



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CYNTIA DE OLIVEIRA FREITAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA ENQUANTO PROPOSTA FORMATIVA EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTOS NO MUNICÍPIO DE ESCADA –
PERNAMBUCO**

CARUARU

2021

CYNTIA DE OLIVEIRA FREITAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA ENQUANTO PROPOSTA FORMATIVA EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTOS NO MUNICÍPIO DE ESCADA -
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha.

CARUARU

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

F866c Freitas, Cyntia de Oliveira.
As contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enquanto proposta formativa em escolas de assentamento e acampamento no município de Escada – Pernambuco. / Cyntia de Oliveira Freitas. – 2021.
112 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Educação e Estado. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 3. Professores - Formação. I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-148)

CYNTIA DE OLIVEIRA FREITAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA ENQUANTO PROPOSTA FORMATIVA EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTOS NO MUNICÍPIO DE ESCADA -
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 18/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino (Examinadora externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação a Luiz Inácio Lula da Silva, por ter concedido ao povo nordestino a interiorização da universidade pública, à qual tive a oportunidade de acesso e permanência.

Dedico, ainda, às mulheres que são mães-solo, assim como eu, pela nossa resistência, coragem, força e dedicação para romper com a hegemonia do conhecimento masculino e todo preconceito social.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita misericórdia em minha vida, que mesmo sem merecer me agracia com abundância.

À professora Kátia Cunha, pela orientação afetuosa e generosa, pela persistência e dedicação para além das questões acadêmicas.

À FACEPE, pela bolsa de pesquisa que me possibilitou a permanência e maior dedicação aos estudos.

Às professoras Maria Joselma do Nascimento Franco e Orquídea Maria de Souza Guimarães, por comporem a banca examinadora, pela leitura atenta desta pesquisa e pelas contribuições acadêmicas e afetuosas.

Ao meu filho, Caio Breno, por ser a inspiração e motivo para que eu lute todos os dias na busca por uma vida digna. O meu amor por você é inadjetivável e imensurável.

À minha família, que mesmo sem compreender o que é uma pós-graduação stricto sensu, rezou, torceu e me apoiou em todo trajeto acadêmico. Agradeço a eles e elas: mãe, pai, meus irmãos, cunhada/o e sobrinhos/as pelo carinho.

A Claudinha, irmã que a vida me deu para dividir o amor e o cuidado para com o meu bem mais precioso: meu filho. Sou grata por toda sua paciência.

A Lindinalva Queiroz, um reflexo de Nossa Senhora na Terra, que como mãe intercedeu e rezou incansavelmente por mim. Você é um exemplo a ser seguido de pessoa e profissional.

A Laura Monfort, exemplo de mulher guerreira, por ensinar-me que a empatia é um dos mais belos sentimentos e que a vida deve ser vivida, pois é para isso que ela existe.

Ao ex-secretário de educação do município da Escada, o professor Jhon Kennedy, por ser um ser humano com uma alma tão leve e um profissional exemplar.

A Allan Figueiredo, um anjo enviado por Deus para me socorrer na adversidade.

A Douglas Ferreira, com quem compartilhei momentos de escrita, leitura, muito afeto, alegria e boas gargalhadas, o que tornou o processo de construção da dissertação mais leve.

A Isaias Silva, por compartilhar conhecimento e sono em nossos trajetos matinais.

A Cristiano Dornelas e a todos os meus colegas de trabalho no Centro Universitário UNIFACOL.

Aos colegas, professores/as e funcionários do PPGEduC e a todos/as os/as alunos/as temporários, pelos momentos em que estudamos, tomamos muito café, lutamos e brincamos.

Às professoras Rosângela Silva e Rosemary Silva, por terem confiado, estimulado e me motivado a ingressar na vida acadêmica.

A Cinho de Várzea, que me mostrou uma vida mais alegre e afetiva. Isso foi fundamental para uma trajetória sã no mestrado.

Ao meu compadre, Marcelo Siqueira, por sempre se alegrar com cada conquista minha.

Aos meus/minhas alunos/as, por serem luz em todo o meu processo formativo.

À minha tia Lila, pelo exemplo de sabedoria.

Aos meus/minhas amigos/as Claudia, Adriano, Nany, Leonardo Melo, Madalena e tantos outros, que de forma simples e informal me agraciaram com o mais belo da vida: carinho, companheirismo e amor. Obrigada pelo apoio incondicional.

A ordem dos agradecimentos não define a importância que cada um/a tem em minha vida. A escrita dessa dissertação foi feita de retalhos das vivências com cada um/a de vocês. Muitos outros sujeitos passaram e deixaram marcas nessa trajetória, mas esses/as aos quais cito aqui, cada qual a sua maneira, minha eterna gratidão.

Enquanto ainda respira, a Fênix bate as asas e eriça as penas, e, com isso, produz fogo. O fogo se espalha pelas copas das palmeiras, e tanto as frondes quanto o pássaro são reduzidos a carvões acesos e, logo, a cinzas. Mas depois que a derradeira chama tremeluz e se extingue, uma nova e pequena Fênix surge das cinzas. Nunca sucedeu a ninguém renascer após a morte? Ainda que vivesses tanto quanto a Fênix, morrerias quando se enchesse a medida da tua existência. (ATTAR, 1988, p. 99)

RESUMO

Este trabalho constitui-se de um exercício de pesquisa desenvolvida no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/Centro Acadêmico do Agreste, que se centra no bojo das reflexões sobre políticas educacionais e formação continuada de professores em escolas de assentamento e acampamento. Desse modo, partimos do seguinte questionamento: De que forma a Pedagogia do MST contribui para a formação continuada dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamentos? Buscando problematizar e questionar os fundamentos e os sentidos da pedagogia do Movimento enquanto política curricular. Metodologicamente, este estudo é fruto de uma pesquisa documental (ANDRÉ, et al., 2015), tomando como fonte de análise os documentos normativos que versam sobre formação continuada desenvolvidos no município de Escada, em Pernambuco, bem como documentos que trazem a formação inicial e continuada, produzidos pelo coletivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Faremos uso da abordagem do ciclo de política de Ball e Mainardes (2011) e da Teoria política do discurso, ancorada em Laclau, Lopes e Oliveira. Assim, objetivamos compreender de que forma a pedagogia do MST contribui para a formação inicial e/ou continuada dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamentos.

Palavras-chave: política formativa; MST; formação de professores.

ABSTRACT

This work consists of a research exercise developed in the context of the Post-Graduate Program in Contemporary Education, at the Federal University of Pernambuco - UFPE / Agreste Academic Center, which focuses on the reflections on educational policies and continuing education of teachers in settlement and camp schools. Thus, we start with the following question: How does MST Pedagogy contribute to the continuing education of teachers in multiserial classes of basic education in settlement schools and camps? Seeking to problematize and question the foundations and meanings of the Movement's pedagogy as a curriculum policy. Methodologically, this study is the result of documentary research (ANDRÉ, et al., 2015), taking as a source of analysis the normative documents that deal with continuing education developed in the municipalities of Escada, in Pernambuco, as well as documents that bring initial education. and continued, produced by the collective of the Landless Rural Workers Movement. We will use Ball and Mainardes' (2011) policy cycle approach and the Political Theory of Discourse, anchored in Laclau, Lopes and Oliveira.

Keywords: curriculum policy; MST; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Panorama dos trabalhos encontrados por banco de dados	34
Gráfico 2 -	Quantitativo de pesquisas relacionadas ao MST por gênero	34
Gráfico 3 -	Quantitativo de pesquisas relacionadas ao MST distribuída por região geográfica	35
Gráfico 4 -	Quantitativo de pesquisas relacionadas ao MST de acordo com o gênero textual utilizado	35
Diagrama 1 -	Coletivos pedagógicos responsáveis pela formação continuada de educadores	51
Figura 1 -	Limites e possibilidades para a formação de professores/as	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Trabalhos encontrados no Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE.....	21
Tabela 2 –	Trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa do Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE.....	21
Tabela 3 –	Trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa do Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE.....	22
Tabela 4 –	Trabalhos encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.....	23
Tabela 5 –	Trabalhos encontrados no Banco de dados da biblioteca do MST com relação aos descritores utilizados.....	26
Tabela 6 –	Trabalhos que atendem aos descritores utilizados.....	27
Tabela 7 –	Grupo de Trabalhos analisados do Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN.....	29
Tabela 8 –	Trabalhos analisados do Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN.....	30
Tabela 9 –	Trabalhos apresentados no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN que atendem aos descritores utilizados.....	30
Tabela 10 –	Escolas da Rede Municipal do Município da cidade da Escada-PE.....	56
Tabela 11 –	Acampamentos e assentamentos da Cidade da Escada-PE.....	58
Tabela 12 –	Quantitativo de estudantes por escola de assentamento e acampamento.....	59
Tabela 13 –	Mapeamento dos documentos analisados.....	63
Tabela 14 –	Mapeamento legal.....	67
Tabela 15 –	Metas do Plano Municipal de Educação a serem analisadas.....	68
Tabela 16 –	Indicador da meta de nº 15 do PME da cidade da Escada.....	81
Tabela 17 –	Curso/formação ofertado em 2018 pela SEDUC.....	82
Tabela 18 –	Estratégias da meta de Nº 15, PME-Escada.....	83

LISTA DE SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Política
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
COVID	Doença do Corona Vírus
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
EQ	Estado em Questão
FAESC	Faculdade da Escada
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITERRA	Instituto Técnico de capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEC	Núcleo de Educação do Campo
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Painel de assentamento
PCC	Plano de Cargos e Carreiras
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria de Educação Estadual
TPD	Teoria Política do Discurso
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso
UNIFACOL	Centro Universitário FACOL
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	UMA APROXIMAÇÃO PARA COM O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO.....	20
3	BRICOLAGEM DE SABERES DO MST: ROMPENDO CERCAS, PROPONDO UMA ESCOLA DIFERENTE	37
3.1	Movimento social, MST e a democratização do saber	37
3.2	O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a escola nos assentamentos: os limites entre o legal e o legítimo	42
3.3	Para além de uma formação de professores/as, formação de uma brava gente	45
3.3.1	O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a formação de professores(as) nos assentamentos e acampamentos	48
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
4.1	Cenário da pesquisa e os colaboradores/atores sociais	55
4.2	A análise dos dados	59
4.3	Materiais	60
5	A TEORIA POLÍTICA DO DISCURSO E A ABORDAGEM DO CICLO POLÍTICAS ENQUANTO ALICERCE PARA O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO MST	63
5.1	As diferentes estruturas discursivas nos cadernos de educação e boletins do MST	70
5.2	Indo de encontro ao formal: reflexões acerca dos documentos oficiais normativos para a formação docente	76
6	ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES	85
	REFERÊNCIAS	90
	ANEXO A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS PUBLICADAS	94
	ANEXO B - FAMÍLIAS E NÚMEROS DE ASSENTAMENTOS	111

1 INTRODUÇÃO

Quando pensei que não conseguiria mais, as forças faltaram e o medo invadiu minha alma. Busquei forças no alto, nos amigos, e ressurgi como uma fênix, que transforma o pó e as cinzas em um renascimento com a força das suas asas.¹

A busca por melhores condições de vida faz da reforma agrária um instrumento de poder responsável pela qualidade de vida dos assentados. Nos assentamentos² a organização política dos sujeitos é sólida e eficaz, onde a busca por melhoria de vida social, cultural, política, econômica e ambiental faz com que os indivíduos assentados debatam e reflitam acerca das políticas públicas existentes e as possíveis políticas nas diferentes esferas, que podem ser implementadas para uma vida digna. Essa organização se dá a partir de associações de moradores que são instruídas e coordenadas por líderes e coordenadores de diferentes movimentos sociais.

Diante disso, Gadotti, Freire e Guimarães (2008) enfatizam a importância do diálogo que se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Desta forma, considerar a escola como um local politizado e que deve ter condições mínimas de funcionamento (infraestrutura e profissionais com formações específicas e diferenciadas) é fundamental para que se dialogue com os movimentos sociais a fim de um engajamento coletivo na luta pela efetivação de políticas públicas que garantam ascensão social dos assentados.

Portanto, garantir condições básicas para o funcionamento das escolas nos assentamentos em que estão implementadas é um desafio, tendo em vista que alguns assentamentos ainda buscam condições dignas de moradia. Neto³ (2012) afirma que os assentamentos rurais são muitas vezes implantados em locais considerados impróprios para a agricultura, principalmente com relação aos solos, que apresentam propriedades físicas e químicas inadequadas.

¹ Elaborado pela autora durante o desenvolvimento da dissertação.

² Os assentamentos, por sua vez, são áreas já destinadas à reforma agrária, resultado “dos esforços empreendidos pelos demandantes de terra e suas organizações” (LEITE, 2012, apud RIBEIRO, 2013, p. 21).

³ O artigo *Políticas públicas nos assentamentos do Município de Esplanada-BA: uma avaliação preliminar*, de Antônio de Oliveira Costa Neto, foi resultado do XXI Encontro Nacional de geografia agrária, acontecido em Uberlândia – MG, em outubro de 2012. Para maiores detalhes, Acessar: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1307_1.pdf.

Desta forma, pensar a formação continuada dos(as) professores(as) desses espaços, sendo está centrada na escola, tendo em vista as turmas multisséries é de fundamental importância para o processo de democratização do conhecimento dos povos assentados. Compreendendo a multissériação (HAJE e REIS, 2018, p.79) enquanto “situação em que um professor atende concomitantemente estudantes de várias séries em uma mesma sala de aula – constitui a forma precária, viável e exequível que o modelo seriado de ensino encontrou para se concretizar e manter sua hegemonia nos territórios rurais.” Com isto, a Formação continuada para os/as professores/as destes espaços deve partir da perspectiva defendida por Silva (2013) ao afirmar que:

A formação continuada é entendida como um processo que se dá no coletivo institucional, tendo a escola e os professores como foco de atenção, ou seja, essa formação acontece através de um trabalho que tenha como objetivo atender todo o coletivo, através de ações e projetos pedagógicos que possam servir de apoio para mudanças não só no trabalho individual do professor, mas em toda comunidade escolar, promovendo assim melhorias na aprendizagem dos alunos. (p.33)

A inquietude da elaboração desta pesquisa surge com a participação da autora como coordenadora pedagógica da educação do campo com turmas multisseriadas da educação básica em assentamentos no município da Escada⁴, em Pernambuco.

Com isso, a formação continuada dos sujeitos que compõem a instituição educativa proporciona condições básicas de desenvolvimento humano e, assim, faz parte de uma luta que atrela diferentes saberes e fazeres em favor de uma intersectorialidade que torne os assentados sujeitos de direitos efetivados. Partindo deste pressuposto, os movimentos sociais são a base de luta na busca para a fomentação dos direitos subjetivos para o ser humano.

Desta forma, surge a seguinte questão: De que forma a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, doravante MST⁵, contribui para a formação inicial dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamentos⁴? Para investigar tal problemática faz-se necessário responder as seguintes

⁴ Escada é um município situado no estado de Pernambuco. Faz limite ao norte com Cabo de Santo Agostinho e Vitória de Santo Antão, Sul e Sudeste com Ribeirão e Sirinhaém, ao Oeste com Primavera e está distante 63km da capital, Recife. A população da cidade é de mais de 58 mil habitantes. O clima é tropical, quente e úmido, em área de 350,31 km². Disponível em: <http://www.cidades.com.br/cidades-do-brasil/estado-pernambuco/39-escada.html>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

Compreendendo a pedagogia do movimento enquanto política educacional.

⁵ Os acampamentos são espaços usados por membros do MST, nos quais as famílias vivem, em maioria, em barracos de lona por dias, meses e até anos à espera de uma possível desapropriação da terra ocupada. São

perguntas norteadoras: Quais os elementos políticos e pedagógicos dos quais o MST dispõe para a formação de professores/as de escolas multisseriadas nos assentamentos? Quais as políticas públicas voltadas para as escolas em assentamentos? E como o MST colabora para a formação dos/as professores/as das escolas dos assentamentos e como interfere no fazer pedagógico das escolas desses espaços? Haja vista que compreendemos a Pedagogia do movimento enquanto política curricular.

Diante desses questionamentos, apontamos a atuação do MST nos assentamentos e como essa atuação contribui para a transformação social das famílias assentadas. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é: Compreender de que forma a pedagogia do MST contribui para a formação inicial e/ou continuada dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamentos. Para atender esse objetivo, foram elencados alguns objetivos específicos: Identificar quais as propostas educacionais do MST são voltadas para a formação inicial e/ou continuada de professores(as) de escolas em assentamentos e acampamentos; Relacionar quais destas são fomentadas no município de Escada.

Com isso, a relevância desta pesquisa contribui para a ampliação e a produção do conhecimento científico e traz subsídios para a melhoria do entorno social e pedagógico das comunidades escolares, tendo em vista que

A educação dentro dos movimentos sociais renova no sujeito o desejo de estudar por diversas razões, tais como o sonho da conquista de direitos, a descoberta de novas subjetividades, a perspectiva da apropriação do saber como aspecto importante instrumento de capacitação para luta política, a realização social, entre outros (LAGE, 2013, p. 30).

