

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Welliton José Cunha de Souza**

**MST a luta e a conquista da terra:** a experiência educativa do Assentamento Denis  
Gonçalves

Juiz de Fora

2019

Welliton José Cunha de Souza

**MST a luta e a conquista da terra:** a experiência educativa do Assentamento Denis  
Gonçalves

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Trabalho, Estado e Movimentos Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zélia Maia de Souza.

Juiz de Fora

2019

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

Souza, Welliton José Cunha de .

MST a luta e a conquista da terra : a experiência educativa do Assentamento Denis Gonçalves / Welliton José Cunha de Souza. -- 2019.

112 p.

Orientadora: Maria Zélia Maia de Souza

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Movimentos Sociais Populares do Campo. 2. MST. 3. Pedagogia do Movimento. 4. Educação do Campo. I. Souza, Maria Zélia Maia de , orient. II. Título.

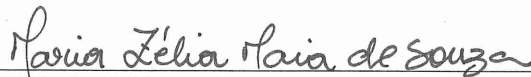
Welliton José Cunha de Souza

**MST a luta e a conquista da terra:** a experiência educativa do assentamento Denis Gonçalves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 26 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



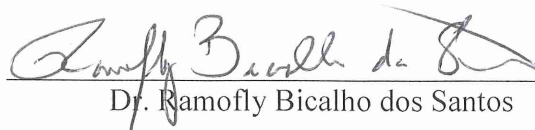
Dra. Maria Zélia Maia de Souza - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Simone da Silva Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## **AGRADECIMENTOS**

Àqueles que dedicam suas vidas, seu carinho, suas experiências à luta e à conquista pela terra e educação.

Ao Professor Dileno Dustan Lucas de Souza, pela amizade, carinho e confiança.

## APRESENTAÇÃO

Nasci e fui criado em Lima Duarte, município da Zona da Mata Mineira, localizado entre a Serra do Ibitipoca (local em que se situa o Parque Estadual do Ibitipoca) e a Serra Negra (onde, recentemente, em meio a vários conflitos envolvendo comunidades tradicionais, foi criado de maneira arbitrária o Parque Estadual da Serra Negra da Mantiqueira) – duas importantes áreas de preservação ambiental. Todas as minhas raízes estão no campo, sou neto e bisneto de trabalhadores/as rurais sem-terra, trabalhadores/as assalariados/as do campo, meeiros/as e trabalhadores/as eventuais e, desde muito cedo, percebi o campo como um espaço de relações sociais, lutas e exploração (claro que de maneira ingênua pela pouca idade).

A primeira percepção que tive da crueldade e da exploração do trabalho no campo se deu ao observar meu pai em suas relações de trabalho. Antes de ir para cidade labutar como diarista e logo depois na construção civil, ele viveu no campo por cerca de 20 anos como trabalhador rural braçal polivalente. Meu pai, que durante a semana se dividia entre as tarefas de ordenha e lavoura nos latifúndios, sempre levava-me, ao cair do dia e aos finais de semana, para ajudá-lo no cultivo de pequenas lavouras em propriedades das redondezas. Era o sistema de meeiro, no qual o lavrador era responsável pela compra de sementes, insumos, plantio, manejo e colheita. Mas, ao final do processo, a produção era dividida com o dono das terras. A lembrança mais marcante dessa época é de estar descendo da garupa da bicicleta, o sol se pondo, eu e meu pai indo “aproveitar o resto do dia” (era assim que meu pai dizia do trabalho nas tardes) para capinar feijão.

A Educação do Campo surge em minha vida a partir de minha mãe, que era professora alfabetizadora numa antiga escola rural na comunidade de São Sebastião do Monte Verde, também em Lima Duarte. Sempre tirávamos um tempinho para conversar sobre os tempos que ela caminhava cerca de quatro horas a pé, saindo do município de Santa Barbara do Monte Verde para dar aula na referida escola. Quando tinha sorte, conseguia carona no caminhão do leite.

Estudei a maior parte de minha vida na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, em Lima Duarte, na qual iniciei também minha vida política, passando por diversos cargos no Grêmio Estudantil. Durante quase todo o tempo que estudei, trabalhei no contraturno para ajudar com as despesas de casa. Quando terminei os estudos secundaristas, prestei vestibular para o curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e cursei um semestre. Logo em seguida, entrei para o Seminário Santo Antônio, em Juiz de Fora, onde estudava Teologia e, concomitantemente, estudava Filosofia, na UFJF. Deixei o seminário, abandonei a

Teologia e voltei a trabalhar para conseguir manter-me e terminar o curso de Filosofia. Atualmente, estou na gestão da escola em que tive minha formação básica e estou dirigente municipal do Partido dos Trabalhadores (PT).

A pesquisa inicia-se de maneira tímida, antes ainda da aprovação no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no entanto, com outros objetivos e um olhar que, no decorrer do processo, vem se modificando e ficando cada vez mais sensível às causas do Movimento. Há um comprometimento político e militante de nossas ações com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, sobretudo com o Assentamento Denis Gonçalves em que contribuimos efetivamente na luta pela educação e conquista da Escola para este Assentamento.

## RESUMO

Nessa pesquisa, procuramos fazer uma análise, sem ter a pretensão de sua exaustão, dos processos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificando os métodos que envolvem a Pedagogia do Movimento e o modo dialético de construção do MST, bem como a construção da identidade Sem Terra. A pesquisa se desenvolve no Assentamento Denis Gonçalves, na Zona da Mata Mineira, tendo como referência o Setor de Educação do MST e o processo educativo que desemboca na Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos e os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na sua formação política e militante, quanto na formação escolar que leva em consideração os vários níveis de ensino. Intenta-se observar e analisar como se dá na prática os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos da educação do MST.

Palavras-chave: Movimentos Sociais Populares do Campo. MST. Pedagogia do Movimento. Educação do Campo.



## **RESUMEN**

En esta investigación buscamos hacer un análisis, sin pretender estar agotado, de los procesos educativos del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), identificando los métodos que involucran la Pedagogía del Movimiento y el modo dialéctico de construcción del MST, así como la construcción de la identidad. Sin tierra La investigación se desarrolla en el asentamiento Denis Gonçalves en la Zona da Mata Mineira, teniendo como referencia el Sector de Educación MST y el proceso educativo que conduce a la Escuela Estatal Carlos Henrique Ribeiro dos Santos y las materias involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el su formación política y militante, así como la formación escolar que tiene en cuenta los distintos niveles de educación. Observar y analizar cómo tienen lugar los principios filosóficos, pedagógicos y metodológicos de la educación MST.

Palabras clave: Movimientos Sociales del Campo. MST. Pedagogía del Movimiento. Educación del Campo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fazenda Fortaleza de Sant’Anna.....	53
Figura 2 – Colheita do café .....	55
Figura 3 – Localização do Assentamento Denis Gonçalves.....	57
Figura 4 – Estrutura do Assentamento Denis Gonçalves .....	60
Figura 5 – Área do Assentamento Denis Gonçalves .....	65
Figura 6 – Escola Carlos Henrique Ribeiro dos Santos .....	69
Figura 7 – Salas de Aula no Acampamento Gabriel Pimenta .....	74
Figura 8 – Escola Carlos Henrique Ribeiro dos Santos II.....	77
Figura 9 – Formatura da primeira turma da Escola do Assentamento .....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Contag	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EEB	Especialista de Educação Básica
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FENEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
Master	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MS	Movimentos Sociais
MSP	Movimentos Sociais Populares
MSPC	Movimentos Sociais Populares do Campo
PEB	Professor de Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
TRAME	Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Ulab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO</b> .....	23
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO .....	30
<b>3 PEDAGOGIA DO MOVIMENTO</b> .....	41
3.1 PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DO MST .....	44
<b>4 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES</b> .....	52
4.1. FAZENDA FORTALEZA DE SANT'ANNA .....	53
4.2 O ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES .....	56
4.3 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES – CARLOS HENRIQUE RIBEIRO DOS SANTOS.....	66
<b>4.3.1 Formação: Educadores/as e o Setor de Educação</b> .....	80
<b>4.3.2 A construção do Projeto Político Pedagógico</b> .....	86
<b>4.3.3 Currículo em movimento</b> .....	90
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>ANEXO 1 – JORNAL TERRA LIVRE</b> .....	112

## 1 INTRODUÇÃO

*“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.*

(MARX apud ENGELS, 2016, p. 72)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nasce entre 1979 e 1984 (CALDART, 2001, p. 207) por questões socioeconômicas dos conflitos no campo e da questão agrária brasileira. Emerge, principalmente, com o processo de modernização do campo<sup>1</sup> que expulsa os/as camponeses/as para as fronteiras agrícolas e para as cidades, o que os/as obriga a tomarem decisões de lutar pela terra e pelo direito de trabalhar nas regiões de que são oriundos, o que se converte nas bases sociais de gestação do Movimento (STEDILE, 1999, p. 17). Institucionaliza-se em janeiro de 1984, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado na região sul do país, em Cascavel, cidade do Paraná. Desde sua criação, o Movimento carrega os objetivos: “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores” (CALDART, 2001, p. 207). No entanto, o MST não nasce somente da vontade de camponeses/as, sua importância enquanto Movimento Social Popular se dá pela coincidência com um amplo processo no qual a luta pela reforma agrária se soma às greves operárias de 1978 e 1979 e a luta pela democratização do Brasil (STEDILE, 1999, p. 22).

Algumas considerações importantes que nos ajudarão não só a definir os aspectos metodológicos, mas também apontarão os rumos do que se espera com a produção de uma pesquisa que se constrói na linha de frente das lutas sociais, se fazem necessárias e que, ao trabalhar com seres humanos, não os objetiva, e sim os percebe enquanto sujeitos ativos na produção de conhecimento. Cabe ressaltar que os povos oprimidos e contestados, dentro das temáticas das pesquisas, comumente, são objetos de estudos, “identificados, analisados, quantificados e programados de fora pelo opressor ou por aquele que o representa”

---

<sup>1</sup> Quando falamos nesse processo de modernização do campo, estamos nos referindo à chamada Revolução Verde. Em nosso entendimento, surge a partir da introdução de transgênicos, de uma variedade de máquinas agrícolas e, principalmente, do uso de veneno no campo brasileiro. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a indústria química, que havia se desenvolvido muito no período, buscava um novo mercado para seus produtos, dando origem à Revolução Verde, uma demanda capitalista no início da década de 1950. Chega ao Brasil na década de 1960, junto com o período da Ditadura Militar. A Revolução Verde, com um discurso de desenvolvimento, promete aumentar a produção, acabar com fome, modernizar o campo, inaugurando uma nova era para a agricultura. No entanto, não passa da abertura de mercado para o consumo de máquinas, fertilizantes químicos e agrotóxicos.

(OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 18), num processo em que os pesquisadores deixam de lado os problemas sentidos e vividos pela população pesquisada, percebendo apenas aqueles indivíduos como um problema social do ponto de vista da classe dominante.

Construída dessa forma, a pesquisa científica se torna instrumento de controle social, uma vez que não produz nenhum resultado capaz de provocar uma ação transformadora. “Os grupos ‘observados’ não têm nenhum poder sobre uma pesquisa que é feita sobre eles e nunca com eles” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 18). Assim, buscamos nos apoiar num modelo de investigação social ideado como um instrumento “de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53), alinhando de forma comprometida a pesquisa com a realidade em questão.

Nesse aspecto, buscamos, nesta pesquisa, descrever e analisar os processos educativos do MST, a partir da conquista da escola no Assentamento Denis Gonçalves. Esses processos acontecem na luta por uma educação empreitada pelo Movimento, bem como o movimento dialético de construção do MST e a construção de identidade dos Sem Terra. Parte-se do pressuposto de que o MST é um sujeito pedagógico, capaz de criar seus próprios preceitos pedagógicos e de ser motor na formação militante, escolar e pessoal de homens, mulheres e crianças sem-terra.

Roseli Caldart (2001) destaca as ações do MST, suas lutas e conquistas. São pequenas, salienta a autora, isso partindo da realidade brasileira em que mais de 4,5 milhões de famílias encontram-se sem-terra, mas as conquistas são muito significativas se observarmos historicamente a questão agrária do Brasil e levar em consideração a promoção da dignidade humana alcançada. O Movimento vem “recolocar na agenda política brasileira a questão da Reforma Agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e para o país” (CALDART, 2001, p. 207).

Com a ampliação da luta pela terra, amplia-se também a luta pelo acesso à educação para os/as camponeses/as e seus/suas filhos/as acampados/as e assentados/as. Luta que representa a oportunidade de acesso à educação para pessoas que foram excluídas socialmente pelo capital e que, em outras condições e fora do Movimento, provavelmente, continuariam sem o direito básico da educação. Dessa forma, é preciso considerar que:

[...] A perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST, e também a

perspectiva de fortalecimento da mobilização “por uma Educação do Campo”, que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social (MST, 2005, p. 6).

A luta pela educação empreitada pelo MST, além de desenvolver várias iniciativas de formação militante, passa por todos os níveis de escolaridade, desde as cirandas infantis<sup>2</sup>, que produzem a cultura da educação infantil no campo, passando por um projeto massivo de alfabetização de jovens e adultos, chegando à formação técnica em cursos de nível médio e superior.

[...] atualmente falar da educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º grau dos assentamentos; escolas (legais ou não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. Ou seja, de certo modo o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início. Daí porque a complexidade do nosso trabalho vem aumentando, o que, de um lado, traz algumas dificuldades a mais e, de outro, vem nos permitindo avançar mais rápido na própria reflexão teórica sobre a nossa proposta de educação (MST, 2005, p. 161).

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Denis Gonçalves, na Zona da Mata Mineira, tendo como referência o Setor de Educação do MST, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves e os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na sua formação política e militante quanto na formação escolar, que leva em consideração os vários níveis de ensino.

Nesse sentido, afirmamos que as motivações que fizeram crescer a escolha por este objeto de pesquisa vieram, principalmente, da relação com o Campo, com a Educação do Campo e do nosso envolvimento com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se intensifica a partir das articulações que se deram entre o grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo da Universidade Federal de Juiz de Fora (TRAME-UFJF), o Assentamento Denis Gonçalves do MST e a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, na tentativa de construir uma escola dentro do assentamento e, num segundo momento, com a parceria já firmada entre os agentes citados, aliada a representantes

---

<sup>2</sup>“Ciranda Infantil é o nome dado pelo MST a tempos e espaços educativos dos Sem Terrinha da faixa etária de zero aos seis anos” (CALDART, 2001. p. 222).



de Escolas do Campo da região com intuito de construir o 1º Encontro de Escolas do Campo da região de Juiz de Fora – obtivemos êxito em ambas as empreitas. Além disso, percebe-se a importância histórica e concreta que o Movimento tem para com as lutas sociais empreendidas no campo brasileiro, bem como seu reconhecimento fora do país e o caráter internacionalista da sua proposta de formação para militância, destacando a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)<sup>3</sup>, nossa grande referência de uma escola pautada nos princípios da pedagogia socialista.

Na escola socialista em comparação com a escola atual, é o fato de que a única finalidade da escola é a possibilidade de desenvolvimento multilateral pleno do estudante; ela não deve suprimir a sua individualidade, mas apenas ajudar na sua formação. A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adestramento, quartéis e memorização (KRUPSKAYA, 2017, p. 74-75).

O Instituto de Educação Josué de Castro também é uma grande referência para nosso trabalho, proporcionando uma experiência de educação básica de nível médio e de educação profissional, criado para formação de trabalhadores e militantes. O Instituto, além da formação política e ideológica, combina a escolarização, capacitação e formação para o trabalho.

Destaca-se o modo próprio de fazer e conduzir a educação, com suas místicas, marchas, acampamentos, assentamentos, a forma de organizar as famílias, o trabalho de base, as cooperativas, os princípios agroecológicos que se firmam como bandeiras de luta e ganham corpo entre os Sem Terra, entre outros componentes que fazem do MST um sujeito educativo. Além disso, o Movimento se coloca diante da sociedade de classes numa postura de enfrentamento do capital, a saber:

A proposta do MST foi engendrada com a marca da classe trabalhadora, o que se expressa nos seus objetivos, na sua concepção de ser humano e de sociedade, na forma de organizar a escola, na relação com o trabalho. Nesse sentido, o conhecimento se torna força material, pois é elemento importante nos processos de produção da vida, incorpora-se à força de trabalho e à luta (SAPELLI; LEITE; BAHNIUX, 2019, p. 380).

Apresentaremos uma análise dos processos educativos da Pedagogia do Movimento, dentro e fora da escola situada no Assentamento Denis Gonçalves. Observaremos como se dá, na prática, os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos da educação do MST. Dessa forma, analisamos também o Movimento enquanto sujeito pedagógico que, ao

---

<sup>3</sup> Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a ENFF atende as necessidades de formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo.

aliar as lutas pela reforma agrária e justiça social à forma de fazer educação, constrói uma nova perspectiva de sociedade pautada em valores humanistas e socialistas.

Nesse sentido, discutimos a força da Educação do Campo enquanto proposta pedagógica de um movimento que se contrapõe às estruturas do capitalismo, pois reflete e se funda na realidade dos povos camponeses e se coloca na construção de uma hegemonia que contesta a educação rural, que reproduz o modelo de educação castradora e opressora, sem respeitar os tempos, os espaços, as particularidades do campo e dos sujeitos que nele/dele vivem e produzem conhecimentos, alimentos sem veneno, experiências, culturas, etc. Queremos contextualizar/afirmar o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares na construção da Educação do Campo, relatando experiências vivenciadas, desde o processo de conquista da terra pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da Zona da Mata Mineira, na construção do assentamento Denis Gonçalves, até a implantação da Escola Pública Estadual dentro do referido Assentamento.

Assim, temos como fio condutor da pesquisa os desdobramentos de nossa participação no Setor de Educação do MST da Zona da Mata Mineira, bem como na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves. No decorrer de quase quatro anos, participamos de diversos trabalhos que incluem a luta e as formações com o MST, sobretudo com o referido Assentamento, com visitas de estudantes da educação básica e de graduação e pós-graduação, tendo a participação de lideranças do Movimento. Nas rodas de conversas com os visitantes, foi desconstruída a falsa imagem criada pelo senso comum e pelas mídias de massa a respeito do MST, na participação do processo de ocupação de terra, troca de saberes e formação para/com o Setor de Educação.

O percurso da pesquisa traz a metodologia qualitativa como referência, incluindo os métodos, as técnicas e a subjetividade dos pesquisadores e do objeto de pesquisa, considerando o Movimento na sua capacidade, sensibilidade e experiências. Assim, a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2007), fundamentada no modo de ser do humano que constitui a própria base de suas potencialidades, positivities e que se encontra também entranhadas em suas práticas. Assim, o estudo de caso foi escolhido por considerar seu enfoque específico num determinado objeto<sup>4</sup>, no nosso caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com a Pedagogia do Movimento, tendo como campo de estudos o Assentamento Denis Gonçalves com todos os seus

---

<sup>4</sup> Segundo Gramsci, não existe hierarquia a priori entre os momentos da realidade, “nem no sentido idealista nem no sentido materialista”. Tanto para Gramsci quanto para os clássicos marxistas, sujeito e objeto se constituem em momentos “relativos da práxis, da atividade histórica dos homens” (GRAMSCI, 1978).

processos educativos, que se constitui enquanto uma unidade em que seus limites estão bem definidos.

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p. 12).

Na construção e na opção pelos caminhos desta proposta de pesquisa, escolhemos trabalhar na perspectiva de técnicas qualitativas de coleta e análise de dados em que os conceitos são produzidos pelas descrições.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p. 21-22).

Acreditamos que essa possibilita examinarmos de forma mais aproximada a complexidade dos aspectos sociais e humanos de nosso objeto estudo. Observando e participando dos processos de construção coletiva do Setor de Educação nos núcleos de estudo e formação, das práticas e dos processos de ensino e aprendizagem da Escola do Assentamento, em aulas e módulos com caráter formativo para professoras/res, pretendemos as aproximações necessárias para analisar e descrever como o Movimento enquanto sujeito pedagógico, agente responsável pelos processos de formação dentro e fora da Escola.

Segundo Spradley apud André (2012), a pesquisa qualitativa, desenvolvida de maneira descritivo-analítica, requer a imersão no cotidiano dos sujeitos e movimentos, pois, preocupa-se com o significado dos eventos e ações para os grupos em questão.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

As percepções dos entendimentos que embasam as práticas e os costumes que advém da familiaridade com os acontecimentos diários, supõem representações parciais e incompletas por parte dos sujeitos da pesquisa. No entanto, são construídas com atinente coerência em relação à sua experiência e visão. Para Chizzotti (1991, p. 82), a descrição arguciosa e cuidadosa se faz muito importante para pesquisa, pois, o pesquisador deve captar o universo das emoções, das percepções e das interpretações dos agentes em seu contexto.

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam. Essa participação não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde, para efeitos de pesquisa. Supõe que o conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

A justificativa pela escolha do estudo de caso se dá por sua característica de estudar algo bem definido em que se pretende conhecer determinada situação a fundo, procurando descobrir aqueles elementos característicos e essenciais do objeto pesquisado em determinado momento histórico, nos desdobramentos das atividades profissionais, pessoais, sociais que poderão mostrar a amplitude do seu universo cultural.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Para André (2012), o interesse pela delimitação de determinada unidade é compreendê-la enquanto unidade mesma. Mas, deve-se observar o contexto e as relações que compõe-se como um todo orgânico, bem como, sua dinâmica e seus processos, constituindo uma unidade em ação.

Na primeira fase do trabalho, iniciamos a aproximação com o Movimento e o levantamento de material bibliográfico disponível sobre o MST e a Pedagogia do Movimento, a fim de ampliarmos nossos conhecimentos a respeito dos processos pedagógicos de formação dos Sem Terra, construindo um referencial teórico capaz de direcionar nossa pesquisa alinhada

com os princípios educativos do MST. Buscou-se aprender as informações necessárias para construção da pesquisa em livros, teses, dissertações, nos materiais de formação do MST, seminários, conferências, falas das lideranças do Movimento, momentos de formação do Setor de Educação do MST, nas Místicas, nas páginas da Web ligadas ao MST e outros Movimentos Sociais Populares do Campo e da cidade. Assim, reunimos alguns materiais e saberes construídos no decorrer da história do MST e suas formas de fazer educação, pois entendemos que os fenômenos são contextualizados a partir dos documentos produzidos historicamente, bem como tais produções podem explicitar as mais profundas vinculações do fenômeno.

O material e os saberes reunidos para este trabalho têm o intuito de dar consistência e rigor acadêmico à nossa dissertação, sem perder de vista o objetivo de demonstrar os processos de educação produzidos no MST que caracterizam o Movimento como um real sujeito pedagógico, que tem em suas ações sempre um caráter educativo/formativo. Além disso, intenta-se nossa imersão mais profunda no Setor de Educação e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves, no cotidiano do Assentamento e nas ações dos Sem Terra, tendo a Educação do Campo, suas diretrizes e legislações não apenas como documentos oficiais, mas como uma conquista da luta pela terra e pela educação protagonizadas pelo MST.

Após o trabalho de referência documental, que acreditamos ser capaz de dar maior clareza sobre a temática e o objeto em questão, possibilitando uma aproximação da realidade estudada, desenvolvemos nosso trabalho pautados na iteração com os/as assentados/as, acampados/as sem-terra, estudantes ou não da educação formal. Buscamos apoio em Minayo (2007), que destaca o campo na perspectiva da pesquisa qualitativa como um recorte em termos empíricos do objeto da investigação que tem sua referência no recorte teórico.

Ir a campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las. É preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas [...] é fundamental ter todo o material teórico elaborado, todos os instrumentos operacionais prontos e à disposição, como se o êxito da investigação dependesse somente deles. Mas é também crucial estar tão atento e tão aberto às novidades do campo que, caso seja preciso, o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade (MINAYO, 2012, p. 622).

No trabalho de campo, além da pesquisa preliminar e da coleta de materiais, como gravações de formações que participamos, usamos técnicas de coletas de dados, destacando a entrevista semiestruturada, procurando nos aprofundar nas questões que apareceram nos processos de investigação para esclarecer pontes de divergência e afirmar os pontos de

convergência, bem como problemas e contradições observadas no decorrer do processo. As entrevistas, por se tratarem de falas dos sujeitos envolvidos diretamente nos processos de educação/formação, possibilitaram a ampliação do campo analítico e de significação do tema em questão, servindo também para um aprofundamento na percepção e nas opiniões dos sujeitos que participam das ações e dos processos estudados, auxiliando para o entendimento da totalidade da investigação desvelando também as particularidades desses sujeitos.

Ainda para coleta de dados, utilizamos a observação participante, pois partimos do princípio que o pesquisador trabalha com certo grau de interação com relação à situação que estuda. Por menor que seja tal interação, o pesquisador ao ser afetado pelo objeto afeta-o na mesma medida. Com a observação participante, procuramos descrever os sujeitos, tendo como base suas posturas, gestos, modos de agir e falar e, principalmente, sua participação no Movimento, buscando perceber sua relação no/com os processos pedagógicos do MST e perceber até que ponto e medida sua participação se torna parte do processo de formação, educando e sendo educado pelo e com o Movimento.

Não consideramos as pessoas envolvidas na pesquisa como objeto de estudos<sup>5</sup>. Reconhecemos nelas seu potencial de produção de conhecimento, justamente por sua ligação orgânica com o objeto em questão, o MST e sua Pedagogia. Dessa forma, se constituem também como referencial na construção desta pesquisa, em que é inevitável a construção de uma relação intersubjetiva e de interação social.

A compilação e a sistematização dos dados obtidos a partir do minucioso estudo dos conteúdos construídos pelos/as entrevistados/as foi a etapa seguinte da pesquisa, somando-se as percepções, descrições, depoimentos, conversas que acontecem em campo no decorrer do trabalho. Assim, referencial teórico, experiências do contato com a realidade estudada e vivida na investigação e a produção do conhecimento dos sujeitos Sem Terra, ajudaram a compor o embasamento para construção de argumentos para demonstrar teórica e empiricamente o caráter formativo do Movimento.

---

<sup>5</sup> Quanto mais o trabalhador produz bens e por isso mais riqueza aos proprietários mais miseráveis esses trabalhadores se tornam. Partimos dos pressupostos da Economia Política. Aceitamos a sua linguagem e as suas leis. Supusemos a propriedade privada, a separação de trabalho, capital e terra, igualmente de salário, lucro de capital e renda da terra, assim como a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca, etc. A partir da Economia Política mesma, com as suas próprias palavras, mostramos que o trabalhador decai a uma mercadoria e à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador está na razão inversa do poder e da magnitude da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos, portanto a restauração ainda mais terrível do monopólio, que finalmente desaparece a diferença tanto entre capitalista e rentista quanto entre agricultor e trabalhador de indústria e que a sociedade inteira tem que se cindir nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade (FERNANDES, 1983).

Acreditamos que os documentos, fatos, ações, sujeitos e o movimento a serem analisados e descritos poderão contribuir com informações que possibilitarão o entendimento da Pedagogia do MST como um movimento político e social que caminha na direção da construção de uma educação que tem por base o ser humano e suas relações, sejam elas dialéticas, materiais ou históricas<sup>6</sup>. Buscamos, a partir da escolha da pesquisa qualitativa formular hipóteses, teorias, conceitos e abstrações. Dessa forma, nosso plano de trabalho nunca esteve fechado, é flexível e os objetos de investigação foram constantemente reexaminados, bem como as técnicas de coleta de dados.

