforme já demonstrado nesta tese. Nos fios de memória, lembramos que “O curso Pedagogia da Terra foi uma grande luta do SE e do MST. Ficamos acampados quarenta dias embaixo de uma lona [no campus da universidade], mas a luta foi animada até a confirmação

do curso, que foi uma grande festa” (COLETIVO/ENTREVISTA). Ao brindar esta conquista, entoo uma canção do poeta militante Ademar Bogo: “[...] se não houver o amanhã, brindaremos o ontem. E saberemos então onde está o horizonte”. Esse horizonte aponta para a construção de novas e necessárias trincheiras de luta, que reafirmam, por sua vez, que a conquista dos cursos

[...] não foi assim uma coisa que caiu do céu, uma coisa tranquila como qualquer um outro hoje entrar numa faculdade aí, foi uma luta[...]. Porque querendo ou não esses cursos e todo o aprendizado e todo o trabalho feito nos assentamentos naquela época, a gente tinha um envolvimento das famílias, então não foi um curso [...] exclusivo só para aquele sujeito que foi estudar, mas também foi um momento de confiança para os assentados [...] um gesto de vitória (COLETIVO/ENTREVISTA).

Marilda Costa (2005, p. 119) lembra que “[...] é importante ressaltar que os estudantes trouxeram para a universidade a metodologia usada em acampamentos e assentamentos, ou seja, eles não deixaram de ser Movimento enquanto estavam frequentando um curso formal na universidade”. Em relação à pauta agrária, o coletivo demonstra que

[...] a Reforma Agrária não se dá só pela conquista da terra, mas também passa pela educação, pelo trabalho social dentro do assentamento, pela formação dos filhos, da comunidade. Enfim, a Reforma Agrária não é uma coisa isolada, e esse conjunto de formação que os professores tiveram dentro do Magistério e dentro do Curso de Pedagogia contribuiu bastante, inclusive na formação das famílias (COLETIVO/ENTREVISTA).

Essa compreensão ampliada da Reforma Agrária corrobora a luta do MST por terra, educação, formação e tantas demandas que chegam ao campo e abarcam a vida dos sujeitos. Os pedaços de histórias que diuturnamente possibilitaram o fincar das bandeiras em território capixaba e nacional aos poucos foram ganhando materialidade, o que estou chamando de frutos da terra, no tópico a seguir.

## 5.2 OS FRUTOS DA TERRA E DA FORMAÇÃO COLETIVA: ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

*Debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo.  
Forjar no trigo o milagre do pão, e se fartar de pão.*  
(Chico Buarque)

Até aqui temos visto a teimosia da semente em encontrar terra boa e forjar novos frutos, mesmo lançada por vezes em terra árida, em terra seca, em terra alheia. Mas a semente... Ah, a semente! Ela encontra na terra a possibilidade de fincar raízes e, sim, ultrapassar a terra seca e encontrar nutrientes necessários para produzir bons frutos. Apresento os frutos das sementes lançadas por mulheres e homens que ousaram plantar! A partir da colheita, podemos conhecer as trajetórias

formativas dos cursistas, com atenção à vinculação com a EC e os sentidos associados pelos sujeitos à consolidação e atuação na docência.

Ao fazer a colheita dessa formação, reencontrei 85 egressos que, em diversos espaços e tempos, semeiam novas sementes. Convidados a participar da pesquisa e narrar suas trajetórias, 55 deles aceitaram o convite, preenchendo os dados no questionário *on-line*. Com os dados apurados, pude dialogar com 40 mulheres e 15 homens, com idade entre 37 e 66 anos. Vemos que, desde as primeiras ações de articulação na pauta educacional, as mulheres foram e continuam sendo as protagonistas, as militantes que se puseram na linha de frente no enfrentamento a outro latifúndio: o do saber e o da universidade. Essa assertiva vai ao encontro da pesquisa de Rezende e Bezerra Neto (2010, p. 57), quando demonstram que

[...] percebemos que a formação em Pedagogia possibilita uma atuação mais orgânica na dinâmica do MST, permitindo com que tais mulheres passem a assumir posições hierárquicas mais elevadas na organicidade do Movimento o que, em alguns casos, contribui para superar as diferenças de atuação política entre os gêneros.

Em relação ao local de moradia, a maioria, atualmente, reside no campo (38) e um quantitativo menor na cidade (17). Dos que moram no campo, há os que residem em assentamentos de Reforma Agrária (28), em comunidade rural (9) e patrimônio (1). Portanto, os participantes possuem, em sua maioria, relação de vida com o campo e sua gente.

No que se refere à participação nos cursos, 22 egressos fizeram o curso Magistério, dos quais 20 continuaram os estudos no Pedagogia da Terra. Esse dado permite afirmar a importância dos espaços de formação articulados pelo MST, ou seja, para além da terra, reivindica-se o acesso à educação e, nesta, a discussão de pautas que garantem a especificidade do território.

Para grande parte destes egressos, se não fosse essa articulação, poucos teriam acesso à educação superior, conforme demonstrado no estudo de Gilberto Costa (2006, p. 38):

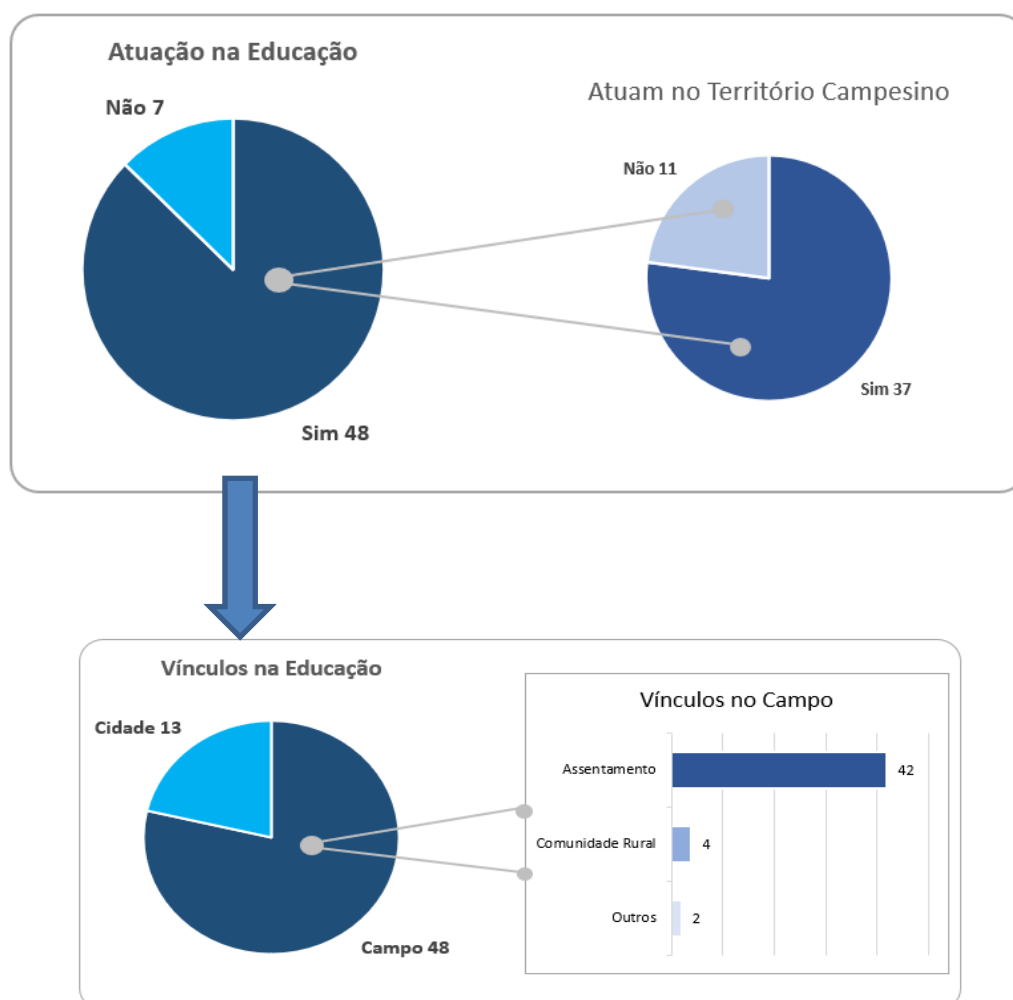
Considerando a população diretamente atendida, ela é composta por uma parcela de pessoas escolarizadas que poucas chances teriam de acesso ao Ensino Superior, visto que, em sua grande maioria, residem distantes das Universidades. E, mesmo que tivessem acesso a esse nível de ensino, dificilmente os cursos de graduação, como Pedagogia, por exemplo, teriam uma discussão que levasse em conta as especificidades da Educação do Campo e principalmente que atendesse as discussões políticas do MST do qual quase todos eles fazem parte.

No que concerne à atuação, 48 sujeitos (87,27%) estão na educação (corresponde a 61 vínculos de trabalho entre campo e cidade). Desses sujeitos, 37 (77,08%) afirmam estar vinculados ao território campestre (48 vínculos), sendo 42 em assentamentos, seguidos de 4 em comunidade

rural e 2 em outros. Esses dados confirmam a hipótese apresentada nesta tese de que a aposta do MST foi reivindicar e conquistar os espaços de formação dos educadores para que atuassem em áreas de assentamentos de Reforma Agrária. Essa demanda conquistada foi materializada, conforme os dados aqui apresentados pelos egressos participantes.

Nesse escopo, ao atuarem na docência em espaços campestres, eles evidenciam, denunciam, anunciam e fortalecem a EC como direito. Nesse escopo, “[...] a fortaleza da educação do campo reside em sua materialidade de origem, que consiste em sua vinculação a *um projeto de educação, de campo e de sociedade protagonizado pelos camponeses e seus contextos* (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 24, grifos meus).

Gráfico 3 – Egressos que atuam na educação, com ênfase no Território Campestre

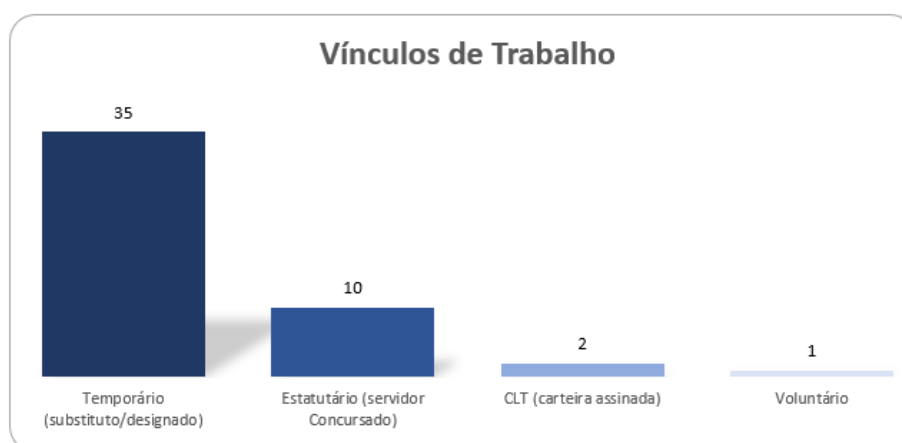


Fonte: elaboração da autora.

Como se vê, os egressos atuam majoritariamente na docência, na função de regentes de sala, seguida de coordenação, assessoria na Educação de Jovens e Adultos (EJA), direção escolar,

gestão da EI e função pedagógica, todas em instituições públicas de educação. Diante desses números, chama a atenção, conforme já demonstrado na pesquisa realizada no mestrado (VIEIRA, 2016a), a ausência de concursos públicos para o campo. Os dados apurados a partir do questionário demonstram que, dos 48 vínculos com o campo, 72,91% são contratos temporários, o que dificulta em muito a continuidade dos projetos educativos nas instituições camponesas, dada a rotatividade de educadores.

Gráfico 4 – Vínculos de Trabalho



Fonte: elaboração da autora.

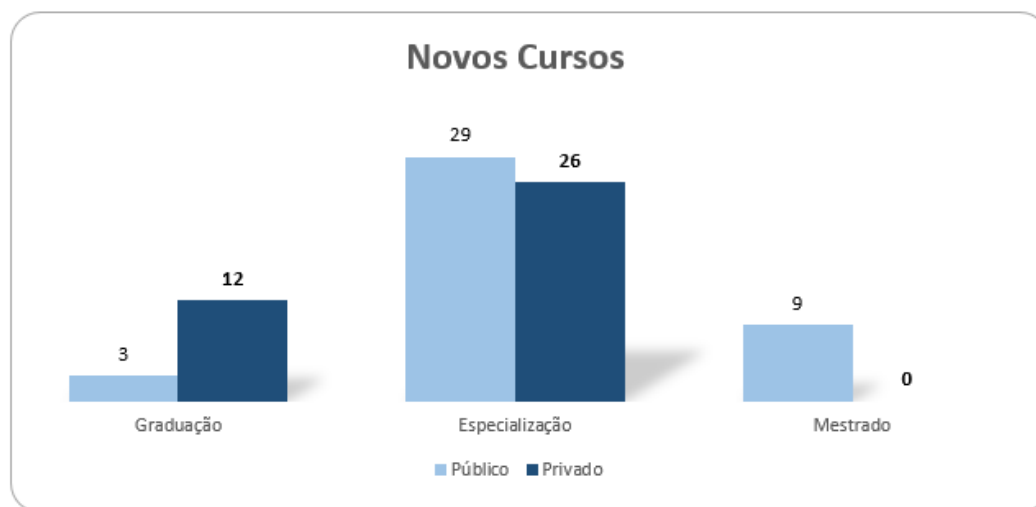
Importa destacar que tanto os sujeitos envolvidos nesse percurso de formação como o MST nutriram, cresceram e se desenvolveram com e na articulação dos cursos e no avanço em torno da EC. Como exemplo, a conquista dos atuais cursos de Licenciatura em Educação do Campo são fruto do Pedagogia da Terra e do Pronera. Assim, “[...] percebemos nas narrativas dos Sem Terra que a docência e, de modo especial, a militância foram constituindo o educador e a educadora” (WESCHENFELDER, 2010, p.103). Nesse temário,

[...] faz-se necessário que o sujeito em formação compreenda que o conjunto das experiências que o formaram, são experiências provocadas ou advindas de vivências ou acontecimentos não [necessariamente] esperados pelo sujeito, mas que tiveram um caráter formativo que possibilitaram ao sujeito a consciência de si próprio, a lucidez na análise do itinerário de sua vida, a compreensão das escolhas realizadas, do seu imaginário, dos seus valores, dos seus desejos (NOGUEIRA SOBRINHA, 2012, p. 46).

Diante dessa observação, destaco que os egressos continuaram suas trajetórias formativas em outros espaços, ocupando outros territórios (públicos e privados) em busca do conhecimento, conforme gráfico a seguir, que configura a continuidade da formação a partir de novos cursos (APÊNDICE G), sendo 18 deles ofertados em parceria com o Pronera.



Gráfico 5 - Novos cursos realizados pelos egressos



Fonte: elaboração da autora.

O objetivo primeiro do MST na década de 90 era formar pessoas para atuarem nas escolas dos assentamentos. Passadas mais de duas décadas, posso afirmar que esse objetivo foi alcançado, quando olhamos o conjunto dos dados obtidos com a participação dos 55 egressos envolvidos nesta pesquisa e também a partir dos vários estudos que tematizam os cursos, discutidos na revisão de literatura apresentada anteriormente neste estudo. Não obstante, cumpre destacar, também, os egressos que não estão atuando de maneira direta na educação, mas que, de algum modo, atuam em pautas que ecoam o campo e seus sujeitos.

Eles somam 7 participantes (12,73%) e estão em diferentes áreas, como agente de fiscalização nas unidades de conservação (Iema/ES), Direção Estadual do Setor de Saúde em MG, Agricultora, Diretora da Secretaria Municipal de Agricultura, Agricultora agroecológica e integrante do Coletivo Terra e uma educadora aposentada. Alguns desses egressos destacam os motivos de não trabalharem especificamente na educação, conforme narrativas que seguem:

1) Nos últimos três anos tenho atuado no Setor de Saúde do MST, como dirigente Estadual do Setor em MG, como terapeuta popular, cuidadora e mobilizadora social, contribuo no coletivo de coordenação do Centro de Formação Francisca Veras em Governador Valadares. 2) Aposentadoria; 3) No estado do RJ não tem concurso específico para formação na atuação da educação do campo. Alguns municípios da baixada fluminense reconhecem as escolas como do campo, mas não existe política pública para contemplar a formação de quem fez Pedagogia da Terra ou Licenciatura de Educação do Campo ou Licenciatura em Ciências Agrícolas. Não contratam e nem fazem concurso público específico que contemple nossa formação. 4) Falta de oportunidades no município e a necessidade de conciliar a profissão com os trabalhos agrícolas e os filhos (EGRESSOS/QUESTIONÁRIO).

A partir das narrativas, percebo que os egressos, de algum modo, mantêm-se vinculados ao campo, ainda que não necessariamente à sala de aula ou à área educacional. Como destacado no estudo de Rezende (2010, p. 74), “[...] percebemos que algumas dessas profissionais formadas viveram ou vivem em outras regiões, desenvolvendo atividades de militância. Isto também contribui com o processo de formação das mesmas, visto que o MST parece vinculá-las a uma realidade social [...]”.

Destaco uma pauta bastante atual no que concerne ao reconhecimento de alguns cursos no âmbito dos municípios brasileiros, uma vez que muitos deles ainda não são reconhecidos e ou considerados nos editais dos concursos. Essa demanda carece ser estudada com maior aprofundamento, conforme os debates que temos realizado no âmbito do Comitê Estadual de Educação do Campo do ES (Comeces), em torno dos novos formandos na Licenciatura em Educação do Campo no ES.

Na mobilização que permitiu a construção de trajetórias formativas frutos da luta coletiva de um movimento social como o MST, apresento alguns posicionamentos que me permitem, a partir dos dados aqui demonstrados, perquirir novas bandeiras de lutas e, afirmar que sim, o MST tem sido o fomentador de percursos de formação que contribuíram para elevar a consciência crítica de seus educadores e para materializar oportunidades formativas que possibilitaram a atuação na docência dos egressos envolvidos nos cursos citados. Além disso, os cursos e seus sujeitos são essenciais na continuidade do MST, pois eles têm ajudado a construir um projeto de educação em territórios de assentamentos de reforma agrária, bem como a defesa da EC. Assim sendo, considero que, na atuação dos egressos com os quais dialoguei, reafirma-se aquilo que disse Freire (1979, p. 39): “[...] o homem [e a mulher] é [são] consciente[s] e, na medida em que conhece[m], tende[m] a se comprometer com a própria realidade”. Nessa perspectiva, passo ao próximo tópico, em que as narrativas demonstram a relação dos sujeitos com o campo.

### 5.3 A COLHEITA DOS FRUTOS: RELAÇÃO PERMANENTE COM O TERRITÓRIO CAMPESSINO

O lançar das sementes permitiu a germinação e o acesso a novos frutos. Dos frutos, busco apresentar a colheita e cada conquista. Importa destacar que nem sempre a colheita é farta, porque nem sempre todas as sementes são germinadas. Mas destaco as palavras (frutos) de cada

um e cada uma que ousou semear. Uma sementeira que nos permite perceber a consolidação na docência e, a partir dela, o fortalecimento do campo, dos sujeitos e da EC.

Esse é o tempo do *crescimento frutífero*. É o tempo da vida vegetativa, da floração, da frutificação, da maturação, da multiplicação dos frutos, da reprodução; o curso do tempo não destrói nem diminui, mas multiplica e aumenta a quantidade de valores, no lugar de um grão semeado nascem muitos grãos, a reprodução sempre supera a morte de espécies particulares [...]. O curso do tempo assinala não só o crescimento quantitativo, mas também o qualitativo – a floração, a maturação. [...] O tempo frutífero é um tempo grávido, que carrega o fruto, dá a luz e torna a engravidar (BAHKTIN, 2018, p.170, grifos do autor).

Por meio do questionário *on-line*, os egressos narraram suas trajetórias formativas tecidas no coletivo, seja no Magistério, seja no Pedagogia da Terra<sup>22</sup>. Várias foram as contribuições advindas da realização dos cursos demarcadas pelos egressos. Apresento as narrativas, com foco nas novas possibilidades advindas a partir da realização dos cursos e nas contribuições elencadas para o fortalecimento do MST e da EC.

Em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional, os egressos afirmam que o curso trouxe contribuições no que concerne a:

a) Formação profissional e pessoal; b) [...] proporcionou colocar em prática os meus conhecimentos popular e tradicional da ancestralidade; c) Aprimoramento da minha prática, como educadora e militante da EC; d) Aperfeiçoamento pedagógico e formação política; e) Emprego na educação, tive oportunidade de buscar novos conhecimentos em outras formações; f) Formação acadêmica. Valorização dos conhecimentos; g) Plano de cargos e carreira do magistério; melhor qualificação na prática pedagógica, comprometimento com as causas sociais, educação contextualizada com a realidade da comunidade escolar; h) Despertar e incentivo ao grupo familiar para o estudo; i) Aperfeiçoamento, maior desempenho nas atividades políticas e pedagógicas; j) Trabalhar na escola do assentamento, realizar o curso de especialização e mestrado; k) Possibilitou entender que ser professor é muito mais que um transmissor de conteúdo e sim um formador da pessoa humana, carregado de sonhos, experiência, história de vida que precisa ser levada em consideração dentro do processo educativo; l) Conhecimentos que levaram à luta; estabelecer na profissão e incentivar outras pessoas; m) Conhecimento, reflexão sobre a prática política e pedagógica, certa garantia de trabalho, novos cursos, qualificação na intervenção política; n) Participar e ser aprovada no concurso; o) Maior qualificação profissional e aquisição de conhecimentos para fazer a leitura da realidade de forma crítica e assim poder desenvolver as ações de modo a contribuir com a educação da classe trabalhadora (EGRESSOS/QUESTIONÁRIO).

Rezende (2010, p. 99) enfatiza que o “Pedagogia da Terra parece ter proporcionado um processo de apropriação de categorias teórico-metodológicas, o que oferece mais legitimidade e responsabilidade à atuação [...] [e] faz com que elas [educandas] se sintam realizadas

---

<sup>22</sup> Dialogamos com os dados em trabalho apresentado na 15ª regional Anped sudeste (VIEIRA; CÔCO, 2022).

pessoalmente e gratas ao MST”. De maneira semelhante, os(as) participantes desta pesquisa, ao falarem das contribuições relacionadas ao MST, aos assentamentos e ao território campestre, destacam:

a) Conhecimento político e pedagógico voltado para EC, bem como formas de superar as limitações que são encontradas na educação brasileira, principalmente no campo; b) Contribuição nas escolas em áreas de assentamento; c) Participação nas formações oferecidas pelo SE do MST-ES; d) Melhor formação pedagógica; e) No processo de organização interna na comunidade escolar e no SE do MST; f) Formação pedagógica, formação política, as reflexões críticas da realidade; g) Contribuiu com o fortalecimento da identidade MST e em particular com a militância na educação do MST; h) Contribui para minha formação enquanto educadora e minha formação humana, resgatando os valores de solidariedade, companheirismo e respeito com o ser humano. O curso Pedagogia da Terra foi um sonho realizado, que só foi possível graças ao MST; i) Compreensão da Pedagogia do MST e mudança na prática pedagógica, no cotidiano da escola, entendimento do contexto da luta do MST; j) Fortalecimento da pertença aos movimentos sociais, em especial ao MST. Com isso, maior participação na vida da comunidade, num âmbito organizativo, político e social; k) Ajudou no trabalho na sala de aula e no trabalho político do MST; l) O curso Pedagogia da Terra proporcionou uma formação integrada, para além da educação acadêmica, uma formação política! Isso, sem dúvida tem contribuído com toda minha trajetória profissional e social; m) Participação no SE do MST, realização de outros cursos de formação; n) Formação acadêmica, formação intelectual e humana; o) Poder atuar em escolas dos assentamentos, atuar com as crianças e famílias. Ter um olhar para a infância Sem Terra (EGRESSOS/QUESTIONÁRIO).