Na perspectiva de desenvolvimento desta pesquisa, o MST traz subsídios de luta social e pedagógica de suma importância para a construção de um Brasil mais justo e humanizado. Nesse sentido, mesmo que o interesse central nesta investigação seja compreender de que forma a pedagogia do MST contribui para a formação continuada dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamento, é preciso compreender como é desenvolvida a proposta de formação nesses espaços, compreendendo as

entendidos como “espaço[s] de luta e resistência. [...] uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária” (FERNANDES, 2012, p. 21).

especificidades dos sujeitos que fazem parte do Movimento, haja vista que possuem uma forma de ser e estar associada à luta pela terra. Admitimos, então, nesta pesquisa, que a multiplicidade de práticas acionadas nas propostas pedagógicas que serão analisadas poderá esclarecer o entendimento de ações que perpassam a formação desses/as professores/as. Essas propostas pedagógicas são, nesse sentido, lugar de fala desses sujeitos. Assim, para o desenvolvimento desta dissertação e para um olhar mais aprimorado da pesquisa e das futuras análises realizadas, este texto será estruturado da seguinte forma:

Na parte I – **Bricolagem⁶ de saberes do MST rompendo cercas**, mostraremos como se desenvolve a escola em assentamentos e acampamentos, visando compreender como está organizada e aplicada a proposta pedagógica para formação direcionada para estes espaços, de que forma o MST fomenta as ações de luta com o ensino e aprendizagem nas escolas investigadas e como essas ações corroboram para a formação dos(as) professores(as). Por fim, busco apresentar os caminhos percorridos para compreender os sentidos desta política educacional. Esta parte foi dividida em três subcapítulos: o primeiro, *Movimento Social, MST e a democratização do saber*, contextualiza a importância dos Movimentos Sociais em especial o MST para o desenvolvimento do conhecimento. O segundo, *O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as escolas nos assentamentos e acampamentos: o limite entre o legal e o legítimo*, apresentamos a contextualização do objeto ora investigado, as justificativas e sua relevância para a produção e disseminação do conhecimento. No Subcapítulo, *O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a formação de professores(as) centrada na escola e a escola nos assentamentos*, almejamos apontar os principais conceitos teóricos que fundamentam esse escrito e ajudam a compreender a Pedagogia do Movimento enquanto política educacional, buscando retratar os diferentes caminhos trilhados entre o Movimento e a formação de professores.

Na parte II – **Caminhos metodológicos**, buscamos elucidar de que forma foi realizada a pesquisa e quais os caminhos trilhados para a fomentação dessa proposta.

A parte III – **A escola diferente do MST e o seu potencial educativo**, terá como proposta a apresentação dos dados construídos de forma reflexiva.

⁶ Perspectiva defendida por Lopes (2005), na qual se associam segmentos de ideias de diferentes contextos, fragmentos de teorias e práticas já experimentados em outros locais, ressignificando-os.

Por fim, traremos algumas (in)conclusões a partir das reflexões e achados da pesquisa, seguidas das Referências bibliográficas que embasaram o trabalho.

Para compreender o desenvolvimento deste trabalho, se faz necessário compreender a escola e o processo de escolarização que viveu intensas transformações a partir do século XX. Estimuladas pelos movimentos sociais, a luta por melhores condições na educação, uma educação básica de qualidade que atendesse a todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de preconceito, incorporou-se, aos poucos, no fazer pedagógico das diferentes instituições escolares. Superar o sistema burguês e oportunizar os menos favorecidos economicamente é um desafio que perpassa os dias atuais.

2 UMA APROXIMAÇÃO PARA COM O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Na busca por justificar a relevância deste estudo, com vistas a contribuir para a reflexão em torno do objeto ora estudado, bem como para a ampliação do conhecimento científico, realizamos um estudo denominado Estado da Questão (EQ), para o qual elencamos as publicações sobre proposta pedagógica, escola de assentamento, educação do campo e políticas educacionais, tendo em vista que, o objetivo do “estado da questão” é:

Levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7).

Partindo do supracitado, o Estado em questão contribui para a delimitação do objeto ora estudado, permitindo “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica, restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador” (NÓBREGA-TERRIEN E TERRIEN, 2004, p. 7-8), permitindo contribuições para o planejamento metodológico da pesquisa.

A busca ora realizada para levantamento da produção acadêmica em torno do objeto de estudo dessa pesquisa se deu a partir dos seguintes critérios: o recorte temporal dos últimos 10 anos (2010-2019), nos bancos de dados do Atena Repositório Digital da UFPE, através do Centro de Educação e das pesquisas desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste; A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES; Biblioteca virtual do MST; Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN. Os descritores utilizados para a busca foram: “proposta pedagógica”, “escola de assentamento”, “educação do campo” e “currículo”. Os trabalhos encontrados foram analisados tomando como base o título dos escritos, buscando os núcleos de sentidos relacionados ao MST, haja vista que os descritores elencados enveredam por diferentes percursos, trazendo assim um significativo vazio (LOPES, 2011). Na busca, os trabalhos foram mapeados levando-se em consideração os seguintes elementos: a região do país, o gênero e o tipo de texto de cada produção, a fim de traçarmos onde e quem mais difunde a pesquisa voltada para o MST no Brasil. No entanto, o descritor “currículo” foi utilizado apenas na fundamentação teórica.

Na busca realizada no Attena, Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE, foram encontradas 504 dissertações e teses com um dos três descritores utilizados, sendo 504 trabalhos com o descritor “proposta pedagógica”, 503 trabalhos vinculados ao descritor “escola de assentamento” e 452 ligados a “currículo”, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1 – Trabalhos encontrados no Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE

Ano	Quantidade de Trabalhos
2010	63
2011	60
2012	48
2013	65
2014	48
2015	68
2016	71
2017	67
2018	14

Fonte: A Autora, 2020.

No entanto, ao relacionar os descritores utilizados ao objeto de estudo desta pesquisa – MST, somaram-se apenas 2 trabalhos, sendo um produzido em 2013 e outro em 2015.

Tabela 2 – Trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa do Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE

Item	Ano	Trabalho	Autor(es)	Gênero	Tipo de texto	Região

1	2015	Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra e na escola de formação missionária	FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de	Masculino	Dissertação	Nordeste
2	2013	Políticas e práticas de gestão da educação no MST: afetividade, contradição e anseio democrático	SOARES, Danielle Cristina Bezerra Santos	Feminino	Dissertação	Nordeste

Fonte: A Autora, 2020.

No tocante ao Centro do Agreste da UFPE, foram encontradas 78 pesquisas contendo em seu título um dos três descritores citados, no entanto ao relacionar com o MST não tivemos nenhum trabalho encontrado, alastrados da seguinte forma:

Tabela 3 - Trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa do Repositório Digital do Centro de Educação da UFPE

Ano	Quantidade de Trabalhos
2013	7
2014	18
2015	14
2016	12
2017	24
2018	3

Fonte: A Autora, 2020.

No entanto, ao analisar os títulos das teses do banco de dados do Atena Repositório Digital da UFPE-CAA, identificamos 80 (oitenta) trabalhos relacionados à educação do campo e 03 (três) trabalhos relacionados ao MST. Entretanto, os mesmos não atendem aos critérios de inclusão estabelecidos.

O banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, apresenta-se com uma diversidade generosa de trabalhos. Haja vista o grande volume de trabalhos que se fundem, nossa busca permeou as seguintes áreas de concentração: Currículo, Educação e Escola e Movimentos Sociais, dentre os quais nos detivemos ao período de 2010 à 2016. Nesses 7 (sete) anos de trabalhos publicados, foram encontrados 5.297 (cinco mil duzentos e noventa e sete) publicações que atendiam aos critérios de inclusão. Desses, foram apresentados trabalhos do período de 2013 a 2016, totalizando 13 (treze) trabalhos, assim distribuídos:

Tabela 4 - Trabalhos encontrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES

Item	Ano	Trabalho	Autor(es)	Gênero	Tipo de texto	Região
01	2013	Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da 'subjetividade lutadora'	Ribeiro, Vandiner	Masculino	Tese	Sudeste
02	2014	Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no paraná'	Rodrigues, Claudineia Lucion Savi	Feminino	Dissertação	Norte

03	2015	O MST e a educação do campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas da escola estadual Paulo Freire, assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT	Cruz, Jair Pereira Da	Masculino	Dissertação	Centrooeste
04	2016	TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST: tencionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista'	Santos, Franciele Soares Dos	Feminino	Tese	Sul
05	2015	Emancipação humana na proposta educacional do MST	Tibola, Naiara Gracia	Feminino	Dissertação	Centrooeste
06	2014	A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella	Amboni, Vanderlei	Masculino	Tese	Não definido
07	2013	Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos - MST/ES	Franca, Dalva Mendes De	Feminino	Dissertação	Não definido

08	2015	A educação no MST diante do estado e da política pública de educação do campo sob influência dos organismos multilaterais'	Kominkiewicz, Vagner Luiz	Masculino	Dissertação	Sul
09	2016	Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico	Santos, Erivan Hilario Dos	Masculino	Dissertação	Sudeste
10	2016	História e historicidade dos processos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: um estudo a partir dos boletins da educação do MST	Silva, Jaqueline Ariane Pereira Da.	Feminino	Dissertação	Sul
11	2013	Políticas de educação do campo no paraná: a práxis na educa�o do campo no assentamento pontal do tigre'	Silva, Maria Edi Da	Feminino	Disserta�o	Norte
12	2013	Política da educa�o do campo: a constru�o de estratégias para o MST no paraná e a a�o de agências internacionais	Moura, Kethlen Leite De	Feminino	Disserta�o	Norte

13	2016	A Contribuição e Limites do MST para Educação do Campo	Correia, Cicero Gomes	Masculino	Tese	Nordeste
-----------	------	--	-----------------------	-----------	------	----------

Fonte: A Autora, 2020.

Na busca para compreendermos a práxis pedagógica do Movimento, elencamos, também, o Banco de dados da biblioteca do MST, no qual constam mais de 1600 (mil e seiscentas) obras, disponível através do site⁷ do próprio MST. No entanto, o site traz uma nota justificando que o mesmo está em construção e que os dados são parciais.

Tabela 5 – Trabalhos encontrados no Banco de dados da biblioteca do MST com relação aos descritores utilizados

Ano	Quantidade de Trabalhos
2008	03
2009	03
2010	01
2011	01
2012	01
2013	01
2014	0
2015	0
2016	01

Fonte: A Autora, 2020.

⁷ Ver: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Visitado em 30 de julho de 2019.

No que se refere à área da educação, a biblioteca do Movimento traz 68 (sessenta e oito) obras, das quais 19 (dezenove) encontram-se dentro dos descritores estabelecidos. Dessas, 8 (oito) não correspondem ao período estabelecido enquanto recorte temporal, ficando, assim, 11 (onze) trabalhos, disseminados da seguinte forma:

Tabela 6 – Trabalhos que atendem aos descritores utilizados

Item	Ano	Trabalho	Autor(es)	Gênero	Tipo de texto	Região
01	2010	A escola no contexto das lutas do MST	Sandra Luciana Dalmagro	Feminino	Tese	Sul
02	2012	Educação do campo: uma experiência de formação do(a) formador(a) no estado do Amazonas	Lucinete Gadelha Da Costa	Feminino	Tese	Nordeste
03	2013	Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo	Eliene Novaes Rocha	Feminino	Tese	Não definido
04	2016	Auto-organização de escolas públicas: a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico	Erivan Hilário	Masculino	Dissertação	Sudeste
05	2008	Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica	Carlos Bauer	Masculino	Livro	Não definido

06	2008	Educação do Campo Campo - Políticas Públicas – Educação	Não definido	Não definido	III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	Não definido
07	2009	Políticas públicas de educação do campo: o caso do MST	Pedro Olivo Filho	Masculino	Dissertação	Norte
08	2011	Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo	Celi Nelza Zulke Taffarel	Feminino	II Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores Mesa Redonda: Políticas Públicas	Sudeste
09	2009	A educação do MST no contexto educacional brasileiro	Adriana D'agostini	Feminino	Tese	Nordeste
10	2009	Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa	Claudemiro Godoy Do Nascimento	Masculino	Tese	Não definido
11	2008	As bases filosóficas e epistemológicas de	Marcos Antonio De Oliveira	Masculino	Tese	Norte

		alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pósmoderno				
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: A Autora, 2020.

Haja vista o quantitativo fragmentado de trabalhos que atendessem ao nosso objeto de estudo, buscamos inserir mais um banco de dados, objetivando garantir uma pesquisa inédita. Foram incluídos, então, os trabalhos publicados no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN. Foram analisados 03(três) GT’s como critério de busca, os quais foram:

Tabela 7 – Grupo de Trabalhos analisados do Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN

GT	EIXO CORRESPONDENTE
03	Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos.
12	Currículo
26	Educação do campo

Fonte: A Autora, 2020.

Buscamos os trabalhos expostos nos 10 últimos encontros do EPENN, sendo estes realizados a cada 02 (dois) anos. No entanto, foram realizados apenas em 2013 e 2014, encontros anuais, como também o GT de número 26 tem sua inserção no ano de 2014, porém apenas em 2011 tal GT foi utilizado com a nomenclatura “Educação e Ruralidade”. Com isso, em 2016, o evento passar a ser chamado de Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN). Desta forma, foram encontrados 537 (quinhentos e trinta e sete) trabalhos nos 3 GT’s.

Tabela 8 - Trabalhos analisados do Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN

Ano	Quantidade de Trabalhos	Quantidade de trabalhos por GT
2005	54	GT 03 - 18 GT 12 - 36
2007	77	GT 03 - 33 GT 12 - 44
2009	98	GT 03 - 47 GT 12 - 51
2011	133	GT 03 - 36 GT 12 - 54 GT 26 - 43
2013	32	GT 03 - 18 GT 12 - 14
2014	75	GT 03 - 14 GT 12 - 29 GT 26 - 32
2016	13	GT 03 - 04 GT 12 - 09 GT 26 - 0
2018	55	GT 03 - 18 GT 12 - 19 GT 26 - 18

Fonte: A Autora, 2020.

Dos 537 trabalhos apresentados nos Encontros do EPEN, 13 (treze) têm relação com o nosso objeto de estudo, sendo estes:

Tabela 9 – Trabalhos apresentados no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste – EPENN que atendem aos descritores utilizados

Item	Ano	Trabalho	Autor(es)	Gênero	Tipo de texto	Região
-------------	------------	-----------------	------------------	---------------	----------------------	---------------

01	2007	Potencialidades e limites na formação política das educadoras e educadores do MST	Lucicléa Teixeira Lins	Feminino	Outros	Nordeste
02	2007	A educação do campo nas áreas de reforma agrária e suas contribuições para a definição de bases para uma política pública no estado de Sergipe	Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus	Feminino	Outros	Não definido
03	2007	Consonâncias entre os princípios político-educativos do MST e o pensamento político-pedagógico de Antônio Gramsci	Ernandes de Queiroz Pereira	Masculino	Outros	Nordeste
04	2007	Movimentos sociais e educação do campo na Amazônia: referenciais para políticas e práticas educacionais	Salomão Antônio Mufarrej Hage - Luciane Soares Almeida Sergio Roberto Moraes Corrêa -	Masculino	Outros	Nordeste
05	2007	Vida de camponês em terra que não tem vez: o MST quebrando porteiras por uma educação política no campo e na cidade	Clédia Inês Matos Veras -	Feminino	Outros	Nordeste