Apoiamo-nos na pesquisa participante, destacando principalmente seu caráter dialético em que “a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico [...], fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade” (FRANCO, 2003, p. 199), aliada à práxis, amplia-se além de uma ferramenta de pesquisa, pois, na contínua relação entre os agentes históricos, converte-se em instrumento que possibilita a transformação social. Entendemos que a pesquisa participante:

[...] dentro de sua abordagem crítica e/ou colaborativa, seja a forma de pesquisar que mais atende aos princípios da pesquisa dialética, uma vez que pressupõe a pesquisa na práxis, com vistas à transformação das condições que organizam tal práxis, através da participação consciente dos sujeitos envolvidos (FRANCO, 2003, p. 203).

Buscamos em Brandão e Borges (2007) alguns fundamentos da pesquisa participante, que tem sua origem numa perspectiva da realidade social e se encontra inserida no fluxo da ação, tomada em sua totalidade, na sua estrutura e sua dinâmica. Assim, deve-se partir da realidade cotidiana e concreta da vida dos indivíduos ou coletivos. Estes deverão ser contextualizados historicamente, pois a dimensão orgânica dos acontecimentos é capaz de explicar interações e dimensões da realidade social. Essa metodologia tenta superar a tradicional relação sujeito-objeto, convertendo-a em sujeito-sujeito. Parte-se do entendimento de que todas as pessoas e culturas são produtoras de conhecimento, conhecimentos populares e científicos que se articulam em um novo conhecimento transformador.

Noronha (1989) ressalta que a definição teórico-metodológica na pesquisa participante se faz importante e necessária para compreensão do campo da pesquisa, uma vez que a pesquisa se configura enquanto uma alternativa epistemológica na qual pesquisadores/as e pesquisados/as são sujeitos na produção do conhecimento.

---

<sup>6</sup> Para entender melhor o conceito de Materialismo Dialético vide **Teoria Marxista do Conhecimento e o Método Dialético Materialistamo**, de Caio Prado Jr.

É importante, por conseguinte, que se resgate o caráter relacional do processo de construção do conhecimento. Isto significa considerar que a um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo. A controvérsia sobre a dualidade sujeito-objeto tem que ser superada tanto a nível da teoria quanto da prática, sob pena de não avançarmos nem do ponto de vista do conhecimento nem da direção dos movimentos de construção da identidade de classe dos segmentos “subalternos”. A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria.

A produção do conhecimento, portanto, não pode ser diluída na necessidade histórica de intervenção imediata no processo social para transformá-lo. Torna-se necessário, nessa relação, discernir o campo próprio da produção do conhecimento, do nível de intervenção no processo, para transformá-lo (NORONHA, 1989, p. 141).

Também é característica desta pesquisa o estudo de determinada situação social a fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma, podendo ser uma atividade empreitada por grupos, objetivando modificar a realidade, com caráter reflexivo e evidência social (ELLIOTT, 1990). A pesquisa participante, no contexto da América Latina, está ligada à visão emancipatória aplicada em projetos de educação popular, destacando o caráter espiral do seu processo que procura diagnosticar e resolver necessidades específicas da realidade vivida.

Não podemos deixar de salientar o caráter formativo e emancipatório da pesquisa participante que, ao considerar as vozes dos sujeitos envolvidos, suas perspectivas somadas à interpretação do pesquisador, evidencia as transformações nos comportamentos. Assim, a participação consciente desses sujeitos provoca a percepção imediata de cada um enquanto sujeito histórico, libertando-os de preconceitos e mitos. A metodologia não se constrói a partir de etapas de um método, mas por situações relevantes que emergem do processo, colocando a voz do sujeito como parte fundamental da organização metodológica da investigação, em que os mesmos sujeitos tomam consciência das transformações ocorridas no processo.

Com essas bases metodológicas da pesquisa, pretendemos que esta dissertação possa contribuir com os processos formativos do setor de Educação do MST, com a construção de uma proposta político-pedagógica para Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves. Este texto pode se constituir, também, em um documento que venha a ajudar outras pesquisas, destacando ainda que os saberes populares compreendem e constituem saberes científicos, criando suas próprias metodologias, pois tem como referência o trabalho enquanto princípio educativo<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão desse debate, ver Gramsci, 1978.



## 2 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO

*“Erguendo a fala gritando Reforma Agrária,  
porque a luta não para quando se conquista o  
chão  
fazendo estudo, juntando a companheirada  
criando cooperativa pra avançar a produção”.*

(Zé Pinto – Floriô)

O cantor, compositor e militante do MST, Zé Pinto, sempre coloca em suas canções a energia dos lutadores e lutadoras do Brasil. A música Floriô mostra a vontade de produção da vida no campo, as lutas por justiça, paz e amor, o ritmo e organicidade dos Sem Terra enquanto Movimento.

Há que se fazer uma definição importante para o bom andamento e compreensão do que aqui se quer dizer. Abarcando a expressão Movimentos Sociais (MS), compreende-se a presença no imo do termo de uma contradição, uma vez que designa sujeitos políticos coletivos que, “tanto podem significar ação de transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o status quo, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações de exploração do trabalho alheio” (RIBEIRO. 2013, p. 28). Assim, podemos entender que são MS as organizações de ação política que “possuem identidade, tempositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade” (GOHN, 2011, p. 336), podendo concretizar-se em força revolucionária ou reacionária.

Dessa forma, entendemos que são Movimentos Sociais Populares (MSP) aqueles que, compromissados com o novo (revolução), empunham bandeiras contra as injustiças sociais, contra as opressões e são portadores “do projeto popular de sociedade e de educação. Os sujeitos políticos coletivos que promovem as experiências de educação rural/do campo [...], são, portanto, movimentos sociais populares” (RIBEIRO. 2013, p. 29). É a respeito desses Movimentos que nos referimos neste capítulo, os Movimentos Sociais do Populares em específico os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPC), ações políticas organizadas de camponeses/as. Neste aspecto, é proeminente compreendermos a relação existente entre movimentos sociais e classes sociais.

[...] os movimentos sociais tem um caráter classista, ou seja, os movimentos sociais populares precisam colocar a sociedade capitalista com um adversário

a derrotar ou como um limite a ser transposto para construção do socialismo. Assim, os movimentos sociais são, em última análise, a expressão de um conflito de classes; as contradições sociais manifestas nas respostas do Estado, que usa o aparato repressivo para garantir a ordem favorável aos interesses do capital, educa o movimento no sentido de sua constituição e reconhecimento como classes fazendo com que adote uma postura crítica, coletiva, de busca da liberdade e da igualdade social (SOUZA, 2005, p. 90).

Ressalta-se a importância em deixar à luz que este estudo se trata de um olhar materialista histórico dialético, pois se centra na análise e observação das lutas sociais ao invés de ter como foco sistema institucional. O processo histórico de construção de um país e de suas políticas se dá a partir do enfrentamento e das lutas de classes, mediatizados pelas relações sociais e relações de poder. Assim, Carrera (apud KLACHKO; ARKONADA, 2017) elucida que as classes sociais, frações e alianças sociais são o sujeito coletivo da história e suas formas de organização e atuação em determinado momento histórico sempre estão “vinculadas com os graus de consciência que têm de si, das outras classes e das relações entre elas – graus de consciência que adquirem no momento da sua construção como classes sociais” (KLACHKO; ARKONADA, 2017, p. 14). Trata-se, pois, de afirmar o caráter materialista das lutas e dos enfrentamentos, uma vez que estas não acontecem de maneira espontânea e isoladamente, mas fundamentadas e posicionadas na classe social. Ligadas à realidade dos indivíduos que vivenciam todas as conformações a que está submetida sua classe, promovem significativas mudanças do ponto de vista social, econômico e político.

Dessa forma, partindo do entendimento que:

[...] todo movimento social é provocado pelas determinações das relações de produção, e que, por conseguinte, são relações de classes sociais, elencam-se alguns elementos fundantes para o entendimento do que são movimentos sociais. O primeiro elemento é entender a relação entre movimentos sociais e classes sociais como formas de lutas, de resistências e de consciência. O outro elemento é pensar no movimento do capital e a dinâmica imposta pelo desenvolvimento desse modo de produção. E, sobretudo, no processo de mercantilização das relações sociais que esse sistema promove e que provoca o surgimento dos movimentos sociais (SILVA; MIRANDA; AIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 27-28).

Klachko e Arkonada (2017) afirmam que os diferentes indivíduos, quando são obrigados a travar uma luta comum contra outra classe, é que se constituem enquanto classe.

Além disso, com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; e, sem dúvida,

esse interesse coletivo não existe meramente na representação, como “interesse geral”, mas, antes, na realidade, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho está dividido. E, finalmente, a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Sendo assim, muito além de ser o somatório de indivíduos que participam igualmente nas mesmas relações de trabalho e produção, a classe se constitui no enfrentamento. Os MSPC podem ser entendidos como as frações da classe que se organizam em determinado momento histórico, influenciados pelas condições materiais, motivados por uma vontade coletiva para encarar uma luta social. Representam, de certa forma, a necessidade de uma ação coletiva que, além de nutrir aspirações de subversão da ordem imposta pelo sistema, concebem os anseios da classe que disputa a hegemonia na sociedade.

Os MSPC, ao se manifestarem policialmente, trazem consigo importantes referências de democracia, uma vez que nos levam a refletir acerca da devotada necessidade de manifestação e luta pela emancipação social, sobretudo, em um cenário de disputa entre as forças antagônicas das classes sociais. Nesse caso, devemos perceber os MSPC como sujeitos de um processo histórico, que independem da vontade, da consciência ou da própria humanidade, mas que determinam essa vontade e essa consciência. Assim, não é a ideia, o conteúdo subjetivo por si ou o fator externo, o ponto inicial desse entendimento, mas, sim, a concepção de que o elemento consciente é subordinado historicamente.

Devemos considerar os MSPC como espaços e processos orgânicos da classe trabalhadora que, ao se manifestarem, assumem um importante papel no processo de reflexão, formação e transformação da sociedade, de tal modo que:

[...] falar em “movimento social” é falar em algo que é inerente à própria ideia de sociedade. Visto que tudo é movimento e tudo é social. Ou seja, o natural é que o social esteja em permanente movimento. No entanto, quando falamos em movimento social, geralmente restringimos o seu sentido para ações de rebeldia social, de subversão da ordem, ações de grupos revolucionários, associando-o com algo que rompe o andamento normal e comum da vida social. Uma excepcionalidade social. Nesse contexto repressor da ação consciente e transformadora, então, os movimentos sociais podem ser concebidos como um processo de tomada de consciência dessa repressão e dessa alienação coletiva, e a tentativa organizada de rompê-la (CALDART, 1986, p. 21).

Segundo nosso entendimento, os MSPC devem ter um caráter classista, pois representam e defendem interesses específicos na luta de classes nas sociedades capitalistas. Dessa forma, representam a expressão dos conflitos provocados pelo antagonismo das classes sociais, já que as contradições no interior do sistema capitalista provocam nos movimentos populares uma postura crítica que dentro da coletividade visa a liberdade e a igualdade social.

[...] os novos sujeitos sociais deixam cada vez mais de ser atores individuais para serem atores coletivos. De um lado e de outro configuram-se como organizações com projetos praticamente explícitos de classe, mas emaranhados numa complexidade social exigente de novas categorias de análise política (CALDART, 1986, p. 105).

Diante deste contexto e da estrutura do sistema econômico que detém a hegemonia na sociedade, devemos considerar a crise estrutural do capitalismo, necessária para nossa discussão. Os MSPC constituem aparelhos que desenvolvem o trabalho de conscientização, organização de classe e mobilização permanente, preocupados em fazer a luta pela garantia de melhores condições de vida na sociedade. Assim, percebe-se que, na estrutura permanente e na crise do capitalismo que tem na sua lógica a acumulação e a concentração dos meios de produção, a classe trabalhadora (nós) é (somos) a vítima desse processo e a mais prejudicada.

Segundo Mézáros (2000, p. 8), “vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes”. Segundo o autor, não estamos frente a um período longo de crise cíclica do capitalismo como observado no passado, mas, trata-se de uma crise profunda e estrutural do próprio sistema capitalista. “Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado” (MÉSZÁROS, 2000, p. 8). A crise do sistema capitalista provocou,

[...] contraditoriamente, o aumento de investimentos densos de capital nos espaços rurais ou em atividades econômicas voltadas à exploração de bens naturais é resultado da crise de reprodução ampliada do capital. Desde 2008, quando a crise do mercado imobiliário e do mercado de créditos norte-americano alastra-se como um efeito dominó por outras economias, sobretudo a europeia, o capital aplicado na esfera financeira quase cessa suas possibilidades de reprodução ampliada, sendo que muitos desses capitais retraíram de forma assustadora para muitos dos investidores. A essa conjuntura soma-se um contexto anterior de diminuição de poder do chamado capital produtivo (industrial) em detrimento do capital especulativo exercitado nas bolsas de valores das principais praças financeiras do mundo capitalista. Portanto, a crise do capital global sedimenta a redução da possibilidade de lucro do capital produtivo e congrega a “trágica” queda do capital especulativo

como forma de crescimento ampliado dos investimentos (FILHO; JUNIOR; SANTOS, 2016, p. 17-18).

A esse respeito, José Paulo Netto (2013), em entrevista para Revista Habanero, expõe algumas questões e afirmações para sustentar a realidade da crise cíclica do sistema capitalista, dizendo não haver capitalismo sem crise e a própria crise não é algo que assola o capitalismo e o afeta temporariamente, transitoriamente, como se o sistema capitalista fosse algo muito hígido. E, ainda:

Capitalismo é crise [...]. O que nós estamos experimentando [...] é um novo patamar de desenvolvimento do capitalismo que eu diria que se torna bastante visível a partir de meados dos anos 70, diria que a partir especialmente daquela recessão que atinge sincronizadamente entre 74 e 75 os países capitalistas mais desenvolvidos. De lá para cá, nós não temos apenas a verificação das chamadas crises cíclicas que estão com a sua periodicidade mais concentrada, estão se repetindo. Mas se põe em um quadro de crise sistêmica [...]. Estaríamos, agora, num limiar de uma crise sistêmica que tem características novas, que registra processos que não são inéditos, mas eram antes moleculares e agora ganharam uma dimensão enorme e se hipertrofiaram. Alguns deles são conhecidos pela ideia de financierização, mundialização, [...] o que importa é o seguinte: estamos em um quadro de crises que curiosamente parece cronificar-se, e que envolve o conjunto das instituições próprias da ordem burguesa e eu diria mesmo a totalidade complexa através da qual se expressa essa crise que alguns chamam de estrutural outros de sistêmica, mas o importante é prestar atenção no seguinte: salvo teorias catastrofistas que imaginam que se o capitalismo for levado ao colapso, o socialismo, ou seja, a sua superação positiva virar uma consequência necessária, [...] eu estou convencido de que o capitalismo, deixado a sua dinâmica só gera mais capitalismo. E na quadra atual do seu desenvolvimento, mais capitalismo é universalização da barbárie já presente, ou seja, a ultrapassagem do capitalismo não será um processo automático da sua crise, mesmo que se trate de uma crise geral e sistêmica. A alternativa ao capitalismo, no meu modesto juízo, só pode se colocar na medida em que ela for resultado de decisões políticas conscientes e organizadas de massas de milhões de homens e mulheres. Estou deixando claro com isso que vanguardas políticas serão absolutamente necessárias nesse processo de ultrapassagem do capitalismo [...]. Mas tem um segundo elemento em sua questão, o capitalismo teria dado certo? Eu não uso jamais essa ideia de inclusão, não trabalho com isso, acho que isso é mais uma pérola do sociologismo, das visões politicistas, a ordem do capital é sempre inclusiva, não há ninguém fora dela, poderíamos discutir isso mais teoricamente, mas acho que isso basta pra dizer o seguinte: o capitalismo nunca deu certo. Ele nunca deu certo do ponto de vista daqueles para os quais a democracia, a luta pela igualdade econômico, social e uma perspectiva humanista não são apenas questões de princípio, mas são objetivos da vida político social. É evidente que a economia capitalista do ponto de vista daqueles que sempre se beneficiaram dela funciona, como não funciona? Sempre funcionou, o problema são aqueles que produzem a riqueza social, pra esses o capitalismo nunca deu certo (NETTO, 2013).

Mészáros (2000) diz que, apesar de estarem presentes historicamente durante vários períodos, “os elementos constitutivos do sistema capitalista (como o capital monetário e mercantil, bem como a originária e esporádica produção de mercadorias)” sempre estiveram subordinados aos sistemas que detinham o controle do metabolismo social da época. “Somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um ‘sistema social’ global”, tendo a produção generalizada de mercadorias como o elemento que garante tal dominação “enquanto sistema orgânico global”, sujeitando seres humanos às desumanizadoras determinações econômicas, reduzindo e degradando os indivíduos a custos de produção e força de trabalho necessária (MÉSZAROS, 2000).

Entendendo o caráter classista dos MSPC e acreditando na crise estrutural do sistema capitalista da atualidade como elemento de motivação para os Movimentos, devido ao processo exploratório que tem na alienação do trabalho uma de suas bases principais, constituímos este capítulo, orientados pelo entendimento de que os MSPC, historicamente, são como “um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re)conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica” (MOLINA, 2006, p. 60). Assim, além de conceituar MSPC, percebemos a necessidade de formular um estudo que amplie a compreensão desses movimentos em sua dimensão de sujeito histórico e dos ensinamentos advindos das lutas sociais ao longo da história. Assim, definimos MSPC apoiados da concepção de Souza, dizendo que estes são:

[...] grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das ideias e no sentimento de pertencimentos (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor (SOUZA apud MOLINA, 2006, p. 60-61).

Observando a colocação de Souza, existência de um MSPC está condicionada, de certa forma, à existência de princípios indenitários, valores e interesses comuns que se constroem coletivamente. Aqui, entendidos como expressão da luta de classes, os MSP e os MSPC representam a ação coletiva que disputa a hegemonia na sociedade. Nesse sentido, discutir os MSPC, além de ter como referencial seu caráter indenitário e relacioná-los diretamente como um movimento de classe, não podemos perder de vista a matriz ideológica

desses Movimentos, que se constituem hegemonicamente em concepções marxistas, sobretudo após o período do golpe militar (1964) e a partir de suas reivindicações e ações críticas.

Assim, compreendemos os MSPC enquanto representantes do seu tempo. Desconsideramos as formulações teóricas de que são apenas conjunturais, desprezados tanto da perspectiva histórica quanto da necessidade de compreensão da sociedade em sua totalidade contraditória. Reforçamos a necessidade em garantir a autonomia dos MSPC, denunciando aquelas falsas inclusões às suas reivindicações, como, por exemplo, o que aconteceu na Constituição de 1988 cuja pauta dos/as trabalhadores/as não passou de retórica demagógica, mostrando a perspectiva de burocratização do movimento construída a partir de uma concepção de democracia pensada pela burguesia que tem, em sua base, a cooptação e o controle social.

Os MSPC contribuem, a partir de suas lutas, em expor as contradições das questões sociais dentro da sociedade capitalista, concentrando suas demandas contra o Estado burguês. Sendo assim, a criação de políticas sociais é o resultado desse enfrentamento, em que:

[...] O caráter regulador de intervenção estatal no âmbito das relações sociais na sociedade brasileira vem dando o formato às políticas sociais no país: são políticas casuísticas, inoperantes, fragmentadas, superpostas, sem regras estáveis ou reconhecimento de direitos. Nesse sentido, servem à acomodação de interesse de classe e são compatíveis com o caráter obsoleto do aparelho do Estado em face da questão. Constituem-se de ações que, no limite, reproduzem a desigualdade social na sociedade brasileira (YAZBEK, 1996, p. 37).

Observamos que o Estado, ao intervir nas questões sociais, trabalha como aparelho de manutenção das relações que garante o processo de acumulação, ampliando as desigualdades e o distanciamento das classes. Assim, ao tentar mostrar um caráter contraditório das lutas sociais, as políticas de governo no campo social com suas ações paliativas reforçam as desigualdades. Diante do disposto, podemos afirmar que a funcionalidade da política social no sistema capitalista não acontece de maneira natural, mas enquanto consequência da luta de classes. Para Paulo Neto (1996, p. 29), não “há dúvidas de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas”.

Reforçamos que a existência dos MSPC é dependente de um princípio de identidade que se constrói pautado em interesses comuns dentro da coletividade. Ou:

[...] quando há a definição coletiva de um campo de conflitos e de adversários centrais nesse campo, bem como a construção de projeto de transformação ou de utopias comuns de mudança social nos campos societário, cultural ou

sistêmico. [...] a expressão movimentos sociais diz respeito aos processos, não só aos institucionalizados e aos grupos que desencadeiam as lutas políticas, mas também às organizações e aos discursos que fomentam as manifestações e os protestos com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente dos direitos civis, políticos e sociais, as formas de interação entre o individual e os grandes ideais universais. Os movimentos sociais, portanto, são parte constitutiva das tramas sociais e políticas modernas.

Os sujeitos que compõem os movimentos sociais desenvolvem uma práxis que alimenta as ações políticas para a organização de suas demandas e de seus repertórios políticos. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer as dimensões da práxis e de seus elementos norteadores (SILVA; MIRANDA; AIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 28-29).

Os MSPC destacam-se pelo seu papel “democratizador, tanto das próprias organizações dos trabalhadores rurais, seus espaços imediatos de trabalho e vida, como das relações e práticas político-institucionais em que se inserem” (STEDLE, 2013. p. 341). Além do mais, constituem-se nas diversas conjunturas, locais ou regionais, suas ações têm impacto direto na conjuntura do país, podendo ser definidos como sujeitos coletivos dentro do processo histórico de construção do país e de suas políticas. A construção de um processo cultural, político e social evidenciado nas ações desenvolvidas pelos MSPC cria uma identidade coletiva do movimento que revela os interesses comuns às populações camponesas.

## 2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO

*“Tu és com os teus irmãos quase todo o Brasil. És tu quem matas a nossa fome. E morres de fome. És tu quem nos vestes. E vives de tanga. Dás o soldado para defenderes a Pátria. E a Pátria te esquece. Dás o capanga para o latifúndio. E o capanga te esmaga. Dás a esmola para a igreja. E a igreja te pede resignação em nome de Cristo. Mas o Cristo foi um rebelado. E por isso subiu à cruz”.*

(Trecho de “Carta de Alforria do Camponês”. JULIÃO, 1962, p. 69)

A Carta de Alforria do Camponês, escrita em 1961, por Francisco Julião (presidente de honra das Ligas Camponesas de Pernambuco), descreve o lamento daqueles/as que escravizados/as no campo, sacrificados/as, explorados/as, se rebelam contra as injustiças



impostas pelo latifúndio. Escolhemos começar este tópico com tal trecho, pois acreditamos na importância do modo de produção camponês, que produz vida, alimentos e esperança. O contraponto do modo de vida e produção do camponês é o latifúndio que, diferentemente dos homens, mulheres e crianças do campo, produz a morte dos ecossistemas, produz o lucro e a ganância.

As Populações do Campo<sup>8</sup> (povos tradicionais, camponeses/as, quilombolas, trabalhadores/as assalariados/as) marginalizadas, invisibilizadas, criminalizadas e, sobretudo, subestimadas, na luta por dignidade, impuseram o ritmo dos conflitos no Campo. Essa história caminhou lado a lado e confundiu-se com a história dos conflitos pela terra no Campo, seus desdobramentos nos processos violentos de expropriação e ocupação, a exploração do trabalho, escravidão, a Lei de Terras, o latifúndio, o contexto da expansão capitalista rural. Essa realidade conforma o território brasileiro a partir de práticas violentas, que

[...] atualmente, se intensifica no processo de mundialização do capital. Os indígenas foram, com o processo de colonização, os primeiros a conhecerem a violência e, nessa procura por novos espaços e principalmente riquezas, [...]. Nesse contato violento, iniciado com a sociedade europeia, foram reduzidos a cerca de 896.917. Pressionados pela construção capitalista do território, no Brasil, os indígenas foram adentrando pelos interiores do país.

Outro personagem dessa história de violência foi o negro escravizado. A luta contra a escravidão cresceu tanto que, dessa contradição do capitalismo, surgiram os quilombos, terra da liberdade, do trabalho coletivo, do trabalho contrário às regras do jogo do capitalismo colonial e que, por isso, eram alvos de destruição da elite.

A prática da violência também esteve presente quando os(as) camponeses(as) de Canudos (BA), Contestado (SC), Teófilo Otoni (MG), Porecatu (PR), Trombas e Formoso (GO), do Sudoeste do Paraná (1957), Santa Fé do Sul (SP), das Ligas Camponesas, Fazenda Santa Elina em Corumbiara (1995), Eldorado dos Carajás (1996), dentre outras, se rebelaram pela defesa do direito à terra, ao trabalho e à vida.

Assim, historicamente, indígenas, negros e camponeses sempre foram vítimas de ataque e destruição, por resistirem a uma ordem vigente e a favor da liberdade.

As violências, em consequência da luta, ficaram registradas tanto na memória de uma parte da sociedade, como também da própria história dos sujeitos

---

<sup>8</sup> A definição de populações do campo como aqueles que produzem as condições materiais da sua existência no campo, a partir do trabalho no meio rural, é especificada a partir da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. O texto define, em seu artigo 1º, as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, citando os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Essa definição é ampliada na Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, que Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Em seu artigo 2º, diz que entende por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

sociais, que procuram se (re)afirmar a partir desses episódios para darem continuidade a própria luta e existência na possibilidade da (re)criação enquanto sujeito e classe social (FILHO; JUNIOR; SANTOS, 2016, p. 82-83).

Assim, definir o Campo como um espaço de luta, de resistência e conquista, requer situarmos os Povos do Campo como aqueles/as que contribuíram e estão contribuindo na construção da história social, política e econômica do Brasil, denunciando e combatendo a face predatória do sistema capitalista. Sobretudo, é importante mostrar a incapacidade de autossustentação do capitalismo, haja vista sua crise atual que, embora pareça conjuntural, é sistêmica (citada anteriormente). Em que toda a conformação do Campo brasileiro, são

[...] frutos de uma estrutura agrária concentradora, rentista e patrimonialista no Brasil. Essas práticas violentas são indícios de um Brasil cada vez mais contraditório, arcaico e moderno, de um território em disputa, de uma luta de classes que expropria, mata, ameaça milhares de sujeitos sociais que, em seu cotidiano, questionam, intencionalmente ou não, um único modelo do viver, mas que também contraditoriamente, possibilita seu (re) viver (FILHO; JUNIOR; SANTOS, 2016, p. 99).

Ainda que a questão dos conflitos no Campo tenha se dado de forma muito mais ampliada do que trata este capítulo, envolvendo todos os Povos do Campo que aqui são definidos como aqueles que produzem as condições materiais da sua existência no Campo, a partir do trabalho no meio rural, não trataremos das questões ampliadas destes conflitos. O que nos interessa aqui é a organização camponesa enquanto classe trabalhadora, na qual homens, mulheres e crianças do Campo têm suas relações mediatizadas pelo trabalho no meio rural.