Nesse temário, “[...] a formação docente traduz-se para o MST como a possibilidade do avanço real na luta social do Movimento” (SANTOS, F., 2009, p. 34). Vemos, portanto, quão importante foi a gestação e consolidação de um projeto educativo tecido com as pessoas envolvidas e engajadas com o campo e sua gente, mesmo com todas as questões relativas à concentração e distribuição da terra e do conhecimento. O MST (2004, p. 16) é enfático ao afirmar que

[...] podemos dizer que foi um acerto histórico ter no início apostado em nossa gente interna porque: - isto ajudou a garantir as escolas públicas nos assentamentos e principalmente nos acampamentos, que por falta de professores da rede pública comum poderiam não passar de uma conquista ilusória; - porque justamente a fragilidade de formação de muitas destas pessoas exigiu uma discussão mais coletiva sobre a concepção de escola; - também exigiu o envolvimento do MST como organização na formação de educadores, às vezes disputando esta formação com o Estado; e um envolvimento que se desdobrou na luta por iniciativas de escolarização e formação específica para professores que atuam em escolas do campo [...].

Quando questionados sobre as novas possibilidades com a realização dos cursos, destaco, das narrativas, as que têm relação com contextos educativos, mas enfatizo que foram evidenciadas diversas outras possibilidades (para além da educação) a partir do território campestre. Emerge uma formação “[...] que representa uma disputa de projeto de educação cuja concepção de

formação alia-se às ideias humanistas e emancipadoras, contrária à concepção dominante de educação produtivista e mercadológica” (TORRES, 2012, p. 51). Assim enunciam:

a) Tive a oportunidade de exercer o cargo como professora na localidade onde moro; b) Avanços na escolarização das áreas de assentamentos, vivência da proposta de educação do MST; c) Oportunidade de participar de diversos outros eventos voltados para a discussão da EC, ampliando a compreensão política e pedagógica da proposta; d) Mestrado; e) Contribuir com a comunidade onde moro; g) Nova vida e perspectivas de trabalhar [...] discutir com as comunidades; independente de assentamento a valorização e a permanência das escolas do campo, uma vez que muitas estão fechando devido ao número de alunos; f) Estudar, me formar na profissão dos sonhos, ingresso e permanência nas escolas de assentamentos. Me possibilitou uma ampla visão de mundo, mais comprometida com a educação de acordo com a realidade camponesa, e assim contribuir com a vida da comunidade; g) Maior capacitação e maior preparação para os desafios da educação; h) Atuar como Pedagoga, contribuir com a formação das pessoas; i) Oportunidade de colocar em prática meus conhecimentos; j) Aceitação e valorização do ser profissional, independente do local em que se vive; k) Outras oportunidades de empregos; l) Pós-graduação, participação ativa na organização do assentamento e da escola, participação em outros cursos; m) Intervenção profissional e política mais qualificada; nova profissão (professor), acesso à pós-graduação lato e stricto sensu; n) experiência com a EJA, educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, coordenação e inserção no SE; o) Trabalhar em secretaria municipal de assistência social; p) A possibilidade de não ficar desempregada (EGRESSOS/QUESTIONÁRIO).

Outra questão do questionário possibilitou aos egressos narrar como sua profissão e atuação profissional têm contribuído com o MST. Por meio da escrita, eles assim se manifestaram:

a) [...] sempre atuei dentro das escolas dos assentamentos coordenados pelo MST/ES [...] lutando e defendendo a EC [...]; b) Atuando como educador, contribuindo na formação das famílias assentadas e na proposta de educação do MST e defendendo a EC; c) A minha atuação na educação contribui em um dos pilares do MST, que é a formação da classe trabalhadora; d) Tenho atuado em diversas frentes do MST [...] setor de educação, [...] criação da Lei de Diretrizes da Educação de MG [...] atualmente contribuo com o Movimento na direção do Setor de Saúde; e) A minha atuação junto aos demais companheiros/as que compõem o SE do Campo da Secretaria de Educação viabiliza e fortalece o diálogo entre as comunidades e a gestão da educação no município [...] na elaboração de legislações próprias da educação que asseguram a autonomia e especificidades das propostas não somente nas escolas de assentamento, mas [...] Ribeirinhas, Quilombolas e comunidades onde vivem (pequenos agricultores, sem-terra, meeiros, diarista); f) [...] aprimorando os elementos da nossa proposta de educação, incentivando a valorização dos símbolos do MST; g) [...] trabalhar a importância dos movimentos sociais no processo de lutas e conquistas dos trabalhadores; h) Fortalecendo a organização interna do assentamento, [...] inserção na direção regional, na formação das crianças do assentamento, resgatando nossa história de vida e da comunidade; i) [...] sempre que tenho oportunidade, leciono em escolas do campo. [...] Sempre que posso, procuro realizar cursos de formação da EC oferecido pela prefeitura ou estado; j) Pondo em prática a proposta pedagógica do MST e atuando de forma coletiva em prol de uma educação diferente, libertadora [...]; k) Para formação dos Sem Terrinha, contribuindo para a construção da sua identidade; l) Tenho contribuído com as famílias assentadas, com a produção e comercialização dos produtos da Reforma Agrária; m) Na realização de pesquisas que venham explicitar e valorizar a educação no MST em diferentes frentes; o) Apesar de estar atuando em uma escola urbana, o MST sempre aparece como objetivo de estudo, no sentido de valorizar a luta pela terra e a construção de novos valores [...] realizamos visitas de estudo em áreas de assentamento [...]; p) Contribuição no SE, na formação

da consciência dos próprios educandos e das famílias na busca de uma nova sociedade; q) Dedicção militante, com funções e tarefas continuadas, mais abrangentes; r) Atualmente faço parte da comissão do assentamento e estamos trabalhando para fortalecer nossa base e nossa identidade; s) Na coordenação do coletivo de educação do MST a nível nacional e estadual; t) Na implantação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação do/no campo; u) Trabalhando a partir do Projeto Político Pedagógico idealizando uma proposta de educação diferente inspirada na Pedagogia de Paulo Freire. Partindo da realidade da criança, tendo como pressuposto o Tema Gerador, que respeite as diferenças e atenda as especificidades do camponês. Participando de eventos/atividades relacionadas à luta, sendo educadora militante; v) Busco me envolver nos processos de formação e luta do Movimento, desde a luta pelo direito a escola, construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, no SE do MST, bem como na sistematização de experiências educativas do MST/ES (trabalho de pesquisa), [...]; x) Durante muitos anos, atuei no fortalecimento das estruturas organizativas e por dentro fortalecendo as lutas, o debate sobre infância Sem Terra e organizando espaço das crianças nas áreas do mar [...] (EGRESSOS/QUESTIONÁRIO).

Esses enunciados demonstram como a atuação em variados espaços tem nutrido as lutas em torno das pautas do campo, especialmente do MST. De acordo com Pezzin (2007, p. 212) “[...] podemos perceber que, ao mesmo tempo em que (re)valoriza a sua atuação social, ser professor (a) Sem Terra coloca novos parâmetros para que se reflita sobre suas práticas”, seja no contexto educativo, seja na própria militância. Essa atuação se solidifica a partir das possibilidades que passaram a existir diante da realização do curso superior. Assim, a teoria alicerça a prática, vice-versa, reforçando o alerta apontado por Bakhtin (2012, p. 116): “[...] desde o momento que a teoria se separa do ato e se desenvolve segundo a sua lei interna imanente, o ato mesmo, desembaraçando-se da teoria, começa a degradar-se”.

E as educadoras que atuam com as crianças na EIC, o que aprendemos com elas? O que têm a nos dizer sobre a formação nos cursos organizados pelo MST? Como se dá a atuação nos espaços e tempos junto às crianças em assentamentos de Reforma Agrária? Passamos à prosa com as quatro educadoras, que gentilmente aceitaram narrar suas trajetórias de vida, de formação permanente e de atuação na docência.

## 6 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA – MST

*Eu quero uma escola do campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.*

(GILVAN SANTOS)

Foi com objetivo de analisar os sentidos associados à docência e ao fortalecimento da EC, da EIC e da articulação com as vivências de formação (no curso e posteriormente) e compreender as demandas de formação para as docentes que atuam com as crianças na EIC que, no delinear das trajetórias, busquei um olhar mais específico para as educadoras que trabalham com as crianças nessa etapa da educação básica, sobretudo em assentamentos do MST.

Com o questionário, foi possível chegar a sete mulheres que estão atuando com as crianças em variados espaços: assentamentos (4), comunidade rural (2) e cidade (1). O critério previamente estabelecido me direcionou àquelas que atendem à especificidade em assentamentos de Reforma Agrária coordenados pelo MST. Então, essa conversa continuou com quatro mulheres egressas dos cursos Pedagogia da Terra (3) e Magistério (1), militantes do MST e educadoras na EIC. Como forma de síntese, o Quadro 9, a seguir, ajuda a conhecê-las um pouco melhor.

Quadro 9 - Egressas atuantes na EIC em assentamentos de Reforma Agrária – MST – ES

Egressa	Etapa em que atua	Tempo de atuação na educação	Local da Instituição	Vínculo	Procedimento de que participaram	
					Entrevista	Carta
SANTOS	EI (4 a 5 anos)	11 anos	Assentamento	Temporário	X	X
FERREIRA	EI (4 a 5 anos)	16 anos	Assentamento	Temporário	X	
MENDES	EI (4 a 5 anos)	19 anos	Assentamento	CLT	X	
FRANÇA	EI (0 a 3 anos) EI (4 a 5 anos)	15 anos	Assentamento	Estatutário	X	X

Fonte: elaboração da autora.

Conforme enfatizado anteriormente, as quatro educadoras foram convidadas a continuar na pesquisa, que consiste em participar da entrevista semiestruturada e realizar a escrita de Carta Pedagógica ao MST, narrando sua trajetória de vida em formação, bem como sua atuação com as crianças e as demandas de formação continuada. Sendo um convite, enfatizo que todas participaram da entrevista e duas escreveram Cartas Pedagógicas ao MST.

Nos diálogos estabelecidos com as egressas, fiz algumas escolhas que, do meu lugar de fala, corroboraram questões suscitadas na elaboração deste relatório, com foco na problemática anunciada e nos objetivos propostos, ainda que possam suscitar outras questões. Assim, a partir dos momentos alegres, festivos, tensos, intensos, memoráveis e formativos que tivemos ao longo desses encontros, nos quais pautamos a formação e a atuação docente das egressas participantes, emergiram as narrativas e os dados aqui socializados.

## 6.1 ENCONTRO DAS EDUCADORAS COM O MST

Na história da luta pela terra, são as pessoas, seres sociais, que buscam um pedaço de chão para fincarem os pés e construírem novos rumos para suas vidas e de suas famílias. Ninguém escolhe ser sem-terra, as pessoas não desejam morar num barraco de lona preta. Elas querem melhores condições de vida e muitas buscam no movimento social esse abrigo. Assim, as mulheres entrevistadas tiveram, de alguma maneira, suas vidas acolhidas no MST, por isso relatam a chegada nesse espaço coletivo, levando muitos sonhos, angústias, mas também esperança. Esta, por sua vez, é aquela mencionada por Freire (1978, n.p.): “[...] não de uma falsa esperança, que é a de quem espera na pura espera, [...]. A espera só é esperançosa quando se dá na unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida”.

Uma educadora relata que seu encontro com o MST se deu porque adentrou uma coluna da marcha que passava por sua cidade e, a partir daí, tornou-se uma militante:

[...] eu participava no partido político do PT, era filiada no PT, eu era da Pastoral da Juventude. Tinha uma colega [...] da juventude rural e era do sindicato. Aí ela já tinha tido contato com o Movimento Sem Terra, e estava contribuindo na educação. [...] Era umas 6 horas da tarde e a marcha ia [passando], entrei na fila e fui [...]. A gente foi andando, ia conversando, eu achei aquele negócio interessante (FERREIRA, entrevista).

O modo como a educadora encontra com o MST em sua estrada da vida vai ao encontro do excerto de Bakhtin (2018, p. 218, grifos do autor), em que afirma,

Na estrada (a “grande estrada”) cruzam-se num ponto espaçotemporal os caminhos percorridos no espaço e no tempo por uma grande diversidade de pessoas – representantes de todas as classes e condições sociais, crenças religiosas, nacionalidades, faixas etárias. Aí podem encontrar-se por acaso aqueles que normalmente estão separados pela hierarquia social [...]. Aí as séries[...] temporais dos destinos e das vidas humanas combinam-se de modo peculiar, tornando-se complexas e concretas pelas *distâncias sociais* superadas. É o ponto de enlace e o lugar de concretização dos acontecimentos. O tempo como que deságua no espaço e por ele flui (formando caminhos).



De modo diferente, temos histórias de quem foi expulsa do campo e que reencontrou no MST a oportunidade de recomeçar, como nos conta França, em sua carta ao MST:

Sou filha de camponeses que, ao serem expulsos do campo, viveram ao longo de suas vidas, de um estado para outro, em busca de um lar, de trabalho, de escolarização para os 07 (sete) filhas/filhos [...]. Lembro da minha infância, na década de 1980, quando fomos para Belo Horizonte (BH) e ficamos alguns meses sem ter onde morar, dormindo em abrigos, igrejas, trailer [...]. Imagine, estimado MST, o quanto foi fundamental para nossa família e tantas outras voltar a acreditar em um sonho possível — voltar às nossas raízes — a mãe terra. Esta possibilidade se fertiliza no início da década de 1990, quando tivemos a oportunidade de te conhecer e fazer parte desta organização. Um Movimento ousado e que nos encoraja a romper cercas, derrubar morões, no anseio de conquistar um pedaço de terra, antes centralizada nas mãos do latifúndio. Com muita alegria e entusiasmo, famílias sem-terra comemoraram essa vitória, pois teriam condições de trabalhar, ter um lar, produzir alimentos saudáveis, trocar experiências e viver com dignidade (FRANÇA, carta).

Esse encontro se estabeleceu de diferentes maneiras, conforme relata Mendes: “[...] eu fui pra lá [assentamento] para ficar 6 meses trabalhando no campo [...] fiquei 10 anos e 6 meses [...] lá eu me sentia como se fosse minha casa. O povo lá me acolheu tão bem e eu fui com meu filho pequeno ainda. Eu fiquei na casa de uma assentada” (MENDES, entrevista).

A partir desses relatos, percebemos que “[...] os homens [e as mulheres] podem fazer e refazer as coisas: podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, [...] podem superar a situação em que *estão sendo* um quase não ser e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*” (FREIRE, 2013, p. 100, grifos do autor).

Causa estranheza, desconforto e até mesmo aversão quando a realidade nos aparece apenas como aparência. Muitas pessoas conhecem o MST pelo que veem na mídia, por isso assumem uma versão da história que não é a dos trabalhadores. Um pequeno fragmento da carta de Santos demonstra esse desconforto, essa desconfiança para com o movimento social:

[...] não conhecia o MST, e meu esposo trabalhava na usina de álcool. Em fevereiro de 1997, meu esposo recebeu a visita de um companheiro que em 1986 participou com ele da 1ª ocupação do MST e o incentivou a participar novamente [...]. Confesso que de início não gostei [...]. Marcaram a saída para o local indicado [para uma ocupação], e no fundo eu estava torcendo para que tudo desse errado, mas conseguiram chegar lá [...]. Participei da última ocupação em Ituanas, em São João do Sobrado [...] (SANTOS, carta).

O encontro com o MST, seja na fileira da marcha, nas ocupações de terra, na possibilidade de ser assentada ou de retorno a um pedaço de chão, demonstra que as famílias que chegam ao Movimento demandam uma reestruturação da vida privada que, agora, em conjunto a tantas

outras, vão tecendo novas histórias. De diferentes maneiras, com mais ou menos dificuldades, essas mulheres ousaram sonhar e hoje são parte da família Sem Terra.

Como entrar para o Movimento marcou minha vida, jovem MST! Ter sido acolhida por tantas companheiras e companheiros que me encorajaram a permanecer em luta, experienciando a práxis formativa deste sujeito educativo — o Movimento Sem Terra. Saiba que esse sujeito, também histórico, social, político e cultural, me ensinou que enquanto houver um Sem-Terra é preciso lutar, por Reforma Agrária e por transformação da sociedade. Entender que o dia a dia no Acampamento/Assentamento, participando de ações com a classe trabalhadora, nos impulsiona a trocar experiências, buscar sempre novos conhecimentos e seguir lutando pela garantia de direitos fundamentais à vida (FRANÇA, carta).

Ao encontro do estudo de Rezende (2010, p. 78), podemos afirmar que “[...] todas as participantes dessa pesquisa reconhecem as contribuições do Movimento de forma positiva, tanto no que se refere à formação pessoal, quanto ao desenvolvimento da atuação política dessas militantes”. Sobre a conquista da terra, o adentrar e ser parte do MST, a educadora conta que, desde o início, desconfiava, achava que não ia se adaptar:

Em setembro de 1997, as famílias foram para Santa Teresa [...]. Ao chegar, a primeira vontade que eu tinha era de voltar, mas como eu tinha constituído família, teria que seguir meu esposo, morei com mais cinco famílias na casa sede da fazenda. Foram anos de angústia até conseguir me acostumar (SANTOS, carta).

De acordo com Santos, estar na condição de sem-terra não foi fácil, algo que aos poucos foi ganhando outros contornos, com a construção de um novo rumo: “[...] vieram os projetos, as construções das casas, e iniciou uma nova etapa em nossas vidas. Plantamos café, construímos nossa casa, e continuamos a participar da comunidade [...]” (SANTOS, carta). Desse modo, vemos que

[...] o MST tem a convicção de que somente a luta pela terra não liberta o trabalhador da exploração, e que só a escola também não é capaz de libertar o sem-terra da exploração do latifúndio. Assim propõe a junção destas duas conquistas: a primeira, o acesso à terra e, a segunda, o acesso à escola, ao conhecimento e à educação (ROSSETTO, 2009, p. 69).

Mesmo com as novas possibilidades, Santos relata a desconfiança, o medo e a insegurança de estar em um espaço fruto de um processo de intensas lutas (ocupação, despejo, reocupação). As diversas dificuldades, por vezes, faziam-na repensar sua vida. Ainda em fase de implementação do assentamento, ela conta que,

Em 1997, por ser a única pessoa com o magistério e alguma experiência em sala de aula comecei a lecionar voluntariamente, pois a escola estava desativada. Em 1998, a coordenação do assentamento conseguiu legalizar a documentação da escola. Trabalhei durante o ano de 1998, mas por motivos particulares, desisti, pois ainda não

tinha me acostumado com aquela situação, não me conformava em estar morando naquele lugar (SANTOS, carta).

Essa realidade remonta aos primeiros acampamentos e assentamentos do MST, em que as mulheres, em sua maioria acampadas ou voluntárias, que possuíam alguma formação foram as primeiras educadoras, dada a demanda concreta, diante da quantidade de crianças, jovens e adultos nas áreas ocupadas. Esse era um processo educativo ainda informal, mas muito importante para quem chegava.

No início da luta pela terra, década de 80, nos acampamentos dos sem-terra sempre havia o interesse de que as crianças pudessem estudar e ter escola. Depois de alguns dias de uma ocupação, apareciam os voluntários. Uns já haviam dado catequese, outros aula em alguma escola municipal, tinha ainda os que gostavam de crianças. Tudo começou na Encruzilhada Natalino e em seguida na Fazenda Anoni. Ali eram muitas as crianças que ficavam desocupadas, enquanto os pais tinham sua organização, reuniões e tarefas. O que fazer com tantas crianças um dia inteiro, um mês, um ano, dois anos de ocupação? (MST, 2004, p. 41).

No narrar das caminhadas de vida e militância, Mendes registra seu pertencimento e agradecimento ao MST pelas oportunidades que teve ao encontrá-lo:

[...] eu não sou assentada, eu nunca fui, mas eu sempre me identifiquei com o campo, porque meus pais sempre moraram no campo. [...] eu tenho muito que agradecer ao Movimento que é a minha família hoje. Eu me sinto parte do Movimento. Antes minha visão era outra, não tem nada a ver com hoje [...] eu conhecia o MST pela visão que os meios de comunicação passam para as pessoas, do povo bagunceiro, do povo, baderneiro. Eu tinha também essa mesma visão (MENDES, entrevista).

Essa narrativa me leva a pensar o quanto fui acolhida por esse Movimento, quando tive que sair do campo e vir para a cidade estudar. Foi um encontro com minhas raízes e, hoje, mesmo não sendo assentada, contribuo com as lutas e, onde quer que esteja, carrego a identidade camponesa que me alicerça e me conduz nas andanças pelas escolas, no estar com as crianças, nos bairros de periferia, nas mobilizações na capital. Sim, o MST é aquele que acolhe, que inspira e permite fazer parte de suas fileiras. Como Mendes, sou parte do MST e celebro seus 39 anos de existência.

Nesse escopo, a partir da constituição da identidade Sem Terra e sendo parte do MST, as educadoras foram percebendo, junto a suas famílias, outras demandas que forjaram novas ações de lutas, neste caso, o acesso à formação, conforme discutimos ao longo do texto. Busco, então, apresentar, a seguir, narrativas que nos permitem compreender esse percurso de chegada à docência como parte de uma conquista coletiva.

## 6.2 CONHECIMENTO QUE LIBERTA SE CONQUISTA NA LUTA!

Falar de uma conquista coletiva de formação trouxe boas memórias acerca de um fruto colhido por meio da luta de mulheres e homens que se desafiaram e enfrentaram o sistema, conforme narra Ferreira:

E naquele período ter coragem de enfrentar o que enfrentava para poder colocar os filhos dos sem-terra dentro de uma universidade, que naquela época isso era raro. Hoje temos mais presença, mas naquela época, era complicado. Quase ninguém fazia faculdade. As pessoas que não tinham dinheiro não faziam. Por mais que seja pública não tinha acesso, não tinha acesso! Então essa é uma das coisas que eu aprendi e que vou levar para a vida inteira. Essa força, essa organização, a oportunidade que muitos, [...] estão lá lutando para isso, para existir esse curso, a formação [...]. Outra coisa [...] é de ter essa formação política que era importante, muito importante. Então eu penso que se a gente tivesse uma formação política a gente vai também lutar pelo todo, compreender o todo, estar inserido. Ter aquela visão mais ampla das coisas [...] eu que estava começando, então eu achei muito rico (FERREIRA, entrevista).

Ao compartilhar sua narrativa, Ferreira conta entusiasmada os aprendizados, as leituras, os autores que conheceu no decorrer do curso Pedagogia da Terra.