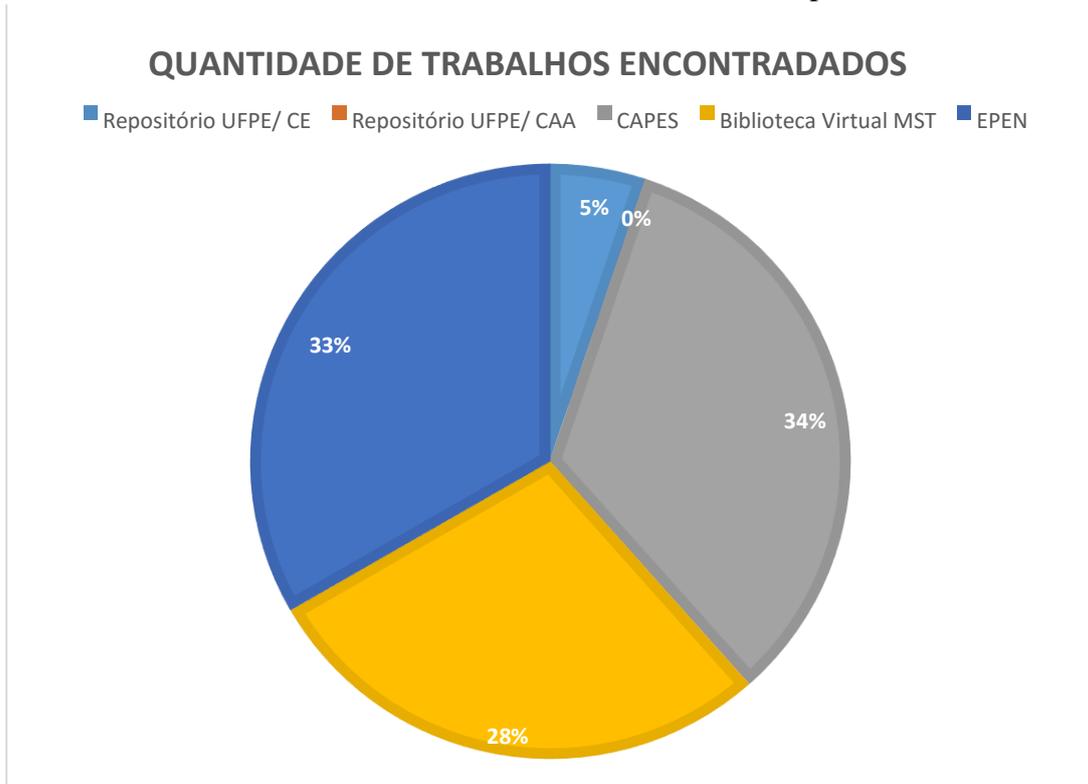
06	2009	A práxis no MST: formas fundamentais de reflexão e ação de sujeitos em movimento	Rita de Cássia Curvelo da Silva	Feminino	Outros	Não definido
07	2011	A mística como espaço de resistência e formação política no Movimento dos Sem-Terra – MST	Lucíola Andrade Maia ¹	Feminino	Outros	Não definido
08	2011	A pedagogia em movimento: aplicação da teoria dialógica nas ações educativas do Movimento dos Sem Terra	PALHANO SILVA, Paulo Roberto	Masculino	Outros	Nordeste
09	2011	As políticas nacionais para educação do campo e o currículo das escolas campesinas	Girleide Tôres Lemos Janssen Felipe da Silva	Feminino/ masculino	Outros	Nordeste
10	2013	As políticas curriculares para a educação do campo como resultado da desobediência epistêmica dos povos campesinos	Girleide Tôres Lemos Denise Xavier Torres	Feminino	Outros	Nordeste
11	2018	A pedagogia dos letramentos políticos em experiências educacionais de assentamentos do MST, no recôncavo baiano	Marcos José de Oliveira Silva – Obdália Santana Ferraz Silva -	Feminino/ masculino	Outros	Nordeste

12	2018	Educação do Campo no Semiárido como política pública e o Papel dos Movimentos Sociais Populares: os fios e desafios dessa tessitura	Ana Célia Silva Menezes - - Edineide Jezine Mesquita Araujo - Maria do Socorro Silva -	Feminino	Outros	Nordeste
13	2018	Os princípios políticos e pedagógicos que norteiam as práticas educativas nos assentamentos do MST	Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes - Elmo de Souza Lima -	Feminino/ masculino	Outros	Nordeste

Fonte: A Autora, 2020.

Portanto, este estudo encontrou, dentro dos seus critérios de inclusão, 6.486 (seis mil quatrocentos e oitenta e seis) trabalhos. Desses, entretanto, apenas 39 (trinta e nove) têm relação com o objeto de pesquisa ora estudado, o que se mostra ilustrado no gráfico a seguir.

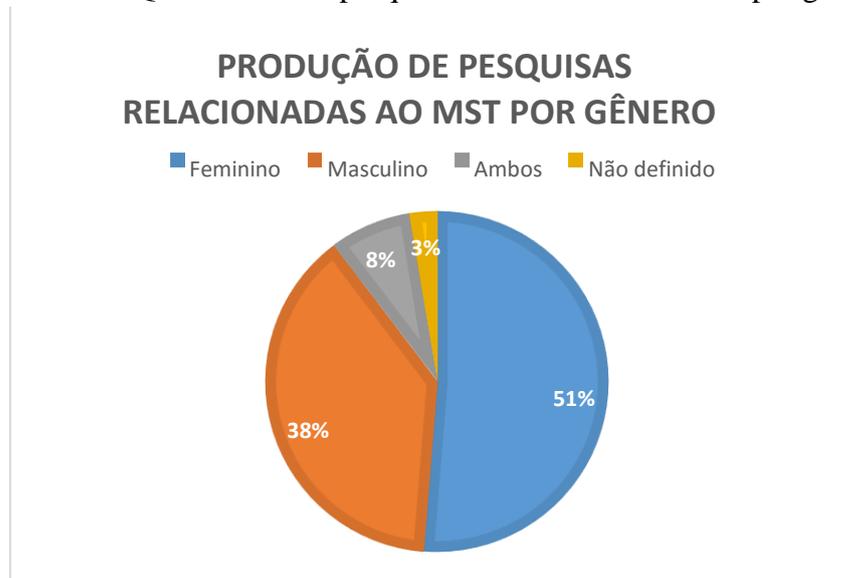
Gráfico 1 – Panorama dos trabalhos encontrados por banco de dados



Fonte: A Autora, 2020.

No tocante ao Gênero ao qual desenvolveu as pesquisas encontradas, compreende-se que as mulheres produziram mais sobre o MST, como aponta o gráfico abaixo:

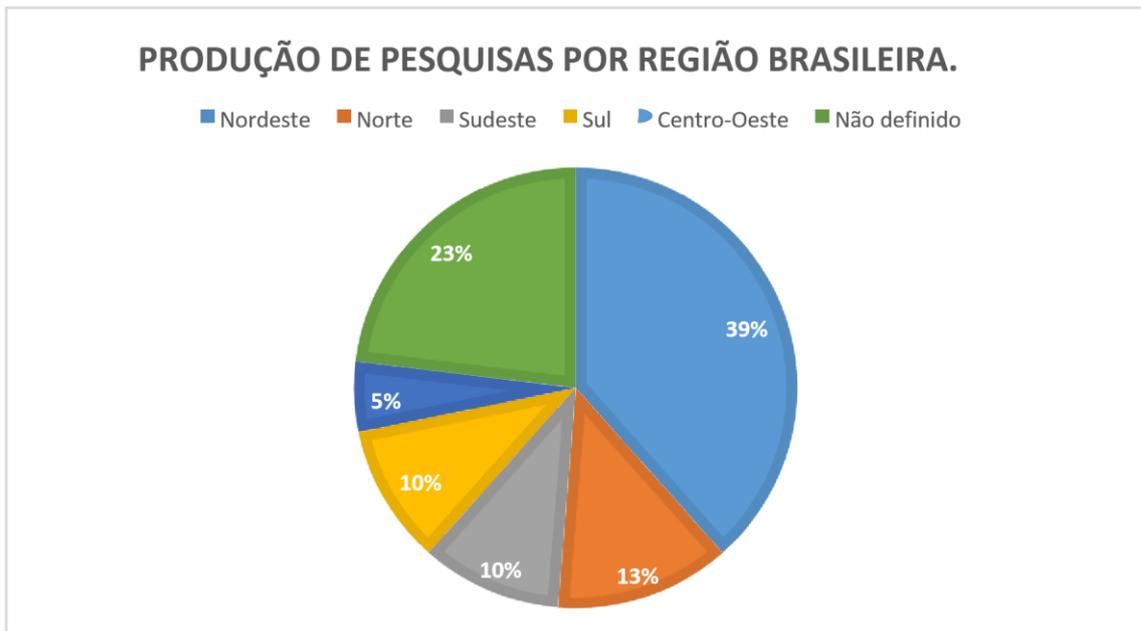
Gráfico 2 – Quantitativo de pesquisas relacionadas ao MST por gênero



Fonte: A Autora, 2020.

Ao contabilizar as produções científicas que atendem ao recorte desta pesquisa, nota-se que a região do Brasil que mais produziu a partir dos bancos de dados ora pesquisados foi a região Nordeste, com 15 trabalhos:

Gráfico 3 – Quantitativo de pesquisas relacionadas ao MST distribuída por região geográfica



Fonte: A Autora, 2020.

Analisamos, também, o tipo do gênero textual utilizado na difusão da pesquisa científica relacionada ao MST dentro dos critérios de inclusão utilizados, ficando à frente os trabalhos defendidos enquanto dissertação acadêmica.

Gráfico 4 - Quantitativo de pesquisas relacionadas ao MST de acordo com o gênero textual utilizado



Fonte: A Autora, 2020.

A partir das informações encontradas, a nossa pesquisa tem caráter singular, haja vista as suas especificidades, além da intenção de difundir a produção da pesquisa científica e a reflexão acerca de sua importância para as políticas curriculares e para a formação dos/as professores/as da educação escolar brasileira.

3 BRICOLAGEM DE SABERES DO MST: ROMPENDO CERCAS, PROPONDO UMA ESCOLA DIFERENTE

“Amar os caminhos que derrubam as cercas da ignorância amando a mãe terra e a mãe vida com perseverança, trazendo no peito a rebeldia de arrebanhar as cercas da arrogância” (Adilson Apiaim *in* Armas, Flores e Amores).

3.1 Movimento social, MST e a democratização do saber

Pretendemos contextualizar o que é movimento social e MST para, assim, viabilizarmos a compreensão de sua atuação. No cenário atual, busca-se uma profunda reflexão no campo educativo, fazendo com que a escola seja um lugar que dê condições para que os autores/atores envolvidos no processo possam ter uma vida mais digna e justa. Sendo assim, a luta de diferentes movimentos sociais é de suma importância para a garantia e a efetivação desses direitos através das políticas educacionais, compreendendo esta reflexão a partir da abordagem do ciclo de políticas (ACP)⁸ de Ball e Bowe, (1992), que é tida como uma análise crítica das políticas e compreende estas enquanto texto e discurso. Assim, a ACP pressupõe a análise da política através dos contextos de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática e como esses contextos implicam nas políticas para as diferentes classes sociais.

Assim, a instituição educativa é vista como um espaço de ensino e aprendizagem, como também de uma ação-reflexão, possibilitando aos sujeitos envolvidos uma transformação do seu contexto social. Desta forma, o processo de construção do conhecimento não deve ser alheio à politização do indivíduo. Para Gadotti, Freire e Guimarães (2008), é impossível dissociar da tarefa pedagógica o político. No político há, portanto, o pedagógico, assim como no pedagógico há a marca do político.

O paradigma da escola democrática que oportuniza a todos de forma igualitária, respeitando suas diferentes histórias de vida, é uma luta constante que vem avançando, com muita resistência. A concretização desta possibilidade é uma constante que toma forma a partir

⁸ Para uma maior reflexão acerca da abordagem do ciclo de política, não iremos propor a formulação de conceitos prontos, mas, iremos esmiuçar no percurso metodológico as contribuições da ACP para às pesquisas sociais.

da revisão de posturas e concepções de educação, bem como o repensar da práxis pedagógica. Conhecer e respeitar os diferentes sujeitos, seus saberes e suas culturas é o pontapé inicial para a ruptura de uma educação pautada nas relações de poder, bem como para o entendimento dos diferentes contextos que interferem nas políticas educacionais.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL et al., 2011, p. 11).

Tendo em vista a citação anterior, vemos que as políticas educacionais são pensadas para diferentes contextos inseridos e declaram, em um regime democrático de alcance, oportunizar a todos a busca e o acesso ao conhecimento, visto que este é um instrumento de poder para a transformação social, cultural, política, econômica e ambiental de uma classe trabalhadora que resiste e persiste por melhores condições de vida em tempos de resistência. Assim, se faz necessário compreender a importância dos movimentos sociais e, posteriormente, o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Os movimentos sociais surgem em meados do século XIX, com o movimento operário francês. Marx, por sua vez, defende que os movimentos sociais se caracterizam como as lutas de classes (LAGE, 2013 apud RENON, 1996). No entanto, essa pesquisa versa compreender a partir da teoria pós-estruturalista como a pedagogia do movimento se configura enquanto Política Curricular para as escolas de assentamento e acampamento.

Corroborando com essa ideia, a definição de movimento social caracteriza-se por uma ação coletiva, em busca de um objetivo comum que se caracteriza pela busca da transformação social a partir de diferentes dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, fazendo da sua bandeira de luta a resistência à exclusão e a busca pela inclusão social. É com uma vigorosa capacidade de mobilização que “[...] os sindicatos, as ONG’s e os diversos movimentos de luta conquistaram importantes direitos de cidadania ao longo da história brasileira” (MEDEIROS, 2014 apud LAMBERTUCCI, 2009, p. 82).

Assim, compreender a importância dos movimentos sociais dando ênfase ao MST, enquanto articulador de uma proposta pedagógica que surge do bojo da pedagogia desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é compreender o que Gohn (2014) afirma: o movimento social tem um projeto sociopolítico articulado com uma liderança e uma base. Assim, os movimentos sociais são grupos organizados que, por meio da luta política, têm o

intuito de fomentar a democracia. Desta forma, os movimentos sociais colaboram para a formação dos sujeitos inseridos nesse processo. Com isso, Lage (2013) afirma:

Os movimentos sociais têm uma função primordial que é a de criar uma tensão limite da democracia de modo que sua ação atue no sentido de romper este limite, ampliando-a. E quanto mais restrita for esta democracia - em termos de direitos, de distribuição de recursos sociais, de controle social- mais tensão haverá para o alargamento desta fronteira. A democracia nunca foi uma concessão das classes dominantes, mas fruto de lutas protagonizadas movimentos sociais e ações coletivas (LAGE, 2012, p. 23).

Dessa forma, buscar uma educação articulada com os movimentos sociais contribui para a construção de sujeitos críticos e reflexivos. Assim, os movimentos sociais exercem papel preponderante, bem como se constituem como espaços que quebram o autoritarismo da elite em prol das classes menos favorecidas, se constituindo como um espaço democrático no qual as relações de poder estabelecem direitos para todos, exercendo, acima de tudo, o papel de controle social e construtor de propostas para a melhoria das políticas públicas que tornam a vida mais digna e justa.

Nessa conjuntura, emerge da luta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, denominado também como, Movimento Sem Terra – MST, surgindo no Brasil em meados da década de 1970 em conjunto com a Comissão Pastoral da Terra ⁹. Algumas ações foram realizadas durante os anos 1980 e em 1984, fundando-se o MST, fruto do 1º Encontro Nacional, no Paraná, com os objetivos de lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país.

Como mostra a página eletrônica do MST¹⁰, os primeiros membros do Movimento eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores e Trabalhadores Rurais Sem Terra, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. A ideia principal do movimento era: “Sem Reforma Agrária não há democracia”.

⁹ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos Trabalhadores Rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Para maiores detalhes, acessar: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/sobre-nos/historico>. ¹⁰ Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossahistoria/84-86>.

Com isso, o Movimento Sem Terra é visto como um dos maiores movimentos revolucionários da história, tendo forte influência dentro e fora do Brasil. O modelo de organização e luta do MST contribui para uma educação que liberta, proporcionando aos assentados a reflexão-ação da sua prática e como ela auxilia no desenvolvimento social e humano.

Antunes e Padilha *apud* Freire (2011) enfatizam que educar é promover a capacidade de ler a realidade e agir para transformá-la, impregnando de sentido à vida cotidiana. Desta forma, é de grande relevância a forma com que o ato educacional politizado nos assentamentos é realizado. “A educação conjugada com processo de luta coletiva é sem dúvida um processo formativo aonde as pessoas vão se descobrindo seres humanos[...]” (LAGE, 2013, p. 34).

O MST busca propostas de intervenção social-política com o objetivo de contribuir para uma elevação da qualidade de vida e melhoramento da realidade social, política, econômica, cultural e ambiental dos assentados. O Movimento trilha caminhos entre a educação formal e informal, instigando os indivíduos a se tornarem sujeitos críticos, reflexivos e atuantes perante a sociedade. Desta forma, a união entre a escola e os movimentos colaboram para uma educação politizada. Com isto, Caldart (1999), nos mostra que o MST se traduz em

Um movimento sociocultural cujo centro motriz está no processo de formação do sujeito Sem-Terra, que também se produz como um sujeito cultural, à medida que suas ações e sua forma de atuação na sociedade produzem e reproduzem um determinado modo de vida que ao mesmo tempo recupera, consolida e projeta valores, princípios, convicções e também um determinado jeito de conceber as relações sociais (CALDART, 1999, p. 178).

Para isso, o MST tem uma proposta de Educação que valoriza os saberes e fazeres do homem do campo, estruturando uma educação formal que valorize a cultura local, como por exemplo flexionando o calendário escolar, que se baseia no calendário civil, para a criação de uma agenda que considere a dimensão temporal do ano agrícola.

Com 23.044 famílias assentadas¹⁰, o MST prioriza uma educação no campo de qualidade, sendo esta premissa tão importante quanto a luta pela reforma agrária. Assim, o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra preza pela educação ancorada nos princípios filosóficos e epistemológicos do Educador Paulo Freire. Considerando a escola como o ponto vital da luta

¹⁰ De acordo com os arquivos disponibilizados pelo *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)*. Para maiores informações acessar: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>.

por uma vida mais justa e igual, a pedagogia utilizada pelo movimento possibilita uma atuação mais qualitativa, pois essa pedagogia do movimento possibilita não só o acesso ao conhecimento técnico e da linguagem acadêmica, mas também oportuniza a reorganização desses conhecimentos à luz da luta social.