Os MSPC começam a se organizar a partir da década de 1950. No entanto, o contexto histórico anterior a esse período é fundamental para as bases da organização dos MSPC. Caracterizado pelos vários conflitos relacionados à terra e ao trabalho no meio rural os movimentos que acontecem de 1888 até perto de 1955, refletem a insatisfação das Populações do Campo. O ritmo destes conflitos se deu pela luta, principalmente, de camponeses/as, por melhorias nas suas condições de trabalho e acesso à terra. Uma vez que:

[...] o exercício do poder do capital se estende para todo o tecido social, impactando, portanto, não somente as relações específicas à atividade laborativa, mas todas as esferas do ser que trabalha, ultrapassando o momento da produção, ganhando a dimensão da reprodução da vida, a subjetividade da classe trabalhadora, as formas de organização política (THOMAZ JÚNIOR, s.d.).

Embora a questão latente para o texto sejam os Movimentos Sociais Populares do Campo (organizados), estes são herdeiros da força de outras lutas, umas de caráter messiânicas que acontecem entre os anos de 1888 a 1930, destacando-se principalmente por estarem ligadas a figura de líderes religiosos que se colocavam como interlocutores de Deus, e outras com caráter espontâneas e localizadas, que acontecem de 1930 ao final da década de 1950. Ambas têm o trabalho e a terra como motivadores das lutas. Rachele (2003), em um documento produzido pela FETAG do Rio Grande do Sul para sistematizar a trajetória da Federação, descreve a participação de trabalhadores/as rurais em Movimentos Sociais Populares:

Embora tenha sido a partir da década de 1950 que os trabalhadores rurais passaram a se organizar mais solidamente em sindicatos, existiram inúmeras manifestações anteriores que contaram com a participação ativa dos Trabalhadores Rurais, como: A Cabanagem, no Pará; a Balaiada, no Maranhão (1838-1841); o bloco Operário e Camponês, no Rio de Janeiro (1926); o sindicato dos trabalhadores rurais de Campos, Rio de Janeiro (1938); o de Ilhéus e Itabuna, na Bahia (1952); o de Barreiras, em Pernambuco (1954); e o de Bragança Paulista (1957) (RACHELLE, 2003, p.18).

Entre os anos de 1954 e 1964, surgem as lutas organizadas, com caráter ideológico, classista e alcance e repercussão nacional. Segundo Medeiros (1989, p. 26), insurgiam duas formas de organização: os sindicatos e as associações civis (associações, ligas, uniões, etc.). A primeira era a organização daqueles trabalhadores que, de certa forma, poderiam ser identificados como assalariados. Assim, a sindicalização era a maneira mais eficaz de lutar por direitos, principalmente, trabalhistas. Já as associações civis organizavam os indivíduos que tinham algum tipo de acesso à terra; é o caso dos posseiros, meeiros, entre outros. É a partir das lutas organizadas que os/as camponeses/as se afirmam enquanto classe e, além da luta imediata, reflexo da exploração do latifúndio e do Estado, as lutas organizadas são de fundamental importância para a compreensão do ressurgimento da luta pela terra e pela reforma agrária, nos últimos anos da década de 1970, final do regime militar no Brasil.

“Vão reunir-se em São Paulo trabalhadores agrícolas de todos os estados do Brasil”. Essa foi a manchete do número 44 do jornal **Terra Livre**<sup>9</sup>, correspondente à segunda quinzena de junho e à primeira quinzena de julho de 1954, anunciando a convocação da II Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas, que aconteceu entre os dias 17, 18 e 19 de setembro daquele ano, acontecimento fundamental na organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo. O período de organização dos MSPC faz com que os/as camponeses/as se enxerguem

---

<sup>9</sup> O jornal **Terra Livre** era o principal instrumento de comunicação dos movimentos camponês. O veículo começou em 1954 e teve sua tiragem interrompida em 31 de março de 1964, com o golpe militar (Anexo 1).

de outra forma, agora, se afirmando enquanto classe trabalhadora rural e unida em princípios gerais comuns; organização dos/as trabalhadores/as do Campo e Reforma Agrária.

No Rio Grande do Sul, surge, a partir da resistência de aproximadamente 300 famílias de posseiros, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master). O Master atua de 1958 a 1964 sob influência do Partido Trabalhista Brasileira (PTB), através de suas lideranças, como Leonel Brizola. O Movimento atuava na organização de agricultores/as sem-terra e pressionava o governo estadual para criar assentamentos, com uma nova forma de lutar – fazendo ocupação de terras, de latifúndios e montando aparatos de defesa. Segundo Stédile (1999, p. 17), a “decadência do Master começou quando Leonel Brizola saiu do governo, em janeiro de 1963, e porque ele não conseguiu se constituir como um movimento social autônomo”, por estar muito vinculado ao PTB.

Em 1954, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) cria, em São Paulo, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab). Liderada por camponeses/as, a Ultab coordenava as associações dos camponeses/as, tentando articular a aliança operário-camponesa (MORISSAWA, 2001. p. 90), reivindicando o direito das organizações de trabalhadores/as rurais em se constituírem enquanto associações e sindicatos. Ainda reivindicavam o apoio a partir de políticas públicas para as produções, o direito de greve, à previdência social e, principalmente, a Reforma Agrária.

Outra questão importante da organização dos Movimentos Sociais no Campo foi a sindicalização rural, em 1962, com políticas do governo Jango que regulamentavam os sindicatos rurais até então clandestinos. Em dezembro de 1963, foi criada a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) da aliança entre os sindicatos ligados à Igreja Católica e à Ultab.

As Ligas Camponesas, dentro das lutas organizadas no campo, merecem um destaque especial. O sistema de foros, bastante usado na região de Pernambuco na década de 1950, foi o início do surgimento das Ligas Camponesas, quando, em 1955, em Vitória de Santo Antão, os donos do Engenho da Galileia aumentaram o valor do foro e iniciaram um processo de expulsão dos foreiros. Estes começaram a se organizar tendo como uma de suas mais importantes lideranças João Pedro Teixeira, que antes de se firmar como agricultor havia trabalhado em outras frentes e participado de organizações operárias. João Pedro se torna um dos grandes articuladores dos camponeses. Assim, a atuação:

[...] inicialmente contra o pagamento do foro aos donos de Engenho, e posteriormente, se tornando um movimento de luta pela Reforma Agrária que

se espalhou por vários Estados do Nordeste. A partir das Ligas os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. As ligas utilizavam diferentes estratégias para organizar e formar os trabalhadores: conversas na feira, na missa, nos locais de trabalho, boletins, cordéis, etc., e dentre as reivindicações das Ligas a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo (MOLINA, 2006, p. 73).

A partir da organização dos/as camponeses/as, Francisco Julião, advogado e deputado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), passa a defender e ser um dos elos de ligação das Ligas Camponesas com a cidade. Em um de seus discursos, Julião, ao falar da importância da Reforma Agrária, acaba criando o lema das Ligas: “Reforma Agrária na lei ou na marra”.

A respeito do Master, da Ultab e das Ligas Camponesas enquanto movimentos que unificam a luta no campo, Molina (2006) completa:

Essas três organizações durante sua existência assumiram algumas lutas de forma unificada a greve no setor canavieiro em Pernambuco, em 1963, que obteve conquistas significativas para a categoria ou a participação em congressos como, o I congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, realizado em 1961, que embora explicitasse as divergências, marcou o reconhecimento social e político da categoria camponesa e o reconhecimento do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira (MOLINA, 2006, p. 73).

Os MSPC protagonizaram a luta pela Reforma Agrária que, no governo Goulart, período anterior à Ditadura Militar no Brasil, foi considerada uma das soluções, não só para economia, mas também para resolver os principais conflitos no Campo brasileiro. No entanto, isso desagradava a classe dominante. Com o medo de perder privilégios, acreditavam que a Reforma Agrária era o início de uma Revolução Socialista. Dessa forma, é perceptível a ligação da elite brasileira com o golpe de 1964.

Os MSPC organizados contribuíram não só para luta no Campo, mas para a criação de uma identidade camponesa. Porém, as conquistas dos MSPC para a classe trabalhadora do Campo se perderam junto com sufocamento desses Movimentos pelo Golpe 1964, instaurando uma Ditadura violenta que reprimiu os Movimentos de luta pela terra, pelo trabalho e pela Reforma Agrária. A esse respeito, Morissawa (2001) comenta a ação dos generais e o combate aos MSPC:

Muitas vezes eles foram explícitos: era preciso combater o comunismo no campo e nas cidades. As principais lideranças camponesas foram presas e exiladas, quando não assassinadas. Embora haja poucos registros a respeito, logo após o golpe, também os camponeses pertencentes a sindicatos, às Ligas

ou ao Master foram duramente perseguidos e/ou mortos a mando dos latifundiários, que agiam sob a proteção dos militares.

Todas as organizações de trabalhadores rurais foram fechadas. Alguns sindicatos que sobraram mudaram completamente seus métodos, passando a ter caráter assistencialista. Isso ficou bem caracterizado em 1971, quando o presidente-general Médici criou o Funrural, órgão de previdência voltado para o campo, e deu aos sindicatos a responsabilidade pelas suas atividades burocráticas (MORISSAWA, 2001, p. 95).

Com a participação da Igreja e de partidos de esquerda, no final da década de 1970, observa-se que os MSPC começam a se reorganizar. E, posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, tratando especificamente, no Título VII, Capítulo III, Art. 184, da Reforma Agrária, que compete à União fazer a desapropriação de terras com interesse social para Reforma Agrária e ampliando o entendimento sobre a “função social da terra” no Art. 186, intensifica-se o trabalho desses Movimentos que, além lutar pela terra, lutam também pela educação.

Os MSPC na luta pela educação  
Eu quero uma escola do campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo  
Que não enxerga apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente possa ver o todo  
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo  
Onde esteja o símbolo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia.

A letra da canção “Construtores do Futuro”, de Gilvan dos Santos, reproduzida na citação anterior, expressa os anseios e as expectativas que a população do campo e os MSPC têm com relação à Escola/Educação. Nessa perspectiva, a escola almejada deve ser aquela que

reflete a vida dos/as camponês/as, em que sua organização se estabeleça na construção e na gestão coletiva, tendo o trabalho como princípio educativo.

No Campo brasileiro, destacaram-se, em vários momentos históricos distintos, inúmeros MSPC relacionados à luta pela terra e pelo trabalho. Na história mais recente, os MSPC foram responsáveis, dentre outras lutas, pela construção coletiva da Educação do Campo enquanto um conceito que diz respeito a uma práxis educativa na qual os/as camponês/as são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Reivindicando do Estado uma educação de qualidade para as Populações do Campo e contrapondo-se ao modelo de educação rural<sup>10</sup>, os MSPC pensam em uma educação que forme crianças, jovens e adultos, pautada, sobretudo, nas especificidades da identidade e da diversidade cultural do Campo.

Percebemos, ao longo da história, a negação do Campo e dos povos do Campo, sobretudo com relação às políticas educacionais no meio rural, que foram definidas de acordo o avanço e a demanda do capital, sempre pautado em uma visão que privilegia as cidades. Até a década de 1990, as poucas políticas educacionais para o Campo tinham objetivo de, em primeiro lugar, manter as populações do Campo no Campo e evitar que estas se desloquem para as cidades, podendo causar problemas socioeconômicos com o inchamento das áreas urbanas. Em segundo lugar, os investimentos em educação no Campo eram vistos como desnecessários, uma vez que acreditava-se que o fim do rural estava próximo.

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

Dessa forma, há que se relacionar o fracasso da educação no meio rural com as políticas e as formas adotadas e pelo avanço do capital no Campo, pois, a política de educação rural foi construída com base na ideologia do colonialismo, reforçando a ideia do monocultivo e da agricultura para exportação. Assim, sobretudo, a partir da década de 1970 a dinâmica do capitalismo:

---

<sup>10</sup> Observamos que historicamente as primeiras tentativas de educação no meio rural ocorreram ainda no século XIX e, no século seguinte, o modelo de educação no meio rural se baseia na modernização do campo orientado pelo modo de vida urbana que desvalorizava os saberes e os valores do meio rural, incentivado e patrocinado por organismos norte-americanos. Esse modelo foi largamente difundido pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. A esse respeito, ver Calazans (1993).

[...] passa a ser a superprodução destrutiva, atrelada à expansão máxima e ao lucro correspondente e que engendrou sua autorreprodução alienante de forma ampliada. Ou seja, ocorrem alterações profundas, tanto no plano objetivo (econômico) da produção, como na reprodução das relações de classe, no plano da subjetividade (NOVAES; MAZIN; SANTOS, 2015, p. 214).

Vale ressaltar que os debates sobre a educação no meio rural também sofreram influência do movimento escolanovista e os debates internacionais (promovido, principalmente, pela UNESCO), pensando uma escola vinculada à realidade, à educação agrícola, à sanitária e educação de adultos.

Mesmo assim, a discussão sobre educação rural, relacionada à vida e às experiências do meio rural, como, por exemplo, o trabalho agrícola, aconteciam sem a participação dos agricultores, mostrando que essa educação tinha a função de reforçar os interesses do capital, como podemos observar em Ribeiro (2013) sobre a função retificadora da educação rural para as populações do Campo:

[...] visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modelo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes. Nesse processo, os agentes educativos, sejam professores sejam técnicos agrícolas, desempenham um papel essencial “para uma melhor adaptação das populações rurais ao sistema produtivo” [...]. A ação educativa que incide sobre essa população está embasada em uma concepção evolucionista, [...] que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estas estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista. Com isso, a educação desempenha o papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações possam estar habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações a produção agrícola (RIBEIRO, 2013, p. 166-167).

Especificamente na luta pela Educação do Campo, os MSPC constituem “o campo material de resistência às práticas políticas conservadoras que não identificam a realidade social e cultural desse espaço” (SILVA; MIRANDA; AIRES; OLIVEIRA. 2016. P. 26), além de se constituírem também enquanto agentes educativos no processo de luta política pela Educação do Campo.

Os MSPC ao proporem a Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, não fazem a simples mudança de nomenclatura, mas é a proposta de construir uma nova base epistemológica e conceitual sobre a educação no meio rural.

Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade. Com efeito, da visão



dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural (MOLINA, 2006, p. 73).

Na perspectiva de luta dos MSPC, percebemos, em suas experiências, que os caminhos pretendidos por esses Movimentos marcam a tentativa de transformação das relações de exclusão a que se submete o Campo. Assim, percebe-se a acuidade do envolvimento desses Movimentos com a luta pela Educação do Campo em “suas diversas formas de manifestação, quer sejam nos processos de escolarização, quer sejam na busca por direitos por parte das populações que ali vivem e trabalham” (SOUZA e BELTRAME, 2010, p 84).

Os MSPC configuram um espaço em nos permitem pensar sobre a necessidade de uma pedagogia voltada à Educação do Campo. Evidencia-se práticas dos sujeitos que educam e são educados coletivamente no cotidiano, mediatizados pelas relações da conjuntura política, social e econômica. “Os sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores subsumidos pela lógica do capital (ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas...). Sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classes” (MOLINA, 2010, p. 40).

Defendemos o ponto de vista de que o Campo é um espaço potente de produção de conhecimento, em que os saberes produzidos e pensados a partir das práticas sociais dos sujeitos que habitam esse espaço somam-se aos processos e ações educativas propostas pelos MSPC. O Campo, como esse espaço “vivo”, leva-nos a perceber a variedade de sentidos da Educação do Campo que é também local de escolarização de homens, mulheres e crianças, mas, sobretudo, um espaço de emancipação, de transformação das relações sociais estabelecidas pelo capitalismo, de luta social por justiça e, principalmente, espaço de resistência contra o sistema e seus processos excludentes, marginalizando os sujeitos do Campo.

Segundo Souza e Beltrame (2010), com a atuação dos MSPC os caminhos da Educação do Campo apontam “na direção de um processo de emancipação da classe trabalhadora, buscando a formação de sujeitos críticos da sociedade” e, atrelando essa participação à pesquisa, acrescenta-se que é:

[...] possível afirmar que avançamos na direção da construção de um percurso teórico que nos leve a compreender o que estamos chamando de Educação do Campo, mas ainda temos que continuar trilhando esse caminho de construção,

solidificando esse conceito, referendados nas práticas dos Movimentos Sociais do Campo (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 84).

Apesar dos vários sentidos construídos em torno da concepção de Educação do Campo e dos MSPC que a implementam, seja no âmbito político, da produção de conhecimento ou das lutas sociais, há, de certa forma, um consenso com relação ao alinhamento da Educação do Campo a uma perspectiva de emancipação e superação do sistema capitalista. A Educação do Campo tem por objetivo a compreensão da intrincada luta em direção da emancipação da classe trabalhadora e também o câmbio das relações sociais produzidas pelo sistema capitalista na formação de sujeitos críticos. Como instrumento na luta de classes, a Educação do Campo é estratégica de luta dos MSPC.

Assim, a Educação do Campo nasce tendo como referência para várias experiências, sobretudo dos MSPC. E apresenta uma perspectiva que vai além do capital, tornando-se um movimento histórico que é universal. Junto com a luta pela reforma agrária, os MSPC avançam em outras lutas, principalmente, pela educação pública. Não somente luta pela garantia da educação como uma política pública pensada pelo Estado, uma vez que este representa e prioriza o capital, mas por uma educação que se construa à forma desses Movimentos.

### 3 PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um Movimento Social Popular do Campo, reconhecido nacional e internacionalmente, que assume a responsabilidade de lutar pela Reforma Agrária Popular e se vincula a outras lutas, tanto no Campo quanto nas cidades, principalmente contra as injustiças e as mazelas provocadas pelo capital. À medida que o Movimento cresce, se torna mais complexo. Quanto mais os desafios aumentam, a educação se torna instrumento valioso para o Movimento, assumindo as responsabilidades no processo de fortalecimento da organicidade do MST, “de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo” (MST, 2005. p. 159-160). Dessa forma, a educação do Movimento não se limita à escola.

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia a dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitam qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso temos chamado de Pedagogia do Movimento.

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 (MST, 2005, p. 233).

A educação se configura na condução da formação dos seres humanos a partir dos processos pedagógicos, em que suas matrizes se identificam com algumas práticas e vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas. Dessa forma, “ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 2005. p. 161), que lhe é própria. O MST, em seus processos de humanização dos sem-terra e de formação da identidade de seus integrantes, Sem Terra, no decorrer da sua existência, está, constantemente, produzindo uma forma de fazer educação que comumente estamos chamando de Pedagogia do Movimento, em que os Sem Terra se conformam como sujeitos educativos e o MST o sujeito da intencionalidade pedagógica<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Sem-terra com hífen, podendo ser escrito com letras minúsculas, diz respeito aos indivíduos, trabalhadores rurais, que não possuem terra para trabalhar. Já Sem Terra, sem hífen e com letras iniciais maiúsculas, diz respeito aos indivíduos que tem internalizada a identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Essa intencionalidade não está primeiro no campo da educação mas sim no próprio caráter do MST, produzindo em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus, objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento “intencionaliza” suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta da sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionados pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em que já a imaginava quase perdida (CALDART, 2012, p. 319-320).

Refletir sobre a pedagogia do Movimento implica pensarmos num projeto de educação que combine a luta pelo acesso a escolarização com a própria formação dos/as sem-terra, uma pedagogia em constante construção – movimento – que se adeque à realidade dos sem-terra, compreenda os desafios do Campo, comprometida com a luta, com a Reforma Agrária e com um projeto de sociedade e desenvolvimento para o país pautada em princípios socialistas. Caldart (2012) expõe a Pedagogia do Movimento Sem Terra, salientando que esta é entendida como teoria e prática da formação humana. O olhar para formação dos sem-terra é olhar para o MST e enxergá-lo como um sujeito pedagógico. Dessa forma, é resultado de uma coletividade em movimento que por si só é educativa e intencional dentro dos processos formativos. A Educação do MST se forja como resultado da própria luta coletiva do Movimento.

O MST, como sujeito coletivo, pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos trabalhadores rurais, construindo novas experiências na luta pela terra, proporcionando espaços de desenvolvimento da ciranda infantil, da educação de jovens e adultos, conquistando novos lugares, novas ideias e simpatizantes. Para Caldart (2000: 04): Cada Sem Terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar (SANTOS, 2008, p. 173).

O MST é um sujeito pedagógico com dimensões socioculturais de formação dos sem-terra. Na discussão pedagógica, deve-se levar em consideração que há, então, dois sujeitos importantes nesse processo – um grupo social específico, composto por trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, e um MSPC.

Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais a reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere. A preocupação em compreender mais profundamente como acontecem os processos de formação humana e a tentativa de identificar, em cada circunstância histórica, quem são

os principais personagens da cena pedagógica, quem são, afinal, os sujeitos educativos, tem sido uma das constantes na história da educação e das teorias pedagógicas. Embora o tipo de exigências que as forças econômicas e políticas dominantes em nossa sociedade estão fazendo com que a escola e outras instituições educacionais, progressivamente afastem educadores e educadoras dessas questões pedagógicas mais de fundo, a própria falência do projeto educativo e educacional Burguês, de versão capitalista atual (CALDART, 2012, p. 321-322).

O processo de educação dos sem-terra do MST começa com a sua participação na coletividade, portanto, o coletivo é a raiz da educação do MST que se configura enquanto sujeito pedagógico. “Na Pedagogia do movimento trabalhar a dimensão da coletividade se refere à matriz formadora da organização coletiva: ‘os sem-terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte de uma organização que lhes é anterior’” (CALDART, 2013, p. 110). A cooperação nasce de diferentes formas nas atividades do MST, seus objetivos, princípios e na luta pela Reforma Agrária, dentro dos acampamentos e assentamentos, nas marchas e em outras lutas. Por isso, a dimensão da cooperação tem lugar de destaque na Pedagogia do Movimento, pois mostra a possibilidade de superar o pensamento individualista incutido pela hegemonia do capital. “Uma escola que se organiza do jeito do MST, educa principalmente através das novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, ideias” (MST, 2005, p. 202). O sem-terra se descobre enquanto sujeito coletivo percebendo, vivendo e participando organicamente do Movimento, cultivando com autonomia sua identidade e tornando-se Sem Terra, uma nova conformação de ser humano.

Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: somos Sem Terra do MST!

Isto fica ainda mais explícito na construção histórica do nome crianças Sem Terra ou Sem Terrinha, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual (MST, 2005, p. 235).

O processo de construção de identidade Sem Terra acontece de maneira dialética e é ponto fundamental dentro dos princípios educativos do Movimento. “Os sem-terra em luta

construíram o MST. O MST, como coletividade de luta em movimento produziu o nome próprio e a identidade Sem Terra” (MST, 1996, p. 19). Destacamos mais um ponto importante no processo pedagógico do MST e na formação da identidade Sem Terra: a coletividade como princípio educativo. Assim, quando os princípios pedagógicos são internalizados, “quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo” (MST, 2005. p. 202), cria-se um ambiente de aprendizagem e cooperação, em que se naturaliza o bem comum.

### 3.1 PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DO MST

A direção pedagógica da educação do MST é dada por princípios que são a base do trabalho educativo nas formações, cursos e escolas de acampamentos e assentamentos. Estes princípios não aparecem como teorias, anteriores às ações, surgem justamente do resultado de práticas e experiências acumuladas pelo Movimento. A construção dos Princípios Pedagógicos do Movimento acontece de maneira histórica e dialética, assim, sua construção é comparada com a abertura de uma picada em um matagal:

[...] as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela (MST, 2005, p. 160).

É neste esforço de pensar e repensar suas práticas que o MST vem elaborando suas diretrizes de ação, avançando na construção de seus princípios e na coerência de suas práticas, a fim de construir um sentido para o trabalho e para o conjunto de suas ações. “É a exigência de uma reflexão mais rigorosa sobre uma prática que se multiplica em novas questões e em novos detalhes políticos e pedagógicos” (MST, 2005. p. 160).

Os princípios da educação do MST foram disponibilizados de maneira sistematizada para estudos internos e externos pela primeira vez na publicação do Caderno de Educação nº 8, em julho de 1996, e republicado numa edição especial do Caderno de Educação, em sua edição nº 13, com um dossiê “MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001”, em agosto de 2005. Os princípios da educação do MST são divididos em filosóficos e pedagógicos, que se completam e, de certa forma, se misturam. Os princípios filosóficos rumam à concepção de mundo, de sociedade, da pessoa humana e, por se tratar de compreensões gerais e de relação, dizem respeito também ao que o Movimento entende por educação, sendo estes princípios mais

aproximados aos desígnios estratégicos da educação na construção de um projeto de sociedade. Uma vez que os princípios filosóficos tratam do “jeito de ser” do MST e dos sem-terra do MST, os pedagógicos aludem ao “jeito de fazer”, pensando a educação como possibilidade de materializar os princípios filosóficos. É a partir dos princípios pedagógicos que o Movimento trabalha as bases da proposta de educação e pensa as questões metodológicas do processo educativo.

Assim sendo, os Princípios Filosóficos da Educação do MST refletem o “jeito de ser” dos Sem Terra e do Movimento e dá identidade as ações pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem, sendo divididos em cinco princípios. O primeiro, *Educação para transformação social*, define o caráter educacional do Movimento, vinculando organicamente os processos pedagógicos com os vivenciados socialmente, assume a direção política que visa à transformação social, para criar uma nova sociedade fundada na justiça social, na democracia, nos valores humanistas e socialistas. O primeiro princípio projeta as características essenciais da proposta de educação do MST:

- a) Educação de classe, que visa o desenvolvimento da consciência de classe e revolucionária nos educadores e nos educandos, em que as práticas forma militantes, fortalecendo o poder popular e criando métodos para construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora;
- b) Educação massiva, que trata do direito de todos a educação priorizando a escolarização, visando à formação integral das/os trabalhadoras/es apropriando-se dos saberes escolares; a educação organicamente vinculada ao Movimento Social, em que a proposta de educação se construa e se desenvolva diretamente ligada aos objetivos, às lutas e a organicidade do MST;
- c) Educação aberta para o mundo, cuja proposta de educação não deve se fechar nos limites da realidade das lutas do Movimento, pois, abrindo-se aos horizontes dos educandos e educadores, amplia-se os objetivos e levaria a maiores mudanças, a educação do MST deve “continuar rompendo cercas” (MST, 2005. p. 162);
- d) Educação para a ação, uma vez que os objetivos do Movimento é a transformação social, a educação do MST não pode se preocupar apenas com o desenvolvimento da consciência crítica dos/as trabalhadores/as. É preciso uma educação competente para “preparar sujeitos capazes de intervenção e transformação prática (material) da realidade [...], educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada ‘consciência organizativa’, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação” (MST,

2005. p. 162), de maneira organizada intervindo na realidade concreta. Um processo pedagógico que privilegia a ação sem se confundir com uma perspectiva pragmática que desvaloriza o saber que não pode ser colocado em prática imediatamente. A ação oferece uma dimensão educativa que não pode ser substituída por nenhuma teoria;

- e) Educação aberta para o novo, o “espaço social de transformação tem que chegar ao mundo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós” (MST, 2005, p. 162). Dessa forma, a educação deve compreender e ajudar na construção das relações que surgem dos processos econômicos e políticos em que o Movimento atua, trabalhando as contradições destes processos.