A questão de estudar o próprio Paulo Freire, que a gente ia para a realidade fazendo aquele paralelo daquilo que a gente estudava. Nós lemos Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, nós estudamos Pistrak, Fundamentos da escola do trabalho [neste momento, chegou uma mãe para perguntar sobre a matrícula das crianças na educação infantil]. “Já pego o nome agora!” (FERREIRA, entrevista).

A partir da presença no curso Magistério, França relata os aprendizados ao longo desse processo formativo, lembranças que fazem o coração aquecer e seguir adiante, porque acredita que pode e deve sonhar um sonho possível.

[...] esse aprendizado com aquela turma do Magistério para mim deixou muitas marcas boas. Muitas! tinha pessoas de outros estados, e a relação que a gente tinha, o compromisso um com o outro, com a turma, com o processo formativo de não deixar ninguém para trás, de estar junto de se comprometer a ficar até tarde estudando porque queria dar o melhor de si, porque queria se dedicar, para aprender, para também trabalhar na nossa prática, do dia a dia [...] (FRANÇA, entrevista).

Essa relação com outras pessoas, essa proximidade e compromisso com o estudo ajudou França a se perceber nesse caminho de formação que aos poucos foi sendo trilhado. Das quatro educadoras, ela foi a única que fez parte da turma do Magistério conquistada pelo MST no ES.

E eu me lembro muito o que mais me marcou de lá para cá. Foi no Magistério que eu conheci Paulo Freire. Eu não conheci Freire na universidade, não conheci Paulo Freire em outros lugares, [...] foi um dos que mais me orientou nessa perspectiva, [...] que tem a base dos princípios da educação do MST. São a Pedagogia socialista, Pedagogia do oprimido também, [...]. É tanto que Paulo Freire ainda era vivo nesse período, quando a gente começou o Magistério. Então, assim, se dizia muito dele (FRANÇA, entrevista).

Os aprendizados nos cursos aqui analisados demonstram que “[...] a Educação do Campo e consequentemente a Pedagogia da Terra têm a especificidade [...] da pedagogia da luta social, gestada na luta pela terra com o protagonismo dos sujeitos do campo [...]” (SILVA, P., 2013, p. 18). As singularidades de cada uma, na sua linha da vida, foram tecendo e puxando outros fios: “[...] no primeiro ano do Magistério eu já fui convidada para compor o setor de educação [...]” (FRANÇA, entrevista). Vimos, então, “[...] uma socialização vivida entre pessoas de diferentes credos, geração, gênero, etnia, mas unidas por laços solidários e marcas da pobreza que os motivavam a lutar pela reforma agrária” (WESCHENFELDER, 2010, p. 95).

Nesse âmbito, o acesso à terra foi o abrir das cercas para ocuparem outros espaços, conforme demonstra a conjuntura educacional e a luta pela escolarização no MST.

No início, nossa visão do direito e nossas pernas de luta iam até a educação fundamental para crianças e adolescentes; aos poucos, fomos nos encontrando com a alfabetização e logo com a educação de jovens e adultos; depois com a educação infantil e mais recentemente com a educação universitária. Com a educação média a preocupação veio primeiro com a possibilidade de cursos alternativos para formação dos professores das escolas conquistadas e logo para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento; só bem mais recentemente enxergamos a possibilidade de ter escolas públicas de nível médio em nossas próprias áreas de assentamento (MST, 2004, p. 12).

Todas as quatro educadoras chegaram ao movimento social adultas, com algum tipo de formação em nível médio: Magistério (2), Contabilidade (1) e Técnico em Agropecuária (1). Isso lhes permitiu contribuir nos espaços em que estavam.

No ano seguinte da conclusão do Curso Técnico [em agropecuária], fiquei sabendo que haveria uma reunião para professores a partir do 2º Grau e que tivessem interesse em trabalhar como educadora, em escolas de Assentamentos do MST [...]. Neste momento tive o primeiro contato com integrantes do Setor de Educação do MST/ES. [...] o Setor socializou a proposta de educação e qual seria o papel do educador/educadora da Reforma Agrária (FRANÇA, carta).

Acessar a universidade se tornou desafiador e ao mesmo tempo gratificante:

Particpei da primeira turma da Pedagogia da Terra. [...] acredito que para todos nós foi um desafio grande, porque aqui no Espírito Santo foi a primeira turma. Hoje eu sou outra pessoa e eu devo muito ao Movimento pela oportunidade da Pedagogia que eu fiz, pela oportunidade de todas as formações, da pessoa que eu sou hoje, da pessoa mais humana que eu sou hoje [...] (MENDES, entrevista).

Com Freire, percebo que o inédito viável também se deu na vida das educadoras no sentido de avançarem não só nos estudos, mas, no que concerne à formação humana, as possibilidades enquanto sujeitos de direitos que, ao se perceberem gente, com possibilidades, sonhos e

esperança, acessaram não apenas a terra, mas o conhecimento sistematizado por meio do ingresso no curso superior.

Assim, as andarilhagens na fileira da marcha fizeram com que Ferreira caminhasse um pouco mais rumo à educação no MST, conforme nos relata na entrevista:

[...] teve um encontro de educadores lá no assentamento 1º de junho [MG]. Foi o primeiro encontro de educadores e eu não tinha vínculo nenhum. E como esse encontro era final de semana eu fui, [...] depois teve um no Oziel e eu já tinha o Magistério. Me convidaram de novo [...] e aquilo ali foi vindo as indagações (FERREIRA, entrevista).

De variadas maneiras as pessoas contribuem, conhecem, simpatizam e tornam-se militantes do MST. Esse foi o caso da educadora que, mesmo morando na cidade, teve a oportunidade de conhecer, estudar, formar-se e contribuir com a educação no Movimento. Originária de Minas Gerais, ela veio para o ES em função do curso e hoje continua atuando em assentamento no território capixaba: “[...] meu nome foi indicado pela direção [MST/MG]. Perguntaram se eu queria fazer [Pedagogia da Terra], explicaram que eu ia ter que vir fazer a prova, que viram que eu tinha como contribuir e tal” (FERREIRA, entrevista). Fundamental para o MST é ter “[...] professores comprometidos politicamente com as questões sociais, políticas e, sobretudo, educacionais” (SILVA, F., 2009, p. 130). Assim, a vinda da educadora culminou na constituição de sua nova família e permanência no ES, contribuindo e ajudando nos processos educativos e, mormente, atuando na função docente com as crianças em assentamentos do MST.

A entrada no curso Pedagogia da Terra por meio do acesso à universidade alargou o olhar de Santos e a fez perceber a oportunidade que o movimento de luta pela terra colocava em suas mãos, uma conquista fruto da ousadia de muitos companheiros e companheiras, conforme já demonstrado neste texto. Segundo a entrevistada,

Em 2002 fui convidada pela coordenação do assentamento para participar do curso de pedagogia, concluindo o mesmo em 2006. Tive a oportunidade de participar de encontros que o MST proporcionava. E aos poucos fui me acostumando, e hoje tenho muito que agradecer ao MST e a todos que me incentivaram para que eu não desistisse. As dificuldades no início eram tantas que muitas vezes eu achava que a melhor solução era ir embora [...]. Desde então passei realmente a viver a minha identidade, ser SEM TERRA. Hoje defendo com garra e coragem essa identidade, pois até minha família, que era contra, hoje mudou de opinião. Acha que foi a melhor coisa que fiz (SANTOS, carta).

Em relação ao curso, “[...] enfrentamos muitas dificuldades na turma, tivemos que ficar debaixo da lona, enfrentando chuva. Mas a nossa turma era tão unida, tinha gente da Bahia, Pernambuco, daqui do Espírito Santo, [...] eu acho que aquela situação ali fez a gente se unir [...]”

(FERREIRA, entrevista). Esse relato corrobora o estudo de Fábio Silva (2009, p. 135), ao afirmar que,

Quando a universidade era oferecida somente para as elites sem a reivindicação da sociedade como um todo, ela detinha o respaldo e, de certa forma, o consenso de todos, mas, a partir do momento em que as classes mais baixas reivindicam o direito de ingressar em uma universidade pública e gratuita e não é atendida, essa universidade deixa de ser consenso e passa ser questionada.

É inegável a grande quantidade de pessoas beneficiadas e atendidas nos cursos em parceria com as universidades por meio do Pronera, que se espalhou por diversos territórios e áreas de conhecimento.

[...] já foram ofertados pelo Pronera 100 cursos de graduação e 89 de pós-graduação em diferentes especializações e um mestrado profissional, garantindo, no total, a formação de aproximadamente 5.347 estudantes em nível superior. Os cursos superiores foram ofertados em diversas áreas de conhecimento: Pedagogia da Terra; Pedagogia das Águas; Licenciaturas em História, Letras, Geografia, Ciências Sociais e Artes; Jornalismo da Terra; Agronomia; Agroecologia; Direito; Enfermagem; Serviço Social; Medicina Veterinária e Zootecnia (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020, p. 6).

Por isso, não posso deixar de destacar as investidas do governo brasileiro [na gestão 2019/2022] no desmonte das políticas públicas, o que atinge em cheio o campo. No que diz respeito à educação, tivemos perdas imensuráveis em decorrência da pandemia Sars-CoV2, que fez com que nossas escolas ficassem fechadas, e o governo, sem investir na educação, aproveitou-se do momento para precarizar cada vez mais os serviços públicos. Em relação à EC, “[...] percebe-se que o objetivo do governo é a sua inviabilização, não só pela redução de seu espaço e funcionamento na máquina pública, mas sobretudo pela escassez dos fundos públicos a ela destinados” (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020, p. 18).

Se a defesa dos povos do campo é pelo acesso aos bens públicos, dentre eles a educação (SOUZA; PAULA, 2022), urge lutar para que os recursos destinados a essa modalidade não sejam diuturnamente sugados, como denunciam Molina, Santos e Brito (2020, p. 18):

De acordo com dados do Incra, em 2020 o Pronera tem em andamento 40 cursos, com 2.644 educandos: 34 são de nível superior, dos quais 29 graduações e 5 especializações. Os recursos necessários à manutenção dos cursos que estão em andamento para o corrente ano são de R\$ 11.391.660,07, porém estão previstos na LOA para o Incra somente R\$ 2.942.131,00, o que impõe ao Pronera um déficit de R\$ 8.449.529,07.

No esperar de um novo governo, seguiremos em vigilância, na certeza de que “[...] com a experiência histórica os Sem-Terra sabem muito bem que, se não fosse por suas ocupações, a

reforma agrária [e o acesso à educação] pouco ou quase nada teria andado” (FREIRE, 2000, p. 17). Em pleno século XXI, ainda defendemos o que parece óbvio: educação, direito de todos e todas. Sabemos, porém, que, quando se trata do direito da classe trabalhadora, ele se conquista na luta. Com essa denúncia, passo ao próximo tópico, continuando os diálogos com as educadoras da EIC e enfatizando a atuação delas junto às crianças.

### 6.3 TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Já foi explicitada, em outro momento, neste relatório, a conjuntura histórica acerca das crianças e das infâncias no Brasil. Também busquei discutir as especificidades das crianças que residem em assentamentos. Com os estudos que focalizam tal temática, fui aprendendo e construindo este texto. Outra possibilidade de aprender e de destacar esse tema são as narrativas das educadoras que fazem cotidianamente a EIC em assentamentos. Nas entrevistas e nas cartas, elas afirmam o fazer-se educadora junto às crianças, em um aprendizado diário no qual aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem.

*No movimento a gente sempre começa a trabalhar para depois criar [a turma oficialmente], era assim na minha época [...]. Tem criança, começa! envia a lista das crianças para a secretaria de educação e começa. E foi isso que nós fizemos. Reunimos a comunidade, vimos quem tinha interesse. A gente fez a lista, a gente enviou e eu comecei a trabalhar; de manhã com a turma que era educação infantil e à tarde com uma turma de terceira e quarta série, na mesma escola [...]. Foi em 1995 e aí eu não tinha experiência em [...] escola de assentamento, em lugar nenhum (FRANÇA, entrevista, grifos da autora).*

Compreendo que para o MST, na luta pelo território, é fundamental demarcar os espaços físicos e simbólicos como conquistas. A simbologia de iniciar as atividades de uma instituição educativa ainda que sem a criação da turma oficialmente (criação relativa à documentação, ao espaço físico adequado às crianças, à contratação dos educadores etc.) demonstra a necessidade de pautar imediatamente com o poder público a demanda. Questiono-me, caso não iniciassem as atividades educativas, se essa seria uma demanda vista como necessária aos olhos dos gestores públicos. Ainda que desse modo, esse encontro com as crianças foi possibilitado pelo início das atividades educativas no espaço improvisado do assentamento e,

*[...] concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar [...] passando a construir relações nas quais adultos e crianças compartilhem amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados (ROCHA, 2011, p. 382).*



Já anunciei que as crianças são parte do MST e chegam com suas famílias às áreas de acampamentos e assentamentos. O relato de França demonstra a preocupação do Movimento com o acesso à escola, bem como a necessidade de iniciar o processo educativo nos espaços institucionalizados. Como forma de pressionar as instituições, o MST inicia as atividades escolares, seja debaixo da lona preta, de uma árvore, na sede da antiga fazenda ou num barraco construído pelas famílias. O importante é começar! E assim vão percebendo as situações-limites impostas aos sujeitos camponeses e, com muita luta, conquistando diuturnamente o inédito viável.

E aí quando eu comecei a trabalhar eu ficava assim pensando: gente, o que que eu vou trabalhar? Como na Escola Família a gente tinha algumas práticas que eu achava interessantes, criativas, eu tentava levar para educação infantil, porque logo no início eu não tive essa informação para começar a trabalhar [...] (FRANÇA, entrevista).

Tal afirmação vai ao encontro da narrativa explicitada por outra educadora: “[...] enfrentei muita dificuldade com relação ao trabalho na educação infantil, porque não é fácil você entrar sem ter orientação, sem ter como planejar junto para aquela área específica. Então não foi fácil!” (FERREIRA, entrevista).

Fico me perguntando, como educadora nesta etapa da educação básica, os dilemas que elas podem ter tido no início do trabalho, num espaço improvisado e de muita simbologia para aqueles que estão na condição de pais, educandos e educadora, pois foi conquistado por meio da luta. A história mostra a necessidade de pressionar o poder público para que as políticas sejam acessadas pelos camponeses, como demonstra Rossetto (2013, p. 123), e “[...] geralmente, o centro da reivindicação é a luta por escolas de qualidade nos assentamentos e acampamentos”.

Como vimos, a articulação para que as crianças fossem atendidas é de responsabilidade do movimento social: “[...] está precisando de uma educadora lá no 1º de junho [assentamento] da educação infantil, você não quer ir não? [...] Fui! Eu ia domingo à tarde de trem e voltava na sexta meio-dia. Tinha um acolhimento muito bom. As famílias me acolheram [...]” (FERREIRA, entrevista). No Movimento,

[...] a escola foi uma das primeiras preocupações [...], pois partiu da necessidade concreta das crianças terem a ela o acesso garantido. O fato é que esta necessidade foi problematizada e gerou um amplo debate e o que era uma discussão do acesso passou a ser uma reflexão da educação em sua totalidade (VARGAS, 2010, p. 220).

Isso ocorre porque a oferta demanda pensar outras questões, como acesso, estrutura, permanência, formação dos educadores, bem como financiamento. Esses elementos se apresentam na narrativa de uma das entrevistadas:

Às vezes trabalhava e não recebia. Era muito difícil. O prefeito não pagava, às vezes a cooperativa me emprestava dinheiro para ir ver minha família. Eu ia em casa visitava e depois voltava. Mas depois fui pegando amor pelas famílias e aí eu já ficava mais tempo. Já não ia embora nos finais de semana. Saía para passear mais os jovens, participava das festas. Então ficava mais tempo lá, fui pegando esse vínculo. Uma das coisas que me marcou foi trabalhar com a educação infantil [...] (FERREIRA, entrevista).

O aprender e o ensinar foram sendo tecidos no coletivo, com as pessoas, nos momentos formativos que o Movimento organizava.

E aí eu fui buscando e logo depois a gente teve também a formação, tinha a formação continuada no Movimento; tinha não, tem até hoje. A gente ia para lá, ficava mais de uma semana, que geralmente era nas férias. E aí foi o momento que eu iniciei meu processo de aprendizado, porque, antes do Magistério, já tinha esse processo formativo no Movimento e aí, no Magistério, somou, veio a somar, porque com a prática que a gente tinha e a troca de experiência com os outros educadores que tinham muito mais tempo que eu, muito mais experiência e estavam ali, os professores, os teóricos que os professores traziam (FRANÇA, entrevista).

“As identidades sociais se produzem nas redes de sociabilidade em que os atores sociais se localizam e se posicionam como sujeitos coletivos” (DEBET, 1992 apud WESCHENFELDER, 2010, p. 103). Ferreira, egressa do Pedagogia da Terra, destaca sobre os aprendizados, a necessidade de buscar mais, de estudar e se preparar para enfrentar os desafios impostos pelo trabalho que desenvolvia com as crianças. Conta da sua participação em espaços coletivos em que pôde ter um contato mais aproximado com as crianças e aprender com elas:

Mas aí como nosso curso não foi assim específico da educação infantil, nós tivemos que estudar mais sobre educação infantil. Toda ciranda que tinha eu estava lá, seja ela nacional ou estadual, enquanto direção regional, direção estadual, encontro nacional. Como eu estava lá, eu atuava nas cirandas infantis. [...] essa foi outra experiência que foi agregando ao meu conhecimento. Depois, [...] eu fiquei um tempo fora da educação infantil. Fui trabalhar com Ensino Médio, Fundamental e EJA [...] (FERREIRA, entrevista).

Desse modo, a docência foi constituída a partir dos espaços de atuação com as crianças e materializada na formação em nível superior, embora Ferreira afirme não ter “se aprofundado” na temática da EI. Dialogando com essa abordagem, Leal (2016, p. 179) enfatiza que “[...] como contribuição a este debate [EIC], os cursos de formação de pedagogos precisam integrar a realidade dessas crianças em seus projetos, dialogando com suas experiências como uma das

formas de conferir a elas visibilidade e garantia de direitos”. Assim, é possível fortalecer percursos formativos de sujeitos que possam atuar no contexto campesino.

As narrativas das docentes demonstram que essa caminhada foi desafiadora, causou medo, insegurança, mas muitos aprendizados. Como aprenderam e ensinaram! E continuam, porque sabem que somos seres inacabados e que todos aprendemos sempre, como demonstra França, ao se referir às crianças com as quais trabalha:

[...] eu penso que criança é um ser social. E o cuidado que a gente precisa de ter é que a criança está em processo de aprendizado, e o contexto que ela vive interfere muito [ênfase] em que ser humano nós estamos formando. Todo o processo da vida dele, porque pelo menos eu já li isso em algum lugar que de zero a 6, 7 anos é onde a criança constitui os seus conceitos éticos, seus valores. Então daí a importância tão grande que tem educação infantil que muitos não dão (FRANÇA, entrevista).

Márcia Souza (2015, p. 107) contribui com esse tema, ao afirmar que “[...] ser criança e viver a infância está intimamente ligado às condições socioculturais, históricas, econômicas e políticas existentes [...]”. Assim, é preciso considerar esses aspectos quando nos referimos às crianças e às infâncias, sejam do campo, das águas, das florestas, da cidade. Nessa mesma direção, Ferreira relata:

[...] eu acho que ser criança é fazer as coisas próprias da idade, ter espontaneidade, ter criatividade. Para mim isso é ser criança. Ser amoroso, ter simplicidade. Ter essa beleza assim, esse encantamento isso para mim é ser criança. Ter essa alegria que contagia [...]. Eu acho que a infância está ligada a questão da fase, não? Aquele período ali. Essa fase tão importante que precisa ser vivenciada, precisa ser experimentada. Então essa é uma fase, eu penso que é uma fase essencial que precisa ser respeitada (FERREIRA, entrevista).

Nesse enredo, no estudo realizado por Ramos (2013, p. 76), ela advoga que

Compreender a infância no/do MST que está nos acampamentos e assentamentos, nas marchas, nas ocupações, nos cursos, reuniões e encontros diversos é dialogar com um processo educativo fora da escola, não institucionalizado pelo poder público, marcado principalmente pelo conceito de coletividade, numa compreensão de que o lugar educativo da criança não se restringe somente à escola, porém não a desconsidera, ou seja, considera educativo todos os espaços ocupados pelas crianças, sendo que a depender da intencionalidade e ação dos sujeitos envolvidos pode contribuir para reproduzir ou questionar a sociedade em questão.

As educadoras demonstram vontade de conhecer, aprofundar os conhecimentos, sabem que precisam estudar, que devem aprender e melhorar sua atuação no trabalho que desenvolvem nesta etapa da educação básica: “E aí você precisa conhecer a criança, conhecer as fases do desenvolvimento, esse serzinho criança” (FERREIRA, entrevista). Mendes, por sua vez, ao falar sobre sua atuação, destaca sobre

[...] trabalhar a partir da realidade, trabalhar com algo concreto, porque a criança precisa disso. A criança da educação infantil, ela tem que estar vendo, pegando para ela saber o que é aquilo, e coisa que chama atenção, e que gostem também, que elas conhecem, a partir da realidade delas, se não tiver nada a ver, elas não vão prestar atenção, não vão gostar, não vão ser atraídos por algo (MENDES, entrevista).

Para o MST (2011, p. 28), “[...] as crianças devem ser vistas e tratadas por nós adultos como sujeitos capazes de realizarem muitas ações. Precisam ser respeitadas na sua individualidade. Elas se educam na comunidade, nas relações entre elas com os adultos e no contato com a natureza”. Na atenção aos pertencimentos contextuais, Ferreira observa:

Nossas crianças hoje não estão vivendo a infância assim como deveriam em função de muitas coisas, [...] a maioria tem a ver com a tecnologia, eu penso [...]. Mas só que ainda está diferente porque eles [se referindo as crianças do campo] ainda têm um espaço que contribui, um dos espaços que contribui muito para dar continuidade a essa vivência da infância é a escola, a escola do campo, porque ela está sempre preocupada com esse ser, com essa infância, com esse ser criança [...] essas questões a gente está sempre trazendo com as crianças, questões da cultura, desse brincar. Se a escola não fizesse isso, muita coisa teria se perdido, a questão das brincadeiras, da imaginação da criança, porque eles já vêm com tudo pronto assim, tudo pronto, não tem aquele processo mais de criatividade. Tudo pronto! (FERREIRA, entrevista).

As questões apontadas pela professora não se afastam das condições estruturais, econômicas e sociais que as crianças vivenciam na sociedade. Elas são parte, são pessoas e vivem as contradições do espaço tempo social.

A criança do assentamento e do acampamento sofre forte influência dos meios de comunicação, da escola, das relações capitalistas estabelecidas. O que as diferencia é o movimento da luta que proporciona questionar essas relações, organizando ações concretas contra hegemônicas dando, assim, intencionalidade na formação da criança Sem Terra (RAMOS, 2013, p. 93).

Ao destacar as infâncias no contexto campesino, a educadora nos convida a ampliar o olhar para as diversas experiências que as crianças vivenciam neste território, para além do espaço institucionalizado, tendo a compreensão de que “[...] o que pensamos sobre a infância e sobre as crianças tem implicações no mundo que construímos para elas” (SILVA; LUZ, 2012, p. 185-186).