Assim, entender essa pedagogia do movimento enquanto política educacional e como esta corrobora para a formação dos(as) professores(as) será o nosso desafio. Deste modo, a formação continuada de professores(as) é objeto de estudo de diferentes pesquisadores partindo das premissas de Imbernón, (2011, p. 91), o qual destaca que, “a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas. É mais que uma simples mudança de lugar em que ocorre a formação”, tem conduzido a perceber a importância das contribuições dos(as) professores(as) como sujeitos produtores de conhecimento para a ação-reflexão da prática pedagógica e como esta interfere no desenvolvimento de toda comunidade escolar, compreendendo que a subjetivação desenvolvida na escola é, então, “uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 2008, p. 123).

Assim, a formação continuada dos(as) professores(as) considera as peculiaridades que envolvem a instituição educativa, contribuindo positivamente com a comunidade escolar, bem como auxiliando no desenvolvimento e cooperativismo do corpo docente, tendo em vista que muitos dos profissionais encaminhados às escolas multisseriadas possuem fragmentos na sua formação inicial no que diz respeito ao trabalho com turmas multisséries.

Assim, é possível ao professor ir construindo uma competência baseada em seu repertório de experiências culturais somado à aprendizagem que a condição docente lhe possibilita: troca de experiências com colegas, consulta a materiais didáticos disponíveis na escola, convivência com os alunos e seus pais (BELTRAME, 2002, p. 9).

Desta forma, os professores e professoras da instituição educativa tornam-se produtores de conhecimento e não apenas meros executores de receitas prontas. Queiroz (2018, p. 17) nos diz que “isso possibilita possíveis mudanças e a transformação do cotidiano escolar em um espaço significativo de formação profissional, vislumbrando uma prática pedagógica que seja reflexiva, por estar atenta às problemáticas do referido espaço”.

Contudo, no MST, os professores e professoras são vistos/as como um coletivo que contribui com suas diferentes culturas e valores,

[...] Sua valorização profissional se dá tanto na discussão e elaboração conjunta da proposta de educação para as escolas de acampamento e assentamento quanto nas reuniões pedagógicas, quando os relatos das experiências são momentos de reconhecimento da prática educativa, independentemente do nível de escolaridade de cada professor[...]. (BELTRAME, 2002, p. 9).

Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra contribui com a formação continuada e em serviço dos(as) professores(as) que atuam nas escolas dos assentamentos, corroborando com Imbernón, quando afirma que:

[...] A capacidade potencial que o professor em exercício tem de gerar conhecimento pedagógico, não apenas comum, espontâneo ou intuitivo deve transformar-se em capacidade de ação. E essa capacidade deve ser situada em um contexto específico, já que a prática educativa exercida é uma prática eminentemente pessoal (IMBERNÓN, 2011, p. 117-118).

Percebe-se, então, a importância de se ter a formação continuada dos professores e professoras como um ato politizado. Nessa perspectiva, afirma Garcia (2011), que toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político.

Contudo, é possível pensar a formação continuada dos professores e professoras de assentamento e acampamento na perspectiva que permita reconstruir sentidos e conhecimentos para a prática educativa.

3.2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a escola nos assentamentos: os limites entre o legal e o legítimo

Almejamos apontar, nesse item, a contextualização do objeto ora investigado, as justificativas e sua relevância para a produção e disseminação do conhecimento, bem como os principais conceitos teóricos que fundamentam essa pesquisa e ajudam a compreender a pedagogia do movimento enquanto uma política educacional.

A pretensão deste tópico é apontar os conceitos que ajudem a elucidar a dinâmica das escolas nos assentamentos e acampamentos, compreendendo a trajetória escolar no MST, elencando momentos específicos desta trajetória ¹¹. Tendo em vista que a escola é fundante no desenvolvimento dos sujeitos, compreendê-la a partir do seu contexto proporciona refletir as

¹¹ Contudo, não iremos nos deter a história do MST.

tensões que configuram o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nos territórios de disputas nos quais as escolas nos assentamentos e acampamentos estão inseridas. Com isso, “o papel que a escola exerce como um aparelho do estado está fortemente relacionado aos problemas centrais de acumulação e legitimação enfrentados pelo estado e pelo modelo de produção em geral” (APPLE, 1985, p. 43). A proposta de escola diferente trazida pelo Movimento (MST, 2005, p. 17) sugere uma escola articulada ao trabalho e respeito ao coletivo, que atenda as experiências dos sujeitos e respeite suas histórias. No entanto, ter e manter a educação escolar nos assentamentos e acampamentos nem sempre é possível, haja vista que as condições físicas e estruturais nem sempre atendem ao mínimo de condições para funcionamento e permanência dos/as estudantes nesses espaços.

Adotamos a definição de “luta por escola” porque em nosso entendimento, é exatamente o que ocorre. As áreas de acampamento em geral não dispõem de escolas, são áreas de grandes fazendas, onde há pouca população e raras unidades escolares. Desse modo, a aglomeração de pessoas para as ocupações, e com elas as crianças, faz aparecer a necessidade de escola. Mas esta não será facilmente ofertada aos “invasores”, porque significaria dar legitimidade à sua luta (DALMAGRO, 2010, p. 160).

Desta forma, ancorado nos registros do MST, a partir da ocupação das Fazendas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, cerca de 200 crianças acampadas viviam a luta pela terra, mas não compreendiam o que significava todo o processo de ocupação. Assim, uma professora casada com um acampado, Maria Salete Campigotto, passa a liderar um grupo de mães que passam a orientar e dirigir algumas atividades para as crianças. Desta forma, Salete torna-se a primeira professora de assentamento de reforma agrária do Brasil (MST, 2005, p. 12).

No entanto, a princípio, não se falava em escola, mas em refletir sobre o que passar para as crianças acampadas e de que forma as inserir no trabalho do Movimento. Porém, a partir dos grupos de trabalhos organizados no MST, buscou-se oficializar as escolas, que foram se desenhando nos acampamentos e assentamentos. Contudo, o maior desafio para essa proposta culminou em “como explicar a oficialização de uma instituição formal como é a escola, num contexto de suposta ilegalidade e de conflito social aberto, como é um acampamento” (CALDART E SCHWAAB, 1990, p. 4).

No entanto, a busca pela oficialização das escolas nos assentamentos e acampamentos nem sempre é fácil. Muitos desses espaços passam anos buscando a oficialização das escolas, mesmo com a aprovação de leis que garantam esse direito, como o DECRETO de Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA” (BRASIL, 2012, p. 81).

Com isso, após a oferta da educação formal nos assentamentos e acampamentos, o setor de educação¹² buscou tornar essa escola diferente (CALDART, 2007), a qual deveria estar a serviço do Movimento, articulando a realidade do assentamento e acampamento com os conteúdos e ensinamentos trabalhados na escola, tendo o/a professor/a como um sujeito do coletivo. No entanto, como superar o modelo de uma proposta educacional tradicional e a transformar em uma pedagogia do movimento? Sensibilizar a comunidade escolar a perceber que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem deve estar articulado aos objetivos preconizados pelo Movimento, rompendo com a vivência tradicional que se tem da escola.

A progressiva consciência da complexidade da mudança educacional de que estão sendo sujeitos, traz à tona o significado fundamental da seus assentamentos. E este significado é duplo: a escola é diferente, tem que ser diferente porque o contexto onde ela se instala é diferente. O assentamento é um tipo de organização coletiva, até certo ponto original, no cenário social brasileiro, tão pródigo em “livres iniciativas” individuais (CALDART E SCHWAAB, 1990, p. 11).

Com isso, as experiências advindas do MST conseguem romper com as tensões e as hegemonias do conhecimento, estabelecendo um novo tipo de escola, de ensino e de estudantes, buscando uma escola na qual professor e aluno caminhem juntos na busca pelo conhecimento e pelo trabalho em comunidade. “Uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo” (MST, 1991, p. 1).

¹² Criado em 1988, a partir de uma reestruturação interna do MST. (CALDART e SCHWAAB, 1990, p. 6).

A busca por uma escola diferente é intensificada em 1996 com o Boletim da Educação nº 01, publicado em agosto de 1992. Nele, o MST traz orientações de como deve ser uma escola de assentamento a partir de 10 pontos que resumem a proposta de educação do MST. São eles:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6. O ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade;
7. O coletivo da escola deve se preocupar com desenvolvimento pessoal de cada aluno;
8. O professor tem que ser militante;
9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a Mística da luta Popular;
10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1992, p. 1).

Desta forma, esses pilares resumem como devem ser as escolas no MST, com uma proposta de educação formal que atenda a formação para o trabalho, o desenvolvimento do conhecimento científico e político, como também o desenvolvimento humano e consciente.

3.3 Para além de uma formação de professores/as, formação de uma brava gente¹³

Superar o modelo de uma proposta pedagógica tradicional e transformar em uma proposta atrelada à pedagogia do movimento é um desafio que está imbricado na formação dos/as professores/as que fazem parte das escolas camponesas dos assentamentos e acampamentos do MST.

Para que a escola seja diferente, os/as professores/as necessitam ter engajamento na luta para construir, manter e organizar escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos.

¹³ Em alusão ao livro: Brava gente a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, de João Pedro Stedile e Bernardo Mançano Fernandes, Fundação Perseu Abramo, 1996. Disponível em: <file:///F:/produções%20MST/livros%20MST%20imprimir/Brava%20Gente%20-%20A%20trajetória%20do%20MST%20e%20a%20luta%20pela%20terra%20no%20Brasil%20-%20João%20Pedro%20Stedile%20e%20Bernardo%20Mançano%20Fernandes%20-%20Editora%20Fundação%20Perseu%20Abramo%20-%202005.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

O professor é formado também para ser um militante, cujas práticas na sala de aula integram as demandas no cotidiano do assentamento e a luta do Movimento mais ampla, e que essas demandas são percebidas e assumidas a partir de um contexto de vivência coletiva, com intencionalidade e afetividade (SANTOS E MAZZILLI, 2007, p. 7).

Com isso, as escolas são espaços fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico e político dos estudantes. No entanto, para que essa educação crítica ocorra, se faz necessário profissionais que proponham a reflexão/ação na aprendizagem. Assim, professores/as só podem estar bem preparados/as com uma formação inicial e contínua de qualidade, que não se atenha a aspectos tecnológicos, tradicionais e formais, mas que busque ressignificar a ação docente.

Mas não é fácil mudar. E também não são todos os professores de assentamento que já conseguiram fazer esta trajetória da escola tradicional à escola “diferente”, e muito menos os que já chegaram à consciência de uma proposta alternativa de educação. Por isso, uma das maiores bandeiras de luta no Setor de Educação é hoje, a da formação do professor, ou seja, sua capacitação técnica e política para a construção prática desta proposta. (MST, 1990, p. 9).

Diante de tais apontamentos, buscamos compreender algumas problemáticas imprescindíveis para a reflexão acerca da formação de professores/as para as escolas nos assentamentos e acampamentos, não perdendo de vista o questionamento: O que é a formação de professores e o que é formação continuada?

Não temos uma resposta pronta, mas, é preciso compreender que uma formação inicial e contínua fragilizada dos/as professores/as implica nos índices de evasão, na qualidade e melhoria do ensino, no desenvolvimento de políticas públicas e no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

No entanto, pensar uma formação inicial e continuada que verse sobre a prática de um bom profissional, muitas vezes implica em:

Propostas de formação continuada e os modelos de docência que buscam universalizar formas de ser professor/a e constituem em tentativas de conter as diferenças, padronizando os discursos sobre as escolas e sobre os perfis docentes, ainda que tais propostas reconheçam as diferenças de cada escola, de cada aluno/a, de cada professor/a (TURA e FIGUEIREDO, 2015, p. 766).

No que se refere aos/às professores/as da educação do campo e, em especial, aos sujeitos de escolas de assentamento e acampamento, considerar o perfil docente e da comunidade enquanto identidade cultural que constitui inúmeros significados, é de suma importância para

que essa formação faça frente às especificidades dos povos atendidos por essas instituições escolares.

Todavia, as redes de ensino baseiam-se em políticas de formação verticalizadas que seguem um modelo pronto e instituído, como no caso da 3ª versão do parecer, atualizado em 18 de setembro de 2019, denominado de Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – BNCFD.

A Resolução do CNE/CP nº 02/2015, em comum acordo com a portaria e Resolução CNE/CP Nº 02/2017 e de Nº 04/2018 sugere algumas mudanças nas Diretrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas, apontando um viés político e não democrático que adapta a formação dos futuros/as professores/as para a execução da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, deixando clara a necessidade de “moldar” os futuros/as professores/as para a “execução” da Base em vigor desde 2018.

Com um discurso ideológico de extrema direita, o texto em mais uma das suas proposições, enaltece o papel do/a docente como responsável por assegurar uma educação de qualidade. O parecer ousa afirmar que para o desenvolvimento de um bom profissional da educação, não se faz necessário apenas conhecimento, prática e habilidades profissionais, mas sim um engajamento e vontade pessoal, no qual o/a docente deva ter compromisso moral e ético para com toda comunidade escolar.

Assim, as instituições educacionais responsáveis por ofertar a formação inicial e continuada formal dos licenciandos, conforme proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, devem considerar o que se tem posto nas políticas de formação inicial e continuada para professores/as. Porém, se essas propostas não forem ressignificadas, é justificável uma preocupação para com os o que estão saindo dos cursos de licenciatura, visto que isso hegemoniza o perfil docente, como nos afirma Lopes e Macedo (2011):

Entendemos que o perfil docente como horizonte traz para as políticas de formação de professores o desafio de se constituir como um espaço onde os modelos de docência que se têm hegemonizado possam ser problematizados, desconstruídos, possibilitando os fluxos de sentidos e o surgimento da diferença, a subjetivação de professores/as “por meio de atos de criação (LOPES E MACEDO, 2011, p. 232).

Desta forma, a formação para os/as professores/as que trabalham em escolas em acampamentos e assentamentos necessita ser pensada a partir do chão da escola, junto com a comunidade escolar, com os pares.

As instituições de ensino superior precisam, junto aos órgãos competentes, pensar uma formação inicial que atenda aos anseios da realidade escolar, bem como de todos/as que compõem a comunidade educacional, e não apenas formar pessoas para reproduzir instruções que visem ao cumprimento de metas, estratégias, habilidades e competências postas pelas comunidades epistêmicas. As redes oficiais de ensino carecem atentar para a construção de uma política de formação continuada sólida que seja construída para e com os sujeitos que compõem a escola, considerando os diferentes setores e profissionais que fazem a unidade escolar.

3.3.1 O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a formação de professores(as) nos assentamentos e acampamentos

Compreender a importância da escola e o seu papel para a comunidade na qual está inserida são elementos fundamentais para se pensar a formação continuada dos/as professores/as, sobretudo quando essas escolas estão localizadas geograficamente em território nordestino, situação em que seu perfil, demandas e subjetividades nos retratam um panorama assustador, onde faltam escolas que atendam a população campesina, professores, infraestrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, diferentes profissionais para compor a comunidade escolar etc. Por vezes, as escolas contam apenas com o professor/a para exercer também a função de merendeiro/a, gestor/a, coordenador/a pedagógico/a, dentre outras funções essenciais para a instituição escolar. É diante desse contexto que se encontram as escolas nos assentamentos e acampamentos¹⁴.

Para pensar a educação das escolas de assentamento e acampamento é necessário pensar, antes de tudo, em uma educação do e no campo a partir dos diferentes contextos advindos e diferenças cultural, econômica e política, propondo uma reflexão que permita superar a educação rural “destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples” (RIBEIRO, 2012, p. 295). Portanto,

¹⁴ Informações levantadas a partir da análise dos dados referentes ao município campo de estudo desta pesquisa no site Qedu, o qual possibilita o acesso a dados diversos sobre a rede pública e privada de ensino de todo o território nacional como, por exemplo, informações sobre o censo, o IDEB e condições de infraestrutura e de recursos humanos. Os dados estão disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3580-escada/aprendizado>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

Na formação dos educadores, a intencionalidade quanto à participação dos mesmos na formulação e na implementação de mudanças sociais deve estar explícita. Essa exigência requer que o educador tenha espaço para uma formação contínua que lhe possibilite condições de situar-se criticamente no mundo” (SANTOS E MAZZILLI, 2007, p. 7).

Com isso, a busca por melhores condições de ensino e infraestrutura das escolas nos assentamentos e acampamentos faz com que a luta do MST esteja atrelada a uma concepção de escola do campo, assim:

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004, p. 53).