O segundo princípio é *Educação para o trabalho e a cooperação*. Significa pensar uma educação voltada para o meio rural, preocupada em solucionar os problemas do dia a dia dos acampamentos e assentamentos formando os/as trabalhadores/as para o trabalho no campo, melhorando a qualidade de vida para esta população, garantindo sua permanência no campo. Esse princípio trás e defende uma proposta pedagógica preocupada com “a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico” (MST, 2005, p. 163), com “a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios [...] de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 2005, p. 63).

Assim, a formação para cooperação é estratégica na construção de novas relações sociais. Deve-se organizar a vida no campo pensando as questões e os problemas dos/as acampados/as e assentados/as, tendo em mente a formação intencional para cultura da cooperação “e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho” (MST, 2005, p. 163), avançando para construção de saberes, valores e afetos capazes de implementar a cooperação a partir de cada realidade.

Já o princípio *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana* tem como base a realidade social, deve assumir em suas práticas as dimensões da pessoa e, de forma unitária ou associativa. É preciso pensar cada dimensão em harmonia com as várias outras dimensões da ação humana, como a formação político-ideológica, organizativa, cultura e estética, entre outras.

Em *Educação com/para valores humanistas e socialistas*, a educação do MST deve ser capaz de romper com os valores dominantes pautados nos princípios capitalistas e no individualismo. Os valores cultivados intencionalmente pelo Movimento somado aos novos valores que o próprio processo de transformação se incumbe de apontar são necessários para construção de uma nova ordem social. Assim, pensar nos valores humanistas e socialistas,



significa colocar no centro do processo de transformação o ser humano e suas liberdades como um ser de relações sociais “que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos” (MST, 2005, p. 164).

E, por fim, temos a *Educação como um processo permanente de formação e transformação humana*, em que a crença na capacidade de transformação do ser humano é a condição para o processo de formação/educação, “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 2005, p. 165). Considera-se que: a) a educação acontece de maneira diferente em cada pessoa, a discussão metodológica do educar/ensinar/aprender é elemento essencial para atingir os objetivos políticos e pedagógicos; b) as mudanças reais acontecem nas pessoas na medida em que são fornecidas condições objetivas para que vivam dentro do processo pedagógico. Tais mudanças, dessa forma, devem levar em consideração a vivência do novo e a existência social de cada indivíduo, pois a pessoa não se educa/transforma apenas com discurso e com a teoria; c) a educação como um processo planejado e provocado intencionalmente; e d) “a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da afetividade, do sentimento” (MST, 2005, p. 165), combinando educar e ser educado.

Já os *Princípios Pedagógicos* da educação do Movimento remetem ao “jeito de fazer”, em que a educação é pensada como uma das possibilidades de materialização dos princípios filosóficos, o setor de Educação do MST apresenta 13 princípios pedagógicos.

Começamos com o princípio que diz respeito à *Relação entre prática e teoria*, num processo de educação transformadora em que os indivíduos sejam capazes de articular teoria e prática, prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, para construção de um projeto de desenvolvimento social do Campo. Considera-se, assim, a capacidade da escola de aplicar na prática os conhecimentos teóricos, levando em consideração a prática social dos/das estudantes como alicerce no seu processo de formação. “Em outras palavras, [...] afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais” (MST, 2005, p. 165). Dessa forma, o desafio em relacionar teoria e prática implica em organizar o currículo para que os/as estudantes pensem em respostas práticas e consigam articular os saberes às vivências do seu cotidiano.

Nos princípios *Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação* e *Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais*, entende-se que nem tudo se aprende do mesmo modo, e nem todas as dimensões educativas podem ser

trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia. Relacionar os processos de ensino e de capacitação implica uma adequação da metodologia ao objetivo real de cada processo educativo. Assim, ao combinar os processos de ensino aos processos de capacitação, levando em consideração a importância de ambos por tratarem de dimensões diferentes, deve-se, a partir dos objetivos formativos, priorizar um (ensino) ou outro (capacitação), de acordo com demanda momentânea e sempre levando em conta relação prática-teoria-prática. A relação dos processos pedagógicos coletivos e individuais são extremamente relevantes para as questões educativas do MST, uma vez que todos os princípios da educação do Movimento têm, no centro de seus desdobramentos, a pessoa. No entanto, nunca de maneira isolada, individualizada, mas sempre como sujeito nas relações com outros indivíduos e a coletividade, sempre num determinado contexto social e histórico.

*A realidade como base da produção do conhecimento* é o ponto de partida e de chegada de todo processo educativo, destacando-se como parte importante da metodologia nos processos de ensino e aprendizagem. Neste princípio, entende-se por realidade não só a realidade vivida pelos educandos e educandas do MST, mas também a realidade do mundo, tudo que existe. Assim, os processos educativos devem aproximar-se da vida e da realidade, educando “de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente” (PISTRAK, 2000, p. 32-33).

Outro princípio são *Conteúdos formativos socialmente úteis*, pois, o Movimento não introduz no seu processo educativo uma pedagogia centrada no conteúdo. Mas, dentro da visão pedagógica do MST, esses conteúdos são instrumentos para se alcançar os objetivos de ensino e capacitação. Dessa forma, precisam ser escolhidos adequadamente de acordo com os objetivos educacionais e sociais, mostrando não haver neutralidade nessa escolha, uma vez que nem todos os conteúdos são do mesmo modo formativos, muito menos socialmente úteis.

Em *Educação para o Trabalho e pelo Trabalho*, tem-se este como elemento de identificação da classe, “capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. [...] Trabalhadores/as militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação” (MST, 2005, p. 169). A vinculação dos princípios pedagógicos aos princípios do trabalho se constitui como condição de alcance dos objetivos do MST.

As pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente

através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das contradições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história (MST, 2013, p. 12).

Mais três princípios que se destacam são: *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*; *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*; e *Vínculo orgânico entre educação e cultura*. Escolhemos apresentá-los juntos, uma vez que designam a questão da vinculação orgânica, que trata da profunda imersão em alguns processos importantes para Movimento na relação com a educação.

Os processos políticos envolvem as relações de governo e poder que se estabelecem na sociedade em vistas de conservar ou transformar a organização social. Assim, tudo é política nas forças sociais que disputam a hegemonia. A educação e suas ações de ensino e aprendizagem são como processos políticos, “fazendo parte de projetos que ora tende para a transformação e, em outros momentos, a conservação social” (SANTOS, 2018, p. 9). “Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravesar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação” (MST, 2005, p. 170).

Marx, em **O Capital**, explica que as relações econômicas movem as sociedades e transformam as pessoas. Essas relações dizem respeito aos processos de produção, distribuição e consumo estabelecidos entre as pessoas. Assim, os processos econômicos aludem a bens e serviços indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade. A partir das experiências pedagógicas desenvolvidas pelo MST, o Movimento percebeu a vinculação dos processos de educação aos processos econômicos como um potente instrumento formativo. E, sobretudo, observando os processos econômicos e sua capacidade de transformação da sociedade, a educação vinculada a economia “tem a ver com a formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação” (MST, 2005, p. 171).

A cultura é, antes de tudo, a produção dos indivíduos e dos grupos sociais que remetam às representações de seus jeitos de viver e interpretar o mundo, permitindo a comunicação humana e própria educação no seu sentido mais amplo. Assim, a educação é um processo, ao mesmo tempo, de produção e difusão da cultura, revertendo-se, também, em ferramenta de transformação cultural dos indivíduos e grupos, enfatizando o papel da educação na construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores/as Sem Terra.

Os princípios *Gestão Democrática e Auto-organização dos/das estudantes* se complementam, uma vez que a democracia no Movimento não é algo distante e dissociado da educação. É importante vivenciar a democracia em espaços de participação democrática e, assim, educar-se pela e para democracia social (MST, 2005, p. 173). A questão da auto-organização é capaz de materializar a vivência democrática. É preciso se auto-organizar, em espaços e tempos coletivos para reflexão, discussões e tomadas de decisões com relação a gestão da escola.

O princípio *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras* diz respeito à importância da coletividade para os processos educativos, uma vez que, individualmente, os/as educadores/as não conseguem colocar em prática os princípios pedagógicos do Movimento, pois, tais princípios nascem do esforço coletivo e se realizam pela cooperação. Outra questão importante nesse princípio é a formação permanente de educadores/as, que acontece de forma coletiva, já que estão criados os coletivos pedagógicos.

Por fim, temos o princípio *Atitude e habilidades de pesquisa*. Naturalmente, ninguém nasce um pesquisador, mesmo tendo a curiosidade como algo inato. “A pesquisa ou a investigação implica em uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implicam habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas” (MST, 2005, p. 175). A educação do MST estimula a curiosidade como ferramenta na busca de respostas, de relacionar ideias, habilidade de fazer perguntas, refletir em grupo e elaborar propostas.

Os princípios filosóficos e pedagógicos nascem da preocupação do Movimento em torno dos processos não formais de educação, fora da estrutura da escola nos processos de formação política dos Sem Terra. No entanto, esses se convertem também em fundamentos para proposta de educação formal e escolar.

O movimento, desde sua origem, compreendeu que a tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos que contribuem na condução dos processos sociais e produtivos, logo, que saibam trabalhar e viver coletivamente tendo como referência o projeto socialista de sociabilidade. “A relação do MST com educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra Educativa. E quando mais claro fica o projeto histórico do movimento, mais importância os Sem Terra passam a dar para educação”. Por esta relação de origem entre projeto histórico/societário e educativo é que a definição do caráter da Educação do MST toma como horizonte a formação de seres humanos para a sociedade que se pretende construir (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, p. 209).

Expressando a concepção de sociedade, de ser humano e de educação, os princípios filosóficos apresentam um entendimento de que a educação ligada a um projeto de sociedade e de concepção de mundo, por ser um processo da formação humana, confere aos indivíduos a capacidade de participar de uma determinada sociedade, sendo capaz de transformar-se e simultaneamente transformar tal sociedade. Portanto, a relação da educação com a sociedade confere à primeira responsabilidade na formação dos indivíduos do Movimento, logo na transformação da segunda, em vias de um projeto social em direção ao socialismo. Incluem-se as reflexões metodológicas, os princípios pedagógicos do Movimento, na tentativa de expressar como se pensar e fazer educação de maneira a concretizar os Princípios Filosóficos, garantindo a unidade entre teoria e prática.

#### 4 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DO ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES

*“Terra Brasilis, continente/ Pátria mãe da minha gente/ Hoje eu quero perguntar/ Se tão grandes são teus braços, por que negas um espaço aos que querem ter um lar?/ Eu não consigo entender/Que nesta imensa nação/ Ainda é matar ou morrer/ Por um pedaço de chão/ Lavradores nas estradas/ Vendo a terra abandonada/ sem ninguém para plantar/ Entre cercas e alambrados, vão milhões de condenados/a morrer ou mendigar/ Eu não consigo entender/ Achar a clara razão/de quem só vive pra ter/ E ainda se diz bom cristão/No eldorado do Pará/ Nome índio carajás,/ o massacre aconteceu/ Nesta terra de chacinas/ essas balas assassinas/todos sabem de onde vêm/ É preciso que a justiça e a igualdade/ sejam mais que palavras de ocasião/ É preciso um novo tempo em que não seja só promessa/ repartir até o pão/ A hora é essa de fazer a divisão/ Eu não consigo entender/ Que em vez de herdar um quinhão/ teu povo mereça ter/ só sete palmos de chão/ Nova leva de imigrantes/ Procissão dos retirantes/ Só a terra em cada olhar/ Brasileiros, vão com nós/ Vão gritando, mas sem voz/ Norte a sul/não tem lugar/ Eu não consigo entender que nessa imensa nação/ ainda é matar ou morrer/ por um pedaço de chão/ Pátria amada, ó Brasil/ De quem és, ó mãe gentil/eu insisto em perguntar/ Dos famintos, das favelas/ ou dos que desviam verbas/ pra champagne e caviar/ Eu não consigo entender/ Achar a clara razão/ de quem só vive pra ter/ E ainda se diz bom cristão”.*

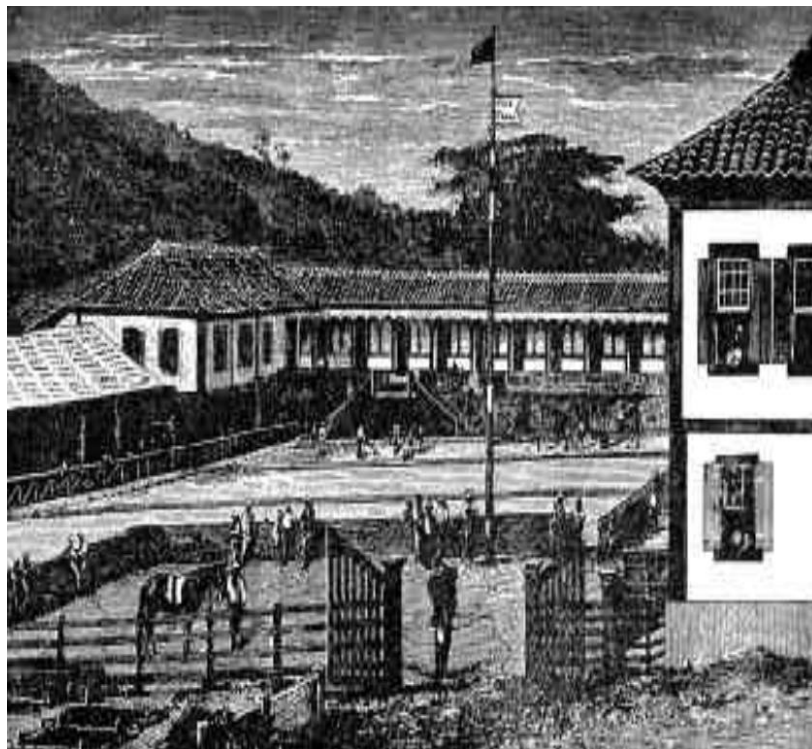
(Pedro Munhoz)

Procuramos apresentar e discutir neste capítulo – inspirados pela “Procissão dos Retirantes”, de Pedro Munhoz, música que conta em versos luta pela terra e como é violenta a ação imposta pelo capital sobre os/as trabalhadores/as da terra, – como se deu o processo de criação e as experiências educativas no Assentamento Denis Gonçalves, a conquista da escola pública para os/as camponeses/as Sem Terra e demais assentados da reforma agrária.

Faremos um breve histórico do latifúndio, que teve a escravidão como força de produção e torna-se improdutivo a partir dos processos de divisão de espólios da família Tostes, pois entendemos que visitar o passado é fundamental no processo educativo, uma vez que, no caso da formação da classe trabalhadora camponesa, a escravidão e, posteriormente, a mão de obra imigrante no Campo tiveram papel decisivo nos desdobramentos das lutas pela terra e pela reforma agrária. Procuramos ouvir as vozes dos/das camponeses/as que participaram da primeira ocupação e da luta pela terra, que resistiram e conquistaram o Assentamento Denis Gonçalves e, posteriormente, lutaram pela escola pública no Assentamento.

#### 4.1. FAZENDA FORTALEZA DE SANT’ANNA

Figura 1 – Fazenda Fortaleza de Sant’Anna



Fonte: AGASSIZ; AGASSIZ, 2000, p. 123.

A Zona da Mata Mineira, reconhecida pela produção cafeeira do século XIX, teve a economia solidificada pelo suor e sangue, primeiramente, da mão-de-obra escrava e, posteriormente, substituída pelo trabalho de imigrantes. É sob a égide do sistema escravocrata e baseado na expansão violenta dos bandeirantes que situamos a Fazenda Fortaleza de Sant'Anna, nas terras que hoje compreendem os municípios de Goianá, Coronel Pacheco, Chácara e Rio Novo, outrora conhecidas como “Terras Proibidas”. Assim:

[...] torna-se necessário lembrar os idos de 1784 ou 1786, “quando sob as ordens do Governador da Capitania de Minas Gerais, Luiz da Cunha Menezes, e sob o comando do Sargento Mor Pedro Afonso Galvão de São Martinho, foram realizadas as históricas diligências à esta região, até então conhecida como áreas proibidas dos sertões do leste” (SILVA, 2007, p. 12).

A história da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna começou no final do século XVIII, quando várias famílias se apropriam de grandes porções de terras na região dos vales dos rios Novo, Paraibuna e Pomba.

Uma construção comprida, baixa, pintada a cal, fecha incompletamente um espaço retangular onde, sobre vastas áreas quadradas, espalha-se o café em grão. Uma parte somente desse edifício é ocupada pelos apartamentos da família o resto é destinado aos diferentes serviços que comporta a preparação do café, o provisãoamento dos negros, etc. (AGASSIZ, 2000, p. 120).

Consta dos registros mais antigos sobre a localidade, onde foi implantado o latifúndio, a Carta de Sesmaria passada em favor do Alferes José Pereira de Souza, no ano de 1811, dando posse à família “Pereira de Souza”, instalada na localidade tempos antes da aquisição por carta de sesmarias, com engenho e lavouras consolidadas. A propriedade foi denominada, em 1815, de Fazenda da Fortaleza de Rio Novo, pois em suas terras está a Serra da Babilônia, anteriormente chamada de Fortaleza.

Próximo ao ano de 1830, Maximiano José Pereira de Souza, Juiz de Paz do Povoado de Nossa Senhora da Conceição do Rio Novo, trona-se proprietário das terras da sesmaria por direito de herança. Posteriormente, a propriedade foi adquirida pelo Capitão Mariano José Ferreira Armond, que investiu na produção de café, elevando a propriedade a uma das maiores produtoras do século XIX.



Figura 2 – Colheita do café



Fonte: AGASSIZ; AGASSIZ, 2000, p. 130.

A Fazenda Fortaleza de Sant'Anna foi responsável, entre os séculos XIX e XX, pela maior parte da produção de café da região. O tamanho da produção pode ser observado pelo Inventário de Partilha de Bens, chegando a 500 mil o número de pés de café da propriedade.

Além das plantações, A Fazenda de Sant'Anna contava com diferentes instalações e dependências que a transformava em um conjunto complexo, vultoso e em grande parte autossuficiente com uma infraestrutura composta por tanques e áreas para o preparo e o beneficiamento do produto, lavagem e secagem, máquinas de decorticação, triagem, as cocheiras, estrebarias, e oficinas diversas de carpintaria, ferraria e outras, além da casa sede – residência do proprietário – e a senzala para os escravos. No caso da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna no ano da abolição (1888) possuía um número de aproximadamente 150 escravos (SILVA, 2007, p. 22).

Em 1842, a matriarca da família Ferreira Laje, Dona Maria José de Sant'Anna, na ocasião, viúva de Mariano José Ferreira Armond, herda os bens do marido. No período de 1842 a 1855, a fazenda foi acrescida de outras sesmarias e posses que a cercavam.

No ano de 1855, um dos maiores latifundiários e escravista da época do café, Mariano Procópio Ferreira Laje, procurador e herdeiro junto com sua irmã, a baronesa do Pitangui, de Dona Maria José de Sant'Anna, registra a composição da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna. Em 1872, com a morte de Mariano Procópio Ferreira Laje, seus filhos, Frederico Ferreira Laje e Alfredo Ferreira Laje, herdaram sua parte da fazenda.

A produção do café entra em declínio, sobretudo, a partir da abolição da escravidão, uma vez que se elevaram os custos da produção final. Dois meses após a abolição, a folha de pagamento da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna consta 143 nomes de ex-escravizados. Com a nova situação, cria-se um sistema próprio de comércio que obrigava os trabalhadores a consumirem os produtos vendidos pela Fazenda:

Do salário pago a estes funcionários, parte era retida na forma de descontos. Na folha de pagamento construção descontos com medicamentos e outros bens de consumo, que eram adquiridos pelo proprietário geralmente em grandes quantidades, em lojas de atacado no Rio de Janeiro, Juiz de Fora e Rio Novo, sendo os mesmos vendidos aos empregados, terceirizando assim, os produtos que a fazenda não pudesse fornecer (SILVA, 2007, p. 24).

Isso não foi suficiente para evitar a falência da Fazenda. Soma-se a essa situação, a construção da Estrada União Indústria, custeada com parte dos lucros da produção de café pelo Comendador Mariano Procópio Ferreira Laje, herdeiro mais velho e responsável por administrar os bens da família. A Fortaleza de Sant'Anna vai a leilão no início do século XX e é adquirida por Candido Teixeira Tostes, ficando com a família Tostes até o desenrolar do conflito e da luta pela reforma agrária e conquista das terras em questão (COLOMBO; CORRÊA, 2014).

O processo educativo que queremos discutir, neste capítulo, requer visitarmos o passado, mesmo que rapidamente e num recorte de espaço e tempo, como é o caso da experiência da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna. Deve-se observar como se deu a construção das bases da sociedade brasileira que, de certa forma, é também a base da naturalização da exploração e da opressão dos tempos atuais. No caso do Assentamento Denis Gonçalves, a libertação da terra e a conquista da reforma agrária, além de mostrar a força dos/as lutadores/as do Brasil (Os Sem Terra do MST) na construção de uma sociedade sem cercas, é simbólico, pois as terras que compunham um latifúndio comprometido com a exploração, a escravização, e a geração de lucro, agora, produzem a vida e suas manifestações mais humanas, preocupada com solidariedade, a coletividade e a alegria.

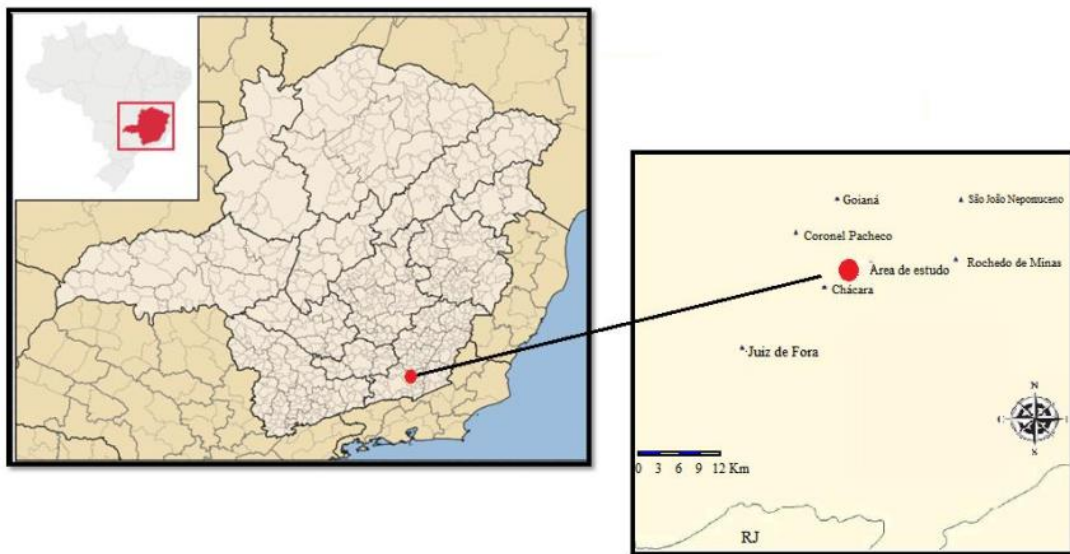
#### 4.2 O ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES

O Assentamento Denis Gonçalves carrega o nome de uma criança que se tornou um lutador do Brasil muito cedo. Denis Gonçalves era filho de Sem Terra e vivia no Assentamento Olga Benário, em Visconde do Rio Branco, Minas Gerais. Participava de ações dos Sem

Terrinhas, como as cirandas infantis. Tragicamente, ao ir à cidade, sofreu um acidente de carro que causou sua morte.

O Assentamento fica na Mesorregião da Zona da Mata e Microrregião Homogênea de Juiz de Fora, suas terras estão divididas entre os municípios de Goianá, Chácara, Coronel Pacheco e Rio Novo. No primeiro município, está concentrada a maior porção de terras, correspondendo a 3/4 da área total do Assentamento.

Figura 3 – Localização do Assentamento Denis Gonçalves



Fonte: MARTINS, 2016, p. 27.

Em 26 de março de 2010, depois de um ano de mobilização, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fez a ocupação das terras da antiga fazenda Fortaleza de Sant'Anna. A ocupação funcionou como forma de pressionar os órgãos governamentais no processo de Reforma Agrária. Nessa luta, além do MST da Zona da Mata Mineira, participaram sindicatos locais que ajudaram na manutenção dos/as acampados/as, integrantes das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e da Comissão Pastoral da Terra (CTP) e professores e estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e de pessoas dos municípios vizinhos com interesse em voltar às suas origens no campo.

A ocupação só aconteceu depois de estudos que comprovaram a improdutividade do referido latifúndio e sua dívida pública com o não pagamento de impostos e de não cumprir com sua função social. Tal informação consta na conclusão do Laudo Agrônomo de Fiscalização da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna desenvolvido pelo INCRA:

Por tanto, em razão da constatação da improdutividade da Fazenda Fortaleza de Sant'Anna nos termos da Lei nº. 8.629/93, conclui-se que esta não cumpre integralmente sua função social, sendo passível de uma eventual ação expropriatória, a critério desta Superintendência (INCRA, 2010, p. 39).

A ocupação de terras improdutivas, devolutas ou fruto de grilagem e expropriação, é uma metodologia usada pelo MST como forma de pressionar o Estado e agilizar o processo de Reforma Agrária.

O MST reafirmou a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. Isto quer dizer que explicita nas próprias ações de luta o que contesta (enquanto prática e enquanto valor), e que sujeitos pretende trazer de volta à cena social em nosso país. [...] Quem olha para as ações do MST vê se transformarem em lutadores seres humanos que o capitalismo já imaginava ter excluído definitivamente (CALDART, 2001, p. 208).

Para entender melhor como se deu a ocupação das terras do latifúndio, a luta pela terra e a conquista do Assentamento Denis Gonçalves, trazemos à luz neste texto algumas vozes que ajudaram a construir essa história. O primeiro é Adilson, militante do MST e assentado no Denis Gonçalves. Atualmente, atua no setor de produção. Em uma de nossas conversas<sup>12</sup>, perguntamos como funcionava a estrutura do MST e como o Movimento havia descoberto aquele latifúndio improdutivo. Ao responder nosso questionamento, Adilson explica também como funciona o trabalho de base e como se dá a organização do Movimento por setores:

Quando a gente identifica, então, que um latifúndio é improdutivo, não cumpre a função social, há o trabalho de base. O MST tem a sua militância e essa militância se organiza nas várias frentes que o MST tem. Então, tem um grupo que trabalha mais educação, está ligada ao setor de educação. Como é que os setores funcionam? Eles são organizados desde os assentamentos e acampamentos até nível nacional. Nós temos setores locais nos assentamentos e acampamento tem na região, a nível de Estado e tem a nível nacional (ADILSON).

Há, dentro da organicidade do MST, uma divisão bem definida de setores, núcleos de base, brigadas, coordenações locais, regionais, estaduais e nacionais, que tem por objetivo a participação democrática dos/as acampados/as, assentados/as, militantes e dirigentes, discutir as orientações dadas pelo Movimento em cada linha de atuação e construir alternativas para cada realidade. Completa Adilson:

---

<sup>12</sup> O registro das conversas foi feito via vídeo e disponibilizamos para consulta no canal Educação do Campo TRAME, no YouTube.