Além da sala de aula eu vejo que principalmente em área de assentamento, que foi onde eu tive experiências de educação infantil, tem outros espaços [de vivência da infância]. Tem a própria igreja, tem os espaços culturais, os encontros Sem Terrinha tanto local como regional, estadual [...] as noites culturais, que é onde a criança expressa a sua cultura. Expressa com arte o que ela pensa, o que ela sente. Planeja junto com o colega, às vezes tem noite cultural que é o dia de acolher a família, a noite cultural do aniversário do assentamento. Às vezes nas próprias reuniões quem faz as místicas são as crianças. Na reunião das mães, são elas que fazem as místicas. Também é um espaço, uma relação com as famílias e a criança [...]. Geralmente não é no horário de aula. Depois da aula, ou no sábado, ou no domingo, mas também é outro espaço para além da escola que a criança participa, e a relação com os vizinhos,

com os colegas também, [...] com a comunidade vizinha também [...]. Contribui bastante porque amplia também seus horizontes, seu jeito de pensar, até de troca de experiência dessas crianças [...] (FRANÇA, entrevista).

Em outro ponto, concordando com França, Mendes destaca que “[...] não é só dentro da sala de aula que é a aula, é aula também fora da sala [...] já fomos visitar crianças que estavam passando mal, que não foi, que sumiu [...] (MENDES, entrevista). A partir desse relato, o Movimento pode indagar: “Que espaços coletivos temos para as crianças na nossa comunidade? Se temos, o que pode ser melhorado para que as crianças de todas as idades possam usufruir dele e, se não temos, o que podemos fazer?” (MST, 2011, p. 27). Nessa direção, a educadora continua: “[...] é importante a gente pensar o que que a gente está trabalhando com a criança. É importante a gente ouvir a criança, porque ela também tem a sua voz, tem a sua palavra, tem sua contribuição. A gente aprende muito [ênfase] com as crianças” (FRANÇA, entrevista).

Relatando seu modo de atuar com as crianças, Mendes enfatiza que

[...] eu não gosto de sentar em fileira, não sou chegada a isso. Esse tradicional da fileira, claro que a gente não descarta tudo que é tradicional, [...] não é que eu estou jogando fora, mas eu não gosto de questão de fila, um atrás do outro. [...] coloco o tapete para fazer a leitura, e eles gostam muito (MENDES, entrevista).

No que concerne ao trabalho que desenvolve na EIC no âmbito da institucionalização, França demonstra o protagonismo e a responsabilidade dos pequenos para com o espaço:

[...] a gente fazia recorte e a gente sempre limpou tudo [...] todo mundo juntava, limpava tudo e colocava cada um sua cadeirinha para cima na hora do parquinho, hora que a moça limpava a sala [...]. Ela ficava admirada porque trabalhava em outras escolas e nunca teve isso [das crianças organizarem a sala]. Falava: nossa nem tem papel no chão! porque as crianças aprendiam! [...] Além disso tem a auto-organização na sala, cada dia um responsável, de puxar a palavra de ordem, de convidar para ir para a sala de aula, de ler a história do dia. Porque tem roda de história todos os dias (FRANÇA, entrevista).

Na escola do campo, quando os educadores compreendem a especificidade do lugar e do público com o qual trabalham, percebe-se a indissociabilidade entre a sala e o território. Os aprendizados se dão em cada cantinho: na sala, no terreiro, debaixo de uma árvore, na horta, na roda de conversa, enfim, a escola da vida é parte da escola instituição. Elas não se separam!

[...] quando a gente plantava as árvores [...] molhava essa árvore para não morrer. Trazia adubo de casa e colocava [...]. Então já tinha essa tarefa e a gente combinava junto: quem vai ficar no primeiro dia? cada um se colocava, o que a gente vai fazer por dia. A gente dividia juntos. Então essa importância de escutar a criança, o que ela tem a dizer sobre. Porque se você faz junto, eles fazem com maior prazer, com maior dedicação e compromisso. Todo mundo queria ser o primeiro, [...] porque eles achavam interessante, para eles era uma coisa muito criativa, era alegre. Não era algo maçante, porque não estava impondo [...] (FRANÇA, entrevista).

Esse protagonismo infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Isso faz parte de compreender que ela tem o direito de aprender, de socializar suas experiências, de participar, de decidir, de conviver com adultos e crianças e, sobretudo, de ser respeitada, amada e cuidada. É imprescindível reconhecer o esforço de um movimento social como o MST, quando afirma que “[...] por isso, *temos que reconhecer a criança como sujeito do nosso Movimento*. Temos que garantir espaços para o protagonismo das crianças, espaços para brincar e com intencionalidade pedagógica” (MST, 2011, p. 16, grifos da autora). Sabemos que o espaço por si só não garante esse direito. Assim, o Movimento também busca “[...] valorizar os/as educadores/as infantis, garantindo a eles melhor formação pedagógica e humana. Repensar constantemente nossa relação com as crianças. Lutar por políticas públicas que garantam espaços e condições para que nossas crianças vivam sua infância com dignidade” (MST, 2011, p. 16).

Corroboro essa defesa do MST de que precisamos estar atentos às questões que impedem as crianças camponesas de terem acesso e permanência em espaços institucionalizados, com qualidade, com educadores com formação em nível superior, com infraestrutura adequada à faixa etária, com espaços que garantam suas especificidades. Nada disso é pedir demais, só estamos reivindicando o que é direito. Sigo demonstrando, a partir das narrativas docentes, os desafios impostos ao trabalho que realizam no território em que atuam.

#### 6.4 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DO DIREITO AOS DESAFIOS IMPOSTOS NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

Busco neste tópico trazer algumas questões elencadas pelas educadoras acerca dos desafios impostos ao seu trabalho, bem como as demandas de formação. Essas questões dizem respeito às variadas maneiras de atendimento às crianças e à falta de infraestrutura, de materiais e apoio pedagógico. Tudo isso demonstra a fragilidade de uma política vigente que se afirma como de governo, não de estado. Muda a gestão, alteram-se as condições materiais de trabalho, de formação, de reconhecimento do direito à educação.

Infelizmente, assim, na secretaria de educação de [nome do município] pelo menos os primeiros seis anos da educação infantil a gente não contava com nada. O que foi para lá quando a turma foi criada com muita luta, também com muita pressão para funcionar antes [da criação] foi umas cadeiras que ninguém usava mais. Cadeirinha assim bem velhinha, estragada já [...] de lá para cá não teve muita coisa. O que tinha era o que a gente comprava. A gente recebeu um mimeógrafo que eu me lembro, só!

Nunca teve um som. O som foi eu que comprei. Folha faltava sempre para o mimeografar algumas atividades que a gente criava [...] (FRANÇA, entrevista).

Nesse contexto, “[...] considerar a dimensão material das condições de oferta implica observar: se e como a estrutura física favorece as múltiplas formas de organização, conforme o entendimento do que é necessário para o desenvolvimento e bem-estar das crianças no espaço coletivo [...]” (SILVA; LUZ, 2012, p. 189). Essa pauta é explicitada por outra educadora:

[...] vinha [brinquedos e livros] para a cidade e aqui não chegava. E a gente sabia que chegava as coisas. Por exemplo: brinquedo, aqui tem dois escorregadores, isso não tinha. A gente só via nas outras escolas. As nossas crianças não tinham. Então devido a essa pressão, a essa organização que se tem, começou a pensar, a enxergar isso, mas não espontaneamente da parte do governo em si. Então agora na pandemia não tivemos nem computador nem nada. Agora por último teve umas reivindicações [...] o Comitê está sempre procurando ter representante de cada entidade, então está sempre buscando o diálogo, mas está muito difícil [...] eles levam as demandas das escolas. As últimas reivindicações foram o computador. As outras escolas conquistaram computador, esses dois CEIM não têm, não chegou computador (FERREIRA, entrevista).

Em relação aos brinquedos, Silva (2022, p. 52) demonstra que

[...] os brinquedos e recursos pedagógicos “bem produzidos” pela indústria de brinquedos e materiais infantis, não [...] estão sempre presentes no cotidiano das crianças, sobretudo das classes periféricas. Claro que há bons brinquedos e recursos que quando disponíveis às crianças elas podem criar diversos significados e aprendizados, nem toda tecnologia deve ser descartada por nós.

Os diálogos enunciados anteriormente por França e Ferreira demarcam as ações distintas que são encaminhadas em cada município. No primeiro, a educadora se sente responsável por comprar os materiais que faltam, para garantir minimamente seu trabalho; no segundo caso, a articulação em torno do Comitê de Educação do Campo faz com que as demandas sejam coletivizadas, demonstrando que

[...] a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 19).

As discontinuidades e a falta de compromisso com o campo são ecoadas na narrativa de Mendes:

Conseguimos bebedouro novo, chegou geladeira, chegou fogão, prateleira. A primeira vez que chegou foi agora [...] depois de muita luta! [...] sabe todas as escolas do campo têm a dificuldade. Dá impressão de que são crianças, diferentes, diferentes pra pior e não por igualdade. Outra coisa, questão da merenda, às vezes ia fruta para as crianças da cidade, não para nós do campo. Pão, eu tinha que buscar os pães das crianças para as crianças comerem. O carro da merenda não entregava. Ah o campo não pega pão,

não pega? as crianças do campo são piores? por que as crianças do campo não podem comer pão? Eu buscava lá no centro, duas vezes por semana eu ia lá no centro e buscava o pão na padaria que ganhou a licitação. Eu ia lá e buscava, era desse jeito, foi mais ou menos uns dois anos dessa forma. Aí depois, esse ano que nós conseguimos, que a própria pessoa, porque eles falaram que não ia levar porque é longe, acredita? 6 km do centro até lá, não podia levar porque é longe. [...] esse ano foi o primeiro ano que nós conseguimos, o próprio dono da padaria leva [...] (MENDES, entrevista).

Ao longo da entrevista com a educadora fiquei estarecida com essa questão de ela ter que ir buscar o pão, na tentativa de garantir que as crianças tivessem acesso a ele. Também me indignou perceber que as frutas, plantadas e colhidas pelos camponeses não chegavam às mesas das escolas do campo. Que contradição! Sinal de que comida também é mercadoria (ESTEVE, 2017) e muitas vezes negada a quem a produz! Percebe-se que, para o campo, as contradições emergem com muita clareza, e elas adentram também o espaço educativo. Daí a necessidade de formação própria e apropriada aos sujeitos que atuam ou atuarão nos espaços educativos, seja do campo ou da cidade.

De um modo ou de outro, percebemos a pressão feita para garantir o direito a uma estrutura melhor para o atendimento às crianças.

Depois de uns sete anos que a gente construiu o comitê de educação do campo do município, a gente conquistou uma pessoa no setor da educação do campo [...]. E a partir daí a gente começou a fazer planejamento juntos das escolas do campo. Todo o planejamento a gente fazia junto e era itinerante, era tão legal [...]. Além do planejamento a gente também produziu a organização curricular das escolas do campo, que infelizmente nós produzimos tudo, nós ficamos em média seis meses produzindo, e, com a mudança de prefeito, destituiu o setor dentro da Secretaria, [...] e se perdeu até a organização curricular que a gente produziu com tanto capricho, com tanto custo (FRANÇA, entrevista).

Perguntada sobre a demanda que faria à prefeitura para melhorar seu trabalho, França indica um desejo estreitamente relacionado ao direito negado aos sujeitos camponeses.

A prefeitura eu penso que é melhorar a estrutura. E a principal delas é uma brinquedoteca com jogos pedagógicos criativos, livros, brinquedos. Porque as crianças têm direito. Um parque infantil decente para que as crianças também tenham espaço de lazer. A gente leva bola, tem corda, brinca de amarelinha, [...] faz balanço nas árvores, que tem muitas árvores perto da escola, eles adoram. Mas também quando eles vão em outro lugar que tem um parquinho é uma festa, então eu percebo: ali há um anseio deles de ter um parquinho também na escola [...] (FRANÇA, entrevista).

Pesquisas que tematizam as crianças residentes em territórios rurais têm demonstrado que “[...] de um modo geral, há o reconhecimento da precariedade de funcionamento de um grande número de instituições destinadas à Educação Infantil, faltando a elas serviços básicos, como água, esgoto sanitário e energia elétrica” (LEAL; RAMOS, 2012, p. 162-163). Na continuidade



das solicitações realizadas à prefeitura, França continua relatando aquilo que deveria ter, por ser necessário, por fazer parte da qualidade no atendimento, porque é direito das crianças.

[...] um refeitório também, porque lá na educação infantil só tem uma sala, o que tem. Tem um prédio antigo do estado e a gente utiliza a cozinha desse prédio, a secretaria desse prédio e uma outra sala que a gente usa como refeitório. Só que não é muito perto, quando chove, para criança se deslocar para ir; assim... não é longe, mas atrapalha. Na hora da chuva a criança se molha para ir para o outro lado [...]. Nós fizemos um pedido para a prefeitura fazer uma sala [...] que aí era só cobrir duas paredes e cobrir por cima. Sabe quantos anos têm que eles prometeram que iam fazer? dez anos! e toda a reunião a gente cobra [...] e nunca fizeram. Nós estamos pensando em fazer festa, fazer bingo e nós mesmos fazermos. Porque dez anos é muito tempo para esperar. Não dá para ficar esperando mais, ou denunciar no Ministério Público, porque, como assim que uma turma de educação infantil só tem uma sala? e as outras salas, são necessárias? Não é um depósito de criança não. É um espaço formativo da criança, recreativo. E a criança aprende é de forma lúdica, com criatividade. [...] se a prefeitura cumprisse com o seu papel que é no mínimo dar estrutura, seria interessante (FRANÇA, entrevista).

Nesse tópico das condições estruturantes, as autoras Leal e Ramos (2012, p. 162) afirmam que

[...] a estrutura física de uma instituição de Educação Infantil não deve ser pensada como algo que diz respeito apenas à construção ou reformulação de um espaço físico para crianças, mas deve ser pensada como espaço pedagógico, no qual a criança possa ter garantidas suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e interação social. [...] as especificidades culturais vinculadas, por exemplo, aos modos de vida dos diversos espaços do campo brasileiro, devem ser consideradas.

Ainda quanto a esse tópico, Freire (2001 p. 22) discorre que

[...] se não apenas construirmos mais salas de aula mas também as mantemos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar.

No diálogo com as narrativas, cabe indagar como desenvolver e garantir o pedagógico e a alegria de aprender e ensinar diante de tantas faltas (materiais pedagógicos, sala adequada). Ferreira solicita maior autonomia e respeito porque acredita que assim conseguiria realizar melhor o seu trabalho. Para ela, o fundamental

[...] é continuar garantindo autonomia, dando autonomia pra gente continuar trabalhando nossa proposta de EC. Acho que é uma das coisas essenciais, importante para nós, porque é melhor do que você trabalhar assim do que no embate o tempo inteiro; porque é um desgaste para quem está no chão da escola. Então essa autonomia é muito importante [...] para melhorar o trabalho. A outra coisa é garantir, eu acho, assim... quando a gente trabalha percebendo que as crianças estão sendo respeitadas, no sentido de ter garantidos seus direitos eu acho que o trabalho, desenvolvo melhor também. [...] *Quem está no chão da escola faz muito ajeite para garantir que continue, remenda daqui costura dali. Isso atrapalha bastante o pedagógico [...]. Uma das coisas é o respeito ao educador [...]* (FERREIRA, entrevista, grifos meus).

Concordando com essa afirmação, Mendes destaca: “[...] eu pediria uma pessoa que tivesse relação com o campo, pra gente fazer um trabalho junto [...] porque aí a gente dava para fazer uma parceria boa, para desenvolver um trabalho melhor [...] algo relacionado com a vida deles, com a família [...]” (MENDES, entrevista). Essa questão é apresentada nos estudos de Silva e Luz (2012, p. 214), que asseguram que

O avanço na construção de políticas públicas que efetivamente atendam aos direitos das crianças residentes em área rural à Educação Infantil desde os primeiros meses exigirá mudanças em diferentes áreas, incluindo a conscientização de prefeitos e de dirigentes e gestores da educação nos municípios e nas escolas a respeito do significado dessa etapa da educação de modo a sustentar os investimentos necessários à sua execução. Tais investimentos dependem desse reconhecimento na medida em que as características dessa fase da vida exigem ambientes e equipamentos apropriados, além de menor número de crianças por professor, o que supõe a necessidade de maior aporte de recursos.

Para França, essas desarticulações no âmbito dos municípios decorrem da não continuidade do trabalho, uma vez que reconhece que

Mesmo com tantos pareceres, com tantas leis que nos amparam, a secretaria de educação não está interessada se o campo tem suas especificidades ou não, não estão. E aí assim, é uma luta e a gente precisa enquanto comitê municipal e estadual potencializar essa luta e cobrar do prefeito, porque a gente nem conseguiu falar com o prefeito, a gente não consegue. Ele não reúne com a gente [...] a secretária de educação reúne, mas não tem autonomia para decidir (FRANÇA, entrevista).

As leis que tematizam o campo por si só não bastam, há “[...] necessidade de os municípios construïrem e manterem espaços e materiais específicos para a Educação Infantil nas comunidades onde as crianças residem, corroborando os estudos da área” (SILVA; LUZ, 2012, p. 188). Em relação à autonomia das equipes que estão nas secretarias municipais, vimos que a narrativa de França ecoa com o que temos vivido no âmbito do estado. Por muitas vezes, o SE tem tentado realizar audiências com a Gerência da Educação do Campo do ES, mas a equipe não tem autonomia para decidir e encaminhar as solicitações apresentadas. Desse modo, a reunião é, com alguma frequência, remarcada por exigência do SE para que o secretário estadual esteja presente.

As educadoras fazem coro quando dizem respeito ao acompanhamento pedagógico. Mesmo com tantas dificuldades, elas ainda consideram que houve avanços.

O pedagogo vem uma vez por semana. Ele acompanha um monte de escola [...]. Por exemplo, o dia que eu planejo ele não pode estar aqui comigo, [...] não dá tempo de nós sentarmos, é por aqui ó [e mostra o telefone], entendeu? Então, não dá tempo! E eu penso que não dá para ser assim na EC. Eu acho que tem que ser planejamento

coletivo [...]. Eu te falo que até melhorou porque antes não tinha nada, não tinha isso, não tinha o pedagogo (FERREIRA, entrevista).

Já Mendes se sente sozinha. Em relação a esse acompanhamento, é enfática ao dizer que acontece da seguinte maneira:

Eu e eu. Aí, às vezes a gente troca com algum colega, pergunta, e aí, o que está dando certo, como é que tá? A gente troca algumas figurinhas. Só que antes, quando tinha a pessoa [do campo que acompanhava], a gente planejava junto [...] fazia seminário, era ótimo, ótimo. [...] A gente reunia, trocava ideia, trocava atividades, enfim, era ótimo. Só que agora não é pessoa que entende do campo, que tem essa relação assim, que entende a luta do movimento, dessa organicidade, essas coisas. Então devido a isso, não está funcionando legal, entendeu? Eu sinto, eu me sinto assim, um pouco sozinha, entendeu? Eu estou me sentindo sozinha, é ruim, é ruim (MENDES, entrevista).

O acompanhamento das ações realizadas nas escolas se dá em muitos casos pelo coletivo do SE: “[...] o planejamento que a gente fazia eram os planejamentos que o MST proporcionava, que eram os encontros regionais e eu sempre participei com a escola de ensino fundamental [...]” (FRANÇA, entrevista). O fato de o atendimento à EIC em áreas de assentamento no contexto do ES ser realizado em sala anexa às escolas do estado faz com que as educadoras, em muitos casos, realizem o planejamento coletivo junto aos educadores do ensino fundamental, por se sentirem sozinhas: “[...] geralmente o diretor ia lá uma vez por ano, às vezes fazer a matrícula e renovar matrícula. Não ia! Sabe o que ele falava? Eu não me preocupo não, sei que o seu trabalho é bom! Eu falava assim: mas a gente precisa de apoio, tem coisas que a gente precisa [...]” (FRANÇA, entrevista). Leal e Ramos (2012, p. 173) corroboram:

[...] em sua grande maioria, as instalações prediais não foram originalmente construídas para a Educação Infantil, são frutos de adaptações de residências e/ou associações, o que vai de encontro à ideia de que a estrutura física de uma instituição de Educação Infantil deve ser pensada também como espaço pedagógico, no qual a criança possa ter garantidas suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e interação social.

Quando percebemos a maneira como se dá o planejamento de Mendes, temos uma noção de como as educadoras se veem sozinhas, não tendo seus direitos respeitados, tendo, por exemplo, que pagar pela *internet*, caso queira acessar o diário *on-line*.

[...] quando vai o professor de educação física, como que eu ia fazer meu planejamento? Eu pego um pedacinho da área [...] faço no meu celular algo que eu vou pesquisar alguma coisa, eu levo meus materiais lá pra areazinha e faço lá. Mas se caso eu quiser fazer meu diário on-line, adiantar alguma coisa, não tem como. Desde o ano passado é on-line nosso diário. Aí eu faço no meu celular. [...] Eu peguei [internet] lá de uma família próxima da escola, e aí eu contribuo [financeiramente com a família] [...] sei que não é obrigação minha [...], mas pra não ficar lá isolada [...] (MENDES, entrevista).

Para além desse descaso, uma preocupação que ronda muitas escolas do campo é o seu fechamento em razão do número reduzido de educandos. Muitos municípios têm utilizado essa estratégia para juntar turmas e deslocar as crianças por meio do transporte escolar. Ferreira observa: “Enquanto eu estiver aqui eu acho que é um desafio, é a luta constante para a turma não fechar. Uma luta que não é só minha [...] vira e mexe essa turma é ameaçada de fechar, e nós estamos até com a discussão da unificação da escola do estado, unificar também a educação infantil” (FERREIRA, entrevista). Ela se refere à proposta do Estado de construir uma escola maior, unificando as duas escolas que são de assentamentos vizinhos. Conforme analisam Pasuch e Santos (2012, p. 127), “[...] o que se percebe é que, muitas vezes, ao contrário de uma valorização e promoção da educação do campo, o que tem prevalecido é o fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais”.

Para o MST, “[...] as escolas fechadas vão contra a lógica de acesso ao conhecimento, são a negativa do direito à educação. A escola é um espaço cultural, de convivência comunitária, de lutas. Ao fechar uma escola se desmobiliza também uma comunidade” (JORNAL SEM TERRA, 2015, p. 7). Para Ghellere (2014, p. 97), “[...] a presença física de escola, enquanto espaço, fortalece e legitima suas lutas, pois reforça sua existência e contribui para sua visibilidade coletiva”.

Em relação à formação continuada, ela se dá, segundo as educadoras, de forma articulada pelo município e nem sempre dialoga com as especificidades da EIC.

Porque hoje é assim tudo junto [...] na abertura do ano tem uma palestra motivacional que você não fala nada. Você só escuta, para todas as escolas da educação infantil ao nono ano. Todo mundo junto, e quando tem alguma coisa assim específico da educação infantil, só da educação infantil, quando você vai falar, eles falam assim: vocês são a minoria, vocês têm que se adaptar. Eu já ouvi isso da Secretaria. Vocês têm que adaptar porque vocês são a minoria, não tem como fazer! (FRANÇA, entrevista).