Para atender essa escola diferente, conceito proposto por Caldart (2007), a busca pela educação do campo atrelada aos movimentos sociais conseguiu alguns feitos de extrema relevância pra o seu desenvolvimento, dentre eles: o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que em 2004 contemplou também a formação em nível superior e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a qual estabelece o financiamento da educação do campo como dever do Estado. Com isso, a visão que se tem da educação do campo para as escolas de assentamento e acampamento perpassam o entendimento de uma escola que oferte apenas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, Delmagro (2010) aponta o seguinte:

Diferentemente do período compreendido entre 1992 e 1995, no qual identificamos a consolidação da proposta de escola do MST, cuja concepção predominante pode ser chamada “Escola de Assentamento”, hoje, ainda que esse mesmo espaço seja o foco, a perspectiva de escola para essas áreas mudou bastante, até mesmo porque a ideia de assentamento já não é mais a mesma. Antes era escola primária, pensada, portanto, para crianças, agora inclui esta, mas estende-se até o nível médio, incluindo a educação profissional. A relação da escola com a realidade dos acampamentos e assentamentos continua sendo um princípio, mas “esta realidade” está mais complexa, portanto, colocando novas relações entre escola-comunidade-assentamento-MST. (DALMAGRO, 2010, p. 172).

Assim, a proposta do MST nos assentamentos e acampamentos é atrelar diferentes dimensões na educação ofertada, “como a formação profissional, a escolarização e a formação de

militantes”, (DALMAGRO, 2010). Desta forma, como o/a professor/a é orientado/a para esse trabalho? De que forma acontece a formação para esses/as docentes?

No tocante às indagações apresentadas, a proposta do MST para a formação dos/as professores/as diz que “a principal luta hoje é para que os professores tenham maior conhecimento e consigam mudar a educação nos assentamentos. Desde a organização da escola até o modo de ensinar [...]” (MST, 1990, p. 21).

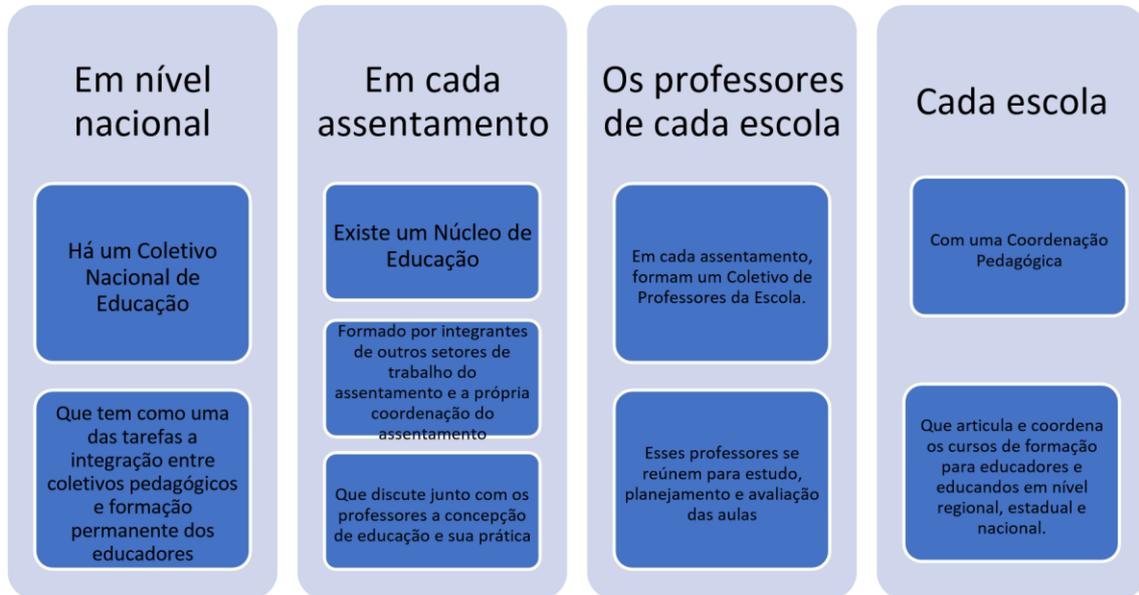
Neste bojo, buscamos compreender como acontece a formação dos/as docentes, compreendendo a importância de essa formação ser centrada na escola, no entanto a “formação centrada na escola é aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior” (SOUZA E PLACCO, 2013, p. 25). Almeida (2011), reforça que a formação centrada na escola é a formação centrada no contexto organizacional onde estão os professores. Nesse sentido, a formação continuada dos/as professores/as das escolas de assentamentos e acampamentos precisam, a partir da proposta de educação do MST (1991), intensificar que,

É papel do professor assumir a coordenação pedagógica da implementação desta proposta de educação dos assentamentos. E para cumprir tarefa tão importante não pode ser qualquer professor. Canudo não basta. Discurso também não basta. É preciso militância (MST, 1991, p. 8).

Deste modo, a formação continuada destes/as professores/as necessita ser pensada a partir das relações de poder as quais a comunidade escolar e o MST tencionam no contexto de influência exercidos por esses grupos. De acordo com Mainardes (2006, p. 51), “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência”. Assim, a escola não é um lugar neutro, sendo o lastro para se pensar a formação continuada dos seus/as professores/as.

Para entender como se dá a proposta de formação continuada dos educadores do MST, Santos e Mazzilli (2007), ilustram que foi necessária a criação dos coletivos pedagógicos voltados para a formação permanente dos educadores, sendo estes criados a partir de 1987. Estes coletivos emergem com as primeiras ocupações efetivadas pelo MST, visando atribuir um acompanhamento e maior participação de assentados, acampados, professores/as e demais sujeitos na luta por uma educação para e com o Movimento. Para entendermos a organização deste coletivo, as autoras acima a estruturam em 4 eixos, os quais serão distribuídos no diagrama abaixo:

Diagrama 1 – Coletivos pedagógicos responsáveis pela formação continuada de educadores



Fonte: Santos e Mazzilli (2007, p. 9).

Dessa forma, os coletivos pedagógicos estabelecem um diálogo com todos os setores do Movimento, possibilitando, assim, uma troca de saberes que viabiliza um processo formativo permanente e contínuo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os Itinerários Metodológicos brotam das nascentes discursivas-esperançosas de novas subjetividades, que não se paralisam diante das comodidades. Dessa forma, os olhares (re)inventam passos consistentes, outrora (des)acreditados. Assim, dessas nascentes discursivas, projeto-me como discurso desafiador nas múltiplas veredas do mundo da vida educacional (Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo, em uma conversa do outono de 2020).

Procuramos, neste capítulo, explicar as escolhas teórico-metodológicas advindas no caminho trilhado na busca por atender aos objetivos propostos nessa pesquisa. Buscamos a princípio analisar as políticas educacionais enquanto texto e como discurso (BALL, 1994) que transcorre por todo o nosso estudo. No entanto, também fizemos uso da Teoria política do discurso, compreendendo o discurso em sua perspectiva, que ocorre pela articulação de demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade. Esse fechamento de sentido é sempre inacabável e, portanto, é contingente e temporário. Suas concepções são antiessencialistas e, numa linha pós-estruturalista, presume um sujeito descentrado e plural (FERREIRA, 2011).

Em seguida, dialogando com Ball e Mainardes (2011), trazemos o Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE et al., 1992; BALL, 1994), compreendendo que “as políticas se formam nas tensões e contradições ou disputas discursivas” (MAINARDES et al., 2011), uma vez que “é possível pensar no modelo do ciclo de políticas, por exemplo, como tentativa de caracterização de uma lógica geral de produção de políticas educacionais e curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011). Concluiremos o capítulo descrevendo o cenário da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos para a produção de dados e a análise dos mesmos.

Nossa proposta de pesquisa propõe compreender de que forma a pedagogia do MST contribui para a formação inicial e continuada dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamentos. Para atender a essa proposta, buscamos dialogar a partir do pós-estruturalismo, com o cenário da pesquisa no qual as escolas que fazem parte dos assentamentos e acampamentos são fundamentadas na perspectiva Marxista.

Analisando a construção discursiva da subjetividade através de múltiplas vozes, fontes e locutores. [...] Essa metodologia pós-estruturalista do discurso permite analisar como, num ato de leitura e de escrita, os textos são

contextualizados em função dos lugares que ocupam os sujeitos no discurso (ANGERMULLER, 2016, p. 12).

Objetivamos, assim, compreender que o cenário da nossa pesquisa apresenta majoritariamente uma perspectiva teórica de cunho marxista. No entanto, essa perspectiva não dá conta das diversidades advindas com as subjetividades e as tensões nas relações humanas, utilizando uma única variável, luta de classe. Desta forma, nos ancoramos no pós-estruturalismo para compreender a efetivação dessas políticas educacionais presentes na pedagogia do movimento.

A perspectiva pós-estruturalista tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultados das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos). Os pós-estruturalistas apontam a importância de analisar o discurso das políticas (MAINARDES et al., 2011, p. 156).

Analisar a pedagogia do MST, compreendendo-a enquanto política educacional, consiste em uma tarefa desafiadora, assim como analisar qualquer outra política. Partindo dessa compreensão, buscamos compreender os sentidos que emergem para a formação dos/as professores/as das escolas de assentamento e acampamento, entendendo que, “é a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura” (LOPES, 2005, p. 56). Assim, para entender a pedagogia do movimento enquanto política educacional, se faz necessário levar em consideração a sua complexidade. Desta forma, optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas, segundo pontua Mainardes et al.:

A política pouco se parece com a representação que os marxistas, por exemplo, fazem dela. Em vez de entendê-la como uma instância basicamente determinada pela economia, onde os agentes por excelência são classes sociais, os pluralistas tendem a vê-la a bem dizer como autônoma, pois nela determinações de inúmeras origens terminariam por se entrecortar e por anular a exclusividade causal de qualquer uma (MAINARDES, 2011, p. 160).

Partindo deste entendimento, propomos compreender os sentidos que emergem para a formação dos/as professores/as dos assentamentos e acampamentos levando em consideração as subjetividades, as influências, as disputas, tensões e resistências presentes nos cenários escolhidos.

A proposta desta pesquisa pautou-se no desenho metodológico ora apresentado. No entanto, esta pesquisa necessitou ter a metodologia readequada ao “novo normal”, haja vista que

no período no qual a pesquisa submeteu-se à banca de qualificação ocorreu no contexto de pandemia de Covid-19, e até a presente data¹⁵ as Redes Oficiais de ensino de Pernambuco continuam com as aulas suspensas. Abaixo, pretendemos contextualizar este período pandêmico, mas sem intenção de fazer um levantamento histórico.

Em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, China, foi detectada uma pneumonia de causas ignoradas. Assim, em 30 de janeiro de 2020, esta pneumonia foi declarada como emergência de saúde pública de importância internacional, devido a sua propagação e surto de forma rápida e mortal. Com sua propagação em todos os continentes, através da disseminação comunitária, a Covid-19 configurou-se enquanto pandemia. Para diminuir os impactos causados pela infecção pelo novo Coronavírus (Covid-19), foram recomendadas algumas ações. Dentre elas: isolamento e distanciamento social, tratamento dos casos identificados e testes massivos em toda população. Diferentes portarias foram emitidas a nível federal, estadual e municipal, na tentativa de reorganizar a sociedade e combater o Covid-19.

Considerando a emergência de saúde pública, haja vista que não há registro de outra situação similar no mundo pós-guerra, as aulas, bem como todas as demais atividades escolares presenciais, foram suspensas em todo o território nacional e, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação – MEC, posicionou-se a partir da Portaria nº 343 sobre a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais e/ou plataformas digitais, para o ensino superior. Partindo desta portaria, vários outros documentos normativos foram se configurando, na tentativa de diminuir os impactos e reestruturar a educação escolar brasileira. Assim, outros documentos foram criados (Portarias de nº 345 e 356/2020 e Decreto Legislativo nº 6, que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, dentre outros), que ofereciam aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, orientações quanto à reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

Com isso, o Conselho Nacional de Educação – CNE, buscou orientar a nível nacional a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, visando o cumprimento da carga horária mínima anual, preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. A longa duração da suspensão das atividades

¹⁵ Informação datada de 10 de janeiro de 2021.

escolares presenciais por conta da pandemia da Covid-19 inquietou diferentes setores, entidades e instituições educacionais, que reivindicavam soluções para o cumprimento do ano letivo de 2020 sem comprometer o calendário escolar de 2021. O objetivo era minimizar os danos educacionais e os impactos sociais e econômicos gerados para os estudantes, garantindo padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil e garantir o atendimento dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo (BRASIL, 2020).

Na busca por solucionar tais indagações, o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretária de Educação e Esportes – SEE e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, apoiados pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação de Nº 5/2020 e de Nº 11/2020, apresentaram a proposta de Reorganização Curricular de Pernambuco, para o ensino fundamental e médio, na busca por garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. O documento configura-se como um norte para o planejamento didático-pedagógico do professor, na tentativa de diminuir os danos causados no período de pandemia, bem como na volta às aulas presenciais. Assim, precisamos adequar, suprimir e acrescentar diferentes elementos para a continuação e cumprimento dos prazos da referida pesquisa.

Com isto, precisamos retirar o município de Santa Maria do rol de cenários da pesquisa, além de suprimir as entrevistas e o grupo focal ora proposto no início do nosso estudo. Abaixo, trataremos a metodologia (re)adequada para o nosso contexto do tempo do “novo normal”.

4.1 Cenário da pesquisa e os colaboradores/atores sociais

Campo Empírico

As escolas de assentamento e acampamento da Cidade da Escada¹⁶ e Santa Maria da Boa Vista¹⁷/Pernambuco, foram escolhidas por se tratarem de uma região com escolas de diferentes assentamentos e acampamentos. No entanto, precisamos readequar o campo de pesquisa, limitando-o apenas ao município da Escada.

¹⁶ Escada é um município brasileiro do estado de Pernambuco situado na região Nordeste localiza-se a 6 quilômetros capital estadual. Sua área territorial é de 342,201 km². Em 2016, o IBGE estimou sua população em aproximadamente 67.839 habitantes.

¹⁷ Como outras comunidades do Vale do São Francisco, Santa Maria da Boa Vista foi inicialmente uma fazenda de gado do domínio de Garcia D’Ávila. Com uma população estimada (2019) em 41.931 pessoas, sua área territorial é em torno de 3.000,774 km².

O município da Escada conta com 41 (quarenta e uma) escolas¹⁸ na rede pública municipal. Composto esse quantitativo: 05 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI, 01 (uma) creche e 35 (trinta e cinco) escolas que ofertam a educação básica, da educação infantil até o ensino fundamental (anos iniciais e finais). No entanto, deste quantitativo, 22 (vinte e duas) estão em território campestre, distribuídos em 06 (seis) distritos, com escolas de grande e médio porte, as quais ofertam da educação infantil até o ensino fundamental (anos iniciais e finais). As demais escolas consideradas de pequeno porte compõem o núcleo de educação do campo – NEC, com 14 (quatorze) escolas, todas multisséries. Estas são atendidas por uma única gestora e 1 coordenadora pedagógica. As escolas de acampamento e assentamento às quais esta pesquisa está vinculada fazem parte do núcleo de educação do campo, conforme tabela a seguir.

Tabela 10 – Escolas da Rede Municipal do Município da cidade da Escada-PE

ESCOLA
CEMEI ESMERALDA REIS
CEMEI MARIA DE FÁTIMA
CEMEI SEVERINA MENDES
CEMEI GERUSA CLAUDIANO
CEMEI MARIA IZABEL
ESCOLA MUNICIPAL Dr. CLÓVIS ARAÚJO
ESCOLA MUNICIPAL ALMÉRITA MARIA ARAÚJO
ESCOLA MUNICIPAL BARÃO DE SUASSUNA
ESCOLA MUNICIPAL EDSON NUNES
ESCOLA MUNICIPAL GERÔNIO FALCÃO
ESCOLA MUNICIPAL MARECHAL COSTA E SILVA
ESCOLA MUNICIPAL MARIA CABRAL
ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ LUCAS
ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO DOMINGUES
ESCOLA MUNICIPAL MONTE SINAI
ESCOLA MUNICIPAL ORESTES CHAVES
ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEVERINO
ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES
ESCOLA MUNICIPAL VERONICE MARIA
ESCOLA MUNICIPAL ZENÓBIO LINS
ESCOLA MUNICIPAL CÍCERO DIAS
ESCOLA MUNICIPAL Dr. JOSÉ HENRIQUE
ESCOLA MUNICIPAL PADRE GERALDO

¹⁸ Dados obtidos através do site da Secretaria Municipal de Educação, Escada Educa, na Gestão do Senhor Prefeito Lucrécio Gomes, no período de 2012 à 2020. No entanto, vale ressaltar que, o site está inativo a partir de 08 de janeiro de 2021 após a troca da gestão municipal. Para mais informações consultar: <https://escadaeduca.net/asecretaria/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO ANDRÉ	
ESCOLA MUNICIPAL HUMBERTO DE CAMPOS	
ESCOLA MUNICIPAL LYGIA MAGDALA	
ESCOLA MUNICIPAL DONA MARIA LINS	
ESCOLAS DO CAMPO- NEC	ESCOLA MUNICIPAL ÁGUAS CLARAS
	ESCOLA MUNICIPAL CRIMÉIA
	ESCOLA MUNICIPAL DONA MARIA NOVAES
	ESCOLA MUNICIPAL ENGENHO BOM FIM
	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SEVERINO DE HOLANDA
	ESCOLA MUNICIPAL MARIA AMÉLIA DO MONTE
	ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR ANTÔNIO NOVAES
	ESCOLA MUNICIPAL MISTA ANA SOFIA
	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DOMINGOS
	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ MARLÚCIO
	ESCOLA MUNICIPAL LEÃO XIII
ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT	
ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ MONTEIRO	
ESCOLA MUNICIPAL MARIA JOSÉ LIMA DE ARAÚJO	

Legenda: CMEI | ESCOLAS URBANAS | ESCOLAS DOS DISTRITOS | NEC

Fonte: A Autora, 2020.¹⁹

De acordo com a Casa Civil da Presidência da República, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a Diretoria de Gestão estratégica, em consonância com a Coordenação Geral de monitoramento e avaliação da gestão, traz alguns dados sobre a Superintendência Regional Pernambuco/Recife - SR 03, da qual o município da Escada faz parte. Os dados foram atualizados em 2017 e estão disponíveis na página eletrônica do INCRA.²⁰

Assim, nos debruçamos a entender quais são as políticas educacionais voltadas para o município investigado, sabendo que o mesmo conta com 14 (quatorze) escolas do campo multisseriadas e destas, 08 (oito) escolas ligadas ao MST, porém, com algumas especificidades descritas na tabela abaixo. Levamos em consideração “o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Assim,

¹⁹ Com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação, 2020

²⁰ Disponível em: <https://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em 22 de abril de 2019.

compreendemos produção das políticas educacionais deve considerar os contextos dos sujeitos e das instituições às quais destinadas. Temos o painel de assentamentos e acampamentos.