Aí tem a educação, tem saúde, tem a produção, ou seja, tem vários setores que vão poder fazer essa atuação, né, do trabalho. Ao identificar o latifúndio, há então o trabalho na região onde existe esse latifúndio. E aí, na história do MST, quem faz esse trabalho: a igreja, o sindicato, aquelas lideranças que conhecem quem trabalha no campo que tem ligação e que deseja, né? Que foi expulso, muitos deles, que deseja participar do processo (de luta pela terra). Então, antes da gente reivindicar esse assentamento pro Incra, qualquer hora que o fazendeiro quisesse mandar alguém embora, ia lá e fazia o processo de baixa na carteira, não tem mais necessidade do seu trabalho, né, os que fazem ainda bonitinho, né, vou aqui acertar os direitos trabalhistas, você recebe aqui essa quantidade e vai pega suas coisas e ir embora (ADILSON).

Como nos conta Adilson, o trabalho de identificar os latifúndios que não cumprem sua função social. É feito por lideranças do MST que atuam junto a parceiros, como a Igreja, os sindicatos, ou seja, aquelas lideranças que conhecem quem trabalha no Campo, quem tem ligação com a terra, os trabalhadores/as que foram expulsos da terra e explorados pelo latifúndio. O trabalho de base serve para ganhar a opinião pública, contraporem-se às mentiras vinculadas pela mídia associada às grandes empresas, seja no campo ou nas cidades, além de agregar trabalhadores/as para lutar pela Reforma Agrária.

Maria Aparecida Xavier (Cida) foi coordenadora do ainda acampamento Denis Gonçalves e participou das primeiras mobilizações. Ela contou para o Frei Gilvander<sup>13</sup>, em entrevista para o canal leosm51<sup>14</sup>, em 26 de agosto de 2010, um pouco da realidade do acampamento naquele momento:

Hoje, nós estamos com 102 famílias cadastradas, estamos trabalhando no local, restritos a uma área de mais ou menos 600 metros quadrados só, porque o juiz da vara agrária disse que nós devíamos ficar dessa forma. Nós ocupamos depois que a fazenda foi dada improdutiva. Aqui, existem 4.685 hectares totalmente improdutivos, ela não está produzindo absolutamente nada, logo ela não está cumprindo a função social. Por isso, nós estamos acampados aqui. Já tivemos uma ordem de que teremos que sair até 30 de novembro. Mas nós vamos resistir, daqui nós não iremos sair, porque é muita injustiça, quando tem tantas famílias passando fome aí fora, tantas terras, ficar aqui sem nenhuma produtividade, simplesmente porque alguns resolveram que assim vai ser, eles não produzem e não deixam que os outros produzam (CIDA).

---

<sup>13</sup> Frei Gilvander é da Comissão Pastoral da Terra (CTP). Além de participar ativamente na luta por direitos e contras as injustiças sociais, faz a cobertura livre das lutas e disponibiliza para o público em dois canais do YouTube: Frei Gilvander luta pela Terra e por Direitos e leosm51. Ambos os canais são fontes de pesquisa deste trabalho.

<sup>14</sup> O canal leosm51 pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/user/leosm51>.

À época da entrevista, o acampamento estava organizado em três núcleos de famílias, cada núcleo com dois coordenadores. Havia uma reunião de núcleo semanalmente em que se discutiam todas as questões do acampamento e as decisões eram tomadas em conjunto. O acampamento contava também com espaços coletivos, como a horta comunitária, a cozinha e o Galpão Escola.

Figura 4 – Estrutura do Assentamento Denis Gonçalves



Fonte: Acervo pessoal.

Observamos, em nossa pesquisa de campo, nas conversas com assentados/as (ex-colonos/as e Sem Terras), algumas contradições que dizem respeito a forma com que se coloca a relação com a terra, com o trabalho e com o MST.

Em uma de nossas visitas ao Assentamento, conhecemos Iranete<sup>15</sup>, liderança entre os colonos e articuladora das famílias residentes na Fazenda com o MST, assentada no Denis Gonçalves. Iranete conta um pouco sobre sua vida como filha de colonos e neta de escravizados e a relação dos ex-colonos/as com o MST:

Eu gosto da minha terra, vou cuidar da minha terra. Quando eu voltei pra cá, o MST ainda não tinha invadido ainda, era dos donos ainda, inclusive eu trabalhei com a dona daqui, que era a dona Carmem, lá no Rio de Janeiro. Eu

<sup>15</sup> O registro desta conversa foi feito via vídeo e disponibilizamos para consulta no canal Educação do Campo TRAME, do YouTube.

tinha 13 anos quando eu fui tomar conta dela. Ela quebrou o fêmur, aí eu fui pra lá cuidar dela. Então, eu tive que parar de estudar, eu parei tudo, eu só vim estudar depois de casada. [Uma pergunta: você tinha esperança de ter seu pedaço de terra?]: Não só depois do MST (IRANETE).

Há questões importantes na fala de Iranete para compreendermos os processos de dominação que os patrões exerciam sobre os empregados e de expropriação do trabalho, especificamente no sistema de colonato que com a abolição da escravidão:

[...] e a expansão do mercado exportador para a cana e o café, em primeiro plano, exigiram a ampliação da força de trabalho e de outros modos de intensificação de sua produtividade. O trabalho familiar, remunerado por produto do trabalho coletivo da família, transferia para o chefe desta unidade social, o pai ou o filho mais velho, o controle da intensificação da cota de trabalho gratuito a ser apropriado pelo empregador (NEVES; SILVA, 2008, p. 20).

Como observamos, o “chefe da família” era contratado para trabalhar no latifúndio. No entanto, além de trabalhar, ele mora na fazenda com sua família. Dessa forma, todos/as da família trabalhavam, mas a remuneração não era para todos/as.

Iranete expõe sua relação com a terra, que se dá pelo labor naquele território: “Eu gosto da minha terra, vou cuidar da minha terra”. Ao mesmo tempo em que os/as colonos/as, na sua relação com a terra e com o trabalho, chegam a sentir que esta lhes pertence, há momentos em que estes/as trabalhadores/as sentem pertencer à terra, uma vez que, no exemplo deste latifúndio, a família de Iranete e de vários outros colonos, muitos descendentes de escravizados, em situações nas quais a propriedade era herdada ou vendida, os trabalhadores/as permaneciam como mão-de-obra independente dos donos, criando, assim, um processo de objetificação dos/as trabalhadores/as na expropriação da força de trabalho familiar.

O colonato e a morada constituíam formas de imobilização da força de trabalho em que o proprietário de terra, controlando os trabalhadores para disponibilidade plena nos momentos de pico produtivo, liberava-se dos custos de reprodução da mão-de-obra naqueles períodos de diminuição das atividades agrícolas. Apresentavam-se como sistemas de remuneração por tempo de serviço, tarefa e produção, combinados com plantio de lavouras de subsistência, vigentes em determinados contextos socioeconômicos em que a estrutura de poder nas fazendas fundava-se em relações personalizadas e regras consensuais (NEVES; SILVA, 2008, p. 137-138).

Ao falar sobre a terra, Iranete enuncia-se a partir de um tempo em que era colona, ou seja, era mão-de-obra e, no seu caso, sem remuneração. Mesmo assim, sentia que aquele

pedaço de chão, que os donos do latifúndio, de certa forma, arrendavam para sua família como forma de garantir mão-de-obra em momento oportuno, era seu.

No desenrolar da luta pela terra, o processo de ocupação gerou alguns atritos e desconfiança por parte dos colonos da Fazenda. A própria Iranete comenta que, ao saber da ocupação, ficou com medo: “Eu fiquei desesperada, não sabia o que eu fazia” (IRANETE). Mas conta depois que seu desespero se deu por não conhecer o movimento e estar mergulhada num imaginário criado pela mídia que historicamente tenta desconstruir a luta do MST.

Durante a luta pela terra, a ocupação vai agregando famílias e articulando com os/as colonos/as que vivem no Latifúndio. As relações vão se construindo à medida que a luta avança a esse respeito Adilson explica como se deu a concentração de famílias, como são os critérios para participar da luta e como o movimento articulou com os antigos colonos.

Então, essas famílias que muitas delas hoje estão assentadas. Quando monta um acampamento, poucos se conhecem, né, mas, então, no trabalho do acampamento, a organização do acampamento vai permitindo que a gente vai se conhecendo. Então, o primeiro local onde as famílias se encontram pra conhecer é no acampamento. [...] no processo, ocupando aqui a antiga Fazenda Fortaleza de Santana, as famílias que não vieram todas, por algum motivo, não ficaram sabendo, então, tem um tempo em que as famílias ainda podem se juntar [...]. Quando o processo tá indo para poder fazer o processo de desapropriação da Fazenda, o acampamento funciona meio que aberto, quem quiser se juntar para fazer a luta pela terra, vamos juntos conquistar, então, nossa terra (ADILSON).

Logo na primeira fala de Iranete, constatamos um equívoco: “o MST ainda não tinha invadido” (IRANETE). Um lapso que comprova, mesmo depois da conquista da terra, de se tornar uma assentada e conviver e construir junto com o Movimento, como a antiga colona ainda guarda algumas questões. Naquele momento da conversa, Adilson prontamente explica o equívoco: “A Iranete falou invasão e os meios de comunicação repetem, né. Muitos inclusive só passam a imagem de medo, né, de coisa negativa, que o MST é violento, que vai morrer todo mundo” (ADILSON). Dessa forma, o conceito que se aplica é ocupação. Segundo Adilson, a terra é um direito, pois é condição de vida para o camponês, uma vez que este não cumpre sua função social, ela deve ser desapropriada: “nós não estamos tomando nada de ninguém, nós estamos reivindicando um direito que é ser assentados e ter a terra” (ADILSON).

Apesar de questões conceituais, da desconfiança natural quando não se tem conhecimento de causa, a parceria com os colonos, mesmo com apenas parte desses, foi fundamental no processo de luta, como podemos observar na fala de Cida a respeito da



importância da desapropriação do latifúndio como forma de garantir melhores condições de vidas para os Sem Terra e para os colonos:

[...] para que essas famílias possam viver com mais dignidade, mas também para que as próprias famílias que já moram aqui, família desses colonos que eles tem uma fidelidade com os patrões, mas eles não sabem que eles também são explorados, na verdade, além de terem prioridade de serem assentados, eles vão ter muito mais qualidade de vida, porque eles vão estar trabalhando pra eles. Atualmente, eles chegam ao cúmulo de não poder plantar porque eles não tem como pagar trator e os patrões com os tratores aí dentro se recusam a arar as terras para que os funcionários possam plantar. Havia uma colona que cedia a energia para o acampamento e ela foi proibida pelos patrões de fazer a doação. Foi retirada a nossa energia aqui e retiraram inclusive o relógio, proibiram a ela que nos ceda energia sob ameaças de várias formar que ela não pode dizer, embora ela seja uma companheira nos auxiliando, correndo o risco de não se saber o que pode acontecer com ela. Eles proibiram a ela até de nos ajudar, de manter uma carne nossa na geladeira dela após eles terem cortado a nossa energia (CIDA).

Como observamos no relato, a porta voz do Movimento afirma as condições de exploração e as sombrias relações de controle a que se submetiam os trabalhadores/as colonos/as. Esse fato é fundamental no estudo apresentado por Neves e Silva (2008):

Os colonos recebiam remuneração baixíssima pelo produto (mercantil) do seu trabalho, correspondente à metade do suposto valor financeiro alcançado pelo carro de cana ou pelas toneladas de grãos de café semibeneficiados. Portanto, apropriavam-se apenas da metade do rendimento gerado pela atividade mercantil. Tais formas de exploração amparavam-se nas alternativas de utilização de sobretrabalho, mediadas por relações domésticas dos membros da família do trabalhador. A pretexto de ajuda ao chefe da família, as esposas e os filhos exerciam um trabalho gratuito, o que propiciava o rebaixamento do valor da força de trabalho porque ampliava o número de trabalhadores para atender à reprodução da unidade familiar (NEVES; SILVA, 2008, p. 139).

O MST foi expulso das terras do Latifúndio por medida judicial de reintegração de posse em dezembro de 2011, instalando-se às margens da MG 353. Começa, assim, um período de quase três anos de resistência, vivendo às margens da rodovia.

Margarida é uma assentada no Denis Gonçalves. Entrou para o MST em 2010 para lutar pela terra. Nasceu em Goianá, na Fazenda Bonança, e, até entrar para o Movimento, trabalhava com sua família em fazendas da região. Margarida nos conta de sua participação na luta pela conquista do Assentamento Denis Gonçalves. Segundo seu relato, ela só foi para o acampamento depois de alguns dias de ocupação e contribuiu fazendo trabalho de base para não deixar o movimento enfraquecer depois do despejo.

E aí a gente já sabia que seríamos despejados, a gente acabou sendo despejado e foi um momento muito, muito triste, muito difícil, muito complicado para nós, porque o que a gente já tinha conseguido quando a gente estava acampado aqui dentro da fazenda, a gente acabou perdendo tudo, e fomos para uma beira de BR, aonde o superintendente do Incra apareceu dizendo que a gente ficaria só uma semana e a gente acaba ficando um ano, dois anos e meio na beira da BR. Aonde a gente ficou muito tempo desolado, muito tempo sendo maltratado pelas pessoas, passando por muita dificuldade com as crianças, com saúde (MARGARIDA).

As famílias acampadas haviam consolidado uma pequena produção de hortaliças e criavam alguns animais de pequeno porte, tudo para contribuir na subsistência. Parte dos acampados saíam para trabalhar nas cidades vizinhas para garantir uma renda mínima que também ajudava nos custos de alimentação do acampamento. Com a ordem de despejo, os acampados tiveram pouco tempo para recolher ou desmontar alguma estrutura para ser aproveitada em outro lugar. Segundo Margarida, tentaram juntar o que podiam, cada um/a carregando alguma coisa, o pouco que conseguiram salvar colocaram em um caminhão que foi escoltado para fora da fazenda pela polícia.

Ainda em dezembro de 2011, por meio de Decreto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Estado de Minas Gerais, destina o imóvel rural denominado Fazenda Fortaleza de Sant'Anna para fins de reforma agrária. O próprio Superintendente na ocasião, Carlos Calazans, em visita ao acampamento, na assembleia do dia 26 de janeiro de 2011<sup>16</sup>, faz o anúncio do Decreto e afirma que a conquista se deu pela resistência daqueles/as Sem Terra. Foi publicado no Diário Oficial da União, seção 1, sexta-feira, 21 de março de 2014, a imissão de posse a partir 16 de agosto de 2013. O Incra tomou posse da Fazenda em ação de desapropriação, no valor de R\$ 11,5 milhões depositados, após laudo de avaliação, e oficializou a criação do projeto de Assentamento Denis Gonçalves (BRASIL, 2014).

O Assentamento conta com uma área de 4.321,3133 ha (quatro mil, trezentos e vinte e um hectares, trinta e um ares e trinta e três centiares). Apesar da grande extensão de terras, somente 1,9 mil hectares é área destinada à produção rural. Podemos observar também um grande potencial turístico, uma vez que o patrimônio arqueológico e histórico, agora do Assentamento Denis Gonçalves, conta parte de uma importante história de Minas Gerais e do Brasil.

---

<sup>16</sup> A Assembleia foi registrada e está disponível no canal Jacyntho Batalha, no YouTube.

Figura 5 – Área do Assentamento Denis Gonçalves



Fonte: MEIER, 2016.

O projeto de assentamento é feito com base no Laudo Agrônômico do Inca, um estudo para avaliar a área de interesse. Este laudo é capaz de mensurar a quantidade de famílias que podem ser assentadas na área a partir da viabilidade econômica da região, características do solo, do espaço cultivável ou para rebanho, bem como as benfeitorias no latifúndio.

Com base nesse documento e na realidade do Assentamento, que abriga famílias de ex-colonos e de Sem Terra, o mapa de parcelamento dividiu a área em 137 lotes, correspondendo, a maioria deles, ao que reza o inciso II do artigo 4º do Estatuto de Terras, como “imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico” (BRASIL, 1964), tendo sua área máxima fixada de acordo com cada região do país. Além desses lotes com extensão correspondente ao inciso citado, foi criado no Assentamento lotes chamados de pararurais, correspondentes a uma fração menor de terra, destinados aos antigos colonos que já não possuem força de trabalho suficiente para tocar um lote maior.

Como aproveitar essa estrutura [da fazenda] para atender aos trabalhadores [...], aí algumas ideias que a gente tem com as estruturas, né, que é transformar num espaço de, pra educação, escola técnica, né, um centro de cultura, né, aproveitar isso aqui pra gente que está tentando trabalhar com isso, junto inclusive ao Incra e outras instituições, inclusive numa parceria com a universidade (ADILSON).

No Assentamento, alguns lotes ainda nem possuem energia elétrica. Denis Gonçalves é um dos maiores assentamentos do país, no entanto, sua principal característica não está em sua extensão territorial, mas na simbologia de ser um local onde se está construindo uma nova história para trabalhadores/as antes escravizados/as e explorados/as pelo latifúndio. A conquista da terra representa muito mais do que um pedaço de chão para plantar, representa a esperança na edificação de uma sociedade sem cercas.

#### 4.3 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES – CARLOS HENRIQUE RIBEIRO DOS SANTOS

Procuramos descrever e analisar os processos educativos a partir da conquista da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves, batizada pela comunidade de Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, e, assim, relacionar essa experiência às concepções de educação presentes na fala e na prática dos educandos/as, educadores/as, militantes do MST e antigos/as colonos/as com alguns fundamentos construídos pelo MST, ao longo de sua história de luta pela reforma agrária popular e pela educação. Lutar por escola no campo é lutar concomitantemente por uma Educação do Campo. O MST e outros MSPC são protagonistas nessa luta, se contrapondo à proposta de educação pensada pela burguesia brasileira para o campo, uma vez que “baseava-se na educação rural que se pautava sobre um projeto externo ao campesinato” (SILVA; MIRANDA; AIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 135).

A Educação do Campo, na qual são projetadas as esperanças desses movimentos, tem na vida, nas experiências e na resistência dos/as camponeses/as suas referências.

[...] a educação, por exemplo, é uma bandeira de luta do MST. Então porque que nós lutamos, todos os acampamentos e assentamentos tem que ter escola. Escola é o quê? Direito básico fundamental. Então, a questão da escola, desde que o MST então começou a fazer a luta pela terra, também faz a luta pela educação, inclusive discutir que educação que nós queremos, né, pra quê? O que tem aí é educação para o mercado, né. Não essa que queremos (ADILSON).

A luta pela educação começa junto com a formação do Acampamento Denis Gonçalves. Antes da conquista da terra, a discussão sobre a educação esteve presente. Um dos principais espaços coletivos do Acampamento era o Galpão Escola (Figura 4), uma estrutura de formação em que, além de servir para as reuniões e assembleias, configurava-se em um espaço educativo frequentado no contraturno pelas crianças que saíam para estudar nas cidades vizinhas e se reuniam ali para fazer as tarefas acompanhadas de um adulto. Vejamos: “[...] têm pessoas que ficam encarregadas de colocar as crianças pra escola, não deixando criança fora da aula, sempre a gente cobra dos acampados que têm criança para manter ela na escola (CARLOS BATATA).

Com a conquista da terra e a criação do Assentamento Denis Gonçalves, em 16 de agosto de 2013, a direção do Movimento começa a organizar o Setor de Educação na região e a desenvolver trabalhos de base relacionados à organicidade do Assentamento do MST, como nos relata Tatiana de Souza Gomes (Tati), que, na ocasião, fazia parte do Setor de Educação Estadual:

Aí, o que a gente fez em primeiro momento? A gente entrou para cá [referindo-se ao latifúndio], deu uma massificada boa, porque entraram bem mais famílias do que estavam acampados na beira do asfalto. E aí a gente organizou o Setor de Educação. Eu cheguei no final de janeiro 2014. A partir dali que eu acompanhei o processo e já comecei. Como eu já estava no Setor de Educação, comecei a militar e a gente começou a organizar o Setor de Educação em 2014, de 2014 para 2015. Tinha bastante companheiros e companheiras no setor de educação (TATI).

Dessa forma, com o Setor de Educação atuando, os/as dirigentes do Movimento começaram a diagnosticar a situação da educação no acampamento, usando instrumentos próprios como questionários, entrevistas, entre outras fontes de levantamento de dados. Concluiu-se o estudo em 2014, demonstrando uma realidade que não foge do que acontece em outras regiões rurais, com relação à formação daqueles/as camponeses/as, poucos/as concluíram o Ensino Médio, Ensino Fundamental e vários/as eram analfabetos/as.

Não conseguimos os instrumentos de pesquisa e levantamento de dados que diagnosticaram a realidade do Assentamento com relação à escolaridade, mas comprovamos esta realidade a partir das vozes e relatos de assentados/as (Sem Terras e antigos colonos), que afirmaram haver um grande número de analfabetos vivendo no assentamento.

Porque tem muito analfabeto aqui, inclusive colonos, a minha vó era analfabeta, ela andava tudo, inclusive Juiz de Fora, ela consegue chegar em tudo quanto era lugar, só não sabia ler. Então, têm jovens e velhinhos, assim

como eu [conta com ar de brincadeira], que pararam na quarta série junto comigo e não continuaram (IRANETE).

A tarefa, nesse momento, era a criação de um espaço institucionalizado de educação que atendesse aos/as assentados/as com relação à escolaridade. Uma das maiores conquistas dos/as trabalhadores/as assentados no Denis Gonçalves foi a criação da escola, que se desenrolou num processo de luta, articulação e negociação do MST/Zona da Mata Mineira com o Estado. Antes da criação da Escola Estadual do Assentamento Denis Gonçalves, para garantir o acesso à educação no próprio local, criou-se um segundo endereço<sup>17</sup> da Escola Estadual Maria Ilydia Resende Andrade<sup>18</sup>.

O segundo endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade, no Assentamento Denis Gonçalves, começou a funcionar com quatro turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) multisseriadas<sup>19</sup>, assim distribuídas: uma turma de alfabetização; uma turma de Ensino Fundamental anos iniciais; uma turma de Ensino Fundamental anos finais; e uma de Ensino Médio. Com relação à infraestrutura, havia apenas uma sala de aula que funcionava em um salão da antiga vila de colonos, onde as quatro turmas coabitavam. A estrutura era precária, com mobiliário e equipamentos doados. Havia um único banheiro e a cozinha funcionava junto à cozinha coletiva do Assentamento, alguns metros à frente do salão.

---

<sup>17</sup> Segundo endereço é a configuração em que são instaladas salas de aula em comunidades distantes da sede da escola.

<sup>18</sup> A Escola está sediada na Rua Furtado de Menezes, 16, bairro Furtado de Menezes em Juiz de Fora – MG e pertence a rede estadual de ensino.

<sup>19</sup> As classes multisseriadas são aquelas “caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em ‘séries’) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor” (HAGE, 2010, p.35).

Figura 6 – Escola Carlos Henrique Ribeiro dos Santos



Fonte: Facebook MST Zona da Mata-MG<sup>20</sup>.

Sobrepondo-se ao tema da infraestrutura, em nossa pesquisa, observamos algumas questões que eram dificultadoras do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma formação pautada nos princípios do MST na escola do Assentamento. Para essa discussão é importante ressaltarmos a dificuldade em se construir um projeto de Educação do Campo, uma vez que as questões pedagógicas e regimentais seguiam as orientações de documentos, como um Projeto Político Pedagógico (PPP), pensado para uma escola urbana.

Assim, é um equívoco pensar a Educação do Campo de maneira isolada, apenas como objeto em si mesmo, que acontece espontaneamente. A Educação do Campo, e seus desdobramentos, acontece em território social específico, um espaço de disputa e conflitos. Deve ser pensada como “objeto de estudo, de práticas, de política” (CALDART 2009, p. 36), na qual seu processo de construção é um processo educativo e pedagógico. Dessa forma, a reflexão sobre a Educação do Campo “está na dimensão educativa da práxis política e social, retomando a centralidade do trabalho, da cultura, da luta social, enquanto matrizes educativas da formação do ser humano” (SILVA; MIRANDA; AIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 25).

O processo de construção de uma Educação do Campo, que de fato atenda aos anseios e necessidades da vida dos/as camponês/as e não às imposições e interesses do capitalismo, tem os MSPC como protagonistas, lutando contra a hegemonia do capital e contra

20

Disponível em: <https://www.facebook.com/mst.zm.mg/photos/a.1064288870317712/2185834414829813/?type=3>. Acesso em: 20 jul. 2019.

uma educação tradicional que é também ferramenta de manutenção de um sistema opressor, lutando também na conquista de direitos e na edificação de políticas públicas para a educação pública de qualidade. Dentre as políticas públicas e os direitos a que reclamam os movimentos sociais do campo e seus agentes, é urgente a vontade de criação de uma política que construa projetos educativos de forma democrática e, principalmente, respeitando as especificidades de cada comunidade camponesa e as particularidades do campo. É necessária a construção de uma “[...] educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparem os jovens para serem protagonista das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais” (LIMA, 2013, p. 609).

É no contexto de lutas pela terra, pela reforma agrária, moradia, trabalho, saúde, educação de qualidade, contra a marginalização, ou seja, na luta e também na resistência contra as desigualdades sociais impostas historicamente pelo capital, que se pensa a Educação do Campo. É dessa maneira que se forja e se fortalece a identidade dos povos do campo, fazendo de homens, mulheres e crianças do campo “[...] sujeitos que formam-se coletivamente, e vão reconstruindo caminhos, abrindo novas perspectivas a cada luta” (PESSOA; SÁ, 2013, p. 03).

Levando em conta as especificidades do Campo como espaço de luta e resistência e do MST enquanto sujeito no processo de luta pela terra, logo, se mostra um dificultador na criação desse projeto de Educação do Campo. É a questão da vinculação orgânica com o Campo e com Movimento, no caso a falta dela. No processo de implementação da escola como segundo endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade e, depois, já com emancipação e criação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves, percebemos que parte significativa dos educadores/as não possuíam uma vinculação mínima com a Educação do Campo e com MST. A maioria vivia na cidade e só haviam tido experiências em escolas urbanas. Iam ao Assentamento apenas no horário de aula. Alguns/mas educadores/as tomaram conhecimento o termo Educação do Campo quando participaram do processo de designação<sup>21</sup>.