A educadora afirma que, para o fortalecimento da EC e “[...] olhando para educação infantil de um modo geral, do campo, eu penso que precisa de muita [ênfase] coisa e dentre elas, a principal se a gente conseguir, a instituição da subsecretaria da EC, eu penso que vai avançar muito” (FRANÇA, entrevista). Nesses casos, é comum haver um diálogo mais aproximado quando há pessoas no interior da secretaria municipal para cuidarem da especificidade da EC. Muitas vezes, essas são pessoas que têm relação, proximidade ou ao menos compreendem as necessidades dos sujeitos camponeses, o que faz avançar as discussões no âmbito da municipalidade. Reafirmamos, portanto, a necessidade de pessoas comprometidas com essa

agenda, tendo em vista que “[...] ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (FREIRE, 2001 p. 43), ainda mais quando quem ocupa esse espaço não tem relação ou conhecimento da importância da EC.

Em virtude da pandemia, alguns municípios organizaram formações por meio de plataformas virtuais. Poderia aqui demarcar os diversos modos de contato com o professorado e com as crianças que foram encontrados pelos gestores municipais e pelos educadores nesse contexto. Para a continuidade do processo educativo, muitas foram as estratégias adotadas, como os aplicativos de mensagens, ligações telefônicas e atividades impressas. Todavia, não é minha intenção abarcar essas estratégias e a iniciativa de formação virtual. Também demarco que essa não é a regra para todos os contextos, tendo em vista que muitas comunidades e famílias campesinas não têm acesso à rede de *internet* e telefone, o que dificulta o acesso ao que foi disposto em diferentes municipalidades.

No escopo de apresentar alguns avanços, Ferreira pontua:

[...] quando o município abraçou a questão da EC, eu penso que até para nós das escolas de assentamento que estamos inseridos no município nós crescemos muito. Acho que nós melhoramos muito nossa prática nesse sentido. A gente aprendeu bastante tendo em vista que essas pessoas estão vinculadas, de uma forma ou de outra, têm um vínculo com a gente [chega uma criança para mostrar a atividade que realizou com a professora de educação física. Ela olha, conversa com a criança, elogia a atividade, perguntando o que ela havia realizado] (FERREIRA, entrevista).

Percebemos que foram necessárias muitas negociações e muita luta para que a educação institucionalizada funcionasse nos assentamentos, o que é uma conquista. Nessa direção, “[...] os educadores são profissionais e precisam lutar para terem seus direitos reconhecidos [...]. Há que reivindicar também o poder, melhores condições de trabalho” (FREIRE, 2004b, p. 209). Todavia, diante da conjuntura, Ferreira reforça a urgência da vigilância, para que não se perca o que até aqui se conquistou:

[...] se a gente pegar desde o período que eu trabalhei teve um avanço. Por que teve esse avanço? Por causa da organização [...] tem o Comitê de EC, tem pessoas dentro lá que foi uma conquista, que foram indicação do Comitê, as escolas do campo, os diretores são indicação da comunidade, então teve esse avanço. Tem toda uma proposta, formação para isso. Estava avançando gradativamente. A gente que estava mais tempo está vendo que o processo estava cada dia melhor. Não falo que é uma maravilha, mas estava cada dia melhor. Avançou bem porque tudo era um processo, e um processo de conquista! Não é alguém que ofereceu as coisas [...] até as próprias pessoas que estão lá trabalhando hoje. Então podemos contar que esse ano [2021] de um período para cá, não tem muito tempo que esse processo estagnou e está sendo ameaçado de ser derrubado. Então uma das coisas, eu falo mesmo, antes eu trabalhava aqui e não chegava livro didático, não tinha papel, não tinha nada [...] (FERREIRA, entrevista).

Diante desses desafios, a educadora enfatiza, em sua narrativa, que

[...] nossa proposta é sempre o diálogo. Paulo Freire deixou isso pra gente que deve prevalecer o diálogo, e nós temos uma proposta diferenciada e que uma simples coisa que dentro da escola [ou da secretaria] que não tem diálogo, ela derruba essa proposta. Então uma das coisas que a gente precisa garantir é essa autonomia (FERREIRA, entrevista).

Nas questões que emergem do compromisso coletivo com o campo e sua gente, destaco a processualidade da luta pelo reconhecimento da EC e, conseqüentemente, da EIC, implicando considerar avanços que animam a continuidade da luta em direção a novos patamares que possam superar os desafios e percalços que persistem. Nesse quadro, passo ao próximo tópico, em que tematizo narrativas de formação continuada elencadas pelas educadoras.

## 6.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EDUCADORAS DA INFÂNCIA NO CONTEXTO DO MST

Neste tópico, dialogo com as educadoras da EIC a partir das conversas que tivemos acerca da formação continuada que elas participam no contexto do MST. Nesse diálogo, afirmo (VIEIRA; CÔCO, 2018a) a importância dos encontros estaduais organizados pelo MST no ES, evento preparado, articulado e realizado pelos sujeitos participantes. Com relação a sua participação, Ferreira considera:

Os momentos formativos que eu tenho mais participado até por causa do espaço que eu ocupo dentro do Movimento hoje que é educação. Aqui na região quase todos os educadores participam da reunião da direção regional, quase todos, esses que têm mais vínculo participam! É um espaço também de formação. Outro espaço é o encontro de educadores estadual. Eu só não participo se não tiver como, porque é um espaço que eu valorizo muito, porque a gente sai de lá, se tiver desanimado sai renovado. E a cada dia tem surpreendido (FERREIRA, entrevista).

O MST no contexto do ES tem realizado anualmente o Encontro Estadual de Educadores e Educadoras - EEE da Reforma Agrária. Eles acontecem no Ceforma e são organizados pelos educadores e educadoras que atuam nas escolas coordenadas pelo SE, num processo de organização que se inicia com as equipes nas grandes regiões ou brigadas<sup>23</sup>. A Brigada José Marcos de Araújo, que se localiza na região sul do ES, é a única em que as escolas não são

<sup>23</sup> O MST ES está organizado em sete grandes regiões, conhecidas como brigadas, numa reorganização que contempla um determinado número de municípios por proximidade em cada brigada/região. No ES, estão a Brigada Saturnino Ribeiro dos Santos, a Valdício Barbosa dos Santos, a Quilombo dos Palmares, a Irmã Dorothy, a Índio Galdino, a Francisco Domingos Ramos e a Brigada José Marcos de Araújo. Cada brigada tem sua organicidade (direções, núcleos de base, setores organizativos) que, juntos, formam a coordenação estadual do MST e, desta, a direção estadual.

acompanhadas atualmente pelo SE. O setor reconhece esse desafio e está buscando formas de mapear as escolas e iniciar esse processo, demanda expressada no encontro realizado de forma virtual no ano de 2021 e nas últimas reuniões do setor. De acordo com França,

[...] [um] desafio que é importante falar são os educadores: eles, de um modo geral, do município [nome do município], eles não participam dos encontros de formação do Movimento. Essa aproximação de um modo geral com as escolas do ensino fundamental ela é muito complexa, eles não têm abertura por enquanto, ainda para participar junto, para participar dos encontros e a Secretaria também não libera. As vezes que eu fui para o encontro estadual do Movimento eu e [nome da educadora], a gente pagou substituto para ficar (FRANÇA, entrevista).

A narrativa acima demonstra que um dos grandes desafios do SE quanto ao acompanhamento de algumas escolas e à participação dos educadores dos assentamentos se dá, sobretudo, entre os que atuam nas escolas municipais; logo, compreendemos a ausência dos educadores da EIC e observamos a importância de avançar nos processos de articulação do SE com os gestores locais. Nesse tema, “[...] não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora.” (FREIRE, 2001 p. 38).

No âmbito da rede estadual, o SE já tem conseguido colocar o encontro no calendário escolar. Essa conquista é fruto de reivindicação e de muitas articulações. Ainda assim, a cada ano, é necessário discutir junto à Sedu para que ele apareça no calendário estadual. Os sujeitos que participam fazem articulações internas para conseguirem viajar ao norte do ES, local em que, na maioria das vezes, acontece o encontro, no centro de formação do MST. Para França,

Um dos grandes desafios, educação infantil assim como a EJA no MST. Porque, assim... a gente tem discutido muito o ensino fundamental de primeiro ao nono ano, mas a educação infantil, possivelmente porque é muito fragmentado, é por município, e ensino fundamental a maioria das escolas [...] são estaduais. Então tem mais como unificar a luta em todos os aspectos formativo, pedagógico, político. Talvez seja aí que esteja o desafio maior, a gente dar conta de unificar a luta também nos municípios. Como que a gente reúne os sujeitos da educação infantil para constituir esse núcleo mais firme, mais forte, mais potente para avançar na educação infantil com uma proposta de educação infantil talvez não unificada, mas uma proposta de educação infantil que contemple os nossos instrumentos da Pedagogia do Movimento (FRANÇA, entrevista).

Diante da narrativa de França, fico me perguntando como tem acontecido a formação para os educadores da EIC no âmbito dos municípios capixabas. Mesmo na rede estadual, vemos que cabe ao MST cuidar, zelar e acompanhar as ações político-pedagógicas que acontecem nas escolas. Ter que lutar para conseguir colocar dois dias no calendário para que os educadores possam estudar, debater temas relacionados às escolas dos assentamentos, planejar as ações

coletivas, enfim, é uma responsabilidade que coloca no centro do debate a morosidade com que os órgãos públicos cuidam da educação, especificamente a EC. Cabe ao MST “[...] impulsionar a formação das educadoras e educadores infantis nos Estados e regionais do MST, através da realização de cursos, encontros, oficinas pedagógicas para aprofundar as discussões sobre o direito à educação infantil do campo” (MST, 2004, p. 25).

Vimos que os sujeitos organizados no MST “[...] são protagonistas de demandas e lutas pelo direito à infância, à creche, à formação e ao trabalho na educação infantil” (TROPIA, 2015, p. 21). E, se não existisse o EEE do MST, como esses sujeitos discutiriam as especificidades das escolas dos assentamentos? Qual a responsabilidade do Estado e dos municípios para com a formação continuada dos educadores do campo? França ajuda a perceber em que lugar os educadores da EIC se encontram relativamente a essa questão:

No MST [...] os educadores da educação infantil que dão conta de participar dos encontros regionais, dos planejamentos locais, dos encontros estaduais, contempla. Porque nesse momento a gente pensa no todo. Mas o que a gente precisa fazer não é pensar só neste momento é pensar como a gente envolve os sujeitos nesses espaços, tempos formativos. Como que eles chegam, como que a gente vai fazer para que ele chegue lá, para que haja condições de chegar até lá também [no encontro de educadores]. Porque às vezes nem é porque não quer ir, às vezes não tem essa condição de ir. Então, assim, a gente precisa chegar também nesse sujeito. [...] esse acompanhamento precisa ser feito também na educação infantil (FRANÇA, entrevista).

Esse dado que França destaca acerca da não participação dos educadores da EIC nos EEE me remete a outro contexto que precisamos salientar. Além da formação continuada organizada pelo MST, enfatizo que os encontros são financeiramente custeados por cada participante. Desde o alimento à condução para o deslocamento são responsabilidade dos próprios educadores. Importa dizer, também, que todas as despesas referentes às atividades do SE (viagens, visitas às escolas, traslado, alimentação, materiais) são pagas com recurso fruto da contribuição voluntária e militante de cada educador.

Para Ferreira, tais encontros são muito formativos e de fato contribuem: “[...] primeiro que sempre foi de qualidade e além da gente também ter a alegria do encontro. Encontro com as pessoas, que eu dou muito valor a isso, também [...]” (FERREIRA, entrevista). Nesse contexto, ela faz uma sugestão ao SE:

[...] acho que talvez acrescentaria: a questão da educação infantil acho que a gente coloca pouco na pauta, [...] possibilitará a experiência, uma coisa mais próxima, mas miúda, entendeu? Porque muita gente tem muita coisa para oferecer e, às vezes, a gente perde com isso. [...] porque às vezes um miudinho faz a gente entender o todo.



Aquilo que está oferecendo é maravilhoso pra mim, [...] quando era presencial, as noites culturais, as músicas as apresentações, as palestras. [...] eu acho que o setor tem se empenhado em trazer as reflexões necessárias do momento, sempre trazendo [...]. Outro dia eu falei assim com o [nome do educador que compõe o SE] eu tenho uma curiosidade de saber como as outras escolas de assentamento trabalham com educação infantil. Eu não sei, entendeu? eu tenho essa curiosidade. Mas não é que está faltando, eu acho que a gente pode acrescentar, [...] que eu tenho certeza de que tem muita gente que tem muito a oferecer e que às vezes a gente não sabe. Eu só não participo se não tiver como, se estiver doente [...] (FERREIRA, entrevista).

Ferreira e França fazem uma proposta ao coletivo do SE no sentido de que a EIC ganhe mais espaço na agenda dos encontros estaduais. Essa percepção da importância de focalizar mais a EIC foi destacada na pesquisa realizada no mestrado (VIEIRA, 2016a). De lá pra cá, tenho percebido com mais ênfase a presença dessa etapa da educação básica nas reuniões do setor, bem como nos espaços de discussão em que o Movimento tematiza a educação, fortalecendo, assim, a luta pelo direito à EIC. Uma questão que aparece no estudo de Antônio Costa (1999, p. 74) é que o “[...] limite à formação de professores no movimento é a falta de um programa de capacitação pedagógica continuada nos Estados, capaz de propiciar subsídios teóricos que permitam aos professores analisarem a sua prática pedagógica, na perspectiva de aprimorá-la”, um limite que aqui no ES temos buscado acompanhar.

Nessa pauta, para França, é preciso escutar o que os educadores da EIC têm a dizer. De outro lado, eles precisam

[...] compreender a importância de estar aberto para estudar sobre, refletir sobre a prática. E acredito que a partir daí a gente vai construindo com eles, mas chegar neles é assim fundamental. É preciso escutar o que é que eles pensam sobre isso, por que que eles não vão [aos encontros] e às vezes a gente não dá conta disso. Talvez dê conta de um município, mas não dá conta em outro (FRANÇA, entrevista).

Conforme pontua Fábio Silva (2009, p. 62), “[...] a formação de educadores imbricados com a luta do movimento passa a ser uma necessidade como forma de articular a prática pedagógica com a prática política”. E França continua a questionar: “[...] nós vamos pensar só na escola do estado? E a educação infantil? [...] precisamos pautar os municípios e construir” (FRANÇA, entrevista). Uma construção como essa ganharia novos contornos com o acompanhamento do SE. Mas como viabilizar tal acompanhamento? A própria entrevistada oferece uma proposta:

Primeiro a gente lutar pela garantia do direito à educação infantil em todas as áreas de assentamento do estado do Espírito Santo é uma pauta que a gente precisa discutir independente do município [...] é direito da criança, [...] e a partir daí a gente construir nosso plano de ação [...] vamos construindo com os sujeitos mesmos da educação infantil. Acho que é por aí, a gente precisa construir com eles. O que que é preciso, possível ser feito nesse momento e ir ampliando. Porque também não adianta a gente

querer muito com o sujeito que está chegando agora, porque é um processo (FRANÇA, entrevista).

Essa proposta me leva a refletir sobre outra questão. A ausência de grande parte dos educadores infantis nos espaços de formação do MST também pode ter relação com o quantitativo concernente ao atendimento às crianças nos assentamentos. Na pesquisa realizada no mestrado, mapeei os municípios com sistemas próprios de ensino que possuem assentamentos coordenados pelo MST no ES (05) e, destes, assentamentos com atendimento as crianças na EI (10). Com esses critérios, foi possível construir a configuração a seguir.

Tabela 2 - Atendimento da EIC em assentamentos do MST no ES

ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ASSENTAMENTOS					
Município	Assentamento	Formas de identificar a Instituição	Nº de crianças na EIC	Faixa etária	Número de salas destinadas à Educação Infantil
1	A	EMP	9	3;5	1
2	B	EMEIEF	4	3;5	1
3	C	UPEM	26	3;4;5	2
	D	UPEM	17	3;4;5	1
	E	UPEM	37	3;4;5	2
4	F	CMEI	21	4;5	1
5	G	CEIM	17	4;5	1
	H	CEIM	15	4;5	1
	I	EMEIEF	35	4;5;6	2
	J	PEM	17	4;5	1

Fonte: (VIEIRA, 2016a, p. 125).

No ES, há 78 municípios, e o MST está organizado em 25 deles, com um total de 65 assentamentos, frutos da luta pela terra. Pelos dados, podemos perceber o quanto ainda temos que pesquisar e compreender quanto ao atendimento e à formação dos educadores que atuam nos espaços de atendimento às crianças nos assentamentos de Reforma Agrária, independentemente de ter o SE como referência nesses territórios. Porque, como demonstrado, o SE não tem conseguido chegar com essa discussão acerca da formação continuada em todos os municípios capixabas, o que demanda pessoas, tempo, articulação, recurso financeiro, dentre tantas outras questões.

Como se dá o atendimento e a formação continuada dos educadores dos assentamentos que não têm vínculo orgânico com o MST? Diante da questão aqui levantada, é possível afirmar que, em assentamentos que não possuem escolas da rede estadual, as crianças não são atendidas na EIC? Ou que somente há atendimento quando existe a escola do estado e uma sala anexa da prefeitura? As questões são gigantescas e os desafios também. Nesse escopo, “[...] aludimos a uma configuração da EI que não logra as mesmas condições de investimento do que outras

etapas da escola básica. Essa desigualdade também se mantém se consideramos as diferenças no atendimento entre os contextos urbano e rural no cenário brasileiro” (CÔCO, 2015, p. 148).

Assim, França nos convida a pensar estratégias para mobilizar os educadores infantis, por meio do SE.

Eu não me lembro de a gente ter reunido todos os educadores infantis juntos para fazer nada. Só nós assim, e dizer está assim, cada um trabalha assim. Nós nunca fizemos isso. Talvez seja importante um seminário de educação infantil, um encontro de educação infantil, para a gente ouvir os sujeitos. Penso que isso não é difícil, mas primeira coisa: *precisa passar nos municípios para dialogar com as prefeituras. Se não liberar então a gente não vai conseguir*. Então assim é um processo longo a gente precisa começar logo, precisa garantir que os sujeitos da educação infantil também estejam, dada essa importância do sujeito, da criança, da infância, *dada essa importância que o Movimento também já percebe isso há muitos anos* (FRANÇA, entrevista, grifos meus).

Essa cobrança foi atendida em parte. No XXXIV EEE da Reforma Agrária, realizado no ano de 2022, depois de muita cobrança por parte dos educadores participantes, conseguimos realizar reuniões por equipes, e a EI conseguiu fazer sua primeira reunião no EEE, conforme consta no DC.

Registro que mesmo que num número menor em relação as outras equipes, conseguimos realizar a primeira reunião das educadoras da EIC no encontro estadual de educadores. Para todas nós, esse foi um momento marcante e muito importante para as próximas ações conjuntas da EIC no contexto dos assentamentos do MST/ES (DC, 08/07/22).

Nos desafios urgentes e no decorrer da escrita deste texto, o Brasil volta a sonhar e a acreditar que dias melhores virão. Passamos por períodos muito difíceis, de muito negacionismo, descrédito na ciência, incentivo à violência, ao uso de armas, à destruição dos bens naturais, ao garimpo ilegal, tentativa de destruição da saúde e da educação pública. A emoção que toma conta de mim neste momento me faz denunciar que, no Brasil, crianças são vítimas da violência, da fome e vivem novamente no mapa da extrema pobreza. Enquanto escrevo essas linhas, crianças indígenas morrem de desnutrição e de malária, devido a um projeto de extinção dos povos yanomami pelo desgoverno (gestão 2019-2022)<sup>24</sup>. Como morrer de fome num país que

---

<sup>24</sup> Para melhor compreensão acerca do tema, ler: <https://www.brasildefato.com.br/2023/01/28/yanomamis-mais-seis-indigenas-morrem-por-desnutricao-e-malaria-em-roraima>

produz tanto alimento? Como morrer de uma doença que possui medicamento? Não podemos deixar de denunciar as mazelas deixadas pelo governo que opto por não lembrar seu nome.

A esperança que me move neste momento toma conta de mim por inteira. Eu sei que teremos que lutar, e muito, para que possamos erradicar a fome, a miséria e garantir que todos os brasileiros e brasileiras tenham direito à terra, à água, teto, pão, educação e saúde. Seguimos com Freire, com nossa justa raiva denunciando e anunciando um Brasil que se alegra com seu povo, com cada conquista, com cada menino e menina que avança na escolarização, que tem comida na mesa, que é amado e cuidado simplesmente por ser brasileiro! Sim, nós somos e seremos um só povo que, independente da raça, da classe ou da cor, emana-se e se junta em prol de um país justo e igualitário. Que esse sonho teimoso nos embale e nos ajude a voltar a nos olharmos como seres humanos que somos, que, respeitando nossas diferenças e pluralidades, não sejamos desiguais.

Com Freire, reconhecemos a “[...] importância [...] [do] processo de *denúncia* [...] perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (FREIRE, 2000, p. 41, grifos do autor). Seguimos denunciando e anunciando um mundo possível! Concluindo esta análise dos dados, nas interlocuções com as narrativas, volto aos objetivos da pesquisa para destacar que os propósitos dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra relativos à formação dos educadores para atuarem com as especificidades das escolas de assentamentos e acampamentos mostram-se pertinentes (dada a atuação de seus egressos, qualificando suas trajetórias formativas) e continuam vivificados nas demandas emergentes. Ou seja, mostra-se importante a abordagem a essas iniciativas de formação em articulação com a necessidade de continuar os investimentos em formação inicial e continuada, avançando no acesso e qualificação da EC, incluindo a EI. Nas interlocuções movidas com a pesquisa, corroboro a luta do Movimento para o investimento na formação, no horizonte de fortalecer as vinculações com sua proposta educativa, mediada por cada integrante. Na singularidade dos diálogos com cada participante, em especial, da EIC, importa destacar a complexidade presente nas trajetórias, considerando as condições que vão se impondo à carreira e, sobretudo, a mobilização de iniciativas de ação, no pertencimento ao MST.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES

A partir da problemática enunciada nesta tese – como os egressos dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra realizados no ES vêm construindo suas trajetórias de atuação docente, sobretudo com a EIC – é que busquei, por meio das narrativas dos sujeitos participantes, alicerçar tal estudo.

Ao perquirir as trajetórias formativas dos egressos dos cursos citados, procurei, ao longo da pesquisa, perfazer um caminho que abarcasse a luta por terra e por educação como parte de um mesmo processo emanado no movimento social MST. Narrei minha trajetória de vinculação com o campo, com o tema e com o Movimento. Na compreensão de que “[...] minha palavra não pode existir sem a palavra do outro” (BAHKTIN, 2018, p. 241), dialoguei e aprendi com os estudos de diversos pesquisadores que acompanharam os cursos de formação do MST por diferentes trajetos, elencando os territórios pesquisados, as temáticas apreendidas e o compromisso das universidades, dos pesquisadores e do MST com os processos de formação (VIEIRA; CÔCO, 2021). Com isso, aprendi que a pesquisa se constitui com os já ditos, possibilitando perpassar caminhos diferentes na produção de novos conhecimentos. Como síntese, cabe considerar que a temática da EC e da EIC vem ganhando interlocutores, num quadro de luta pela afirmação do direito à educação.