Tabela 11 – Acampamentos e Assentamentos da Cidade da Escada-PE

CÓDIGO PA	NOME PA	CÓDIGO IBGE	CAPACIDADE	FAMÍLIAS ASSENTADAS	ÁREA PA	DT CRIAÇÃO
PE011600	CRIMÉIA	2605202	43	42	338	22/10/1997
PE013300	GIQUI/ARIMUN Ã	2605202	110	109	1121,8	30/12/1997
PE022800	BELA VISTA	2605202	33	32	235,46	31/05/2001
PE022900	SANTA MARIA	2605202	35	34	333,6	31/05/2001
PE024800	CACHOEIRA	2605202	15	15	220,8771	14/12/2001
PE038600	ENGENHO PIRAUÍRA	2605202	77	77	838,4027	23/09/2009
Total			313	309	3,088.13 9.8	

Fonte: Dados da equipe técnica da educação do campo, da SEDUC do município da Escada, 2018.

Dos 06 (seis) assentamentos descritos através do painel de assentamento (PA) acima retratados, salientamos que o município conta ainda com mais duas escolas ligadas ao MST: uma localizada no engenho Águas Claras, o qual ainda não se encontra nos registros do INCRA, por estar em situação de acampamento e uma no Engenho Boa Vista, o qual já possui título de posse para as famílias assentadas. Ambos contam com uma escola municipal que oferta a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais). Para uma maior compreensão, estruturamos os dados abaixo obtidos através da Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 12 – Quantitativo de estudantes por escola de Assentamento e Acampamento

Localidade	Escola	Situação no INCRA	Nº de estudantes
Engenho Criméia	Escola municipal Engenho Criméia	Assentamento	17
Engenho Giqui/Arimunã	Escola municipal Leão XIII	Assentamento	14
Engenho Bela Vista	Escola municipal José Marlúcio	Assentamento	17
Engenho Santa Maria	Escola municipal José Severino de Holanda	Assentamento	17
Engenho Cachoeira	Escola municipal Mixta Ana Sofia	Assentamento	15
Engenho Pirauíra	Escola municipal Maria Amélia do Monte	Assentamento	25
Engenho Águas Claras	Escola municipal Engenho Águas Claras	Acampamento	19
Engenho Boa Vista	Escola municipal Santos Dumont	Assentamento com título de posse	7

Fonte: Dados da equipe técnica da educação do campo, da SEDUC do município da Escada, 2018.

4.2 A análise dos dados

A presente investigação enveredou por um viés qualitativo que, conforme Minayo (1994),

[...] se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos professores e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 2).

Assim, essa abordagem investigativa parte do pressuposto de que os dados construídos podem ser avaliados na sua totalidade, objetivando uma melhor compreensão dos significados. A referida autora afirma, ainda, que esta abordagem considera o conhecimento construído pelas vivências do cotidiano. Assim, os sentimentos expressos pelos sujeitos podem ser contemplados. A autora fundamenta que se faz necessário que as pesquisas de caráter social

imprimam o cunho qualitativo, pois assim serão consideradas as subjetividades dos sujeitos para construção do conhecimento científico.

Para a construção dos dados desta pesquisa, foi utilizada a análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. (KRIPKA, et al., 2015, p. 243).

Adaptando-se ao período do “novo normal”, utilizamos a pesquisa documental, haja vista que, com a suspensão das atividades presenciais, não foi possível realizar as entrevistas e observações. Ficando, enquanto fonte de dados para esta pesquisa, a análise dos documentos oficiais do MST: o Caderno do Iterra - Pedagogia, da terra, nº 06; o Caderno do Iterra - Intencionalidades na formação dos educadores do campo, nº 11; Boletim da Educação - Como deve ser uma escola de assentamento, nº 01; e da Secretaria de Educação do município de Escada: A Lei orgânica municipal; o Estatuto do Magistério – Lei Nº 2463; o Plano de cargos e carreiras; o Plano municipal de educação - Lei Nº 2439. Assim, compreendemos a pesquisa documental a partir do seguinte enfoque;

A pesquisa documental é um procedimento metodológico praticamente decisivo para algumas áreas, como humanas e sociais. [...] A pesquisa documental se caracteriza pelo estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico em relação a um determinado objeto de estudo, mesmo que ele já tenha sido analisado outras vezes sob o olhar de outro objeto de estudo (ANDRE, et al., 2015, n/p.).

Assim, nos ancoramos em Ludke e André (1986), haja vista que inúmeros são os autores que se dedicam às categorizações e classificações de tipologias de pesquisa. No entanto, daremos destaque à pesquisa documental, já que a mesma implicar trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

4.3 Materiais

Ao que tange aos objetivos deste estudo, compreendemos nossa pesquisa em uma perspectiva discursiva, concordando com as colocações de Oliveira (2018):

A abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação – de forma densamente imbricada – como construções sociais parciais, atravessadas por

conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes. [...] As pesquisas em perspectivas discursivas são, por princípio, dirigidas a/por um problema reconhecido na própria realidade empírica estabelecida e buscam construir/aprofundar um discurso acadêmico de confrontação a tal problema a partir da articulação e produção de “abstrações reais” e logicas discursivas na análise de suas condições de (im)possibilidades (OLIVEIRA, G., 2018, p. 170-171).

Desta forma, foi realizado um levantamento das propostas de política de formação existentes através de pesquisa documental, as quais foram tratadas a partir análise do discurso preconizada por Orlandi (2005); da Teoria Política do discurso, ancorada em Lopes (2004, 2014); Laclau (2005) e Oliveira (2018) e do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992). Apesar de reconhecermos as divergências entre essas abordagens teóricas, queremos ressaltar suas afinidades no que concerne ao constatado que desenvolveram suas concepções de discurso a partir dos trabalhos de Althusser e Foucault (OLIVEIRA, 2018), e possuem enquanto centralidade o discurso, como aponta o autor citado abaixo:

Essa afinidade teórico-metodológica pode ser relacionada a duas razões principais. Primeiro, ao fato dessas correntes de análise assumirem o “discurso” como objeto de estudo e o conceberem como um sistema de padrões/regras de estruturação da realidade simbólica, influenciados diretamente pelas perspectivas de Althusser e Foucault. Segundo, ao fato dessas abordagens não estabelecerem um padrão linear e rígido de procedimentos para a produção de resultados, mas buscarem desenvolver ferramentas conceituais/analíticas para fundamentar o trabalho – ativo e criativo- das pesquisadoras e pesquisadores nos processos de interpretação e construção da análise. [...] Apesar do potencial e dos esforços de articulação que já vêm sendo realizados nesse âmbito, é importante lembrar que as correntes de Análise do discurso não têm uma relação direta de continuidade e/ou complementaridade com as teorias do discurso. A perspectiva ontológica da Teoria Política do Discurso, em especial, apresenta divergências significativas com as concepções dominantes nas principais escolas de análise do Discurso (OLIVEIRA, G., 2018, p.172-173).

No entanto, utilizamos de 7 documentos, sendo estes: 3 do MST e 4 do município de Escada para a compreensão do significante “formação de professores” para ambas as instituições, o que permite compreender esse movimento como um significante vazio, que consegue agregar demandas de diversos coletivos a partir de articulações discursivas que buscam espaço nas fissuras da hegemonia estabelecida, para ganhar espaço social e fortalecer a luta (RAMOS, 2017, p. 18).

No bojo da análise das contribuições da pedagogia do MST para a formação continuada de professores(as) a partir do período no qual esta pesquisa foi desenvolvida, nos detemos a

compreender a significação existente nos documentos analisados, uma vez que todo o discurso existe a partir da linguagem e os documentos analisados expressam um discurso com significação. Desta forma, Ramos (2017, p. 153) reforça que as disputas nos processos de fixação de sentidos desses significantes, bem como as flutuações de sentido, favorecem um dado discurso que se renova, recontextualiza-se e negocia novos sentidos em torno da política curricular que fora pensada, articulada e constituiu-se como política.

5 A TEORIA POLÍTICA DO DISCURSO E A ABORDAGEM DO CICLO POLÍTICAS ENQUANTO ALICERCE PARA O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO MST

Tendo em vista a necessidade de adaptação dos instrumentos para construção dos dados, em virtude da pandemia do COVID-19, foram necessários alguns ajustes em toda a metodologia, de modo que desenvolvemos nosso estudo com base nas premissas ds pesquisa documental enquanto metodologia. Foram analisados, então, os seguintes documentos²¹: Caderno do Iterra -Pedagogia, da terra nº 06; Caderno do Iterra - Intencionalidades na formação dos educadores do campo nº 11; Boletim da Educação - Como deve ser uma escola de assentamento nº 01; Lei orgânica municipal; Estatuto do Magistério – Lei nº 2463; Plano de cargos e carreiras; Plano municipal de educação - Lei Nº 2439.

Para atender ao objetivo de identificar quais as propostas do MST são voltadas para a formação continuada de professores(as) de escolas em assentamentos, fizemos a análise a partir da Teoria Política do Discurso (TPD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011; 2015), dos seguintes documentos²²:

Tabela 13 -Mapeamento dos documentos analisados

Documento	Tema	Número	Ano	Data de publicação
Caderno do Iterra²³	Pedagogia da terra	Nº 06	II	Dezembro de 2002
Caderno do Iterra	Intencionalidades na formação dos educadores do campo	Nº 11	VII	Mai de 2007
Boletim da Educação	Como deve ser uma escola de assentamento	Nº 01	-----	Agosto de 1992

Fonte: A Autora, 2020.

²¹ Os documentos relacionados acima, estavam fora do recorte temporal determinado para a metodologia traçada inicialmente, haja vista que no objeto de estudo, o recorte temporal era dos últimos 10 anos, porém, nesse período de tempo os documentos produzidos não davam corpus para nossa pesquisa. Com a necessidade da reorganização da metodologia, o recorte temporal deixou de ser critério de exclusão e passamos a utilizar os arquivos que versam sobre formação de professores no seu corpo do texto independente da data de publicação. Assim, compreendemos que, as fontes utilizadas são de suma importância pois são documentos estruturantes da luta por uma escola diferente (CALDART, 2007).

²² Os cadernos e os boletins do MST analisados, foram acessados da biblioteca virtual do MST, no período da construção do Estado da arte (julho de 2019), porém, no período de análise dos dados (novembro de 2020), o site encontrava-se em manutenção, sendo assim, estes documentos encontram-se salvos em um arquivo pessoal. Estando os mesmos disponíveis para consulta para quem almejar aprofundar os estudos e/ou tenha interesse nos mesmos.

²³ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

No tocante ao primeiro objetivo específico, o qual nos propõe identificar quais as propostas educacionais do MST são voltadas para a formação inicial e/ou continuada de professores(as) de escolas em assentamentos e acampamentos, a Teoria política do Discurso nos deu lastro para sua compreensão, uma vez que compreendemos os documentos analisados enquanto discurso. Assim, para Laclau e Mouffe, um discurso são práticas articulatórias que têm significado e estabelecem relações sociais.

Sendo assim, o discurso não está dissociado do contexto social, filosófico e político dos documentos analisados, sendo estes de cunho Marxista. A Teoria Política do Discurso nos oferece, segundo Oliveira (2018),

Instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas – contínuas e coextensivas – de (re)produção, estabilização e contestação dessas práticas. Ao mesmo tempo, a perspectiva discursiva pós-estruturalista tem buscado caminhos para realizar uma crítica das realidades educacionais que não se fundamente numa concepção voluntarista, essencialista e/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade (OLIVEIRA, 2018, p. 170).

Essas práticas articulatórias buscam construir pontos nodais, os quais fixam parcialmente sentidos. Sendo assim, toda produção de sentidos depende de uma estrutura discursiva, ou seja, o discurso não está separado do social; ele é, necessariamente, uma produção que dá significado ao tecido social. Segundo os autores, discurso é a ligação entre palavras e ações e que, com isso, formam totalidades significativas. Na perspectiva dos autores, o linguístico não pode ser visto separado do social e, como já destacamos, rechaçando toda e qualquer separação entre práticas discursivas e práticas não discursivas (LACLAU, MOUFFE, 2015; 1985, p. 181-182). Mendonça (2007, p. 250), enfatizando as características da teoria do discurso, afirma que todo espaço social é um espaço discursivo e que um discurso é uma prática social formada de significações, articulando fala e ação que se constituem dentro do campo da discursividade. Portanto, o social é um social discursivo, simbólico.

Para compreensão destes documentos, emergiram algumas categorias teóricas da Teoria Política do Discurso: Significante vazio, Noção de articulação, Formação discursiva, Ponto Nodal e Hegemonia, as quais nos possibilitaram compreender de que forma os cadernos e boletins de educação do MST contribuem para a formação inicial e continuada dos/as professores/as das escolas de acampamento e assentamento.

Para tal, buscamos compreender a formação para professores e professoras destes espaços enquanto um significante vazio (LOPES, 2017), uma vez que, a formação inicial e continuada possui diferentes sentidos a partir das tensões existentes nos espaços que as ofertam.

No entanto, a articulação proposta por Laclau e Mouffe (2001), emerge a partir da relação das diferenças sociais, considerando diferentes elementos que compõe a pluralidade de demandas do discurso. Com isto, as formações discursivas buscam, a partir desta heterogeneidade de sentidos, um ponto nodal resultante de uma prática articulatória, que reúne os interesses e demandas de diferentes elementos, articulando-os entre si (BARCELLOS E DELLAGNELO, 2014). Essa relação de heterogeneidade busca uma identidade a partir de um determinado contexto, no qual as diferentes formações discursivas buscam uma hegemonia que nunca se finda em si mesma.

Os cadernos organizados pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, fazem parte do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), o qual está vinculado ao MST. O mesmo está situado no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. O IEJC objetiva proporcionar a educação em geral, bem como a escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. O mesmo oferta cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST (ITERRA, 2001, p. 5).

O primeiro caderno analisado, o de número 06, intitulado *Pedagogia da Terra*, teve como objetivo fortalecer a dimensão da sistematização, da pesquisa e da elaboração teórica no ITERRA e no MST, ajudando no processo de formação do conjunto de educandos e educadores vinculados ao Movimento (ITERRA, 2002, p. 4). O caderno narra as experiências de cinco turmas do curso Pedagogia da Terra e foi escrito a partir de um coletivo do setor de educação do MST, com o objetivo específico de registrar, socializar e refletir sobre as experiências do Movimento com os cursos de Pedagogia (ITERRA, 2002, p. 4). Com isto, para Laclau e Mouffe (2015, p. 178-179) toda formação discursiva só é possível a partir de regularidades de sentidos.

Os capítulos versam sobre o desenvolvimento da metodologia e didática utilizada por cada turma, também trazem a concepção teórica e metodológica trazida a partir de diferentes eixos, como por exemplo: a formação para o trabalho e sua relação com o Marxismo, a historicidade, formação e organização da turma, missão, visão e valores do coletivo do MST e da sociedade, dentre outros.

No entanto, iremos nos deter ao capítulo intitulado “PEDAGOGIA DA TERRA -

Formação de identidade e identidade de formação”, escrito pela professora Roseli Salette Caldart.