A importância da vinculação orgânica que nos referimos aqui é fundamental para o projeto educativo do Movimento. Tal vinculação, ao aproximar-se dos fundamentos do MST, orienta a prática educativa baseando-se em aspectos fundamentais, descritos por Caldart (2013):

O primeiro aspecto diz respeito a uma relação necessária entre projeto de escola e projeto histórico, ou seja, um projeto de classe que aponta para o tipo

---

<sup>21</sup> Designação é nome dado ao processo de contratação de profissionais para trabalhar nas escolas do Estado de Minas Gerais. Aqueles cargos vagos, ou seja, sem profissional efetivo ocupando, é disponibilizado para designação para completar o quadro das escolas. O processo de designação atende a critérios estabelecidos pela SEE/MG.



de sociedade que se quer construir e como fazer isso para uma análise do tempo em curso. Assumimos como objetivo estratégico socialismo, mediação necessária para construção do projeto histórico da classe trabalhadora ou da “república do trabalho” (Marx), e que é também condição de efetiva emancipação e desenvolvimento mais pleno do ser humano. [...] O segundo aspecto, que desdobra do projeto mais amplo, são os objetivos de formação dos trabalhadores, que nos associam a uma visão mais alargada de educação, entendida como intencionalização da formação humana, para nós na direção emancipatória, e que inclui tantas dimensões quantas sejam as relações sociais constitutivas da totalidade em que a vida é produzida[...]. O terceiro aspecto se refere à atualidade como fundamento da organização do trabalho pedagógico o que implica uma determinada concepção de escola. Na pedagogia socialista, na qual essa reflexão se orienta, trata-se de algo bem mais profundo do que uma simples mudança de conteúdos de ensino. Trata-se de uma escola “cada vez mais integralmente, de cima para baixo, impregnada pela atualidade” (Shulgin apud Freitas, 2009, p. 24), uma forma de organização escolar em que a realidade atual seja vivenciada pelos estudantes (Freitas, 2009, p. 25) [...]. Um quarto aspecto, realizado através dos anteriores, é o reconhecimento da potencialidade formadora da própria relação entre escola e movimento social. São lógicas diferentes que se “oxigênio” porque se tencionam reciprocamente. A lógica pedagógica do movimento, pela sua exigência prática de visão de totalidade e de respeito há uma identidade coletiva específica, pode ajudar a escola a reafirmar-se como um lugar de aprender, que se ocupa da formação do ser humano, que não descuida dos sujeitos coletivos e que não se desvincula da história e de outros processos da construção de um novo projeto de sociedade e de educação (CALDART, 2013, p. 94-97).

É a participação orgânica no Movimento e o comprometimento com a escola e a Educação do Campo que fará com que o educar seja algo pautado numa perspectiva que visa a transformação social. Assim, educadores/as conseguirão projetar na sua prática os princípios do MST. Dessa forma, o que se coloca pelo Movimento é um projeto de sociedade. O MST enquanto sujeito educativo forma os seus sem-terra. Aqueles homens, mulheres e crianças, por serem orgânicos, são capazes de criar coletivamente práticas e pedagogias, bem como refletir sobre seus desdobramentos, avaliar, reavaliar e recriar constantemente os processos de luta.

Dessa forma, a escola no movimento não pode ser uma fração isolada que não comungue com esse projeto de sociedade. Assim, reforçamos a importância de tal vinculação pela latente necessidade em se criar uma pedagogia voltada para as demandas do Movimento. Tal vinculação é fundamental para desenvolver uma escola em movimento, pois a relação e efetiva participação contribuem na formação dos intelectuais do Movimento, que são orgânicos.

A esse respeito Gramsci (1982), diz que:

[...] consta que cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe

dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1982, p. 3-4).

Acreditamos, mesmo minimamente, que tal vinculação pode acontecer com o tempo, na participação em questões básicas da comunidade, como nos festejos, mutirões, visitas as famílias entre outras. No entanto, esses/as educadores/as que atuavam no Assentamento eram precarizados, contratados para trabalharem apenas o ano letivo. Desta forma, não havia nenhuma garantia de recontração, criando assim uma rotatividade significativa de educadores/as de um ano para o outro. Mais um dificultador na criação de um projeto, uma vez que seria talvez o momento de avaliar as práticas passadas e reconstruir ou redirecionar o projeto. Começa-se um novo processo que, na maioria das vezes, não leva em consideração as experiências passadas, pois não são vividas pelo novo corpo docente.

Mesmo com as políticas públicas de educação do Estado de Minas Gerais atuando com um olhar específico para a Educação do Campo, por intermédio, principalmente, da Resolução SEE n. 2820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, visando o protagonismo dos sujeitos e dos movimentos sociais, também o fortalecimento das suas identidades enquanto povos do campo aliada com os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, o processo de contratação de professores/as, num primeiro momento, não se vinculou a nenhuma orientação que garantisse a prioridade para profissional formado em Licenciatura em Educação do Campo ou tenha vínculo com o Movimento.

Em agosto de 2017, uma nova demanda eleva a conquista para o MST local – a criação de três turmas na Serra (localidade dentro do assentamento Denis Gonçalves, mas que dista-se da antiga vila de colonos, onde funciona a escola, a mais de três quilômetros). Pela dimensão do Assentamento, alguns assentados moram muito longe da sede, como é o caso da Serra que, além da distância, tem um acesso difícil por trilhas irregulares. A direção do Movimento percebe que não haviam condições dos/as trabalhadores/as da Serra frequentarem a escola por essas características. Logo que começa a funcionar a escola no Assentamento em 2016, surgem também novas articulações para a ampliação do atendimento na Serra.

A conquista de mais três turmas para o Assentamento demandou um amplo e pedagógico espaço de construção de uma proposta educativa que tivesse como referência as afirmações e rigores da Educação do Campo e as peculiaridades dos agricultores e agricultoras

naquela parte do Assentamento. Esses profundos debates e estudos nos<sup>22</sup> levaram à compreensão coletiva de que a melhor alternativa seria a escola funcionar no regime da pedagogia da alternância. A pedagogia da alternância surge como uma opção para a Educação do Campo, proporcionando uma educação pautada e adequada à realidade do campo, alternado os tempos e os espaços de formação/aprendizagem, aliando as práticas escolares às vivências comunitárias e familiares.

Diferente da sede do Assentamento, na Serra, não havia nenhuma estrutura pronta que pudesse receber as três turmas. Com essa realidade, os assentados rapidamente se organizam e começam a pensar onde poderia ser instalada a escola. Definiram que a construção seria num antigo curral de carneiros, pois poderiam aproveitar o telhado e o assoalho, bem como as estruturas de sustentação do telhado para servirem de colunas para as paredes. Uma pequena construção que parecia ser um depósito, ao lado do curral, também foi aproveitada como cozinha e banheiro. A luta pela educação motiva e agita o Assentamento, pois consiste em um elemento fundamental na emancipação dos indivíduos e na construção da identidade do Sem Terra, como nos diz Adilson: “a ideia de escola pra nós, ela é tão fundamental quanto ter um pedaço de terra, pra gente poder conquistar a dignidade”.

A questão da reforma agrária no Brasil está longe de se resolver e, por isso, a luta não para. Ao passo que os/as assentados/as do Denis Gonçalves se mobilizam entorno da criação da escola, o MST na região continua fazendo trabalho de base e identificando latifúndios improdutivos. Na madrugada do dia 4 de junho de 2017, fez-se a ocupação da Fazenda São José ou Fazenda da Liberdade, próxima ao Assentamento, no município de Coronel Pacheco, propriedade de Horácio Dias, que sozinho acumula mais de 2.700 hectares, divididos em várias fazendas que compõe o complexo HD. Cria-se então o Acampamento Gabriel Pimenta, em homenagem ao advogado popular formado pela UFJF. O advogado em questão mudou-se, na década de 1980, para Marabá, no Estado do Pará, onde trabalhou na defesa e organização dos trabalhadores rurais. Gabriel Pimenta foi assassinado com três tiros nas costas, em 18 de julho de 1982.

Com novos/as camponeses/as fazendo a luta pela terra, vivendo em condições precárias e sem acessar direitos básicos, também se faz necessária a criação de uma escola para atender aqueles/as Sem Terra. Como o segundo semestre letivo de 2017 ainda não havia se

---

<sup>22</sup> Além de pesquisar o processo de luta e de construção da escola no Assentamento, nós (orientando e orientador) participamos ativamente desses processos como parceiros do Movimento e do Setor de Educação do MST da Zona da Mata Mineira.

iniciado, num processo de negociação do MST com a SEE/MG e a SRE/JF, conquista-se o atendimento educacional também no Acampamento Gabriel Pimenta.

Figura 7 – Salas de Aula no Acampamento Gabriel Pimenta



Fonte: Site MST<sup>23</sup>.

Os/as educadores/as que foram contratados para trabalhar na Serra tiveram sua carga-horária ampliada para poderem atender ao Acampamento. São criadas mais três turmas de EJA, também multisseriadas, baseadas na pedagogia da alternância. As aulas começaram no dia 16 de agosto de 2017, com uma inauguração junto a uma assembleia do Acampamento. As salas são construídas de bambu e lona, como toda estrutura do Acampamento. A cozinha coletiva também é usada pela escola e foi construído um banheiro seco.

O futuro de todo acampamento é inserto. Ocupar não garante a conquista da terra. A partir dessa realidade, aqueles/as camponeses/as poderiam ser despejados a qualquer momento, o que gera uma nova situação para recente escola. Se o MST for despejado, como fica a escola? A escola é despejada junto. Por isso, mais uma alternativa teve que ser pensada. Assim, além das características mencionada acima, a escola do Acampamento foi criada como itinerante. O modelo de Escola Itinerante foi criado há aproximadamente 15 anos, no Estado do Paraná, pelo MST, que entendeu ser:

---

<sup>23</sup> Disponível em: [mst.org.br](http://mst.org.br). Acesso em: 19 jul. 2019.

[...] necessário conciliar os objetivos específicos, a produção e a educação. Assim, além, da luta pela terra, o MST agrega outras lutas. Uma delas é o acesso de sua base social à educação formal e não formal. Nesse sentido, o Movimento entende que é necessário conquistar, no processo de educação formal: alfabetização de jovens e adultos; construção de salas de aulas nos assentamentos, próximo deles e nos acampamentos; escola pública gratuita; curso de nível superior; valorização dos professores do meio rural; capacitação e formação profissional dos trabalhadores; formação continuada para professores das escolas de áreas de Reforma Agrária; diretriz nacional para implantação/legalização das escolas dos acampamentos (SAPELLI; LEITE; BAHNIUX, 2019, p. 81).

A Escola Itinerante acompanha o acampamento em casos de despejo. Foi o que aconteceu quando, no dia 17 de agosto, as 315 famílias acampadas receberam a notícia de que o colegiado de desembargadores definiu a reintegração de posse sem apelação e com ordem de despejo. O despejo foi marcado para 19 de novembro de 2018, mas o MST resistiu até janeiro de 2019, conseguindo prorrogar o prazo de despejo.

Em meio a conflitos e embates jurídicos da luta pela Reforma Agrária na região, a discussão acerca da Educação do Campo se intensifica, sobretudo no ano de 2018, resultando na conquista de mais um importante avanço nas políticas públicas no Estado de Minas Gerais. Foi publicado no IOF Minas Gerais, de 09 de janeiro de 2018, a Resolução SEE n. 3.676, de 05 de janeiro de 2018, que “considerando a necessidade de definir critérios e procedimentos para inscrição e classificação de candidatos a designação para o exercício das funções públicas das escolas em áreas de assentamentos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 16).

A Resolução prevê os critérios de contratação para trabalhar em escolas de áreas de assentamentos, nas quais os cargos de Professor de Educação Básica (PEB), Especialista de Educação Básica (EEB) e Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), atendendo a habilitação exigida para cada função, têm como critério de classificação e prioridade na contratação:

- I – Ser residente de área de assentamento, comprovado pela Declaração de vínculo com a comunidade, fornecida pela associação e/ou sindicato dos trabalhadores rurais do assentamento, conforme Anexo XII;
- II – maior tempo de serviço, nos termos do artigo 8º desta Resolução;
- III – idade maior (MINAS GERAIS, 2018, p. 16).

Já os candidatos para exercer a função de Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB) serão classificados atendendo aos seguintes critérios:

- I – Ser residente de área de assentamento, comprovado pela Declaração de vínculo com a comunidade, fornecida pela associação e/ou sindicato dos trabalhadores rurais do assentamento, conforme Anexo XII;
- II – maior tempo de serviço, nos termos do artigo 8º desta Resolução;
- III – maior escolaridade, sendo:
  - a) Ensino Médio completo;
  - b) Ensino Fundamental completo;
  - c) Ensino Fundamental incompleto (MINAS GERAIS, 2018, p. 16).

Uma questão fundamental se resolveu com a publicação dessa Resolução. A partir do ano de 2018, os/as profissionais contratados para trabalho em escolas de assentamento seguem os critérios mencionados e a vinculação orgânica com o movimento estava garantida. Ao menos, em parte, pois não haviam educadores/as formados em todas as áreas de conhecimento, sendo necessário a contratação de alguns/mas profissionais que não moravam no Assentamento. Vejamos também que a Resolução não prevê prioridades para acampamentos. Dessa forma, havendo a criação de uma Escola Itinerante vinculada apenas a um acampamento, esses critérios são passíveis de discussão. Isso não é questionável nesse caso, pois todas as contratações, mesmo em se tratando de segundo e terceiro endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade, estão vinculadas ao Assentamento Denis Gonçalves.

No dia 13 de janeiro de 2018, parte dos Sem Terra que estavam acampados na Fazenda Liberdade ocupa outra fazenda que pertencia à Companhia Têxtil Ferreira Guimarães, que teve a falência decretada em 2009 e encerram suas atividades. A fazenda está situada no município de Antônio Carlos. A justiça determinou que fossem a leilão, em agosto de 2013, as propriedades da então Companhia, localizadas em Antônio Carlos, Barbacena e Juiz de Fora. A soma dos bens ultrapassa R\$ 40 milhões como mostra o Processo 2001.51.01539734-0 do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (BRASIL, 2019).

A ocupação marca o processo de transição do Acampamento Gabriel Pimenta de Coronel Pacheco para Antônio Carlos. Transferindo-se o Acampamento, transferem-se também as turmas da Escola. A instabilidade com relação à permanência do Acampamento gerou algumas tensões como podemos observar na fala da professora Bia:

Outro desafio de dar aula no acampamento foi dar aula às vezes em meio à ameaças de despejo. Muitas vezes teve reuniões em relação às terras e não teve aula [diferente do assentamento], mas notei que essas reuniões têm um princípio educativo. Nas aulas, tentava fazer um gancho sempre que podia com o tema da reforma agrária, agroecologia, as políticas atuais e a questão das minorias.

Depois de um ano e meio de funcionamento vinculada à Escola Maria Ilydia Rezende de Andrade, é publicada, no IOF de 23 de janeiro de 2018, a Portaria nº. 55/2018, que traz o Decreto NE nº 30, de 19 de janeiro de 2018, publicado em 20 de janeiro de 2018, que trata da autorização de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves, dando a emancipação à instituição a partir do ano letivo de 2018. Com a emancipação da Escola e todas as questões administrativas e pedagógicas a cargo de uma gestão independente, Carolina, assentada no Denis Gonçalves e especialista de educação básica efetiva na SEE/MG, lotada na Escola Estadual Maria Ilydia Rezende de Andrade, é indicada pelo Movimento e pela comunidade escolar para assumir o cargo de diretora da recém-criada Escola.

A estrutura da escola também foi ampliada. Agora conta com uma casa que dista aproximadamente 15 metros do salão. A casa foi adaptada para receber a estrutura administrativa, uma sala de aula, uma biblioteca, a cozinha e o refeitório da Escola, bem como uma horta e um espaço externo para aulas diversificadas e desenvolvimento de práticas agroecológicas, como a construção coletiva da fossa de evapotranspiração e o círculo de bananeiras, com a participação de educadores/as, educandos/as e da comunidade.

Figura 8 – Escola Carlos Henrique Ribeiro dos Santos II



Fonte: Acervo pessoal.

A justiça determinou o despejo dos/as acampados/as do Gabriel Pimenta e, pela terceira vez, o MST fez outra ocupação, dessa vez, após acordo com a Vara Agrária, alojando 30 famílias na área que pertence ao Estado de Minas Gerais da antiga Fundação Estadual para

o Bem Estar do Menor (FEBEM), também no município de Antônio Carlos. A transferência dessas famílias se deu no dia 19 de maio de 2018. Ergueu-se nova estrutura para funcionamento das turmas e a escola resiste junto ao Movimento.

Em meio a intensificação da luta, incertezas quanto à permanência do Acampamento, a então Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves realizou a primeira formatura das turmas de Ensino Fundamental e Médio, no dia 31 de agosto de 2018. A cerimônia aconteceu no salão da antiga vila de colonos.

Figura 9 – Formatura da primeira turma da Escola do Assentamento



Fonte: Facebook MST Zona da Mata-MG<sup>24</sup>.

A luta segue e, entre conquistas e perdas, no dia 11 de dezembro de 2018, houve mais um despejo e a reintegração de posse ao Estado das terras da antiga FEBEM. Dessa vez, o Acampamento Gabriel Pimenta não teve nenhum local previsto para se estruturar. Com a triste realidade, muitas famílias ficaram pelo caminho e outras, que seguem na luta, foram abrigadas numa parte do Assentamento Denis Gonçalves que recebe o Acampamento, trabalhando e esperando uma nova oportunidade de continuar a luta. Aqueles remanescentes que estavam matriculados na Escola foram enturmados na sede do Assentamento. Caso aconteça nova ocupação, não sabemos se será garantido a Escola Itinerante, uma vez que a

24

Disponível em: <https://www.facebook.com/mst.zm.mg/photos/a.1064288870317712/2011878892225367/?type=3&theater>. Acesso em: 20 jul. 2019.



mudança de governo no Estado sinaliza para uma política de retirada de direitos e institucionalização do preconceito contra o MST, bem como dos demais MSPC.

Na ocupação da antiga Fazenda Fortaleza de Sant'Anna, em 25 de março de 2010, o então acampamento Denis Gonçalves contava com um espaço destinado aos momentos de formação, de construção coletiva e de deliberação. Esse espaço é escola que, mesmo informal, cumpre um papel de referência para os/as acampados/as.

Inicialmente, o MST se preocupa em manter escolas em seus acampamentos e assentamentos como forma de garantir a escolaridade mínima para os/as Sem Terra. No entanto, a escola não pode se limitar à escolaridade, sobretudo no Movimento, em que há uma preocupação em romper a lógica do capital. Compreendemos a partir de nossa caminhada até aqui, tocados pelas vivências no Movimento, que a escola não se configura enquanto um espaço ou prédio, mas como um local de pessoas, que deve ser pensada a partir dos “processos coletivos e participativos de construção do conhecimento, como sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo melhor” (MOLINA, 2006, p. 96), devendo ser espaço também para discutir as relações sociais que geram as injustiças, as desigualdades e a miséria provocadas pelo capital.

Uma das bases pedagógicas que direcionam a escola e a educação do MST está pautada em Paulo Freire, que defende uma educação popular e dialógica. Assim, a educação, sobretudo a educação no MST, por se tratar de um instrumento pedagógico e político, deve romper certos paradigmas, deve libertar. Paulo Freire (2017) concebe o ser humano em suas relações históricas, culturais, sociais e educacionais. Ao referir-se à Pedagogia do Oprimido, diz que esta:

[...] tem de ser forjada com **ele** e não **para** ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (FREIRE, 2017, p. 43, grifos do autor).

Entendendo a opressão a que se submetem os/as camponeses/as e as populações do Campo, acreditamos que a escola deve preparar os indivíduos enquanto cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, aprendendo desde cedo a lutar contra as injustiças sociais, lutar pela garantia da democracia e pela participação popular na sociedade. Formar indivíduos pautados em princípios de humanidade e solidariedade, capazes de se organizar e criar alternativas sustentáveis para vida no Campo e nas cidades, pensando no desenvolvimento consciente.

Acreditamos na capacidade da escola que capacite na conscientização, criando homens e mulheres críticos capazes de provocar e conduzir mudanças sociais para uma nova sociedade.

#### **4.3.1 Formação: Educadores/as e o Setor de Educação**

Como mencionado anteriormente, o MST da Zona da Mata fez um estudo a respeito da escolaridade de seus/suas assentados/as e acampados/as. De posse dos resultados/diagnósticos referentes à situação da escolaridade no Denis Gonçalves, em 2014, a direção do Movimento procurou a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF), responsável pela educação na região, mas não obtiveram êxito, sequer foram atendidos, como conta Tati:

[...] em 2014, a gente já começou a tentar um diálogo com a Superintendência Regional de Ensino aqui em Juiz de Fora. Só que eles não recebiam a gente. Então, 2014, a gente não conseguiu avançar para construção da escola, apesar de todo esse processo de auto-organização, aí teve a eleição 2014/2015, né. Foi eleito Pimentel, foram mudadas todas as superintendências de ensino. A Fernanda assumiu e a partir daí a gente começou a ter uma abertura para poder conversar com a Superintendência de Ensino (TATI).

É nesse momento, a partir do mandato do então governador Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT), e da Resolução SEE nº 2820, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais, que começa a acontecer um processo de articulação entre o Grupo de Pesquisas Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo TRAME/FACED/UFJF<sup>25</sup> junto à Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais – SEE/MG, por meio da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora – SRE/JF, o Assentamento Denis Gonçalves e o MST da Zona da Mata.

A partir dessa articulação, além de ajudar na criação da escola no Assentamento Denis Gonçalves, na tentativa em se pensar uma formação coletiva para construir um projeto de Educação do Campo na região, cria-se um espaço formativo com participação de lideranças do MST, dos professores coordenadores<sup>26</sup> do Grupo de Pesquisa TRAME e de estudantes de graduação e pós-graduação, os/as analistas pedagógicos da SRE/JF responsáveis pela Educação

---

<sup>25</sup> Grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>26</sup> O grupo de pesquisas TRAME é coordenado por Dileno Dustan Lucas de Souza (UFJF) e Simone Ribeiro da Silva (Colégio de Aplicação da UFJF)

do Campo e educadores das Escolas do Campo<sup>27</sup> sob jurisdição da referida Superintendência. Sobre a importância em se criar espaços de formação, Elis relata que, para alguns/mas assentados/as, o momento de formação também é:

[...] o primeiro contato com um material desse tipo [...], do Movimento, com essa proposta [...] de Educação do Campo, [...] é a primeira vez que alguns estão fazendo formação. É importante, pois, uma escola construída coletivamente dentro de um assentamento e de um acampamento deve olhar para tudo que o Movimento construiu ao longo de sua história, o que ajuda diretamente na prática dos/das educadores/as (ELIS).

Cria-se um grupo de trabalho envolvendo os agentes mencionados. A necessidade em se construir pedagogias para a realidade de cada escola fez com que, num primeiro momento, montassem um espaço de formação voltado para desenvolver um currículo diversificado, a fim de provocar a construção de conhecimentos com os/as estudantes/as, respeitando os conhecimentos das comunidades em que as escolas estão inseridas. Pensar conteúdos relacionados às vivências dos camponeses e sobretudo valorizar a identidade do Campo e das pessoas que nele/dele vivem, sem negar o acesso aos conteúdos produzidos historicamente, como ressalta Carol:

Estamos numa escola dentro de um Assentamento, numa escola do campo dentro do Movimento dos Sem Terra, mas a nossa escola tem que dar conta de formar os meninos para o mundo [...]. Não estou falando que nós não vamos nos fechar em nós mesmos, mas é importante a gente compreender esse acúmulo que o movimento tem e poder avançar (CAROL).

A formação para criar um currículo diversificado veio, principalmente, da necessidade em se trabalhar temas interdisciplinares, uma vez que a escola que começava a ser construída no assentamento tinha sua matriz curricular dividida por áreas de conhecimentos: Agroecologia; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos; e Matemática. É diferente do que acontece nas demais escolas da rede, em que a grade curricular é dividida por matérias e geralmente trabalhadas separadamente. Dessa forma, os/as professores/as de cada área faziam seu planejamento.

Meu planejamento foi em cima da BNCC, mas adaptando ao currículo da escola, em consonância com a Educação do Campo. Me baseei também no método Paulo Freire, com palavras geradoras para alfabetização junto com

---

<sup>27</sup> A SRE/JF conta com nove escolas situadas no campo; parte delas são segundos endereços de escolas na sede do município e, geralmente, coabitam em escolas municipais.

letramento e a leitura do mundo, como ele discorre. Desse modo, por serem multisseriadas, trabalhei atividades diferentes, mas em cima de um mesmo tema. Procurei fazer atividades em conjunto, as quais uns ajudavam os outros (BIANCA).

Posteriormente, esse grupo teve a tarefa de organizar um encontro das Escolas do Campo. Para tanto, foi preciso divulgar a recém-publicada Resolução SEE nº 2820 entre as Escolas do Campo submetidas à Superintendência, bem como ampliar o entendimento sobre o conceito de Educação do Campo. Essa equipe, de forma alternada, percorre as Escolas do Campo criando espaços de ampla discussão com educadores/as, estudantes, gestão e comunidade. A partir das conversas nas escolas novas demandas surgem e demandaram uma ampliação do trabalho.

Com a ampliação do atendimento da Escola na Serra, em agosto de 2017, e a necessidade em se criar uma alternativa para atender aos/as assentados/as do Denis Gonçalves que vivem na Serra da Babilônia, é pensada a formação em Pedagogia da Alternância. A formação consistiu primeiro em visitas ao curral dos carneiros, local escolhido para criação das salas naquela localidade. Foi seguida de conversas com os/as camponeses/as e estudantes da escola a fim de levantar informações sobre as demandas de trabalho na localidade, para assim construir uma proposta de alternância.

Os encontros por si só cumpriram um papel importante de formação, mesmo sabendo que no Movimento há experiências de alternância em que filhos/as de assentados/as saem para estudar em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou em cursos técnicos e superiores frutos de parcerias do MST com universidades, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Com relação à experiência do Movimento com o programa, Adilson nos explica:

[...] foi uma luta dos Movimentos Sociais e também do MST. [...] para os filhos e filhas de assentados/as que não estudaram possam então estudar em cursos técnicos e depois fazerem as faculdades, né. Então, o MST tem parceria com mais de 50 universidades onde tem cursos de Pedagogia, Agronomia, Geografia. Eu inclusive fiz parte desse processo, eu estudei porque era uma turma do MST pelo PRONERA, em Presidente Prudente, lá na UNESP. Então, nós formamos 46 membros do MST em Geografia, fizemos licenciatura e bacharelado pelo PRONERA. E, assim, vai vários outros. Nós temos, então, pessoas que fizeram Licenciatura em Educação do Campo, História, né, na Paraíba, então, foi a primeira turma de História que o MST fez lá, depois Direito, com a Universidade Federal de Goiás, Agronomia aí tem vários. Até que agora virou regular na UFMG o curso de Licenciatura em Educação do Campo (ADILSON).

Havia a necessidade de ampliar esse entendimento, pois, mesmo com o acúmulo dessa experiência pelo Movimento, nem todos/as professores/as, assentados/as conheciam a pedagogia. Dando continuidade ao processo de formação, com a urgência do tempo, o TRAME e o MST da Zona da Mata Mineira e a Escola constroem um momento coletivo tratar das questões conceituais do tema e pensar questões práticas para serem desenvolvidas na Escola. A professora Simone Ribeiro foi convidada para ministrar essa formação, uma vez que acumula importante experiência em alternâncias trabalhando na construção de Escolas Famílias Agrícolas.

O processo de formação que se deu, sobretudo no Denis Gonçalves, caminhou para uma parceria direta do TRAME com o MST e a Escola a partir de sua emancipação em 2018. Assim, no dia 4 de julho de 2018, reuniu-se TRAME e MST. Na ocasião, discutimos a possibilidade de criar um curso de formação para os professores e professoras da Escola do Assentamento a fim de, a partir da Pedagogia do Movimento, orientada pelas produções do Setor de Educação do MST e, apoiada em autores como Paulo Freire, Marx, Pistrak, Gramsci, Krupskaya, Caldart e outros que pensaram/pensam a educação pautada na classe trabalhadora, construir uma formação que desse conta de desenvolver os Princípios Filosóficos e Pedagógicos do MST e deixar a Escola mais orgânica com relação ao MST.