Interagindo nesse campo, reconhecendo interlocutores que vêm contribuindo com a temática, alicerçada nos pressupostos freirianos e bakhtinianos, segui em caminhada, pautada na ética e na responsabilidade com o tema e com os sujeitos, a fim de visibilizar as lutas, as questões implicadas com a defesa do direito à formação dos educadores do campo. Com essa aposta e com o objetivo de compreender as trajetórias formativas na constituição e atuação docente dos educadores que participaram dos cursos de formação Magistério e Pedagogia da Terra, coordenados pelo MST no ES, sobretudo com os educadores que atuam com as crianças na EIC em assentamentos de reforma agrária, fui a campo. Os pressupostos foram manejados no sentido de considerar a polifonia presente na temática, ou seja, as múltiplas vozes que vêm negociando a configuração da EC, em especial, da EIC, com implicações na formação dos educadores. Nessa consideração, destacar o compromisso de aproximação aos sujeitos, egressos dos cursos pesquisados, visibilizando seus dizeres nos desafios que se impõem e, sobretudo, na atenção à continuidade da luta pela afirmação do direito à educação.

Nessa perspectiva, dialoguei, por meio de entrevista, com um coletivo de cinco sujeitos que, na década de 1980, ajudaram nas primeiras articulações em torno das questões da educação em áreas de assentamento, o que nos possibilitou rememorar histórias daquele período, demonstrando a força de um movimento social de luta por terra a discutir, propor e iniciar um percurso formativo ancorado no coletivo e que, ainda hoje, ecoa nas escolas do campo, especialmente nas escolas de assentamento.

Pude observar esses ecos com a localização dos egressos dos cursos citados e, a partir desse contato, iniciei a conversa por meio do questionário *on-line*, em simultâneo a outros processos comunicativos, conforme as necessidades do desenvolvimento da pesquisa. No conjunto, dialogamos com 55 egressos, sendo 40 mulheres e 15 homens, com idade entre 37 e 66 anos que, como vimos, em sua maioria, possuem relação com o campo, residindo nesse espaço 38 pessoas, ao passo que 17 moram na zona urbana. Busquei articular trajetória individual e coletiva dos sujeitos participantes, interagir com os sentidos associados à consolidação e atuação na docência e ao fortalecimento da EC e da EIC. Pude, então, apreender que os egressos caminham com o MST na defesa da formação de seus educadores para atuarem nas áreas dos acampamentos e assentamentos, proposta anunciada ainda na década de 80 e reafirmada na entrevista com os sujeitos articuladores da educação campesina aqui no ES. Essa aposta se solidifica com as narrativas advindas dos participantes dos cursos, quando reafirmam a defesa da EC e especificamente da atuação no território campesino.

A fim de conhecer suas trajetórias de formação e atuação na docência, com atenção à vinculação com a EC e com a EIC, vimos que 48 educadores entre os contactados possuem vínculo de atuação no campo educacional (42 em assentamentos, 4 em comunidade rural e 1 patrimônio) e 13 educadores atuam em espaço urbano. Deve-se lembrar, nesse caso, que algumas pessoas possuem mais de um vínculo. Dos egressos participantes, apenas 7 não estão atuando diretamente na docência, mas possuem relação com o campo e seus sujeitos.

Os dados me permitem problematizar algumas questões que diariamente rondam a EC, como a falta de concursos específicos, uma vez que 35 educadores entre os participantes possuem contratos temporários de trabalho, 10 são concursados, 2 possuem carteira assinada e 1 é voluntário. É urgente e necessária a abertura de editais que tratem da especificidade do campo. No que concerne à continuidade dos estudos, 55 fizeram algum tipo de especialização, 15 novas graduações e 9 possuem mestrado. Ao longo deste texto, dialoguei com os egressos, na tentativa

de captar os sentidos associados à sua militância e percurso formativo em vinculação com o movimento social e na defesa da EC. As narrativas permitem afirmar a hipótese levantada de que os cursos Magistério e Pedagogia da Terra, reivindicação conquistada pelo MST, possibilitaram a atuação na docência, reafirmando especificamente a docência no campo, bem como a defesa da EC, repercutindo na luta pela afirmação da EIC. Portanto, a tese reafirma que tais cursos tiveram repercussões nas trajetórias individuais, ao favorecer a certificação para a atuação profissional e, em simultâneo, na trajetória do Movimento, ao fortalecer sua proposta educativa. Os egressos nutriram as vinculações com a EC a partir dessa formação, bem como o Movimento se nutriu da formação dada a atuação dos sujeitos, uma vez que eles permanecem no campo e especificamente nos territórios coordenados pelo MST.

Avançando nessa perspectiva, com a intenção de uma maior aproximação com os sujeitos atuantes com as crianças na EIC, segui dialogando com 4 educadoras que narram, de diferentes maneiras, sua chegada e acolhida no MST, os cursos feitos e a atuação na docência na EIC. São mulheres que abriram suas casas e suas salas, contaram suas histórias e reescreveram suas trajetórias de vida em formação, especificamente acerca do trabalho que realizam com as crianças na EIC. Como síntese, elas demonstram seus percursos formativos, reconhecendo conquistas e desafios que se colocam na atuação profissional, notadamente quanto à formação continuada, dada a especificidade do contexto em que atuam.

Elas narram que foi imprescindível terem conhecido o MST e reconhecem a importância dos cursos realizados. Contam as dificuldades encontradas no caminho, mas relembram com alegria os momentos coletivos, a responsabilidade com o estudo, com o companheiro de turma e os conhecimentos obtidos. Afirmam ter adquirido conhecimentos que as ajudaram a compreender a educação para além da sala de aula e a desenvolver uma visão mais ampliada da educação e dos processos educativos.

Compreendem as crianças como sujeitos de direitos e reafirmam a importância de viver a infância no campo, sugerindo aos órgãos competentes melhor infraestrutura que as ajude a realizar um trabalho digno com as crianças. Nesse âmbito, destacam que a falta de acompanhamento pedagógico e a estrutura precária fazem com que, por vezes, elas se sintam responsáveis pelo processo que deveria ser coletivo, como os planejamentos pedagógicos e a aquisição de materiais para realização do trabalho, entre outros diversos problemas que diuturnamente acontecem nas instituições, os quais elas são chamadas a resolver.

As participantes ainda ressaltam a importância do SE nos processos de formação continuada com centralidade nas questões pertinentes aos assentamentos, como o Encontro Estadual das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária. Elas são, entretanto, incisivas ao demonstrarem que é preciso juntar forças e fazer um debate mais próximo às questões da EIC. Assim, afirmam que essa centralidade ainda está no ensino fundamental, mas reconhecem que o SE compreende a necessidade de focalizar as crianças nas questões mais gerais do MST e a necessidade de lutar pelo direito à EIC, um desafio que se coloca a todos, municípios e movimento social.

Reconhecem a urgência do SE fazer as discussões no âmbito municipal, uma vez que, no contexto capixaba, o atendimento às crianças na EIC acontece nas salas anexas da rede estadual, mas, geralmente, sob a gerência da educação municipal. Um desafio que tem acompanhado as discussões do SE, mas que tem me chamado atenção sobre as descontinuidades ou mesmo apagamento das questões que afetam as crianças e os educadores que atuam nessa faixa etária. Cabe ao movimento social a responsabilidade com a formação dos educadores infantis e com a estrutura que garanta o atendimento com qualidade às crianças? É notório que o MST, como articulador, tem responsabilidades e não deve se furtar a avançar nas questões de infraestrutura e no trabalho de formação dos educadores, mas também é evidente que o poder público precisa assumir sua responsabilidade pela oferta do ensino e pela qualificação dos quadros funcionais. O que temos visto no contexto capixaba, por vezes, é o movimento social como o responsável pela garantia do direito, porque se não apresenta a demanda, se não mobiliza para cobrar por esse direito, parece que as conquistas, ou o direito não se efetivam.

Nesse cenário, outras questões emergem acerca da EIC. Em relação à gestão dos processos educativos, precisamos estar atentos à maneira como estado e município dividem essa responsabilidade, o que incide sobre a contratação dos educadores, os insumos e materiais que chegam às escolas; a utilização dos espaços compartilhados, da infraestrutura relativa às demandas das crianças; o acompanhamento pedagógico; dentre tantas questões. Não podemos negar as parcerias no que concerne ao atendimento às crianças (VIEIRA; CÔCO, 2019a), mas não podemos deixar de problematizar e estar em vigilância para que atendam às especificidades das que habitam o campo e demandam a EI nas instituições públicas.

Quanto ao MST, cabe estudar os novos desafios impostos na atualidade acerca da formação dos educadores, uma vez que tem sido cada vez mais constante o número de pessoas novatas, com



outras formações, que adentram as escolas de assentamento. Como acolher quem chega, apresentando a elas o MST, suas lutas, suas pautas, num tempo de ódio, de negacionismo, de notícias falsas que a cada dia têm circulado nas mãos das pessoas? Que novas iniciativas podem contribuir com o MST, com o campo, com a educação e sobretudo com a formação de mulheres e homens que fazem diuturnamente a educação nos espaços e tempos educativos?

Em tempos de vigilância necessária e luta permanente para que não percamos nenhum direito, o MST, que segue rumo aos seus 40 anos de luta por justiça social e tem a defesa da Reforma Agrária Popular<sup>25</sup> como instrumento de conquista de dignidade dos trabalhadores do campo e da cidade, seguirá lutando, ocupando os espaços que invisibilizam o campo e seus sujeitos. Junto ao MST, celebramos neste ano de 2023, os 25 anos da EC e do Pronera<sup>26</sup>, materializados na luta do povo campesino.

Nesse escopo, muitos são os desafios que urgem serem enfrentados, e esta pesquisa aponta como possibilidade de continuidade de pautar as demandas campesinas. Precisamos atentar para questões como concurso público específico para o campo; a necessidade de avançarmos em estudos que demarquem a trilogia direito, profissão e formação, a fim evidenciar políticas públicas para o território campesino abarcando a carreira profissional, dada a fragilidade dos vínculos de trabalho, que em sua maioria são temporários; fortalecimento dos espaços nas secretarias estaduais e municipais com representantes dos movimentos sociais; criação dos comitês municipais de educação do campo para acompanhamento e apresentação das demandas; mapeamento das reais necessidades quanto ao atendimento das crianças; articulação junto aos municípios para que seja garantida com qualidade o atendimento das crianças, bem como o fortalecimento da luta contra o fechamento das escolas do campo. Junto com isso, revigorando as memórias da conquista dos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, avançar na conquista de novas parcerias com as universidades públicas, de modo a vivificar diferentes iniciativas situadas na afirmação da EC.

---

<sup>25</sup> No ano de 2014, o MST realizou seu VI congresso nacional, momento em que reafirma suas pautas de luta e insere o termo “popular” em seu lema, explicitando as lutas para os próximos períodos. Tal discussão ocorreu entre os anos 2011 e 2014 com toda sua base social, materializada em seu programa agrário.

<sup>26</sup> No reconhecimento da importância do Pronera na vida dos egressos participantes dos cursos analisados no contexto do ES e na defesa da EC, ver: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/no-espírito-santo-sao-25-anos-de-aprendizado-e-historias-para-contar>

Muitos são os desafios e sabemos da responsabilidade do SE com as pautas aqui levantadas. Reafirmando o esperar freiriano, reconheço a importância de um Movimento como o MST na conquista de cada pedaço de chão, de cada sala que atende às crianças, de cada tijolo levantado que arquitetou uma escola, de cada curso conquistado, de cada educador e educadora que ocupa os espaços e tempos junto aos educandos nas áreas de Reforma Agrária Brasil afora. Tudo é conquista, tudo é fruto de luta, e tudo precisa ser rememorado, comemorado, cuidado e defendido. Nenhum direito a menos! Nas polifonias emergentes, retomando o referencial bakhtiniano, com este texto, também convido a participação de novas vozes de modo a nutrir um “sentir compartilhado” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 205) rumo a novos direitos!

Com o poeta cantador Jonathan Silva, finalizo a escrita desta tese, reafirmando a defesa da educação pública, laica e socialmente referenciada para todos, de que Educação do Campo é direito nosso e dever do estado! Cantemos:

Se o mundo ficar pesado, eu vou pedir emprestado a palavra POESIA.

Se o mundo emburrecer, eu vou rezar pra chover palavra SABEDORIA.

Se o mundo andar pra trás, vou escrever num cartaz a palavra REBELDIA.

Se a gente desanimar, eu vou colher no pomar a palavra TEIMOSIA.

Se acontecer afinal, de entrar em nosso quintal a palavra TIRANIA...

...Pegue o tambor e o ganzá, vamos pra rua gritar a palavra UTOPIA.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

ALVES, Kallyne Kafuri. **Formação Continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ALVES, Kallyne Kafuri. **Sentidos da educação infantil para as famílias que buscam vagas nessa etapa da educação básica: ressonâncias na formação e no trabalho docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. et al. Ética e pesquisa em Educação: documento introdutório. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-114.

ANFOPE. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. 2019. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf)[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf) Acesso em: 19 abr. 2020.

ANFOPE. **Documento Final. XIX encontro nacional da Anfope**. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

ANFOPE. Documento. Carta da Anfope na Anped. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 3, n. 7, p. 1053-1055, especial, 2021.

ANFOPE. **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação**. 1983. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

ANFOPE 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)**. 2020. 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.

ANPED. **Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores**. 2019b. Disponível em:

<https://anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. 2019c. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023.

ANPED. **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”**. 2019a. 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 abr. 2020.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, ano 30, v. 6, p. 280-294, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O Homem ao espelho**: Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do romance II**. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. 272p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda da educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARROS, Monyse Ravenna de Sousa. **Os Sem terrinha**: uma história da luta social no Brasil (1981-2012). Expressão Popular / Plebeu Gabinete de Leitura, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6). Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio, 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão-professor**. Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. **Cadernos do ITERRA**, ano 2, n. 6, p. 80-103, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Introdução. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo**: idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, 2006.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo**: idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA, 2006.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos Sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC – Linhas Culturais Infantis. **Infâncias e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 33-50.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322p.

CÔCO, Valdete. Avaliação do GRUFAE: dizeres da coordenação. In: CÔCO, Valdete; ALVES, Kallyne Kafuri; SOARES, Leticia Cavassana (Org.) **Pesquisa e formação: diálogos com o campo da Educação Infantil**. Vitória: EDUFES; MC&G, 2022. (Coleção Pesquisa UFES; 17). p.18-41.

CÔCO, Valdete. Experiências de atuação docente na formação inicial. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., São Paulo, 2011. **Anais...** São Paulo, 2011. p. 1-9.

CÔCO, Valdete et al. Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de Educación**, n. 83, 2021.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista Cocar**, v. 10, n. 19, p. 121-139, 2016.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, p. 272-289, 2017.

CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação Infantil: um desafio para as políticas públicas municipais de educação face às exigências da LDB. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CNTE. **Nota pública**. Agendas impostas por fundações privadas e nomeação de Secretária de Educação Básica, no MEC, são flagrantes desrespeitos ao direito à educação e aos profissionais da área. Não toleraremos! 2023. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023\\_01\\_12\\_notas\\_mec.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023_01_12_notas_mec.pdf). Acesso em: 17 mar. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. v. 2, p. 9-15.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...para onde vai. **Em Aberto**, v. 18, n. 73, p. 7-10, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

ESTEVE, Esther Vivas. **O negócio da comida: quem controla nossa alimentação**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 269 p.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008. **Anais...** Buenos Aires: Agência, UBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FERNANDES, Bernardo Monçano. **MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes: leituras e legados**. São Paulo: Global, 2010.

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da terra: uma avaliação da experiência da UFES**. Relatório final de pesquisa. Vitória, 2004.

FONEC. **Em defesa do Pronera e do direito à educação do campo**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 19 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. Cortez: São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Cartas aos animadores e às animadoras culturais**. São Tomé: Ministério de Educação e Desportos da República de São Tomé e Príncipe, 1980. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1160>. Acesso em: 12 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. Editora UNESP: São Paulo, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo, Olho d'Água, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.

FREITAS, Valdívio José et al. Socialização coletiva de experiências de educação do campo. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schultz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Org.). **Projeto Político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Ufes, 2008. p. 65-74.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GALDINO, Luciana. **Gestão institucional na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

ITERRA. Pedagogia da Terra. **Cadernos do Iterra**, Rio Grande do Sul, Ano II, n .6, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1994.



JORNAL SEM TERRA. **Reforma Agrária Popular e a educação. Vamos debater!** Edição Especial 2º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Setor de Educação e Comunicação. São Paulo, 2015.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Educação Infantil do Campo e Pedagogia: um diálogo a se fazer. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Educação infantil do campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p.153-159.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006.

MEC/CFE. **Alteração do Curso de Pedagogia, habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Séries Iniciais do 1º Grau**. 1990. Disponível em: <https://www.sapili.org/subir-depois/dplivros/cd006115.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2015. p.13987-13999.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MONCAU, Gabriela. Em tempos de alta de conflitos por terra, Massacre de Eldorado do Carajás completa 26 anos. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, 17 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/17/em-tempos-de-alta-de-conflitos-por-terra-massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-26-anos#:~:text=Obras%20de%20Chico%20Buarque%2C%20Manu,Massacre%20de%20Eldorado%20do%20Caraj%C3%A1s>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MST. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 9, 2004.

MST. Dossiê, M. S. T. Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de educação**, n. 13, 2005.

MST. Educação da Infância Sem Terra. Orientações para o trabalho de base. **Caderno da Infância**, n. 1, 2011.

MST. Educação no MST: Memória. Documentos 1987-2015. **Caderno de Educação**, n. 14, 2017.

MST. O que queremos com as escolas de Assentamentos. **Caderno de Formação**, n. 18, 1999.

NOVAIS, Ruslane Marcelino Mello Campos. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ**, p. 289-305, 2011.

OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto. **Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336 p.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PNERA, IPEA II. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015.

PONZIO, Augusto. A Concepção Bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 9-38.

**PROJETO. Turma especial de Pedagogia para educadoras e educadores das escolas de assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil.** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, 2002.

RAMOS, Márcia Mara. A significação da Infância em documentos do MST. **Revista Tamoios**, v. 9, n. 2, 2013.

RAMOS, Márcia Mara. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Raquel Alves de. O papel do Poder Público na construção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Org.). **Práticas Pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo.** 2. ed. Brasília: Dupligráfica, 2010. p. 49-71.

REIS, Marcela Lemos Leal. **Formação e trabalho das equipes gestoras de educação infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 325-346, 2016.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e Infância: Trajetórias de pesquisa e implicações Pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2011. (Série Prática Pedagógica).

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p.13-69.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela reforma Agrária. In: SILVA, Isabel Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013, 248 páginas. (Coleção caminhos da educação do campo).

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-SEPEAQ CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS, 11., Uberlândia, Minas Gerais. **Anais...** Uberlândia, 2015.

SAVI NETO, Pedro; FARE, Mônica de La; SILVA, Débora Santos da. Ética, autonomia e pesquisa em educação: questionamentos à regulação brasileira da conduta dos pesquisadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-22, 2020.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação em Revista**, v. 33, p. 1-18, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: Reler o passado, Refletir o Presente e Projetar o Futuro. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Org). **Práticas Pedagógicas e formação de educadores (as) do campo**: caderno pedagógico da educação do campo. 2. ed. Brasília: Dupligráfica, 2010. p. 29-47.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Paulo Freire e a docência na educação infantil**. Belo Horizonte: Caravana, 2022. 139p.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p.181-217.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. In: SIMÕES, Regina Helena Silva et al. **História da Profissão Docente no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011. p. 285-314.

SOARES, Leticia Cavassana. **Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação: Memória e formação de professores. Salvador. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. *Eles não vivem divisa de terras!*: movimento quilombola e infância no Quilombo Brotas. In: GEPEDISC. **Linha Culturas Infantis, Infância e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 196p.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão, SC: Copiart, 2016a. v. 1, p. 83-105.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. atual., ampl. e rev. Curitiba:Ed. UFPR, 2016b.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1231-1252, 2021.

SOUZA, Maria Antônia de; PAULA, Rosana Aparecida da Cruz. PRONERA: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359-373, 2022

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Opinião. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (BNC-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**, v.1, n. 2, p. 613-620, 2019.

TROPIA, Patrícia. Introdução. In: GEPEDISC – Linhas Culturais Infantis. **Infâncias e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 17-30.

UFES; PRONERA; MST. **Curso Pedagogia da Terra para educadores e educadoras das escolas de assentamentos de trabalhadores rurais do Brasil**. Resumo das Monografias dos alunos da Pedagogia da Terra. Vitória, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Avaliação institucional na educação infantil**: percursos formativos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIEIRA, Maria Nilceia; ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Pesquisas no campo da Formação docente na Educação Infantil: Contribuições do pensamento de Paulo Freire. **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8/9, p. 205-227, 2022.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016a.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. Educação Infantil do Campo: Política Pública e Formação de Professores. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2015, Vitória. **Anais**, Vitória: 2015a. v. 1, n.p.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. Educação Infantil do Campo e Formação continuada de educadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E I ENCONTRO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG, 4. [Trabalho Apresentado]. Campina Grande, 2015b.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. Formação: Desafios e possibilidades a partir do contexto da Educação Infantil do Campo. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA

SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. **Resumo das Comunicações Orais**, V GRUPECI, 2016b. v. 1. p. 173-174.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. O debate sobre a formação de educadores do MST nos trabalhos da Anped. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED REGIÃO SUDESTE, 14. [**Trabalho Apresentado**]. Rio de Janeiro, 2020.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. Trajetórias de formação docente de educadores do MST. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40. **Anais**, Pará, 2021. n.p.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; Valdete Côco. Parceria entre universidade e MST na formação de professores. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED REGIÃO SUDESTE, 15. **Anais**, Belo Horizonte, 2022. n.p.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. A educação infantil do campo nos enunciados e nas lutas do Setor de educação do MST no Espírito Santo. In: ENCONTRO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA. [**Trabalho Apresentado**]. Brasília, 2018b.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Buscando Integrar a Grande Roda Bakhtiniana. In: CÍRCULO - RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA. PRAÇA PÚBLICA. MULTIDÃO. REVOLUÇÃO. UTOPIA. [**Trabalho Apresentado**]. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 616-620.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Da educação rural à educação do campo: percursos históricos da educação infantil a partir das produções acadêmicas e da legislação brasileira. In: SEMINÁRIO DOCUMENTAÇÃO, MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. [**Trabalho Apresentado**]. Rio de Janeiro, 2015. Anped, p. 9-10.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Da educação rural à educação do campo: percursos históricos da educação infantil a partir das produções acadêmicas e da legislação brasileira. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão/SC: Copiart, 2016. v. 1. p.83-105.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo e formação de professores. **Cadernos Cedes**, v. 37, p. 319-334, 2017.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo: reflexões sobre o atendimento em contextos de assentamentos. **Perspectiva**, v. 37, n. 4, p. 805-819, 2019b.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo e metodologia: percursos teóricos metodológicos no encontro com o outro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, 5. [**Trabalho Apresentado**]. Florianópolis, 2016b. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Early Children's Education: Institutionalization and the Right to Education. **Human Rights for Children and Youth**, v. 24, p. 79-95, 2019a.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação dos educadores. In: SEMINÁRIO POPULAR 20 ANOS DE FÓRUM EJA/ES E 10 ANOS DO COMITÊ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ES: memórias, encontros e lutas. [**Trabalho Apresentado**]. Vitória, 2018c.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. O curso pedagogia da terra e a formação de educadores do MST: abordagens das produções científicas. **Dialogia**, n. 39, 2021.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; CÔCO, Valdete. O pensamento de Paulo Freire no contexto da formação de educadores do MST. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 159-173, 2018a.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira; GALDINO, Luciana. Os diversos eus na constituição de tantos outros. In: EEBA - ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS: Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário, 3., 2015, Niterói, **Anais...** Niterói, Pedro & João Editores, 2015. p. 858-863.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Tradução Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 185-232.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

## REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA

### BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

AMARAL, Débora Monteiro do. **Pedagogia da Terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, Gilberto Ferreira. **A Formação do professor em diferentes espaços socializadores: um olhar sobre os alunos do curso Pedagogia da Terra da UFRN**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Programa nacional de educação na Reforma Agrária: O caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, Flávia Azevedo. **Um estudo de caso do curso Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo. **Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza. **Vida, formação e educação: o curso Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de educadores militantes no MST: a experiência do Curso Pedagogia da Terra na Uniãoeste/PR**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, Fábio Dantas de S. **Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.