No que tange ao segundo caderno analisado, o de nº 11, o mesmo foi dividido em quatro partes, a partir de:

Textos escritos pelos estudantes da Turma José Martí durante as últimas etapas de curso e que remetem a um conjunto (vasto e diversificado) de registros feitos sobre o processo educativo vivenciado e também às intencionalidades pedagógicas do curso, inclusive àquela que provocou a existência destes registros e da produção escrita deles decorrente. Os textos têm dois recortes principais: as narrativas produzidas pela turma sobre como percebeu e buscou interpretar a totalidade de sua experiência formativa durante este período e algumas reflexões sobre as intencionalidades pedagógicas deste processo. Articuladas, as diferentes produções que compõem este Caderno representam uma forma de reconstituição do projeto político-pedagógico construído/implementado ao longo de oito etapas do curso (ITERRA, 2007, p. 4).

No entanto, iremos analisar a parte 1 do caderno, também escrito pela professora Caldart em parceria com o ITERRA, o mesmo versa sobre as Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. O mesmo nos remete a noção de hegemonia, haja vista que,

É o conceito de hegemonia. O qual permite questionar mais diretamente como diferentes formações discursivas procuram afirmar-se e projetar-se como referencial universal de sentido, buscando dominar e totalizar o campo da discursividade, embora essa totalização nunca seja possível, inclusive por esse caráter inerradicável da heterogeneidade (OLIVEIRA, 2018, p. 204).

O texto foi dividido em três tópicos e apresenta no primeiro momento a estrutura do curso e sua organicidade. Na sequência, reflete o perfil do/a pedagogo/a e, no terceiro e último, versa sobre as experiências e como estas contribuíram para a formação dos educadores.

No que se refere aos Boletins de Educação, analisamos o Boletim nº 01. Os textos foram produzidos em um período em que o MST sofreu várias repressões políticas e midiáticas. No entanto, o Movimento seguiu com a luta por uma educação de qualidade, a qual é defendida no boletim nº 01, o qual analisamos. O documento é intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”, o texto versa sobre os 10 pontos que resumem a proposta de educação do MST, buscando assim, as práticas de articulação, que consistem na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente (LACLAU, MOUFFE, 2015, p. 188).

Para atender ao segundo objetivo específico, traçado para relacionar quais políticas para a formação de professores/as são fomentadas no Município de Escada-Pernambuco, tomamos como base os seguintes documentos oficiais²¹:

Tabela 14 - Mapeamento legal

Documento	Data de publicação
Lei orgânica municipal	04/04/1990
Estatuto do Magistério – Lei Nº 2463	22/06/2016
Plano de cargos e carreiras	22/06/2016
Plano municipal de educação - Lei Nº 2439	22/06/2015

Fonte: A Autora, 2020.

Para compreender como ocorre o processo de formação de professores/as do campo, do município da Escada e relacionar quais são fomentadas, tomamos como base os seguintes documentos: I- A Lei orgânica municipal de 1990, haja vista que, “é a lei maior do município²⁵. É através dela que os municípios se organizam, e ela está para o município assim como a Constituição Federal está para a União”; II- O Estatuto do magistério e o Plano de cargos e carreiras, os quais de acordo com a mensagem introdutória feita pelo prefeito em exercício (2020), Lucrécio Jorge Gomes Pereira da Silva,

As referidas leis se adequam ao estabelecido nas Leis Federais n.º 9.394 de 20/12/96, n.º 11.494 de 20/06/07, n.º 11.738 de 16/07/08, Emenda Constitucional n.º 53 de 19/12/06, e da Resolução n.º 02 de 28/05/09 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, além do Regime Jurídico dos Servidores Municipais de Escada. Sua redação foi elaborada de forma democrática e com participação decisiva dos professores através do SINDPROME - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal da Escada-PE (ESCADA, folha de rosto, 2016).

E por fim, o Plano Municipal de Educação, o qual foi direcionado para a educação municipal, mantendo os princípios, os objetivos e metas em consonância com aqueles propostos

²¹ O município conta com uma proposta de política para a formação dos/as professores/as, no entanto ela encontrase em fase de conclusão e ainda não foi publicada no Diário Oficial da União.

pelo Plano Nacional de Educação – PNE, para a década 2015/2025, (ESCADA, PME, 2015). Assim, através da justificativa, o texto propõe que,

O Plano Municipal de Educação é um documento que compõe as principais políticas educacionais do Município, incluindo os níveis e modalidades de ensino, a gestão e o financiamento da educação, o Sistema de Avaliação, a formação e valorização dos profissionais em educação, que serão desenvolvidas em uma década. Tomando como base a nova ordem social, em atendimento à Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 214 que propõe a sua elaboração, assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, afirmando a necessidade de erradicação do analfabetismo, da universalização

No que tange ao Plano Municipal de Educação, das vinte metas propostas, iremos analisar as seguintes:

Tabela 15 - Metas do Plano Municipal de Educação a serem analisadas

Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior, fomentar e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores em todo o país e de forma específica contribuir em parceria com União, estado e município a elevação de pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos especialistas existentes na rede de ensino municipal a elevarem seus estudos para mestrado e doutorado.
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, como também Especialização.

Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, em regime de colaboração com a União e o Estado, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
----------------	---

Fonte: Plano Municipal da cidade da Escada, 2015-2025.

Com isso, objetivamos entender o processo de formação continuada através da abordagem do ciclo de política e os contextos que permeiam as políticas educacionais e como esta implica nas relações de poder entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Secretaria Municipal de Educação de Escada e as Unidades escolares dos assentamentos e acampamentos em torno de um vazio normativo (LOPES, 2015) que busca uma noção de hegemonia didático-pedagógica (OLIVEIRA, 2018).

Para isto, é preciso compreender o Ciclo de Políticas, q qual é uma abordagem de análise metodológica criada em parceria entre o sociólogo Stephen Ball e alguns colaboradores. Essa metodologia permite a análise de diferentes políticas e é utilizada em diferentes países, por diversos pesquisadores das ciências sociais e humanas, na maioria dos casos. O Ciclo de Políticas foi criado com o intuito de compreender como as políticas educacionais e sociais são criadas e implementadas nas diferes situações e contextos.

O Ciclo de política foi pensando, a priori, a partir de 5 contextos: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto, o Contexto da Prática, o Contexto dos Resultados (efeitos) e o Contexto da Estratégia política, os quais posteriormente foram reanalisados pelos seus idealizadores, onde concluíram que os dois últimos contextos se interrelacionam aos demais. Os autores propõem, também, que os contextos não possuem uma ordem temporal e/ou sequenciada. No entanto, cada contexto possui relações de poder, com arenas de disputa a partir de diferentes grupos de interesses, os quais interferem e influenciam nas facetas ou arenas políticas, como era denominado o ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe (1992).

A princípio, Ball & Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.² A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos

educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 49).

Desta forma, a abordagem do Ciclo de Políticas proporciona compreensão outras acerca da análise das políticas educacionais e sociais, uma vez que, ao analisar uma política, se faz necessário entender as suas faces e interfaces. Assim, optamos por utilizar a abordagem do ciclo de políticas para compreender como a Secretaria Municipal de Educação de Escada entende o processo de formação continuada dos professores de assentamento e acampamento, uma vez que os documentos analisados, por comporem diferentes equipes técnicas de elaboração, e terem sido construídos em diferentes épocas, tornam-se um campo de tensões e disputas, haja vista que cada grupo expõe seus interesses políticos e pedagógicos para formulação das políticas educacionais.

5.1 As diferentes estruturas discursivas nos cadernos de educação e boletins do MST

Este capítulo objetiva compreender como os cadernos e boletins analisados nesta pesquisa, produzidos pelo Setor de Educação do MST, os quais tiveram por finalidade registrar, socializar e refletir sobre as experiências do Movimento com os cursos de Pedagogia (MST, 2002), “trata-se de um processo discursivo e, portanto, político e que isso nos impede de essencializar identidades e sujeitos” (LOPES, 2015, p. 25). Compreender a identidade da formação inicial e continuada e como esta foi sendo forjada e proposta pelo coletivo e como essas experiências reverberaram nas turmas envolvidas e como se deu o processo de formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos, uma vez que “toda constituição de subjetividade/identidade depende de uma decisão, de um processo discursivo de articulação que se dá na luta política, nas relações de poder” (LOPES, 2015, p. 25).

A graduação em Pedagogia para educadores do campo aconteceu em parceria com as seguintes universidades: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Universidade Estadual do Estado do

Mato Grosso - UNEMAT, Universidade Federal do Pará - UFPA e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Assim, em meados de 2002, os/as educandos/as começaram os registros para produção de um texto que retratasse a sua experiência no processo de formação inicial.

A parte analisada faz um apanhado de como se deu a relação entre o MST e o Curso de Pedagogia e como seu desdobramento se deu desde a primeira turma em 1990 de magistério no Rio Grande do Sul, haja vista que a busca pela efetivação de escolas nos assentamentos e acampamentos estava em evidência.

Era preciso garantir professores nossos nas escolas conquistadas em cada área. Isto fazia parte da luta pela Reforma Agrária e seria a forma de começar a discussão sobre a educação pretendida pelas famílias ligadas ao Movimento. Então era preciso titular professores oriundos dos próprios assentamentos, de modo que pudessem disputar vagas nos concursos e contratações públicas (MST, 2002, p. 82).

Com a expansão das discursões acerca da formação dos/as professores/as e a importância de que todo professor precisa ser um militante, a formação dos/as professores/as passa a ser visto como “formação de militantes da educação no MST, e não apenas para o trabalho direto nas escolas.” (MST, 2002). Em 1994 surge a necessidade de ofertar um curso de ensino superior em Pedagogia.

Diante da necessidade da oferta da graduação, percebe-se a fragilidade na formação dos sujeitos que integravam o setor de educação, compreendendo, assim, que se faz necessário formar o formador, considerando os pressupostos didático-filosóficos do MST.

Com vistas a atender as especificidades dos assentamentos e acampamentos, buscou-se refletir e planejar uma ementa que tivesse em seu currículo disciplinas nas quais os/as formandos/as saíssem com conhecimento para atuação na educação fundamental como um todo e não apenas na educação infantil e anos iniciais.

O currículo do curso de Pedagogia da Universidade foi adequado para uma organização em oito etapas intensivas, com tempos e espaços alternados entre Universidade (Tempo Escola, em torno de 50 dias letivos) e locais de trabalho/militância dos estudantes (Tempo Comunidade, em torno de 90 dias) (MST, 2007, p. 8).

Na busca por uma hegemonia, sendo esta uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos (MENDONÇA &

PEIXOTO, 2008). Algumas práticas articulatórias foram sendo desenvolvidas, dentre elas a estrutura do currículo:

Algumas definições da Universidade na montagem da primeira base curricular do curso foram importantes para ajudar no desenho do processo formativo que construímos depois em cada turma do Iterra. Destacamos: a carga horária reservada para componentes de formação geral (abordagem históricossociológica e filosófica) e de estudos de teoria pedagógica; uma pluralidade de abordagens teóricas, mas tendo um fio condutor de interpretação da realidade e de visão de educação, explicitado na própria escolha dos componentes curriculares e nas ementas propostas; a ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares; estudos eletivos cujo foco temático ou de práticas poderia ser definido a cada etapa em que fossem oferecidos, de acordo com as demandas do processo de formação; abordagem da Educação de Jovens e Adultos como parte do projeto do curso e feita na perspectiva da Educação Popular e não de recorte necessariamente escolar (MST, 2007, p. 9).

Assim, o curso vai criando com os/as discentes uma relação de pertencimento, a qual possibilitou “refletir melhor sobre os significados deste nome, Pedagogia da Terra, que já foi popularizado como identificação comum às diversas turmas do MST e agora passa a ser uma construção do conjunto de movimentos e organizações da Via Campesina.” (MST, 2002).

Acrescenta-se ainda:

Mas um nome pode ser apenas um nome: identifica, mas não significa, até que se construam coletivamente estes significados, e em um contexto de relações e, geralmente, de contradições e de conflitos. Uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois, de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui (MST, 2002, p. 88).

A formação inicial no curso Pedagogia da Terra possibilitou a flexibilização de uma metodologia que considerasse o contexto social, político, econômico, ambiental e cultural. “Isto implica na apropriação de teorias que de modo geral não integram mais (ou em alguns casos nunca integraram) os cursos universitários, e menos ainda os da área da educação” (MST, 2002). Desta forma, o grande desafio foi romper com as estruturas postas pelo tradicionalismo e avançar com uma proposta, mesmo que de forma paralela de uma educação emancipadora estabelecendo um ponto nodal entre a universidade e o movimento.

O sentido de algo é sempre determinado por sua relação com outros elementos. Dentro de uma situação na qual, vários elementos são articulados constrói-se temporariamente o sentido. Esse sentido, embora seja marcado pela contingência, traz à baila a estabilidade. Além de precária, esta estabilidade ocorre em relação àquele conjunto de regras e dentro de uma prática discursiva cujas fissuras esvaem-se com a imposição de pontos nodais (FERREIRA, 2011, p. 15).

Na perspectiva de integrar as atividades do Movimento com as atividades acadêmicas como o trabalho de conclusão de curso, por exemplo, buscou-se o que foi denominado de Tempo Comunidade, momento que foi dedicado à realização de atividades que associassem o curso às vivências na comunidade.

Configurando-o como tempo do curso cuja centralidade está na realização de tarefas delegadas pela organização, e onde o acompanhamento deve ser prioritariamente feito pelas suas instâncias. É novamente a crítica prática delineando uma característica muito própria aos cursos que podem se designar de Pedagogia da Terra: o curso precisa incluir em seu projeto de formação a ação pedagógica direta do Movimento Social, como forma de construção de significados para os próprios estudos feitos na Universidade (MST, 2002, p. 91).

Contudo, a necessidade de compreender qual o público-alvo do curso e quais as histórias de vida e leitura do mundo que traziam, foram fundamentais para a construção de uma identidade coletiva (MST, 2002), cujo processo de construção nem começa nem termina em um curso ou no espaço da Universidade. Trata-se de sujeitos que trazem na bagagem algumas marcas distintivas fundamentais: estão entrando na Universidade os pobres do campo; pessoas que provavelmente não teriam o direito ao estudo universitário se não fosse seu vínculo com o Movimento Social.

Em uma leitura mais atenta da construção da Pedagogia da Terra é possível identificar questões que nos vinculam às concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido; às experiências de educação socialista e de educação popular. Assim como podemos entender todo este processo como afirmação e construção prática e teórica da pedagogia do movimento e da educação do campo (MST, 2002, p. 98).

Desta forma, a proposta de formação inicial do MST adota um viés ideológico, o qual propõe aos “educandos assumir a condição de sujeitos do curso, e não apenas sujeitos ao curso ou sujeitados a uma intencionalidade de que não participam” (MST, 2002, p. 97). Logo, se faz necessária uma metodologia diversificada e que contemple as diferentes realidades socioculturais.

Com isto, o MST compreende que um curso de formação inicial voltado para educadores da educação do campo constrói-se “como parte da luta histórica do povo brasileiro que vive no campo pela afirmação da sua educação como direito e como pedagogia própria; e de pensarmos a formação destes educandos efetivamente como pedagogos e pedagogas da terra; como educadoras e educadores do campo” (MST,2002, p. 100). Assim, a proposta de formação visa que os discentes voltem para os assentamentos e acampamentos para replicar as vivências da graduação e não a partir dos conhecimentos vivenciados sair do território campesino, compreendendo este enquanto um espaço fragilizado.

A pedagogia do movimento está sendo concebida por nós como uma práxis de formação humana que tem o Movimento como sujeito e como princípio educativo. Movimento aqui em seu duplo e combinado sentido: de Movimento Social, que pela força material de sua luta e de sua dinâmica organizativa se faz lugar e ou sujeito coletivo capaz de educar as pessoas que dele participam, transformando-as em sujeitos humanos e em sujeitos sociais, ou seja, em parte do próprio sujeito coletivo que as educa; e também no sentido de movimento mesmo, movimento da realidade, movimento da história, o que significa considerarmos que é a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua educação. Também o que projeta é uma formação que assume e trabalha a historicidade do próprio Movimento e de seus próprios sujeitos; busca ajudar os educandos a compreender o movimento do Movimento, não temendo as contradições, mas explicitando-as; não fugindo das transformações de si próprio, mas buscando provocá-las (MST, 2002, p. 102).

Para o MST, compreende-se a necessidade de uma formação inicial e continuada, em uma perspectiva de formação humana. No entanto, não se tem uma proposta de formação específica, busca-se uma hegemonia na procura por uma identidade coletiva, de uma militância em defesa de uma filosofia política e de um posicionamento ideológico.

Nas mais diferentes teorias educacionais, dentre elas as curriculares, a educação é concebida como formadora de sujeitos e identidades e se conecta fortemente à normatividade, muitas vezes adjetivada como ética. Essa normatividade pode ser exacerbada, como no registro instrumental, se convertendo em um conjunto de regras de como agir na prática curricular. Mas pode assumir também um registro compreensivo quando se conecta às possibilidades de intervenção crítica para melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, para a mudança do status quo (LOPES, 2015, p. 118).