Falamos ainda da importância da constituição do Fórum Regional de Educação do Campo da Zona da Mata Sul. O Fórum foi constituído politicamente no primeiro semestre de 2018 e constitui-se num espaço para pensar as políticas de Educação do Campo pelos MSPC, dando mobilidade e capacidade de luta coletiva. O Fórum é um aglutinador da luta pela escola pública no/do Campo, independente destas estarem atreladas à SRE, uma vez que nosso entendimento sobre a SRE e SEE estão vinculadas a políticas de governos e não a Políticas Públicas de Estado como acreditamos que deveria ser, o que pode ser um entrave. Qualquer mudança de governo pode provocar a perda de várias conquistas no campo social.

Falamos da importância da criação da Escola no Assentamento Denis Gonçalves, uma conquista do MST e dos sujeitos e instituições que pensam, agem e lutam pela Educação do Campo. Tal conquista se dá em um momento político específico em que o diálogo do Estado com os movimentos sociais acontece de maneira quase horizontal. A conquista se amplia e a Educação no assentamento é fortalecida com a emancipação da Escola. Mas, já naquele momento, havia uma tensão com relação ao futuro da Escola, uma vez que a mudança de governo apontava para cortes na Educação e numa tentativa de desarticulação dos MSP.

Dada a conjuntura, uma proposta de formação para os professores e professoras que atuam na Escola do Assentamento deveria acontecer, mas entendemos ser necessária a

construção de documentos de direção da escola, como Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento, uma vez que o quadro de educadores/as é diverso e rotativo, com professores/as do Movimento e de fora dele, como forma de fortalecer a escola e o vínculo dos/as educadores/as com o Movimento. Decidimos então, criar o PPP de forma coletiva com todos os envolvidos, fazendo assim, formação e produção do PPP ao mesmo tempo.

O setor de Educação do MST Zona da Mata estava se rearticulando. Sugerimos quatro encontros de formação em que, no final, faríamos uma carta de intenções onde estariam as reivindicações do Movimento e do Assentamento para a Escola, a carta seria o texto base para o PPP. Partimos para o primeiro encontro de formação que aconteceu na própria Escola do Assentamento. Logo na abertura, Elis fala de como enxerga a Escola: “Na minha cabeça, é uma escola do campo que não é bem uma Escola do Campo”, fazendo referência à necessidade da construção de uma concepção de Movimento nas pessoas, assentados e assentadas, sem-terra. E completa que: “Parte das pessoas que estão no assentamento não estão no processo de construção do Movimento e nem da Escola” (ELIS). Assim, a Escola deve produzir o desejo nas pessoas em participar da construção do Movimento e da própria Escola. Segundo Elis, isso pode vir a partir práticas que os/as educandos/as desenvolvam na Escola, como, por exemplo, a necessidade de produção de alimentos, formação para escoação dos produtos, criação de cooperativas, o sustento no/do campo.

O fortalecimento do Setor de Educação representa a necessidade de formação dos sujeitos que participam do Setor de Educação da Zona da Mata. A formação do Setor se daria a partir da apropriação dos próprios princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, que tem caráter nacional. Os princípios seriam discutidos e atualizados de acordo com a realidade do Assentamento. Assim, a carta de intenções traria as demandas em educação do movimento no assentamento.

A partir da luta do MST da Zona da Mata Mineira e da conquista da terra, foram retomadas as atividades no assentamento, o que impulsionou outro desafio: a criação da Escola do Campo dentro do Assentamento Denis Gonçalves. Não se tratava de transplantar uma escola urbana para o campo, mas criar as condições de edificação de uma atmosfera formativa.

[...] eu achei importante, porque eu dou meu exemplo, eu participo do setor de educação, eu não tenho formação nenhuma, ajudo no que posso, mas, me sinto praticamente isolada. Sem formação, como que a gente vai praticar? Como que a gente vai fazer? Então, pra mim, foi muito importante que no próximo a gente tenha mais tempo, pra aproveitar mais, aprender mais (CICA).

Cica fala angustiada da necessidade de formação, pois tem muita vontade e anseia poder fazer mais pelo Setor de Educação. No entanto, ela desconsidera aquele conhecimento que ela própria carrega, seus saberes adquiridos ao longo da vida e das lutas enquanto trabalhadora. Esse é justamente um ponto fundamental na formação, entender que é preciso estudar e conhecer as referências do Movimento, mas que essa formação não se isola das experiências vividas pelos/as trabalhadores/as.

Princípios educativos (filosóficos e pedagógicos), mas apesar de serem chamados de princípios, são construções teóricas que surgem a partir das experiências acumuladas pelo Movimento e se consolidam nas práticas das escolas de acampamentos e assentamentos por todo país. Todo o processo que ocorre no MST é um processo educativo, desde o trabalho de base, as marchas, as ocupações, a construção de acampamentos e conquista de assentamentos. Dessa forma, falar em educação do MST é fundamentalmente relacionarmos teoria e prática – práxis. Princípios Filosóficos e Pedagógicos, o jeito de ser e de fazer do Movimento, constituem uma relação, em que o que se faz é tão importante quanto o que se constrói teoricamente, sem haver sobreposição do conhecimento sobre a prática e vice-versa.

Pensamos que uma das dimensões fundamentais para o fortalecimento e solidificação da Escola é a formação de educadores/as para atuar na Educação do Campo e, em específico, uma formação pautada na Pedagogia do Movimento. Discutir a formação de educadores para atuarem na Educação do Campo implica ampliarmos o nosso entendimento a respeito do tema. Não se trata de uma formação que leve em conta apenas questões pedagógicas genéricas e superficiais, trata-se de uma formação que considere um projeto de Sociedade e de Campo, uma formação que tenha como base conhecimentos e práticas coerentes com valores dos homens e mulheres do campo, que respeite seus saberes e sua cultura.

A Escola se configura muito mais do que um espaço ou um prédio, ela é um lugar de encontros, de trocas e de construção coletiva de conhecimentos, de democracia, onde estudantes, militantes, assentados, acampados, educadores e todos/as que possam participar constroem juntos.

Nas ocupações do latifúndio, uma das primeiras medidas adotadas pelo Movimento é a implantação da escola. Escola com vida, organizada, que cobre atitudes, organize coletivamente reuniões, encontros, que possibilite a educadores e educandos a arrumação e embelezamento desse espaço, que proporcione atividades políticas de tomadas de decisões. Uma escola que respeite a lona preta, viabilizando a produção, fortalecendo autoestima e enaltecendo a vida (SANTOS, 2008, p. 106-107).

Compreendemos que a construção de uma escola passa pela formação de educadores/as, entendendo também que a formação se trata de um processo inacabado que exige ser repensada constantemente em processos reflexivos constantes na busca da materialização dos objetivos que se almeja, sempre reavaliando as práticas individuais e coletivas.

[...] a formação é entendida como um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais, políticas e técnicas, necessárias à sua participação criativa nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo (através do ou com o) desde o lugar e o tempo específico da educação. Isto quer dizer, estar preparada/o para implantar um projeto/movimento educacional coerente com o projeto/movimento político-pedagógico que tem sido produzido na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país (CALDART, 1997, p. 109-110).

Assim, entendemos a formação como um processo permanente de estudos individuais e coletivos, que deve buscar na teoria instrumentos para capacitar educadores/as, em suas práticas pedagógicas e na práxis educativa criar espaços reflexivos, para discutir os processos educativos que permeiam a vida dos Sem Terra e do Movimento.

A formação de educadores/as, por se tratar, então, de um processo permanente que inclui nos seus desdobramentos tanto processos de ensino quanto de capacitação, deve ser pautada em espaços capazes de garantir a reflexão, a pesquisa, a troca e a permanente avaliação de suas metodologias, na tentativa de construir novos conhecimentos. Os/as educandos/as são parte fundamental dos processos educativos, contribuindo de maneira qualitativa de acordo com suas vivências e acúmulos individuais e coletivos a partir de cada realidade em que se inserem visando a construção coletiva de um novo projeto de sociedade, de Campo e de Educação do Campo.

#### **4.3.2 A construção do Projeto Político Pedagógico**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves começou a ser pensado a partir da emancipação da Escola, com a finalidade de direcionar os trabalhos na perspectiva da Educação do Campo e na Pedagogia do Movimento. Assim, fortalece-se a identidade dos/as educandos/as como sujeitos históricos e de transformação social.

Tentaremos nesta parte do texto, mesmo que brevemente, apresentar e discutir alguns aspectos fundamentais, segundo nosso entendimento, sobre o PPP da Escola do Assentamento Denis Gonçalves. O PPP encontra-se em construção, dessa forma, até a



conclusão desta dissertação, não conseguimos fazer uma análise do documento. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para ampliar os horizontes desta discussão na Escola do Assentamento. Nossas considerações são pautadas nas percepções adquiridas no decorrer do processo de construção de um documento referência para base de estruturação do PPP, nos encontros de formação abordados anteriormente.

A ampla discussão sobre os princípios educativos do Movimento deu o rumo teórico e vida ao Assentamento, somada às experiências recentes de luta e a conjuntura do país, deu a substancialidade necessária para o que se buscava construir naquele momento. Algumas considerações chamaram a atenção, sobretudo, no que diz respeito à construção de um documento que conduz política e pedagogicamente uma escola, devendo levar em consideração a relação da teoria com a prática na sua construção, como relata Elis:

Devemos pensar os processos de formação e a construção do PPP olhando para o que a gente tem construído, o que a gente está construindo, porque, se a gente faz processo de formação descolado da realidade, a gente não vai conseguir avançar. O Movimento, pensando esse processo de como fazer essa metodologia, sempre pensou na teoria e na prática [...] o Movimento avançando foi construindo sua concepção de educação bebendo em algumas fontes, mas foi também construindo a partir de uma prática. O Movimento elaborou, ao longo de sua existência, e continua elaborando a educação não só do MST, mas uma educação para além do Movimento, que ajudou a construir a proposta de Educação do Campo. É a partir da prática, pensando uma formação olhando para nós, que fica mais fácil da gente compreender, quando a gente vai falar a partir da nossa realidade. O professor Dileno sempre disse que o currículo estava aí. Então, se a gente não conseguir olhar para essa realidade que a gente está inserida, a gente vai ter dificuldades. Pensar esse processo de formação e de construção do PPP é muito importante para gente vir aqui dar aula sem trazer alguns elementos da realidade, sem refletir sobre isso sem teorizar também, porque a teoria também é importante, a gente não dá conta de ficar só na prática e no espontaneísmo (ELIS).

Logo se percebe que historicamente o Movimento pensa que teoria e prática andam juntos na construção da proposta de educação do MST. Assim, surge a primeira questão que deve ser contemplada no PPP. O documento necessita conduzir os processos pedagógicos através das vivências e das experiências do coletivo e, ainda, das experiências individuais que possam ser lidas coletivamente e se tornar material de formação, somadas ao acúmulo teórico da humanidade.

Percebemos também, na fala de Elis, que há na ação docente uma intencionalidade, que deve levar em consideração elementos da realidade. Tal intencionalidade deve estar contida no PPP, uma vez que se trata de uma escola em um Assentamento do MST que se preocupa com a formação escolar, mas também a formação militante. A intencionalidade para o MST

implica dois movimentos. Primeiro, os desdobramentos em torno das vivências da formação sirvam de objeto de capacitação no sentido de conduzir os processos pedagógicos, e, uma “intencionalidade específica para que estas vivências tornem-se objeto de reflexão teórica rigorosa e sistemática, com um método pensado para isso e indo além das costumeiras avaliações sobre o andamento do curso” (MST, 2007, p. 18-19).

Assim, as experiências se tornam instrumentos de reflexão, uma vez que fundamentais no processo de formação. Corroboramos com o Movimento ao afirmar que:

[...] a vivência refletida/teorizada de um processo formativo é a grande estratégia para a capacitação de pedagogos é reafirmar uma vez mais o primado da prática na formação do ser humano, mas não da prática em si mesma e nem de qualquer prática. A prática precisa ter uma força material que a projete como práxis: que exija a “exposição” real das pessoas ao processo, tornando-o uma “experiência” efetiva, a tal ponto que elas se disponham ao esforço de compreender teoricamente as transformações que esta prática está provocando; na realidade mais ampla e em si mesmas (MST, 2007, p. 19).

Pensar um documento para ser a base de um PPP para uma Escola em um Assentamento do MST, implica levar em conta alguns princípios do Movimento e algumas condições essenciais para construção de espaços pedagógicos, como, por exemplo, estar vinculados ao projeto de educação que direciona as escolas do MST, além da intencionalidade política e pedagógica necessária presente neste documento. Nos encontros para elaboração do documento base para PPP, sempre orientados pelas produções do Movimento, percebemos que a construção de uma escola no Assentamento que, além de pensar a escolarização de crianças, jovens e adultos do Campo, deve preocupar-se também em ser um espaço de referência educativa, capaz de desenvolver de forma integral os/as educandos/as, proporcionando experiências de trabalho e cooperação, formando lutadores para o Campo que defendam a dignidade e a justiça social para todos/as. Abordam-se, principalmente, aspectos da realidade e da coletividade do Assentamento Denis Gonçalves, com os Princípios do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) como fio condutor na sua elaboração. O PPP deve conter a concepção de democracia como fundamento em toda a sua construção.

A democracia enquanto princípio pedagógico do MST é responsável pela direção das escolas e dos espaços coletivos de formação do Movimento. “Considera-se que a gestão deve ser democrática e possa garantir o máximo de participação dos membros da coletividade no processo de tomada das decisões” (MST, 2002, p.11). Assim, os indivíduos se formam enquanto sujeitos participantes e conscientes do seu papel na organização do Movimento e da sociedade.

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educadores estudarem ou discutirem sobre ela; precisa também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para democracia social. [...] A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar as decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a respeitar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde de a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado (MST, 2002, p. 19).

Apesar dos encontros para formação trabalharem em cima da construção de um documento orientador na construção do PPP, a regulamentação deste depende de outros fatores, como a aprovação em assembleia e apresentação para a comunidade escolar como afirma a diretora na ocasião: “O PPP é um trabalho mais elaborado, vamos ter assembleia com os estudantes e outras coisas” (CAROL). Mesmo assim, entendemos que algumas questões devem aparecer no PPP, o que foi corroborado pelas pessoas que participaram da formação. Destacamos os seguintes aspectos fundamentais para uma proposta política-pedagógica: a gestão escolar; o trabalho como princípio educativo; as práticas pedagógicas; e a pesquisa. Visitando outros documentos de escolas do MST, constatamos a fundamental importância de tais aspectos para a construção da educação no Movimento.

Como todas as ações educativas, a gestão escolar também deve ser democrática, fazendo da escola um local de permanente troca de experiências e de ativa participação dos/as educandos/as nas tomadas de decisões, tendo o diálogo como mediador dos espaços coletivos.

Uma gestão democrática não acontece ao acaso, ela é fruto de um longo processo pedagógico, onde os sujeitos dialogam, refletem sobre suas práticas e interagem nos diferentes coletivos da Escola. Esta maneira de agir leva as pessoas a refletir sobre suas práticas e construir a gestão na própria ação (MST, 2004, p. 17).

O trabalho, para o Movimento, é um princípio fundamental na ação educativa, vinculando a educação ao mundo do trabalho para valorizá-lo e proporcionar a aprendizagem a partir da ação. Isso implica na transformação de educadores/as e educandos/as a partir do trabalho pedagógico em um processo pedagógico que contribui para que, enquanto produzem as condições materiais e objetivas para sua existência, produzam a si mesmos enquanto sujeitos históricos. O trabalho, como princípio educativo, não visa a realização de tarefas ou atividades

de maneira atomata, mas fomenta o debate, a reflexão e a avaliação das ações, de maneira a garantir a formação a partir da sua própria ação.

É a partir do trabalho, da sua organização nos tempos e espaços da escola, que é balizado o currículo [...]. Isso tudo, implica a superação da concepção curricular tradicional, que é a transmissão de saberes e a repetição de exercícios pela cópia e memorização mecânica. Nesta proposta metodológica o estudante é parte na ação concreta que constrói e reconstrói, todos os dias, o "trabalho como um princípio educativo" e tenta no dia a dia fazer o diálogo pedagógico entre a prática e a teoria, buscando conformá-la como verdadeira práxis (MST, 2004, p. 18).

As práticas pedagógicas estão ligadas à intencionalidade citada anteriormente. Entendemos que tais práticas podem materializar todo o aprendizado construído na escola, fazendo parte dos processos educativos. Isso constitui-se como parte fundamental da concepção de educação do Movimento que tem no processo de ação-reflexão-ação aporte ao trabalho enquanto princípio educativo. Dessa forma, a construção de diferentes formas dentro dos processos pedagógicos, proporciona facilidades aos/as educandos/as a realizarem suas práticas em diferentes tempos e espaços, como é o caso da Pedagogia da Alternância e da Escola Itinerante.

O Movimento percebeu a importância pedagógica do processo de pesquisa, pelo seu exercício rigoroso de análise da realidade concreta que visa a criação de alternativas para resolução de problemas. O objetivo é a criação de uma postura reflexiva por parte dos/as educandos/as com relação as experiências e situações cotidianas, além de estimular a leitura, a escrita e o exercício de busca teórica.

### **4.3.3 Currículo em movimento**

Pensar o currículo implica pensarmos várias categorias e conceitos. Talvez um dos conceitos mais importantes e que perpassa por todas as questões curriculares, processos de ensino e aprendizagem e ações pedagógicas seja a criação ou manutenção de uma hegemonia. Para Gramsci, o conceito de hegemonia “designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe” (NEVES, 2010, p. 24).

Dentro do pensamento de Gramsci, o conceito de hegemonia ocupa lugar de destaque, apesar do intelectual não ter sido o primeiro a falar sobre o tema, é ele o teórico que vai ampliar seu sentido. Bebendo nas concepções desenvolvidas por Vladimir Ilyich Ulyanov

(Lenin) – grande líder da Revolução Russa –, que alcançara um dos maiores feitos com relação ao princípio teórico-prático da hegemonia, segundo Gramsci, “deve-se buscar nesse campo a contribuição teórica máxima de Ilitch à filosofia da práxis. Ilitch teria feito com que a filosofia progredisse enquanto filosofia, na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política” (GRUPPI, 1978, p. 4).

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1999, p. 103-104).

Segundo Gruppi (1978), Gramsci desenvolve o conceito de hegemonia pensando-o “como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 3). Pela vinculação à tradição leninista, Gramsci só pode desenvolver o conceito de hegemonia enquanto capacidade de direção de classe com finalidade de acabar com o capitalismo e o Estado burguês e, assim, construir um Estado operário a partir da ditadura do proletariado. Aqui, o ponto alto do pensamento de Gramsci a respeito da hegemonia se dá, é claro, refletindo sobre a capacidade de organização de uma nova cultura, que tem na classe trabalhadora e na atuação política-ideológica dos seus intelectuais orgânicos sua maior expressão, trata-se da cultura do proletariado. No entanto, todo arcabouço teórico desenvolvido por Gramsci a esse respeito, mesmo tendo como principal objeto a classe trabalhadora, serve como referencial na observação do desenvolvimento da hegemonia da classe dominante e consegue mostrar como “a hegemonia burguesa veio paulatinamente sendo construída no decorrer do século XX e como, nesse processo, assumem importância estratégica os intelectuais disseminadores da visão de mundo e das práticas da classe dominante” (NEVES, 2010, p. 28-29).

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializa-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente e um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Para Salvadori (2012, p. 93), o sentido original do conceito de hegemonia é desenvolvido por Gramsci englobando dois elementos centrais. Primeiro, o comando por parte do grupo que exerce a hegemonia e “o fato de que este comando é exercido por quem o detém com os seguintes objetivos: 1) “guiar” os aliados; 2) conduzir, juntamente com os aliados, uma ação de força contra uma ou mais partes adversárias”. Esta articulação busca, em suma, o consenso entre os aliados e o domínio dos adversários.

Monasta (2010, p. 23-24) diz que Gramsci, ao analisar como se forma uma nova classe dominante, ressalta a importante distinção entre direção e dominação. Tal diferença havia sido apontada “por Lenin, ao distinguir o uso da força (na fase chamada “provisória” da ditadura do proletariado) e sobre o uso da hegemonia cultural para conseguir o consentimento do povo”. Diferente do líder da Revolução Russa, Gramsci dá outra significação para esta distinção, afirmando “que uma sociedade é ‘dirigida’ por uma nova classe social ‘antes’ que esta classe assuma o governo”. Dessa forma, primeiro, há a constituição da hegemonia, posteriormente, a classe que adquire controle hegemônico pode chegar ao governo. A partir da significação apresentada por Gramsci, os intelectuais “orgânicos” assumem a importante função de direção intelectual e moral da sociedade tendo como importantes ferramentas a educação e cultura.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

A teoria sobre hegemonia desenvolvida por Gramsci ganha corpo principalmente com o enfoque na história e na função dos intelectuais orgânicos, conseqüentemente, desenvolve um novo entendimento do conceito de Estado. Da mesma forma, destaca Said (2014, p. 604), ao afirmar que não se pode pensar o conceito de Estado cunhado por Gramsci sem levar em conta sua luta contra o fascismo: “empreendida por ele, sua principal vítima italiana, assim como a questão que lhe é cara, que lhe infunde esperança: o caminho para a emancipação humana, a criação de uma ‘nuova civiltà’ que supere a ‘civiltà capitalistica’” (SAID, 2014, p. 604).

Apple (2006) acredita que as relações estruturais determinam três aspectos importantes da educação – a escola como instituição, as formas de conhecimento e o próprio educador. Ele aponta que uma das chaves de compreensão desta dominação é o conceito de hegemonia. A neutralidade da educação é uma afirmação que não se sustenta. “Presumimos que nossa atividade é neutra e que, por não adotarmos uma postura política, estejamos sendo objetivos. Isso, contudo, é uma distorção significativa” (APPLE. 2006, p. 42). A educação é naturalmente uma instituição que tem a política no seu cerne, uma vez que seus agentes (educandos e educadores) estão radicados em ações políticas, consciente ou inconscientemente. Embora as escolas “sirvam aos interesses de muitos indivíduos [...], também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a nossa” (APPLE. 2006, p. 42).

Atuando nessa perspectiva, todas as escolhas se dão em caráter político e de direção cultural. A este respeito, Apple (2006, p. 35-36), destacando Donald Lazere, busca explicar os reflexos dos “modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social [...] sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica”. O autor afirma que sistemas estruturais dominantes e, de certa forma, alienantes, em que “as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados”, são capazes de dominar a vida cultural e, sobretudo, os sistemas de ensino e os currículos elegidos.

As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente. São, na verdade, as duas coisas ao mesmo tempo. Além disso, em nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível histórico de várias práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo.

Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante (WILLIANS, 2006 apud APPLE, p. 39).

Pensar a estruturação do currículo das escolas implica pensar que as escolhas e as organizações dos conhecimentos. Estão diretamente ligados às bases do controle social e cultural de determinada sociedade. Segundo Arroyo (2007, p. 19), a forma com que o currículo foi estruturado em nosso sistema educacional deve ser discutida e repensada, pois dentro das escolas o currículo tradicional é uma forte ferramenta de reprodução das estruturas dominantes, “o ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos” (ARROYO, 2007, p. 22). Silva apud Pinheiro (2010, p. 194) diz que: “[...] o currículo constitui-se como reprodutor da estrutura capitalista, e sua função ideológica é inculcar a credibilidade social de que este sistema é bom, portanto, acessível e desejável”.

O processo de educação, os processos de uma educação social muito mais ampla em instituições como a família, as definições práticas e a organização do trabalho, a tradição seletiva em nível intelectual e teórico – todas essas forças estão envolvidas em um processo contínuo de constituição e reconstituição de uma cultura efetivamente dominante, e delas, de acordo com o modo como as experimentamos e como se inserem em nossas vidas, depende a realidade. Se o que aprendemos fosse meramente uma ideologia imposta, ou apenas significados e práticas isoláveis da classe governante, ou de parte dela, que se impusessem a outros significados e práticas, ocupando lugar superior em nossas mentes, seria – e ficaríamos felizes com isso – uma coisa muito mais fácil de se derrotar (WILLIANS, 2006 apud APPLE, p. 40).

Sendo assim, a educação aparece como um processo de conformação e hegemonia, uma vez que cumpre um papel de transmissão de cultura, no caso, a cultura dominante. Segundo Neves (2010, p. 32-33), a escola se constitui enquanto espaço e instrumento de formação dos intelectuais, profissionais da cultura, capazes de conservar as relações sociais vigentes ou de transpô-las. Dessa forma, a educação, no mundo moderno, construiu as bases da formação dos intelectuais, criadores e disseminadores das ideologias.

A educação, pelo seu caráter formativo de intelectuais orgânicos e por sua seletividade na escolha dos conteúdos curriculares, desempenha um papel forte e estratégico na consolidação e disseminação da hegemonia burguesa, que tem o capital como centro de suas relações. Portanto, toda relação hegemônica “é necessariamente uma relação pedagógica, que



se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (NEVES, 2010, p. 34).

Apple (apud MOREIRA, 1989, p. 23), destacando a educação como um aspecto do Estado, enfatiza que, mesmo assim, não devemos entender que as nuances curriculares e do ensino como um todo sejam reduzidos aos interesses da classe dominante. Muito embora, para Apple, as escolas desempenham funções de auxiliar o processo de acumulação de capital e fornecem aparatos capazes de conservar a economia que tem como princípio a desigualdade, as escolas contribuem também para a aparente naturalidade e justiça do governo, da burocracia, do sistema econômico e educacional, bem como “produzem o conhecimento técnico-administrativo necessário à produção, distribuição e consumo. Tais funções referem-se às esferas econômica, cultural e ideológica, cujos interesses nem sempre coincidem” (MOREIRA, 1989, p. 23).

A educação, por se tratar de um instrumento pedagógico e político, deve romper certos paradigmas. Paulo Freire (apud ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 03) “concebe o ser humano em suas relações com a realidade social, a história, a cultura e a educação”. A educação ganha lugar de destaque, sendo responsável, na hipótese mais cruel, por manter um sistema opressor e conservar algumas estruturas sociais, mas a educação pode ser também, um instrumento de emancipação e “forjar as possibilidades de libertação dos sujeitos na construção de outra sociedade” (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 3). Assim, a construção de um currículo voltado para as dinâmicas do campo se torna uma ferramenta importante para educação ser um aparelho capaz de reverter o quadro de marginalização e exclusão em que se encontram os povos camponeses.

Segundo Moreira (2009), o currículo se apresenta como o “verdadeiro coração da escola”, de forma a se tornar um instrumento essencial para constituição de uma educação de qualidade. Também é o responsável pelos desdobramentos das ações e práticas pedagógicas nas escolas, norteando as mesmas. Dentre os estudos que versam sobre o significado do currículo, destacam-se aqueles “[...] que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem” (MOREIRA, 2009, p. 6). Moreira e Candau (2007, p. 18) fazem a opção pela segunda corrente, cujo entendimento acerca do currículo se dá por meio de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Portanto, o currículo, além de atender a uma base nacional comum, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve ser complementado “em cada sistema de ensino e

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 12).