SILVA, Jeremias Alves de Araújo e. **Jovens assentados, jovens estudantes, jovens professores: juventude em assentamentos rurais do RN.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, Paula da. **Pedagogia da Terra na Ufscar: uma análise acerca da proposta metodológica e das práticas educativas da turma Helenira Resende.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TORRES, Lianna de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso Pedagogia da Terra.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

WOLFF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES**

FRANÇA, Dalva Mendes. **Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos MST/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

JESUS, Janinha Gerke de. **Sentidos da formação docente para a profissionalização na voz do Professor do Campo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LOVATTI, Renata Rocha Grola. **Formação e Docência na Educação Infantil do Campo: Dizeres Docentes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PEZZIN, Josimara. **Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PIZETTA, Adelar João. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras**. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de Escolas de assentamentos: A experiência do MST no Espírito Santo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

SÁNCHEZ, Damián Sánchez. **Resistência e formação na produção do comum: O curso Pedagogia da Terra da UFES**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, Divina Leila Soares. **Salas extensivas de educação infantil do campo: uma experiência no município de Pancas-ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ZEN, Eliézer Toretta. **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

## CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FREITAS, Fabio Accardo de. **Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Educação Infantil do Campo e as políticas internacionais: novas lutas, tendências e contradições.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MÉLIGA, Laura Luvison. **Educação infantil do campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, Adriana Pacheco da Silva. **Significações do currículo da educação infantil do/no campo para a comunidade escolar de um assentamento de reforma agrária na região norte de Mato Grosso.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres, 2016.

## ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ARENHART, Deise. **A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma Pedagogia em movimento.** 2003. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07309int.rtf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **MST, professoras e professores: sujeitos em movimento.** 2010. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03\\_08.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_08.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo.** 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST.** 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t084.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

FRANÇA, Dalva Mendes de. **Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos – MST/ES.** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/vivencias-da-pedagogia-do-movimento-em-escolas-de-assentamentos-mstes>. Acesso em: 02 abr. 2020.

HAGE, Maria do Socorro Castro; FELDMANN, Marina Graziela. **Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil.** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/historias-e-memorias-docentes-na-amazonia-paraense-o-cenario-da-formacao-do>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MARTINS, Marilda da Conceição. **“A Pedagogia dos açoes”:** as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento diamante Negro Jutaih. 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2035\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2035_int.pdf). Acesso em: 02 abr. 2020.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A formação de professores no Curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes.** 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-1749\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-1749_int.pdf). Acesso em: 02 abr. 2020.

SANTOS, Fátima Maria dos; MAZZILLI, Sueli. **A formação de educadores Sem Terra: um estudo de caso.** 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-2900--Int.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SILVA, Fábio Dantas de S. **Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia.** 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3542.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação em assentamentos: relações (re)criadas no cotidiano do movimento social.** 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.

**RED IBEROAMERICANA DE INOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO**

BARBOSA, Lia Pinheiro; SALES, Mirna Sousa. A infância Sem Terra em movimento na luta por escola, terra e dignidade. **Temáticas**, v. 26, n. 51, p. 119-148, 2018.

CASAGRANDE, Nair. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Diálogo Educacional**, v. 8, n. 25, p. 765-785, 2008.

CONDE, Soraya Franzoni; COSTA, Maicon Jackson. Contribuições da pedagogia socialista para a educação da infância no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Perspectiva**, v. 37, n. 4, p. 887-903, 2019.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação no MST e a experiência do curso de Magistério. **Quaestio**, v. 1, n. 2, 1999.

COSTA, Marilda de Oliveira. Parceria interinstitucional entre universidade e movimento social do campo para a formação de professores. **Perspectiva**, v. 33, n. 2, p. 641-664, 2015.

CÊA, G. S. dos S. et al. A atuação do pedagogo no MST: revelações de um estudo exploratório. **EccoS**, v. 11, n. 1, p. 175-192, 2009.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; DUARTE, Aldimar Jacinto. O curso Pedagogia da Terra como estratégia formativa e de enfrentamento à exclusão dos jovens do campo. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 2, p. 103-119, 2018.

MARTINS, Fernando José. Pedagogía de la Tierra: los sujetos del campo y la Enseñanza Superior. **Revista nuestraAmérica**, v. 1, n. 2, p. 67-85, 2013.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação do campo: a história do curso Pedagogia da Terra da UERN. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 2, p. 325-341, 2018.

MOLINA, Monica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-25, 2020.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. O MST e a luta ao direito da educação infantil do e no campo. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 342-365, 2015.

PEREIRA, Mariana Cunha; LUSTOSA, Francisco Hudson da Cunha. Reflexões sobre a Pedagogia Paulo Freire com os alunos de Pedagogia da Terra. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 299-317, 2016.

RAMOS, Márcia Mara; AQUINO, Ligia Leão. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 157-176, 2019.

REZENDE, Janaína Ribeiro de; BEZERRA NETO, Luiz. Trajetórias das pedagogas da terra do MST no estado de São Paulo: intencionalidades e atuações possíveis a partir desta formação. **Revista de Ciências da Educação**, ano XII, n. 23, p. 39-61, 2012.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo: reflexões sobre o atendimento em contextos de assentamentos. **Perspectiva**, v. 37, n. 4, p. 805-819, 2019.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Vozes do campo: memórias da infância e da escola nos espaços de formação no curso de pedagogia do Campo/Paraná. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8, p. 89-106, 2010.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – PESQUISAS DEFENDIDAS PELO GRUFAE ELENANDO  
AUTORA, TÍTULO, OBJETIVO GERAL E PALAVRAS-CHAVE**

<b>AUTORA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
VIEIRA (2021)	Vivências formativas com a Avaliação Institucional na educação infantil	Compreender os processos formativos vivenciados com a avaliação institucional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória, no Espírito Santo	Educação infantil. Avaliação institucional. Formação docente. Pesquisa Narrativa. Políticas públicas.
GIESEN (2020)	Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial	Compreender os sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica.	Educação infantil. Formação inicial. Pedagogia. Narrativas. Estágio remunerado.
ALVES (2019)	Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos	Analisar as dinâmicas de FC desenvolvidas no contexto das IEICs	Educação infantil. Formação continuada de professores.  Instituições conveniadas
NOVAIS (2018)	Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	Compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil.	Formação continuada.  Educação Infantil. Projeto de formação.
SOARES (2017)	Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil	Compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos encontros formativos em uma instituição de Educação Infantil	Educação Infantil. Formação continuada. Brincadeira.
VIEIRA (2016)	Educação infantil do campo e formação	Compreender como se efetiva a formação	Educação Infantil do



	continuada dos educadores que atuam em assentamentos	continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos de Reforma Agrária.	Campo. Formação de Educadores. Assentamentos. MST.
GALDINO (2016)	Gestão institucional na Educação Infantil	Compreender quem são gestores que atuam nas instituições, considerando o perfil pessoal e profissional, a dinâmica do trabalho e os processos de formação continuada vivenciados.	Educação infantil. Gestão Institucional. Formação Continuada.
ALVES (2015)	Sentidos da Educação Infantil para as famílias que buscam vagas nessa etapa da educação básica: ressonâncias na formação e no trabalho docente	Captar os sentidos da EI para as famílias das crianças que buscam vagas na EI, tendo como arena os diálogos que emergem nos momentos de expectativa de inserção da criança na instituição.	Educação Infantil. Famílias. Formação. Trabalho docente.
VIEIRA (2015)	Avaliação institucional na Educação Infantil: percursos formativos	Compreender as ressonâncias da avaliação institucional na EI nos processos de formação continuada de docentes que participaram do processo avaliativo em dois CMEI de um município do ES	Educação Infantil. Avaliação institucional. Formação docente. Qualidade.
REIS (2015)	Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil	Compreender como estão configuradas as equipes gestoras de Educação Infantil e as dinâmicas do seu trabalho em interface com o desafio da formação e atuação profissional	Educação Infantil. Formação. Trabalho docente. Gestão.
PAULINO (2014)	Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil	Compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI das auxiliares de creche e professoras que atuam com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação.	Auxiliares de Creche. Formação Continuada na Educação Infantil. Professores

LOVATTI (2014)	Formação e docência na Educação Infantil do campo: dizeres docentes	Identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação das docentes da Educação Infantil do Campo	Educação Infantil do Campo. Formação. Docência.
ZUCOLOTO (2014)	Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil	Compreender a constituição do início da carreira docente de professoras que têm na Educação Infantil suas primeiras vivências profissionais	Educação Infantil. Trabalho Docente. Início de Carreira.
OLIVEIRA (2013)	Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da Educação Infantil	Caracterizar as instituições denominadas EMEIEF no município de Guarapari, suas especificidades e dinâmicas de trabalho.	Educação Infantil. Ensino Fundamental. Instituições educativas. Trabalho docente. EMEIEF.
SILVA (2013)	Salas Extensivas de Educação Infantil do campo: uma experiência no município de Pancas/ES	Caracterizar as salas extensivas de EIC no município de Pancas	Educação Infantil. Educação do Campo. Formação. Trabalho Docente.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados na página do PPGE/UFES.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE

1. **Email:**

2. **Data de nascimento:**

3. **Sexo:** F ( ) M ( )

4. **Qual seu local de moradia:**

( ) Campo Cidade ( )

**4.1 Detalhamento de Campo:**

( ) Acampamento ( ) Assentamento ( ) Comunidade Rural ( ) Outro

5. **Você realizou o Magistério (Parceria SEDU/MST)?**

( ) sim ( ) não

**5.1 Qual Turma do Curso Pedagogia da Terra você participou?**

( ) Pedagogia da Terra (Turma Paulo Freire)

( ) Pedagogia da Terra (Turma Maria Olinda)

( ) Não realizei o curso Pedagogia

6. **Realizou outros cursos/ Graduação ou Pós-graduação? (Inserir mais de um campo)**

Tipo de Curso:

( ) Instituição Pública ( ) Instituição Privada ( ) via PRONERA

Nome do Curso:

Instituição do Curso:

Temática do trabalho de conclusão do curso (caso tenha):

7. **Atua na área da Educação:** ( ) Sim ( ) Não

**Etapas ou modalidades que trabalha atualmente:**

**7.1 Educação Infantil- 0 a 3 anos** ( )

**Função que exerce:**

**Localidade da escola:** Campo ( ) Cidade( ) **Instituição:** Pública( ) Privada( )

**Especificar Campo:** Acampamento ( ) Assentamento( ) Comunidade Rural( ) Outro( )

**7.2 Educação Infantil - 4 a 5 anos** ( )

**Função que exerce:**

**Localidade da escola:** Campo ( ) Cidade( ) **Instituição:** Pública( ) Privada( )

**Especificar Campo:** Acampamento ( ) Assentamento( ) Comunidade Rural( ) Outro( )

**7.3 Ensino Fundamental - 1º ao 5º** ( )

**Função que exerce:**

**Localidade da escola:** Campo ( ) Cidade( ) **Instituição:** Pública( ) Privada( )

**Especificar Campo:** Acampamento ( ) Assentamento( ) Comunidade Rural( ) Outro( )

**7.4 Ensino Fundamental - 6º ao 9º** ( )

**Função que exerce:**

**Localidade da escola:** Campo ( ) Cidade( ) **Instituição:** Pública ( ) Privada( )

**Especificar Campo:** Acampamento ( ) Assentamento( ) Comunidade Rural( ) Outro( )

**7.5 Ensino Médio** ( )

**Função que exerce:**

**Localidade da escola:** Campo ( ) Cidade( ) **Instituição:** Pública( ) Privada( )

**Especificar Campo:** Acampamento ( ) Assentamento( ) Comunidade Rural( ) Outro( )

**7.6 Ensino Superior ( )****Função que exerce:****Localidade da escola:** Campo ( ) Cidade( ) **Instituição:** Pública( ) Privada( )**Especificar Campo:** Acampamento ( ) Assentamento( ) Comunidade Rural( ) Outro( )**8. Vínculo com as instituições em que trabalha atualmente:**

8.1 Estatutário (servidor público) ( )

8.2 Temporário (substituto/ designado) ( )

8.3 CLT (carteira assinada) ( )

8.4 Voluntário ( )

8.5 Outro ( )

**9 Não atuo na Educação.**

9.1 Especifique área de atuação (sua ocupação em alguma empresa, instituição ou movimento social)

**10 Destaque as contribuições e possibilidades que surgiram a partir da realização do(s) curso(s) realizado(s) por você (e organizados pelo MST) no desenvolvimento de sua profissão:****11 Para você, como esse(s) curso(s) têm contribuído no fortalecimento da Educação do Campo?****12 Filiações:**

( ) Sindicato

Especifique atuação:

( ) Partido Político

Especifique atuação:

( ) Movimento Social

Especifique atuação:

( ) Instituição Religiosa

Especifique atuação:

( ) Outra Filiação

Especifique atuação:

**13 Neste espaço compartilhe outras questões, observações que você considera importantes e que não foram mencionadas neste instrumento.**

## APÊNDICE C – 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 convidado/a para participar da pesquisa “Trajetórias formativas de educadores dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra - MST”. Esta pesquisa, de autoria da estudante Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira, constitui-se como atividade do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Situa-se no campo da formação de educadores e focaliza a trajetória de formação docente dos egressos das turmas de Magistério e Pedagogia da Terra organizados pelo MST no Espírito Santo.

#### JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela pertinência das discussões que evidenciam as trajetórias de formação dos educadores que atuam na educação básica, especialmente na educação infantil em contexto campestre. Ao evidenciar as trajetórias formativas dos egressos envolvidos neste percurso formativo circunscrevemos experiências que corroboram na afirmação da especificidade da Educação do Campo, do direito a formação dos educadores bem como o direito das crianças à educação infantil.

#### OBJETIVOS

Compreender as trajetórias formativas na constituição da docência dos educadores que participaram dos cursos de formação (Magistério e Pedagogia da Terra) sobretudo dos educadores que atuam com as crianças na educação infantil (EI) em assentamentos de reforma agrária coordenados pelo MST no Espírito Santo, evidenciando a trajetória do MST/ES na defesa da educação e da formação.

#### PROCEDIMENTOS

Sua participação se dará primeiramente respondendo a um questionário online com um tempo estimado de 10 minutos; posteriormente ao preenchimento do questionário que nos indicará sua atuação na educação infantil, você será convidado a participar da entrevista semiestruturada devidamente agendada; no decorrer deste procedimento, será solicitado a escrita de uma carta pedagógica, contando sua trajetória formativa, que poderá ser enviada à pesquisadora posteriormente. Também será realizada entrevista semiestruturada com sujeitos que participaram do processo inicial de articulação dos cursos. Enfatizamos que os procedimentos serão registrados com anotações em diário de campo, gravação de áudio com posterior transcrição dos relatos dos participantes. Registramos que devido a pesquisa ocorrer no cenário da pandemia da COVID-19 adotaremos as medidas necessárias de acordo com o plano de prevenção, como utilização de máscaras, uso de álcool gel e mantendo o distanciamento necessário.

#### DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolverá por meio da aplicação do questionário online os egressos dos cursos analisados; desenvolvimento de entrevista semiestruturada com sujeitos que participaram do processo

inicial de articulação dos cursos e os atuantes na educação infantil. No decorrer da pesquisa receberemos cartas pedagógicas ao MST escrita pelos egressos atuantes na EI, narrando sua trajetória docente.

### **RISCOS E DESCONFORTOS**

Os riscos que se apresentam aos participantes da pesquisa, se referem à possibilidade de sentirem constrangimentos ou desconforto uma vez que compartilharão suas trajetórias pessoais. Assim, assegura-se aos participantes sua liberdade de participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar, ou até mesmo manifestar o desejo de não participar da pesquisa. O mesmo poderá optar pela colaboração parcial, concordando em responder ao questionário online, e não participar das demais etapas. A identidade do participante e confidencialidade dos dados será resguardada no decorrer de toda pesquisa sendo mantido sigilo das respostas obtidas na pesquisa bem como na posterior publicação dos resultados. Dados os procedimentos (aplicação de questionário online e entrevista semiestruturada), afirmamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre cada procedimento, estando a pesquisadora sempre à disposição para esclarecer possíveis dúvidas. Também salientamos que devido a Pandemia da COVID-19 tomaremos todas as precauções de acordo com o plano de prevenção, como uso de máscaras, uso de álcool gel e distanciamento na realização dos procedimentos da pesquisa, preservando a saúde de todos os envolvidos.

### **BENEFÍCIOS**

A pesquisa poderá contribuir nos avanços da pauta da Educação do Campo bem como na produção de novos conhecimentos acerca da formação dos educadores camponeses e na visibilização da educação infantil do campo como direito de todas as crianças.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

A pesquisadora estará presente em todas as etapas e procedimentos da pesquisa, a fim de manter sempre o diálogo com os participantes, seja pessoalmente, por e-mail, telefone ou quaisquer outras maneiras de comunicação, comprometendo-se a esclarecer quaisquer as dúvidas que possam surgir.

### **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade de cada participante durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação dos resultados.

### **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO E DE INDENIZAÇÃO**

Os participantes não irão arcar com nenhum custo nem receberão qualquer compensação financeira por sua participação nesta pesquisa, ficando os mesmos cientes de poderem retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejarem. Ainda assim, caso o participante tenha alguma despesa para a participação, o mesmo possui o direito de solicitar ressarcimento, bem como tem garantido seu direito a buscar indenização, caso ocorra algum eventual dano decorrente da pesquisa.

### **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

Importante esclarecer que o(a) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, não havendo penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida participar, você estará apto a desistir a qualquer momento de sua participação, sem que haja também qualquer penalidade. Se esta for a opção,

de retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora nas etapas que seguem.

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema ou sugestão o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira no telefone (27) 9-98122218 ou no e-mail: fidelesmarle@gmail.com. Em caso de denúncia e/ou mudanças na pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29075-910, Campus Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/Ufes. Pode ainda acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Declaro que estou sendo informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todas as condições e procedimentos acima expostos e que, voluntariamente, aceito participar da pesquisa “Trajetórias formativas de educadores dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra - MST” preenchendo o questionário online, cadastrando meus dados pessoais para ter acesso ao mesmo. Também declaro que após concordar em participar da pesquisa respondendo ao questionário online, para as etapas que seguem (entrevista semiestruturada e escrita de carta pedagógica ao MST), caso eu participe, receberei uma via deste Termo de Compromisso, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

---

(Assinatura do(a) participante)

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Trajetórias formativas de educadores dos cursos Magistério e Pedagogia da Terra - MST” eu, MARLE APARECIDA FIDÉLES DE OLIVEIRA VIEIRA, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 466/12 e da Resolução nº 510/16, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

(Assinatura da pesquisadora)

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS SUJEITOS DO PROCESSO INICIAL DE ARTICULAÇÃO**

1. Destacar o contexto em que se iniciou o processo de articulação do MST junto ao poder público para a efetivação do Curso Magistério (luta pela terra, pela escola, pela educação via pautas, reuniões, audiências, dificuldades, liberação de professor via SEDU, etc);
2. Evidenciar o processo formativo do Magistério para o MST e para a educação nos assentamentos (estrutura física das escolas, número de escolas, educandos, monitores, professores, etc);
3. Destacar o contexto em que se iniciou o processo de articulação do MST junto a Ufes para a efetivação do Curso Pedagogia da Terra (o que mudou? Por que a luta pelo curso superior, qual era o objetivo inicial?);
4. Situar a participação do sujeito no curso (experiências, aprendizagens, conquistas, desafios, dificuldades, superações, sentidos e demais singularidades).
5. Destacar a continuidade das experiências formativas após o curso (considerando o desenvolvimento da profissionalidade docente: formação e atuação)
6. Destacar a (des)articulação das trajetórias dos cursos com o fortalecimento da educação do campo;
7. Focalizar a (des)articulação dos cursos com a consolidação da profissão docente.
8. Focalizar (des)articulação dos cursos com os vínculos com MST.



## **APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Destaque para formação inicial (qual curso participou) e as contribuições deste na realização do seu trabalho com as crianças na EI (destaque para conceitos, autores, trabalhos realizados, textos estudados, etc).
2. Fale um pouco de você neste(s) curso(s). Como soube dos mesmos? como foi sua participação, dificuldades, aprendizados? Que contribuições trouxeram para a escolha de sua profissão?
3. Quais outros cursos você realizou após os cursos organizados pelo MST (Magistério e/ou Pedagogia da Terra)?
4. No trabalho prático realizado com as crianças, consegue destacar relações com conceitos/reflexões estudados ao longo do(s) curso(s)? Quais?
5. Qual sua compreensão sobre criança?
6. Qual sua compreensão sobre infância? Como as crianças vivenciam a infância no campo?
7. Você conta com apoio pedagógico na realização do seu trabalho? Como se dá esse apoio?
8. Tem à sua disposição materiais que atende à faixa etária com a qual trabalha?
9. Você participa de formação continuada oferecida pelo município? Como se dá essa formação? Em que te ajuda na prática com as crianças? Possui a especificidade para crianças do campo?
10. Você participa de momentos formativos organizados pelo MST/ES? Como se dá esses momentos? Possui a especificidade para crianças do campo?
11. Você teria alguma demanda específica que gostaria de ter numa formação continuada para apoio ao seu trabalho com as crianças? Qual seria essa demanda?
12. Se pudesse fazer uma solicitação à prefeitura para a melhoria de seu trabalho, qual seria esta solicitação?
13. Se pudesse fazer uma solicitação ao MST para a melhoria de seu trabalho, qual seria esta solicitação?
14. Você considera que o trabalho que realiza com as crianças fortalece o vínculo com a terra, com a comunidade, com a educação do campo?
15. Qual o maior desafio para a realização do seu trabalho com as crianças?
16. Gostaria de destacar alguma questão que não foi abordada nas questões que apresentamos?

## APÊNDICE F – CARTA PEDAGÓGICA ÀS EGRESSAS ATUANTES NA EIC EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

### Prezadas Companheiras

Espero que esta carta lhe encontre com saúde! Escrevo-lhe com a alegria de poder partilhar um pouco da trajetória desta militante-educadora-pesquisadora. Aprendi com Freire que nosso estar no mundo e com os outros nos coloca numa posição de responsabilidade ética e compromissada. Se escrever é um ato político e registrar nossa história uma maneira de nos situarmos no mundo e com os outros, assim me coloco neste momento. Sinto necessidade de contextualizar esta carta pedagógica contando um pouco da minha trajetória formativa.