Dessa forma, a construção do currículo escolar deve ser orientada, não somente, mas, principalmente, pelos princípios a que trata o Art. 206 da Constituição da República de 1988, sendo um instrumento voltado para:

[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2013, p. 24).

Ao aproximarmos das concepções de Anísio Teixeira (2006), que corrobora com a pedagogia deweana, entendemos a educação como o processo pelo qual se submetem os indivíduos das diversas sociedades, efetivando, assim, como instrumento de transmissão da cultura e da vida social. Logo, o currículo não pode ser um aparelho engessado, preocupado apenas com os conteúdos. O currículo deve respeitar e ter como referencial a vida do educando em suas particularidades sociais, culturais, econômicas e territoriais, privilegiando a formação da identidade dos educandos, como indivíduos autônomos e emancipados. Pensando assim, o currículo deve atender as especificidades da comunidade onde se insere cada escola, bem como deve ser algo atingível pelos educandos.

Uma das questões levantadas por Arroyo (2007, p. 26), e uma de suas justificativas para se repensar o currículo, é que este foi reduzido “a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência”. Dessa forma, o currículo atrelado a tais concepções coloca o conhecimento em segundo plano relacionando-o com o desenvolvimento de habilidades que atendam ao mercado.

Uma das aulas em campo do curso “diálogos entre escolas e os saberes tradicionais”, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG em parceria com a Superintendência Regional de Educação de Juiz de Fora, aconteceu no Assentamento Denis Gonçalves, em processo de estruturação da escola do movimento, onde surgiu a questão; E o currículo? “Ora, o currículo está aí! Olhe essa jabuticabeira, os meninos brincando”. Desta forma, observamos na fala do professor que este corrobora com os princípios do MST para construção de uma escola que ajude a conhecer a realidade do movimento. Assim, o currículo está na vivência, no movimento, no trabalho e na relação com a terra – na realidade.

A realidade, ou seja, tudo aquilo vivido e sentido na vida prática do educado, a sua relação com a terra e com o trabalho, as pessoas que o cercam, os problemas da vida pessoal e coletiva, é o ponto de partida de todo processo de ensino e aprendizagem dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dessa forma, a educação deve partir da vida prática e das necessidades concretas do estudante e da sua comunidade (MST, 1992, p. 2).

Diferente do que pensa a maioria, o currículo não é apenas o conjunto de conteúdos que deve ser desenvolvido pelo professor. De acordo com os princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST, o currículo, além dos conteúdos, “é um conjunto de práticas que são desenvolvidos de forma planejada pelo coletivo da Escola” (MST, 1992, p. 2). A proposta pedagógica do MST rompe com a educação tradicional, que centra o currículo em torno dos conteúdos que são trabalhados sem nenhuma relação com a realidade dos educandos. A pedagogia do Movimento acredita que o aluno deve perceber que aquilo que ele aprende tem um sentido na prática do assentamento (MST, 1992, p. 2).

Arroyo e Apple (apud PINHEIRO, 2010, p. 198) salientam que, além do currículo presente nos sistemas de ensino, existe um que circula fora dos muros das escolas, exercendo grande função na qualidade de vida dos sujeitos “e os tem impulsionado à conquista de políticas públicas de direitos outrora negados pelas elites dominantes brasileiras”. Essas conquistas advêm, na maior parte, das lutas dos movimentos sociais que acendem a necessidade de repensar as estruturas sociais. Assim, é, justamente, no amago das lutas, que se entende o currículo como “o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas” (ARROYO, 2007, p. 48).

Entendemos que o currículo, e, sobretudo, o currículo das escolas do campo, deve ter na prática sua maior orientação e ter na vida do educando seu ponto de partida, refletindo sobre seus problemas individuais e coletivos, nas relações sociais, relação com o trabalho e relação com a terra. Ao pensarmos o currículo dessa forma, estamos ampliando as possibilidades de aprendizagem, pois, diluímos a educação nas práticas cotidianas que são processos de aprendizagem em si mesmos e aproximamos a educação dos indivíduos. Lançando mão do pensamento de que a educação só se faz dentro da sala de aula, deixamos de nos preocupar apenas com os problemas fictícios criados em sala e passamos a pensar todas as experiências dos educandos como processos de formação e aprendizagem. O currículo deve, minimamente, garantir ao educando experiências de trabalhos práticos com utilidades reais, deve oportunizar o aprendizado da organização de grupos visando decisões e soluções de problemas

de maneira coletiva e que os conteúdos em sala de aula ajudem a compreender as atividades fora da escola (MST, 1992, p. 2).

O currículo, segundo Menegolla e Sant'Anna apud Pinheiro (2010, p. 198), deve se referir a todas as situações vividas pelo educando, tanto na escola como fora dela. Dessa forma, seria um equívoco limitar o currículo aos problemas relacionados a esfera da escola. Sendo a escola o lugar de preparo do indivíduo para vida em sociedade, a padronização do currículo visando apenas a formação conteudista é falha do ponto de vista social, cultural e político, tendo em vista que os educandos não trabalham com a realidade local, limitando sua formação à resolução de problemas fora de sua realidade. Para Ribeiro (2016, p.192): “Todo currículo é uma escolha política, é um campo de batalha ideológica, é um campo de batalha pela hegemonia de certos saberes”. De fato, ele deve ser uma escolha política. No entanto, deve ser uma escola política local, visando a inserção dos educandos na sua própria comunidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras se constitui como um sujeito pedagógico na medida em que todas as suas ações visam a transformação social, todos os seus fundamentos, filosóficos e pedagógicos se desenvolvem e criam suas metodologias pautadas na construção de uma sociedade com bases humanistas. Nesse sentido, bem comum tem local de destaque e os princípios socialistas apontam a direção da edificação de um Estado sem injustiças sociais, sem exploradores e explorados, em que a medida das coisas seja o humano e não o mercado enquanto expressão do capitalismo.

Nossa pesquisa, uma vez que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Assentamento Denis Gonçalves encontra-se em construção, procurou fazer um debate sobre o processo educativo no MST da Zona da Mata, no sentido de se pensar a Educação do Campo para dentro do Assentamento. Entendemos que as bases da Educação do Campo são reflexos da luta do MST e de outros MSPC, buscando seus direitos e construindo condições de ocupar o campo, enfrentando as duas faces cruéis do capital no meio rural, o latifúndio e o agronegócio. É a ocupação e a luta pela terra que vão garantir o processo pedagógico do MST, conjuntamente à intencionalidade do Movimento enquanto sujeito pedagógico.

Assim, a prática educativa do MST, que se coloca a partir das relações sociais fundamentais na determinação da cultura pedagógica do MST, se posiciona contra o desenvolvimento do capitalismo no Campo que é responsável, entre outras, pela exploração e expulsão das populações do Campo. A concepção pedagógica do MST integra a educação aos problemas do Campo, das relações de explorações e opressões e das questões políticas.

Há, na Pedagogia do Movimento, uma compreensão da dimensão formadora fora da escola, baseada em processos formativos como os que descrevemos em nossa pesquisa, mas pautados sobretudo nas lutas do Movimento, no trabalho produtivo, nas marchas, nos acampamentos e assentamentos, nas diversas práticas sociais, no enfrentamento ao capital e na própria estrutura organizativa do MST.

Quando se forma a consciência da amplitude do processo social que está sendo desencadeado pelo movimento, abre-se o espaço para discutir mais profundamente a questão da educação e ela passa a ser considerada uma dimensão fundamental da luta. Mas ao mesmo tempo, surge outra divergência: porque lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas (MST, 2005, p. 17).

Dessa forma, a luta empreitada pelo Movimento, com relação à educação, não se funda na escola enquanto espaço formal, mas sim nas questões educativas presentes nos processos que permeiam a vida dos Sem Terra. Significa dizer que o MST busca desenvolver a educação com vias às práticas e vivências promotoras do acesso de trabalhadores/as ao direito do conhecimento culturalmente constituído dentro dos processos históricos. Alia-se, assim, os objetivos do MST, como a Reforma Agrária e o projeto de sociedade socialista, a um projeto educativo que valorize as identidades dos sujeitos do Campo.

[...] na verdade podemos percorrer o processo educativo pelo qual o MST vem construindo sua identidade histórica e que vem culminar exatamente, na necessidade de um projeto consciente e organizado de educação das novas gerações, tendo em vista tornar possível um salto histórico capaz de incorporar todas as lições da luta que vem sendo travada (MST, 2005, p. 27).

Apresentamos nossa pesquisa partindo da hipótese de que os MSPC e, principalmente, o MST são sujeitos pedagógicos, bem como da Educação enquanto um amplo processo de produção de conhecimento, de formação e de cultura. Dessa forma, o Movimento é educativo, tanto para sua base social quanto para o conjunto de toda a sociedade, uma vez que está pautado em novas formas de conhecimento, de produção no Campo e de organização. Caldart (MST, 2006b), ao reafirmar a concepção que vincula a educação aos processos de formação humana e buscando compreender a formação dos sujeitos sociais coletivos, afirma também que:

[...] os Movimentos Sociais Como sujeitos pedagógicos e como um lugar onde se constroem circunstâncias sociais privilegiadas de humanização. A participação nos Movimentos Sociais humaniza as pessoas porque as educa (produz aprendizados humanos) em sua dimensão de sujeitos, de sua vida, de sua história, da luta pelo resgate de sua dignidade, de sua liberdade; e porque faz isso radicalizando/potencializando sua condição de ser social; ou seja, através desta participação as pessoas passam a constituir sujeitos coletivos e a se identificar como sendo "do Movimento", e a se perceber "em movimento" diante das próprias relações sociais que as levaram a participar da luta. Podemos dizer, então, que os sujeitos coletivos se formam combinadamente com a formação das pessoas como sujeitos; não há sujeito coletivo, de fato, sem que se garanta a formação de sujeitos humanos; as pessoas assumindo sua condição de ser humano que se faz a si mesmo, sustentam o sujeito coletivo; e o sujeito coletivo exige, acelera a formação das pessoas como sujeitos. É esta a dimensão/tensão pedagógica fundamental, presente na materialidade dos Movimentos Sociais, que os toma educadores ou pedagogos coletivos, condutores de processos de formação humana (MST, 2006b, 138).

Na luta pela educação formal, o MST empreende ações que visam o reconhecimento dos/as trabalhadores/as do Campo como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e de cultura, que há muito tiveram negado o direito universal da educação, bem como foram negados também outros direitos, questionando sobre a qualidade da educação oferecida no meio rural. Sendo assim, o Movimento amplia o entendimento sobre educação e coloca-a como uma estratégia pedagógica para o avanço na Reforma Agrária e como fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos nas novas relações sociais. Configura-se a educação como processo orgânico e vital para o desenvolvimento do campo pautado nas lutas dos/as trabalhadores/as do Campo.

O MST tem como referência uma teoria crítica da Educação, cujo projeto é a superação da Educação de base liberal e a superação desta sociedade. Defende uma formação ampla, omnilateral, social e coletiva, com base na autogestão e auto-organização. Isso indica que é educação, além de ser compreendida como processo de formação humana, é considerada prática importante quando se tem como projeto estratégico a transformação social na Perspectiva da emancipação humana (SAPELLI; LEITE; BAHNIUX, 2019, p. 388).

Os processos educativos a que nos referimos nesta pesquisa refletem ações educativas do Movimento. Tais ações são caracterizadas pela sua capacidade de revelar as contradições presentes na sociedade de classes, tanto no âmbito econômico, quanto na organização política e social, que não reconhece as populações do Campo enquanto sujeitos políticos, impossibilitando a reprodução das populações do Campo. Isso causa inúmeros conflitos no Campo. Assim, os/as camponeses/as resistem as imposições do capital como forma de assegurar as condições necessárias para sua sobrevivência. O Movimento, dentro das ações educativas que promove, revela também a necessidade da superação da sociedade de classes, uma vez que sem uma mudança estrutural nas relações de trabalho, na propriedade dos meios de produção e na educação, não há possibilidade de romper com o capitalismo e superar as desigualdades.

Os processos pedagógicos do MST formam os indivíduos para lutar por uma nova sociedade, denunciando a negação de direitos à classes trabalhadora. Suas ações pedagógicas visam a construção de uma Educação do Campo voltada para os Sem Terra e os/as trabalhadores/as, historicamente expropriados da terra e depostos de seus direitos fundamentais, denunciando também a omissão do Estado com relação a garantia de uma educação de qualidade no meio rural.

Dessa forma, ao falarmos de uma educação tradicional para o Campo, estamos falando de processos pedagógicos que reforçam os antagonismos das relações sociais, de classes, de trabalho e de propriedade da terra e dos meios de produção, de uma educação que estigmatiza. Uma educação que faz do/da camponês/as uma caricatura do atraso, desvalorizando sua cultura e seus saberes, desconhecendo os/as camponeses/as como sujeitos históricos produtores de conhecimento, impondo-lhes uma cultura de reprodução do modelo de desenvolvimento do capital no Campo, hoje o agronegócio, outrora o latifúndio, que nega o modo de vida camponês, suas formas de produção, organização e reprodução da vida, suas perspectivas históricas e lutas.

O MST percebe que a educação é parte fundamental na vida humana e na organização social. Ela contribui para capacitar as pessoas a levar adiante suas aspirações e habilidades e para impulsionar as transformações necessárias na vida de cada sujeito. Compreende, contudo, que as práticas educativas expressam intencionalidades, valores e relações e percebe a educação vinculada a processos amplos de formação humana e organização da sociedade. Por isso os processos educacionais são tão importantes tanto na vida individual das pessoas quanto na dimensão coletiva, podendo contribuir na/para a transformação social, como na/para a conservação da sociedade. Partindo desta compreensão, o MST busca afirmar uma pedagogia da luta social que nega a cultura da exclusão dos homens e mulheres e mobiliza os trabalhadores/as para reconstruírem a sua identidade e organização social (ARAUJO, 2019, p. 149).

Assim, a partir dos processos educativos que formam os Sem Terra, encontramos as bases da construção de uma escola fundamentalmente preocupada com a formação humana de novos sujeitos sociais dentro processo histórico e dialético da sociedade, envolvendo a vida com um todo em seus processos pedagógicos.

O MST não reduz a aprendizagem ao espaço escolar, embora lute pela garantia de educação e de escolas em seus acampamentos e assentamentos como direito inalienável do ser humano. Dessa forma, a escola deve ser aberta para vida e para o mundo, trabalhando as questões da sociedade e seus problemas como desafios a serem superados, construindo processos educativos dentro e fora da escola, capazes de provocar e desenvolver nos/as educandos/as a capacidade de refletir sobre a realidade na construção de uma sociedade humana, justa e sem desigualdades, uma sociedade socialista.



## REFERÊNCIAS

AGASSIZ, Luiz; AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil 1865-1866**. Tradução e notas Edgar Süsssekind de Mendonça. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, D. M. O. **Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

ARAÚJO, M. P.; SILVA, S. B.; SOUSA, I. S. **Freire e educação popular do campo: o fortalecimento da cultura popular**. 2016. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/freire-e-a-educacao-popular-do-campo-o-fortalecimento-da-cultura-popular/view>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2009.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./ dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_208\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208_.shtm). Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 26 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Estatuto de Terras.** Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964. Brasília, 1964.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 12 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 6, de 28 de fevereiro de 2014. **Diário Oficial da União**, Seção I, Brasília, p. 55-56, 21 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF2). **Processo 2001.51.01539734-0.** Disponível em: <https://www10.trf2.jus.br/portal/trf2-absolve-dono-da-antiga-companhia-textil-ferreira-guimaraes-do-crime-de-apropriacao-indebita/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coords.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

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

\_\_\_\_\_. **Educação em Movimento.** Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola em Movimento:** Instituto de Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

\_\_\_\_\_. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. **Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, Ed. ano I, p. 100-131, jan./ mar. 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLOMBO, A. V.; BARBOSA, C. H. R. História e Patrimônio Cultural na Fazenda Fortaleza de Sant'Anna. In: SILVA, W. D. (org.). **Aspectos Históricos e Culturais do Município de Goianá**. Goianá, 2007.

COLOMBO, A. V.; CORRÊA, A. A. “Cavernas da Babilônia”. Narrativas e Intervenções: Vestígios Funerários Pré-coloniais na Microrregião de Juiz de Fora. **Cadernos do Lepaarq**, Pelotas, v. 11, n. 21, 2014.

ELLIOTT, J. La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado. In: ELLIOTT, J. (org.). **La investigación acción en education**. Madrid: Morata, 1990.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica**. Iskra, 2016.

FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNADES, F. **Marx e Engels – História**. Editora Ática: São Paulo, 1983.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, ano V, n. 9, jul./ dez., 2011.

FILHO, E. S. R.; JUNIOR, M. A. M.; SANTOS, R. S. S. (orgs.). **Questão Agrária e Conflitos Territoriais**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano 9, v. 9, n. 9-10, jan./ jun. 2003, jul./dez. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, mai./ ago. 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

INCRA. **Laudo Agrônomo de Fiscalização**: Fazenda Fortaleza de Sant'Anna. Chácara/Goianá – MG. Belo Horizonte, 2010.

JULIÃO, Francisco. **Que são as Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

KLACHKO, P.; ARKONADA, K. **As Lutas Populares na América Latina e os Governos Progressistas**: Crises e desafios da atualidade. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KOLLING, E. J.; NÉRY, Ir; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, A.; GUHUR, D.; TONÁ, N.; NOMA, A. Reflexões sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios dos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T. & BATISTA, E. L. (orgs.). **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

LIMA, E. S. Educação do Campo, Currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, set./ dez. 2013.

MARTINS, Andréa Esteves. **Etnofarmacologia no assentamento Denis Gonçalves, em Goianá, Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada à Conservação e Manejo de Recursos Naturais) – Programa de Pós-graduação em Ecologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3797/1/andreaestevemartins.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Vol. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1995.

MEIER, M. **Mapeamento digital de solos em assentamento de reforma agrária**. 2016. Dissertação (Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capitalismo**. Revista Outubro, 4 ed., fev. 2000.

MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.676, de 05 de janeiro de 2018**. Belo Horizonte, 2018.

MINAYO, M.C.S. (org.). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLINA, M. C. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./ dez.2014.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=150](http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=150). Acesso em: 14 ago. 2016.

MOREIRA, A. F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, set./nov. 1989.

\_\_\_\_\_.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

MST. **Boletim de Educação nº 11**: Educação Básica de Nível Médio, nas Áreas de Reforma Agrária. São Paulo, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 1**: Como fazer a escola que queremos. São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 8**: Princípios da Educação do MST. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 13**: Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária**. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária. Luziânia, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Curso Normal: Projeto Pedagógico.** Veranópolis/RS: ITERRA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instituto de Educação Josué de Castro:** reflexões sobre a prática. Veranópolis/RS: ITERRA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Intencionalidades na formação de educadores do Campo.** Veranópolis/RS: ITERRA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de estudos.** Cascavel: Unioeste, 2013.

NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, D. P.; SILVA, M. A. M. (orgs.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil:** Formas tuteladas de condição camponesa. Vol. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: Repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 137-143.

NOVAES, H.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. **Questão agrária, cooperação e agroecologia.** São Paulo: Outras Expressões, 2015.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

PESSOA, A. C. R. G.; SÁ, C. F. **Currículo e educação do campo:** tensões e resistência à nucleação escolar. Disponível em: [http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/curriculo-e-educacao-do-campo-tensoes-e-resistencia-a-nucleacao-escolar/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/curriculo-e-educacao-do-campo-tensoes-e-resistencia-a-nucleacao-escolar/at_download/file). Acesso: 14 ago. 2016.

PINHEIRO, M. S. D. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito:** Reinventando a escola multisseriadas. Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 2. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RACHELLE, I. **A força da mobilização consolidada no tempo**. Porto Alegre: FETAG-RS, 2003.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. In: FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Movimentos sociais: revolução e ação**. Educat, 1999. p. 103-136.

RIBEIRO, S. **Quem faz a educação?** Narrativas, conhecimento e táticas de professoras da escola pública. Curitiba: Appris, 2016.

SAID, A. M. Estado: Sociedade Civil e Luta Hegemônica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 603-615, jul./ dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma estratégia para o ocidente: o conceito de democracia em Gramsci e o PCB**. Vol. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SALVADORI, M. L. Gramsci e o PCI: duas concepções da hegemonia. **Crítica Marxista**, n. 35, p. 91-110, 2012.

SANTOS, R. B. **A educação do campo e o MST**. Disponível em: [http://perseu.unig2001.com.br/cadernosdafael/vol2\\_num5/ARTIGO%20CADERNOS%205%20RAMOFLY%20BICALHO.pdf](http://perseu.unig2001.com.br/cadernosdafael/vol2_num5/ARTIGO%20CADERNOS%205%20RAMOFLY%20BICALHO.pdf). Acesso em: 01 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetória de educadores e lideranças**. Campinas: Komedi, 2008.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da Escola do Trabalho na Luta pela Terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SILVA, C; MIRANDA, C. F; AIRES, H. Q. P; OLIVEIRA, U. F. (orgs). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas/TO: EDUFT, 2016.



SOUZA, D. D. L. **Organizações não governamentais**: um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

STÉDILE, J. P. (org.) **A questão Agrária no Brasil**: História e natureza das Ligas Camponesas. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.) **A questão Agrária no Brasil**: O debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente** – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 1999.

THOMAS JUNIOR, A. Reestruturação Produtiva do Capital no Campo, no Século XXI, e os Desafios para o Trabalho. **Scripta Vetera**, Edición Electrónica de Trabajos Publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Barcelona, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-87.htm>. Acesso em: 14 jul. 2019.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXO 1 - JORNAL TERRA LIVRE

**TERRA LIVRE**

Em marcha para o Encontro Internacional da Juventude Rural. Leia na página 4

Redação e administração: Rua Tibiriçá, 35 - 2º andar - Sala 1.

Dirigido por OSWALDO N. GOMES

Registrado sob o número 119 no Cartório de Registro de Imóveis de São Paulo.

ANO V - SÃO PAULO, 2ª QUINZENA DE JUNHO - 1ª QUINZENA DE JULHO DE 1964 - Nº 44



**O Nordeste estará presente**

Uma representante dos fazendeiros do Nordeste, a senhora Maria de Fátima, membro da Comissão Permanente da Conferência dos Trabalhadores e Agricultores Agrícolas, viajando para o Nordeste em campanha eleitoral, na Paraíba.

Faltando na reunião do dia 17 de junho que o Nordeste enviara uma representação de delegados à Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas, a senhora Maria de Fátima, representante da Comissão Permanente da Conferência dos Trabalhadores e Agricultores Agrícolas, viajando para o Nordeste em campanha eleitoral, na Paraíba.

**VÃO REUNIR-SE EM SÃO PAULO TRABALHADORES AGRICOLAS DE TODOS OS ESTADOS DO BRASIL**

**CONVOCADA A II CONFERENCIA PARA OS DIAS 17, 18 E 19 DE SETEMBRO**

A Comissão Permanente da Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas, reunida no dia 16 de junho em São Paulo, levou a reprodução de convênios para os dias 17, 18 e 19 de setembro vitoriosos a II Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas.

Esta decisão, aprovada unanimemente pela delegação presente, é resultado do trabalho feito na reunião de 16 de junho de 1964, realizada em São Paulo, em 1963, ocasião em que foi aprovada em todo o país. O ano transcorrido, desde a preparação da Conferência passada — aconteceu no informe que apresentou a reunião da Comissão Permanente e lider responsável Sebastião Duarte dos Santos — foi um ano de vitórias na organização dos trabalhadores agrícolas do Brasil. Vitórias mais altas devem ser agora conquistadas na preparação e realização da II Conferência, da qual surgirá uma organização nacional — a União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil.

**OS OPERÁRIOS ABRAM CAMINHOS PARA O CAMPO**

A reunião da Comissão Permanente, levada a efeito na sede do Sindicato dos Gráficos, desta capital, decorreu num ambiente de confraternização e a luta operária da cidade e trabalhadores do campo e de continuação na sua vitória comum. Os camponeses apareceram para a reunião em classe operária. Por sua vez, os operários sabem que precisam da ajuda dos camponeses para conquistar um futuro melhor. Diretores de sindicatos e Federações, quando convidados a comparecer à reunião, exprimiram pessoalmente seu apoio à organização dos trabalhadores agrícolas. Eol Thron, dirigente sindical dos ferroviários, Sabado Rodrigues, dos marceneiros, Antonio Moreno, secretário do Sindicato dos Gráficos, Bezold Antão, representante do Sindicato dos Trabalhadores em Corvatos, além de outros convidados, solidarizaram-se com a classe, se operária de São Paulo, a reunião da Comissão Permanente da Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas e as realizações nela aprovadas.

(Na próxima página, publicamos notícia detalhada da reunião.)

**A COMISSÃO CENTRAL PROMOTORA DA CONFERENCIA**

É a seguinte a composição da Comissão Central Promotora da II Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas:

**PRESIDÊNCIA DE HONRA** — A. J. de Almeida, sindicalista do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Trabalhadores Agrícolas; Sebastião Duarte dos Santos, presidente da Comissão Permanente da Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas; João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro; João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro; João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro.

**PRESIDENTE** — Sebastião Duarte dos Santos, presidente da Comissão Permanente da Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas.

**SECRETARIA GERAL** — João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro.

**TREZES** — João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro; João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro; João de Deus, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Agrícolas do Rio de Janeiro.

**SEBASTIÃO DUARTE**  
DE SENAS DO QTV  
Página 6

**Noticias BREVES**

**Prêmio São João de São Paulo** — Uma comissão de trabalho da Comissão Nacional de Trabalhadores Agrícolas, sob a direção de Luiz de Fátima, viajando para o Nordeste em campanha eleitoral, na Paraíba.

**Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas** — A reunião da Comissão Permanente da Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas, reunida no dia 16 de junho em São Paulo, levou a reprodução de convênios para os dias 17, 18 e 19 de setembro vitoriosos a II Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas.



Os trabalhadores da cidade abraçam seus irmãos do campo. A II Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas será preparada e realizada com a ajuda da classe operária.

**QUADRINHA**

Quando veio o TERRA LIVRE  
Fiz chor de alegria  
Por que não era mais  
Um dia sem terra e pão.

**A CABANA DO PAI TOMAZ (conclusão)**

21 - Enquanto Leão dormia os cachorros se aproximaram, um a um, até chegarem à casa, onde estavam deitados em um covão. Quando os cachorros chegaram ao covão...

22 - Irritado pelo inesperado desaparecimento das crianças, Leão voltou a procurar Pai Tomaz. Durante horas seguidas ele o procurou, mas não conseguiu encontrá-lo. Quando ele voltou para casa...

23 - Por esse mesmo tempo, em São Paulo, após cinco dias de trabalho, começaram a aparecer as primeiras notícias da necessidade para o trabalho da fazenda. Pai Tomaz, foi a sua primeira...

24 - Depois chegou muito tarde ao Rio Vermelho. Ele encontrou Pai Tomaz e a esposa. Pai Tomaz estava muito triste e parecia muito cansado. Pai Tomaz, foi a sua primeira...

Fonte: Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 20 jul. 2019.