Sou filha de camponeses, nascida e criada no interior de Minas Gerais. Lá, cursei até a oitava série e tive que sair do campo para continuar os estudos, uma vez que não possuía escola de segundo grau. Foi muito difícil aos 15 anos deixar minha família e meu “pedaço de chão”. Na capital, morando com uma tia num bairro de periferia, caminhava por muitos quilômetros até chegar à escola, uma vez que não possuía recurso para pagar o transporte. Entre idas e vindas, fui conhecendo outras experiências que me faziam retornar a Minas (ainda que na lembrança). Na cidade, tive a imensa alegria de retornar ao campo quando conheci o MST, num momento de muita mobilização, dado o julgamento de um Sem Terra que acontecia na capital. Fui me aproximando, conhecendo, e assim, tornei-me militante. Minha primeira atuação foi na Secretaria Estadual, contribuindo nas articulações políticas. Hoje, alegro-me em contar parte desta história! E muito mais em reviver a história de tantos companheiros/as, com os quais pude de alguma maneira vivenciar um pouco dessa experiência, acompanhando de perto o Curso Pedagogia da Terra, participando de reuniões, articulações e do processo de encerramento da segunda turma, bem como das articulações para que acontecesse a terceira turma.

Eu acreditava que poderia cursar a terceira turma, mas infelizmente ainda que o projeto esteja aprovado no departamento, esse sonho não se concretizou. Fiz, então, o curso regular da Ufes e, entre a militância e a sobrevivência, realizei o concurso para professora da educação infantil no município de Vitória, o que não me impediu de continuar a militância no Movimento, acompanhar os encontros dos Sem Terrinha e participar das ações do MST. Retornei à Ufes para cursar o mestrado no qual realizei a pesquisa “Educação Infantil do Campo e Formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos”. Considero que os encontros de educadores e educadoras da Reforma Agrária são espaços fundamentais na constituição da minha formação, assim como os encontros dos Sem Terrinha, as marchas, as ocupações, as reuniões, audiências, enfim, são momentos formativos que foram consolidando minha trajetória e tão logo minha profissão docente, contribuindo para que minha atuação com as crianças aconteça com responsabilidade e, sobretudo, com ética profissional, reconhecendo-as como sujeitas de direitos.

Destaco em meu percurso formativo as leituras possibilitadas pelos encontros organizados pelo MST de autores como Marx, Freire, Florestan, Makarenko, Pistrak, Rosa Luxemburgo, dentre tantos outros. Lembro-me das místicas, das noites culturais, do trabalho prático na

horta, na lavoura. Esses foram e são espaços de formação que me constituem e me fortalecem no trabalho que realizo com as crianças na educação infantil.

Ainda que nas poucas linhas não consiga expressar a grandeza dos percursos formativos que vivi e vivo a cada momento, gostaria de convidar você, que vivenciou o curso de Magistério organizado pelo MST a escrever uma “Carta Pedagógica ao MST-ES” como forma de registrar essa trajetória coletiva forjada no coletivo Sem Terra. Quando Freire (2000) escrevia cartas pedagógicas, ele afirmava que elas “expressam mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo”. Sigamos nesta luta, em defesa da educação para todos e todas!

Assim, gostaria de receber resposta a esta carta pedagógica que, ainda que endereçada à pesquisadora, seja escrita ao MST-ES, sujeito do processo coletivo de formação, em que você possa registrar a sua trajetória formativa que consolida sua profissão docente, sua militância no movimento social, contando sua chegada ao curso, sua participação no mesmo, as contribuições para sua profissão e como essa trajetória tem contribuído na defesa da Educação do Campo e especialmente na sua atuação com as crianças na Educação Infantil.

Assinalo que sua identidade não será revelada, podendo, caso queira, assinar com um nome fictício.

Agradeço imensamente a leitura atenta desta carta e espero ansiosa a sua resposta que poderá ser enviada por e-mail, telefone ou endereço postal, conforme abaixo.

Um abraço,

---

Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira  
[fidelesmarle@gmail.com](mailto:fidelesmarle@gmail.com)  
27 998122218

Endereço Postal:  
Rua Monte Sinai, 235, Cond. Praia da Concha, Apt. 305,  
Vale Encantado,  
Cep: 29.113-240, Vila Velha- ES.

## APÊNDICE G – NOVOS CURSOS REALIZADOS PELOS EGRESSOS

Grau	Instituição	Nome Curso	Instituição
Graduação	Privado	Licenciatura em História	UNIUBE
Graduação	Privado	Biologia	FTC
Graduação	Privado	Licenciatura em História	Universidade de Uberaba
Graduação	Privado	Ciências Contábeis	Pitágoras
Graduação	Privado	História	UNOPAR
Graduação	Privado	Geografia e Educação Ambiental	UNIUB
Graduação	Privado	Psicologia	PITÁGORAS
Graduação	Pública	Licenciatura em Geografia	UNEB
Graduação	Privado	licenciatura em Matemática	UNIUB
Graduação	Pública	Geografia	UNESP
Graduação	Privado	Geografia	UNIUB
Graduação	Privado	Ciências Sociais	UNIMES
Graduação	Privado	História	INIUB
Graduação	Pública	Licenciatura P. em Língua Portuguesa e Literatura	CEUNES/UFES
Graduação	Privado	Graduação em Pedagogia	FASE
Especialização	Privado	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Universidade Candido Mendes
Especialização	Pública	Educação do campo	UFES
Especialização	Pública	Educação do campo	UFES
Especialização	Pública	Educação do campo	UFES
Especialização	Pública	Educação do campo	UFES
Especialização	Pública	Educação do Campo, interculturalidade e campesinato	UnB
Especialização	Pública	Educação do campo	UFES
Especialização	Pública	Educação do Campo	UFES
Especialização	Privado	Supervisão Escolar	Ferlagos
Especialização	Pública	Educação do Campo	UFES
Especialização	Privado	Alfabetização e literatura brasileira	UNIVIX
Especialização	Privado	Anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil	Faculdade Ciências Aplicadas Sagrado Coração
Especialização	Pública	Educação e campesinato	UnB
Especialização	Pública	Mestrado em geografia	UNESP
Especialização	Pública	Educação do Campo	UFES
Especialização	Privado	Alfabetização e Letramento	Faculdade capixaba de Nova Venécia
Especialização	Pública	Trabalho, Educação e Movimentos Sociais	FIOCRUZ
Especialização	Pública	Economia Política	UFES
Especialização	Privado	Séries Iniciais	Faculdade Vale do Cricaré
Especialização	Privado	Geografia do Brasil	FIJ
Especialização	Privado	Gestão escolar	MULTIVIX
Especialização	Pública	Desenvolvimento territorial da América Latina e Caribe.	UFJF
Especialização	Privado	Inspeção, orientação e gestão escolar integradora.	Universidade Castelo Branco
Especialização	Privado	Educação do Campo	Universidade Castelo Branco

Especialização	Privado	Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Universidade Candido Mendes
Especialização	Pública	Educação do Campo e Desenvolvimento	UNB
Especialização	Pública	Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial	UnB
Especialização	Privado	Educação inclusiva e diversidade e alfabetização e letramento nas séries iniciais e na EJA	Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio
Especialização	Pública	Formação Continuada de Professores de Educação do Campo-Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos	UFES
Especialização	Privado	Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil	Faculdade Capixaba de Nova Venécia
Especialização	Pública	Educação do Campi	UFES
Especialização	Pública	Especialização em EJA	UFSC
Especialização	Pública	Oratória Transversalidade e Didática da Fala	UFES
Especialização	Privado	Educação infantil e séries iniciais	UNIUB
Especialização	Privado	Gestão Integradora	Castelo Branco
Especialização	Privado	Educação infantil e series iniciais	COLÉGIO IPÊ
Especialização	Privado	Psicopedagogia Clínico/Institucional e Educação Especial e Inclusiva	Faculdade de Educação da Serra
Especialização	Privado	Gestão Educacional com Habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar	Faculdade de Educação da Serra
Especialização	Pública	Educação do campo	UNB
Especialização	Privado	Gestão escolar com habilitação em administração, supervisão, orientação e inspeção	FACULDADE CAPIXABA DE NOVA VENÉCIA
Especialização	Privado	Psicopedagogia	FIJ
Especialização	Privado	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	FAP
Especialização	Pública	Educação Infantil e Séries Iniciais.	Castelo Branco
Especialização	Pública	Educação de Jovens e Adultos	UFSC
Especialização	Pública	Trabalho, Educação e Movimentos Sociais	FIOCRUZ
Especialização	Privado	Gestão integrada	Universidade Castelo Branco
Especialização	Pública	Educação do Campo	UFES
Especialização	Privado	Gestão e Supervisão escolar	Universidade Castelo Branco
Especialização	Privado	Matemática	Vale do Cricaré
Especialização	Pública	Formação continuada de professores de educação do campo _interculturalidade e campesinato em processos educativos.	UFES
Especialização	Pública	Educação do Campo	UFES
Especialização	Privado	Língua Portuguesa	FERLAGOS
Especialização	Pública	Educação do Campo	UFES
Especialização	Pública	Trabalho, educação e movimentos sociais	FIOCRUZ
Especialização	Privado	Orientação Educacional	FIJ
Mestrado	Pública	Mestrado em Geografia	UNESP
Mestrado	Pública	Mestrado em Ensino na Educação Básica	UFES
Mestrado	Pública	Mestrado em educação Ufes	UFES
Mestrado	Pública	Mestrado em Geografia	UNESP
Mestrado	Pública	Mestrado em Geografia	UNESP

Mestrado	Pública	Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe	UNESP
Mestrado	Pública	Mestrado em ensino na educação	UFES
Mestrado	Pública	Mestrado em Psicologia Institucional	UFES
Mestrado	Pública	Mestrado em Educação	UFES

**ANEXO**

**ANEXO A – TEMÁTICAS DO TRABALHO FINAL DO CURSO PEDAGOGIA DA  
TERRA – TURMA PAULO FREIRE E TURMA MARIA OLINDA**

<b>TURMA PAULO FREIRE</b>	
<b>AUTOR</b>	<b>TÉMATICA</b>
AGUSTINI, Maria Terezinha.	A possibilidade de construção do sucesso escolar com alunos repetentes: um estudo de caso.
ALCÂNTARA, Cleuza Araújo de.	A infância no Assentamento Nova Piranema.
ARAÚJO, Lucinéia Gomes de.	O setor de educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Estado do Rio Grande do Norte: limites e possibilidades.
BATISTA, Aparecida Loureiro.	A educação de jovens e adultos no Triângulo Mineiro: desafios de uma nova prática pedagógica.
BORGES, Gláucia Batista.	Prática e vivência da medicina popular no Assentamento Castro Alves.
CARPANEDO, Marlene Lúcia.	Medicina popular e a educação a partir do Assentamento do Pip Nuck.
CARVALHO, Ivanete Ferreira de.	A história do MST em Minas Gerais.
CERQUEIRA, Luciete de Oliveira.	A participação dos jovens no Assentamento Palmeira.
CHAGAS, Josimar.	Os desafios da escola básica do campo no Assentamento 27 de Outubro
FERNANDES, Eliete Rosa.	A pedagogia das massas: espaço educativo por excelência na ocupação da Fazenda São Joaquim.
FIGUEIREDO, Josenilza Alves.	O núcleo de educação do MST no Município de Itamaraju - BA
FRANÇA, Zelita Mendes de.	Questão da identidade sem terra dos jovens do Assentamento Maria Olinda.
FREITAS, Valdívio José de.	O papel do educador na pedagogia da alternância– análise comparativa das escolas: Escola Família Agrícola de Vinhático e da EPG “Margem do Itauninhas”.
GAIGHER, Dimas.	Desafio e organicidade dos jovens do Assentamento Córrego da Areia.
GONÇALVES, Vanda Pereira.	Experiência de medicina popular no Assentamento Valdício Barbosa dos Santos
KONWSKI, Maria Luciana Piont.	A educação de jovens e adultos no assentamento Córrego da Lage – Município de Mucurici/ES.
LEAL, Regina.	A história da educação do MST no Espírito Santo – de Jundiá, um projeto que se concretiza
MOROZINI, Gildete Rosa da Silva.	Educação de jovens e adultos no Assentamento Nova Vitória: desafios e perspectivas
NETO, José Odônio Cardoso de Sá.	A participação dos pais na pedagogia da alternância, na EPG “Três de Maio”.
OLIVIERA, Helenice de.	Estruturação do setor de saúde na regional do setor sudoeste e o resgate na medicina popular.
PAIM, Maria Aliene de Jesus.	A educação popular: experiência educativa e vivência de militância no Assentamento “Nova Conquista”.
PANNI, Lindomar.	O lugar da escola no novo modelo de Assentamento do MST. O Assentamento “Zumbi dos Palmares”.



PEREIRA, Edmauro Santana.	A Pedagogia da Alternância enquanto paradigma de educação e formação da criança e do jovem nos Assentamentos do MST – estudo de caso: a prática pedagógica da escola “Córrego do Cedro” – Assentamento Paulo Vinhas
PEREIRA, Irene da Conceição.	A escola e processo de construção da identidade sem terra no Assentamento Gameleira.
PEREIRA, Nilson.	A práxis pedagógica dos professores/as da EPG “Margem do Itauninhas”.
PEREIRA, João Jesus.	Processo de construção da identidade no Assentamento Zumbi dos Palmares
PRADO, Nilvândia de Oliveira.	Nascimento e territorialização do MST na Bahia.
SANTANA, Raimunda Araújo Alves de.	A educação do MST: a trajetória do Maranhão
QUEIROZ, Edneide Xavier Santos.	Atuação do setor de educação do MST em Vitória da Conquista – Bahia.
REIS, Roseli dos Santos.	Vivenciando a educação infantil na regional metropolitana do Estado de Sergipe
RIBEIRO, Maria de Fátima Miguel.	O MST no Rio Grande do Norte.
SABADINI, Sônia Cleide Couto Lemos.	A pedagogia da alternância no MST: o plano de estudos
SABADINI, Waldirene Aparecida.	A prática pedagógica de professores rurais em busca de uma educação libertadora para o homem do campo
SANTOS, Alessandra Chagas dos.	As mobilizações infantis: encontro dos sem terrinhas no extremo sul da Bahia.
SANTOS, Antonio Carlos Alves dos.	A participação da comunidade na escola do projeto de alternância: estudo dos Assentamentos Nova Vitória e Onze de Agosto.
SANTOS, Berenice Miotto Rodrigues dos.	Formação universitária, estudo das percepções dos alunos do Curso Pedagogia da Terra do Espírito Santo
SANTOS, Creuza de Oliveira.	O lazer no processo educativo dos sem terrinha do Assentamento Nova Vitória – ES.
SANTOS, Edgard Soares dos.	A trajetória político-pedagógica da Escola XIII de Setembro e a participação das famílias no processo educativo
SANTOS, Gerson Pinheiro dos.	A educação de jovens e adultos no desenvolvimento do Assentamento Paulo Freire, em Mucuri – BA.
SANTOS, Ivanilson Vieira dos.	Efeitos do processo de municipalização na escola pluridocente Verino Sossai – Assentamento Córrego da Lage.
SANTOS, José Carlos da Costa.	A história da educação do MST no ES
SANTOS, Rosiléia dos.	Medicina popular: um estudo a partir da concepção do Assentamento XIII de Setembro.
SANTOS, Solange Chagas dos.	Formação e funcionamento do setor de educação na região extremo-sul – Bahia
SANTOS, Valdinar dos.	A educação escolar na comunidade negra rural Divino Espírito Santo.
SARTÓRI, Leunildo.	A importância da participação dos pais na Pedagogia da Alternância.
SILVA, Edinéia Rosa da.	Relação família – escola na educação infantil do Assentamento Nova Vitória – ES
SILVA, Flávia Tereza da.	A cultura dos sem terrinha no Assentamento Estiva– PE.

SILVA, Maria Aparecida Pereira da.	A participação como processo educativo: estudo da participação dos pais de alunos da Escola da Agrovila do Assentamento Valdício Barbosa dos Santos.
SILVA, Maria de Fátima dos S.	Medicina popular: a experiência da EPG “Assentamento União”.
SILVA, Maria Suely da.	Implementação da proposta pedagógica do MST no Assentamento Serrinha – Ribeirão/PE.
SOUZA, Celso Pereira de.	A escola como um processo de humanização diante da sociedade em que vivemos.
SOUZA, Rita de Cássia Santos de.	A educação de jovens e adultos (PRONERA): uma nova práxis pedagógica
<b>TURMA MARIA OLINDA</b>	
ALVES, Marta Célia A.	A participação dos pais no desenvolvimento da educação infantil na escola Córrego do Cedro – Conceição da Barra/ES.
AMPARO, Dalbertan do.	O MST e a Cultura no Assentamento Três Irmãos/BA.
BRITO, João Henrique de O.	O desenvolvimento do ensino-aprendizagem no trabalho coletivo
ASSUNÇÃO, Edileuza Carlos de.	O fracasso escolar no Assentamento Terra Livre/BA.
ASSUNÇÃO, Maria Dias.	A luta da mulher pela terra no extremo-sul baiano.
CARVALHO, Ana Beatriz de.	O acampamento como escola de vida.
BARBOSA, Eliane S. S.	A dinâmica da participação das famílias no assentamento Castro Alves – Pedro Canário/ES.
BELO, Creuza da R.	Dificuldades de aprendizagem das séries iniciais – município de Muqui/ES.
CARDOSO, Ivanete.	Possibilidades de apresentação das quatro operações nas séries iniciais do ensino fundamental.
CARVALHO, Eliana H. dos S.	A concepção de escola e educação: regional Valdício Barbosa dos Santos – Conceição da Barra/ES.
CASTRO, Alaíde S. de.	A situação do idoso no assentamento Castro Alves – Pedro Canário/ES.
CIPRIANO, Sonia de O.	Organicidade escolar: Assentamento XIII de Setembro – Jaguaré/ES.
CONCEIÇÃO, Marli Junio G.	A importância da participação da família na vida escolar, na EEEF “XIII de setembro” – Jaguaré/ES.
CONTE, Deuzira T. da Silva.	Repensando o processo de ensino-aprendizagem na Escola São João Batista Córrego Araras – São Gabriel da Palha/ES.
COSTA, Ana Miranda.	As relações de gênero no assentamento 13 de maio – Nova Venécia/ES
COSWOSK, Érica de O. S.	A exclusão escolar da turma de jovens e adultos no assentamento 17 de abril.
EFFGEN, Rosilei Cosse.	Educomunicação: formação de base através de rádios comunitárias
EMBURANA, Nelci Dos R. F.	A participação e a organização interna das famílias do Assentamento Bela Vista – Montanha/ES.
FARGE, William Gil.	O acampamento como escola de vida.
FERREIRA, Domingas M. D.	A questão cultural das famílias no Assentamento Piranema – Fundão /ES.
FERREIRA, Maria da Gloria N.	Pedagogia da alternância: auto-organização dos alunos da EFA de Jaguaré/ES.

FERREIRA, Romualdo de J.	A contribuição do plano de estudo na formação dos educandos da EEEF “XIII de setembro” – Jaguaré/ES.
GOMES, Jádima C.	A juventude no assentamento 22 de Julho: limites e perspectivas.
GOMES, Juliano F.	O ensino da arte com crianças de 06 a 08 anos no Assentamento Piranema – Fundão/ES
GRASSI, Weber Virgílio.	A prática pedagógica e o multiculturalismo na Escola 25 de Julho no Assentamento Três Irmãos/BA: um estudo de caso
JESUS, Maria Antonia de.	O processo histórico na implementação do projeto político pedagógico do MST no Assentamento 1º de abril/BA.
MARTINS, Andréia R.	Por que algumas famílias assentadas não matriculam ou retiraram os filhos (as) da EEPEF “Saturnino Ribeiro dos Santos” – Assentamento Olinda II – Pinheiros/ES
MIRANDA, Luciana B. de.	Perfil dos jovens do Assentamento Boa Esperança.
RODRIGUES, Irene Cruz.	Educação infantil: luta por escola (familiar e escolar).
RODRIGUES, Janete O.	A participação dos pais no processo educativo.
NETO, Ana Cristina da S.	A importância do espaço físico na aprendizagem das crianças: pesquisa-ação na Escola Pluridocente Itaquandiba – Assentamento Piranema – Fundão/ES.
NUNES, Nunes O.	As dimensões educativas do lazer no Assentamento Quilombo I – Mucuri/BA
OLIVEIRA, Eliane dos S.	Os sujeitos da educação de jovens e adultos no assentamento Francisco Domingas Ramos – Montanha/ES.
OLIVEIRA, Joelma S. de.	As concepções de teoria e prática nas escolas de ensino fundamental: escolas estaduais de ensino fundamental “margens de Itauninhas e 27 de outubro”.
OLIVEIRA, Rosiane F.	A prática pedagógica da ciranda infantil do curso Pedagogia da Terra – “Turma Maria Olinda”.
OLIVEIRA, Welson B. de.	Qual sentido de educação para os camponeses?
TEIXEIRA, Aracélia M.	O processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental (1ª a 4ª série) na EEEF “Córrego do Cedro” – Assentamento Paulo Vinhas – Conc. da Barra/ES.
PEREIRA, Lucinéia A.	A organização do grupo de jovens assentamento Castro Alves – Pedro Canário/ES.
RAMOS, Maria Edna Reis B.	O processo de aprendizagem de pessoas adultas no assentamento Paulo Vinhas – Conceição da Barra/ES.
REIS, Enilson A. dos.	Educação de jovens e adultos: o processo de alfabetização no assentamento Vale Ouro – Ecoporanga/ES.
SALES, Clárcia G. P.	A diversidade cultural das famílias do Assentamento Nova Vitória – Pinheiros/ES.
SANTOS, José Ronaldo S. dos.	A juventude do Assentamento Marcha Brasil e a construção da identidade sem terra.
SANTOS, Lucimar de B. P.	A percepção dos assentados do Assentamento Vale da Esperança, Santa Tereza/ES, em relação ao uso dos fitoterápicos.
SANTOS, Rosinete V. dos.	A medicina popular: uma característica cultural no cotidiano das famílias do Assentamento Castro Alves – Pedro Canário/ES.

SANTOS, Vany dos.	A organicidade dos jovens no Assentamento Zumbi dos Palmares.
SILVA, Cícera Guedes da.	Formação do educador: um processo pedagógico na Escola 02 de Maio/BA.
SILVA, Delza A. T. da.	O trabalho como princípio educativo na Escola Comunitária Rural Municipal de Giral –Jaguaré/ES.
SILVA, Fabrice Carolino da	Os impactos econômicos em Nestor Gomes pós chegada dos assentamentos – Assentamento Vale da Vitória – São Mateus/ES.
SILVA, Ivanilde N. S. da.	Educação no MST: relação ensino-aprendizagem na Escola Solettar a Liberdade Assentamento Quilombo II/BA.
SILVA, Jussara N.	O acampamento como escola de vida.
SOPRANI, Ana Cristina.	A educação do campo na perspectiva camponesa: um estudo de caso da Comunidade do Farias – Linhares/ES.
SOUZA, Eloíde S. da C.	Reflexão sobre o processo de avaliação escolar no Assentamento.
SOUZA, Orlando B. de.	Participação dos pais na formação dos jovens na Escola Família Agrícola de Vinhático - Montanha/ES.
SOUZA, Verônica M. de.	Educação infantil: relação escola e família no Assentamento Tomazine.
UBALDO, Adriana.	O plano de formação como instrumento pedagógico e filosófico da educação: experiência na EEEF.

Fonte: organizado pela autora a partir de Sánchez, 2014.