Com isso, o objetivo do curso de formação inicial era, além de conduzir os/as discentes às reflexões pedagógicas, processos de formação humana, compreendendo esta formação como

ontológica. Assim, o discente do curso do Iterra, da Pedagogia da Terra da via campesina, se confronta com a proposição de uma formação alargada de educação e formação humana, vivenciadas com mais intensidade nos movimentos sociais, compreendendo a importância da escola mas não a vendo como o único lugar que possibilita a aprendizagem e o conhecimento. Com isso, Lopes (2015, p. 122) afirma que “política é compreendida como atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais”.

A primeira parte do caderno de nº 11, a qual foi analisada, mostra uma preocupação maior com a formação humana e com a construção de uma identidade coletiva. A Proposta defendida no texto refletido intensifica a formação inicial do/a pedagogo/a da terra, com uma proposta mais abrangente na qual

Se espera de um pedagogo da terra que esteja capacitado a organizar e intencionalizar processos de formação que podem acontecer tanto em uma mobilização de luta social como em atividades de organização de comunidades camponesas; tanto na coordenação pedagógica de um curso de formação de educadores como em uma escola de educação básica; tanto com crianças como com jovens, ou com adultos ou com idosos. E preferencialmente sabendo como fazer as lutas necessárias para implementar o projeto educativo do Movimento Social, da Educação do Campo (MST, 2007, p. 13).

A formação, seja ela inicial e/ou continuada, nos documentos do MST analisados, propõe diferentes estruturas discursivas na busca por um ponto nodal que é a formação de militantes. “Este ponto nodal precisa ser um significante vazio, um termo que possa, ao mesmo tempo, significar várias coisas diferentes, várias demandas” (BARCELLOS E DELLAGNELO, 2014, p. 410), como podemos ler abaixo:

Todos os princípios que sustentam nossa proposta de educação devem desembocar num aluno militante. E não se trata de preparar exclusivamente militantes para o MST. A luta tem um horizonte do tamanho do mundo e há muitas frentes de militância pela classe trabalhadora. Só que nosso ponto de partida não pode ser outro senão alimentar a militância dos alunos no Movimento que lhes é neste momento referência (MST, 1992, p. 47).

Assim, a proposta de formação para os/as professores/as das escolas de assentamento e acampamento, versam no entendimento de que a educação é um importante processo de formação humana, no qual as pessoas melhoram seu entorno social, cultural, ambiental, político e econômico a partir de uma identidade coletiva. No entanto, esta educação se dá na práxis e a educação formal não é a única garantidora deste processo.

5.2 Indo de encontro ao formal: reflexões acerca dos documentos oficiais normativos para a formação docente

Com vistas a compreender de que forma estão articuladas as propostas de formação continuada na Rede Municipal da cidade de Escada para os/as professores/as em territórios campestres de escolas em assentamento e acampamento, fizemos a análise de 4 (quatro) documentos oficiais da rede, partindo do pressuposto de que as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 52). Assim, iremos nos debruçar nos seguintes documentos: Lei Orgânica municipal; Estatuto do servidor; Plano de cargos e carreiras e o Plano Municipal de educação. Iremos seguir uma perspectiva pós-estrutural, haja vista que,

A perspectiva pós-estrutural tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos). Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas (MAINARDES et al., 2011, p. 156).

No entanto, precisamos de um suporte na análise do discurso²² para compreender o silenciamento e o não dito que emergem nos documentos legais do município. Assim, partimos da premissa que compreendemos que o não dito mostra o que está implícito nos documentos normativos. A negação na Lei orgânica Municipal nos remete um interdiscurso:

O que implica afirmar que, na realidade, todo dizer sempre se encontra na confluência desses dois eixos que, melhor dizendo, seriam: o da memória, concebida como “constituição”, e o da atualidade concebida como “formulação”, sendo desse jogo que emergem seus sentidos, pois, compreende-se que os sentidos podem ser lidos, identificados num texto mesmo não sendo mencionado, e isso revela a importância de estarmos atentos tanto ao que o texto diz quanto ao que ele não diz, digo, ao que está implícito, que por sua vez, não é dito, todavia é significado (QUEIROZ, 2018, p. 80).

²² Salientamos que, utilizamos a Análise do discurso a partir de Orlandi (1995), para uma melhor compreensão nas análises da Lei Orgânica Municipal da cidade da Escada, uma vez que a mesma não versa sobre a categoria Formação de professores/as. Com isto, reiteramos que para este capítulo o nosso instrumento de análise é a Abordagem do ciclo de políticas de BALL, mas, para uma melhor compreensão do silenciamento nos documentos oficiais, tivemos enquanto lastro as contribuições de Orlandi (1995), a qual dá ao silêncio e ao não dito significado no discurso, uma vez que, eles expressam um discurso mesmo sem estarem expressos em palavras.

Desta forma, o que se encontra nas entrelinhas do texto, o que não tem expressão verbalizada e/ou escrita, apresenta-se como discurso, Segundo Silva (2008, p. 41): “na palavra se inscreve o não-dito, o que não é verbalizado, mas que está ali, configurado no espaço do branco do papel; guarda segredos nas entrelinhas, gerando um silêncio que suspende o entendimento e aguça a criatividade”.

Na Lei Orgânica nos detemos ao Título VII, capítulo I. No tocante ao Estatuto do Servidor, utilizamos o título VI, o qual versa sobre a formação continuada e a aposentadoria, no entanto, refletimos o capítulo XIII, intitulado de capacitação profissional; No plano de cargos e carreiras²³, utilizamos a subseção II, a qual trata sobre a progressão vertical, artigos de número 16 e 19; No que concerne ao Plano Municipal de Educação nos ancoramos em 4 metas, as de número: 13, 14,15 e 16.

A Lei Orgânica Municipal no capítulo sobre o qual nos debruçamos está composto de 13 artigos. No entanto, nenhum destes versa sobre a formação dos professores/as. O corpo todo o texto busca garantir condições básicas de funcionamento estrutural das unidades escolares, assegurando o acesso e permanência dos/das estudantes nas unidades escolares, no entanto, existe um silenciamento (ORLANDI, 1995), em torno da formação dos/das professores/as.

Com isto, buscamos a partir do trabalho de Orlandi (1995), analisar a Lei orgânica Municipal da cidade de Escada. Nesta perspectiva, compreendemos o silêncio, não apenas como ausência de palavras, mas como o silenciamento da categoria formação de professores/as na Lei Orgânica como algo significativo, com sentidos, entendendo, assim, que o silenciamento de uma proposta de garantia para uma formação continuada dos/as professores/as implica na não compreensão da sua importância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, a formação continuada não é vista como elemento constitutivo para o desenvolvimento de uma educação mais equânime e de qualidade.

Partindo do silenciamento da categoria formação continuada de professores/as na Lei Orgânica municipal, procuramos entender como se dá esse processo no Estatuto do servidor, porém a concepção advinda logo no título do capítulo analisado, o texto traz o termo, nomeado de capacitação profissional, o mesmo já nos traz um elemento interessante para a análise diante

²³ Revoga a lei 2.138 de 20 de dezembro de 2005 e suas alterações, reestrutura o Plano de Cargos e Carreiras - PCC, do quadro permanente de servidores do sistema público municipal da educação e dá outras providências. (ESCADA, 2016).

do que discorreremos no capítulo “Para além de uma formação de professores/as, formação de uma brava gente”, sobre a concepção de formação continuada uma vez que

Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve ao dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade (MARIN, 1995, p. 17).

Partindo desta premissa, compreende-se que a concepção adotada para discussão da formação continuada na Rede de ensino ora analisada no estatuto do servidor (ESCADA, 2016), parte da ideia da capacitação enquanto oportunidade de capacitar o profissional, cujo não dito implica em um professor/a sem habilidades para o fazer docente. No Art. 75 encontramos que: “será assegurada ao servidor integrante das carreiras do magistério público, formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional” (ESCADA, 2016).

Todavia, essa concepção de formação continuada é ampliada no artigo 76, o qual se expande a uma visão mais ampla do que vem a ser formação continuada de professores, afirmando assim que:

A formação continuada será oferecida a todos os professores, como ação em reflexão, reconstrução coletiva e permanente da prática pedagógica e da atuação técnico-pedagógica nas diferentes áreas de intervenção educacional, cultural e esportiva (ESCADA, 2016, p. 21).

Isso nos coloca na compreensão de Lopes e Macedo (2011, p. 259) ao afirmarem que:

O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma bricolagem textual que torna o controle difuso. Além da bricolagem interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável.

Com isto, a proposta de um plano de cargos e carreiras visa a estabelecer metas e critérios os quais devem ser atendidos pelo corpo docente para o alcance de uma progressão vertical, dentre estes, a participação do/a professor/a em momentos de formação continuada. Em parágrafo único, o texto ratifica a importância da oferta destas formações pela rede de ensino e versa que: “A Secretaria de Educação assegurará as formações continuadas, no mínimo equivalente a 50 horas/aula por ano” (ESCADA, 2016, p.16).

Art. 16 – A progressão vertical por desempenho ocorrerá para o professor que alcançar 70% (setenta por cento) da pontuação máxima, definida no processo de avaliação de desempenho, observando o cumprimento de exigência de participação em programas de formação, realizado em qualquer parte do território nacional ou internacional.

No entanto, o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência, como enfatizado por Gewirtz e Ball (2011, p. 199) e a validação destas formações será realizada de acordo com o artigo de número 19 através de:

A avaliação do desempenho funcional será efetuada por comissão especial, nomeada pelo chefe do poder executivo, constituída por sete membros: Secretário (a) de Educação, dois membros pelo Sindicato da Categoria (SindProME), um membro pelo Conselho Municipal da Educação, um membro pela direção das unidades Escolares, um membro do conselho do FUNDEB, que nos sessenta (60) dias anteriores ao encerramento do ano letivo, contabilizará ao servidor em análise a seguinte pontuação:

I – Assiduidade – 30 pontos.

II – Pontualidade – 20 pontos.

III – Cursos de capacitação e formação continuada, no município e fora dele, considerando no mínimo 60% (sessenta por cento) no município, na sua área de atuação – 50 pontos, com o mínimo de 100 horas, para todas as modalidades de ensino (ESCADA, 2016, p. 26).

Com isto, as formações discursivas do Plano de Cargos e Carreiras, doravante PCC, (ESCADA, 2016) buscam, a partir de um elemento articulador – formação continuada, promover uma progressão por titulação que será revertido em retribuição financeira por titulação. Desta forma, o Plano de cargos e carreiras do município da Escada - PCC enquadra-se na compreensão de ser uma política educacional organizada para um contexto específico e em um determinado tempo histórico. Assim, o PCC traz orientações legais, as quais foram elaboradas em meio a arenas de disputas, tensões e influências, que vêm sofrendo alterações²⁴ e passa reestruturação a partir de diferentes contextos políticos.

²⁴ Para maiores esclarecimentos, ver a nota de rodapé de nº 26.

A formação continuada da Rede, no PCC é vista enquanto uma retribuição financeira e não enquanto elemento formador que visa a construção do conhecimento e contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Esta visão se contrapõe pela proposta de formação defendida no Plano Municipal de Educação, doravante PME. Com 20 metas baseadas a partir do Plano Nacional de Educação, doravante PNE, 4 (quatro) destas são destinadas à formação de professores/as. No entanto, o texto do PME, seguiu as metas pretendidas no PNE e estas não atendem às especificidades do município da Escada, subtende-se assim que “a política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas”, como afirmado por Mainardes, (2006, p. 53) e estas não atendem a realidade local e cultural campo desta pesquisa. Compreendemos assim que, a partir do contexto de influência (MAINARDES, 2006),

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 53).

Na meta de número 13, foram elencadas 4 ações e 4 estratégias. Porém, nenhuma destas está direcionada à formação dos/as professores da Rede Municipal de Educação, mas todas se voltam para o aprimoramento das instituições e avaliações em larga escala do ensino superior. Ao reproduzir metas do PNE, o PME passa a não trazer resultados, mas sim efeitos, como aponta Ball (1994), assim as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos e das interações com desigualdades existentes.

No que tange à meta 14 do Plano Municipal de Educação - PME, compreender o contexto de produção desta política educacional é de suma importância, uma vez que a fase de sua formulação se contrapõe com a fase de implementação, já que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52). A meta 14 do PME é direcionada para a formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*, porém o número proposto para elevação de escolaridade dos/as professores/as da rede municipal ultrapassa a população local, tendo em vista que a população

estimada para 2020, através da página eletrônica do IBGE²⁵, é de 69.292 pessoas e a meta propõe atingir com a oferta de titulação 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Percebe-se que a proposta para a meta 14 do PME foi retirada tal qual do Plano Nacional de Educação, desconsiderando, toda e qualquer adequação à realidade local.

Tendo como objetivo compreender quais as propostas de formação continuada para os professores do território campesino das escolas de assentamento e acampamento, a meta de número 15, a qual versa sobre: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, como também especialização, é a que mais se aproxima da concepção de formação defendida.

Tabela 16 – Indicador da meta de nº 15 do PME da cidade da Escada

META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
90,00%	DADO OFICIAL	29,30%	Censo da Educação Básica 2015
	DADO MUNICIPAL	29,30%	Censo da Educação Básica 2015

Fonte: Relatório anual da SEDUC - Escada, 2018.

Através do relatório anual de monitoramento do PME do ano de 2018, a última versão realizada, a meta de número 15, com 13 metas e 13 estratégias, buscou-se através do seu indicador 15A a proporção de docentes que possuem formação a nível superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica na Rede municipal de educação da cidade da Escada, os dados podem ser analisados a partir da tabela a baixo:

Compreende-se que a meta prevista para a o período estabelecido era de 90%. Deste, apenas 29,30% dos/as docentes da rede possuem formação a nível superior. No que se refere à formação continuada, no período do ano letivo de 2018, a rede ofertou 8 (oito) momentos

²⁵ Extraído do site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/escada/panorama>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

formativos em rede, dos quais nenhum era voltado especificamente para a educação do campo. No entanto, vale salientar que o Núcleo de Educação do Campo- NEC composto pelas escolas do campo de pequeno porte, realizaram mensalmente formações, as quais se configuram enquanto formação continuada, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 17 – Curso/formação ofertado em 2018 pela SEDUC

Curso/formação	Carga horária	Nº participantes
Curso de Formação de Coordenadores Pedagógicos	24	32
Curso de Capacitação para Professores Atuarem em Bibliotecas Escolares	8	14
Curso de Formação para Professores Atuarem no Projeto Novo Mais Educação	8	75
Formação continuada em Rede	12	517
I Mostra de trabalho de pesquisa do ensino fundamental		
Formação de língua portuguesa para professores dos anos finais	24	60
Formação de língua portuguesa para professores dos anos iniciais	8	45
Formação para professor de apoio para o atendimento educacional especializado (2 brailistas e 2 interpretes de libras)	20	42
Educação do campo - NEC	32	24

Fonte: Dados da equipe técnica da SEDUC do município de Escada, 2018.

Conclui-se que das 13 estratégias traçadas para atingir a meta de nº 15 acima descrita, 05 não foram realizadas, 06 não se aplicaram à realidade do município e apenas 02 estão em andamento, que são:

Tabela 18 – estratégias da meta de Nº 15, PME-Escada

Estratégias	Descrição da estratégia	Previsões orçamentárias	Estratégia realizada/não iniciada/em andamento
15.5	Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;	Sem previsão	Em andamento
15.8	Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;	Sem previsão	Em andamento

Fonte: Relatório anual da SEDUC - Escada, 2018.

Para fomentar a meta nº 16, considerado as estratégias do PME para esta meta, a qual versa sobre: Formar, em nível de pós-graduação, em regime de colaboração com a União e o estado, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A rede municipal consolidou cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelo MEC, através da Plataforma Freire, bem como com instituições de ensino superior do município, a exemplo a Faculdade da Escada (FAESC), , ofertando vagas de estágio para estudantes do ensino superior na educação básica do município. Através das notas técnicas, percebe-se que, desde 2017, a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC preocupa-se com formações específicas por área do conhecimento, visando à promoção de grupos de estudo para a melhoria da qualidade da educação do município.

Com isto, entende-se que a rede municipal de educação se propõe a ofertar uma formação continuada enquanto formações discursivas no que se refere à oferta para os/as professores/as do território campesino, no tocante aos docentes dos assentamentos e acampamentos.

Para uma compreensão mais sistemática, a partir de Mainardes (2006), o qual traz um ponto de partida para entender os contextos nos quais cada lei analisada se enquadra, iremos pontuar a partir da compreensão das Leis analisadas que, no contexto de influência, as mesmas sofreram influências nacionais e globais, fazendo com que os textos se adequem a um consenso que na maioria das vezes não se atente às diferentes subjetividades e diversidades encontradas nas escolas em território campesino, pois o contexto de produção do texto interfere no contexto da prática, uma vez que, as leis analisadas sofrem contradições, conflitos e tensões entre si.

6 ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

A presente dissertação abordou a proposta de formação inicial e continuada para professores/as de escolas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, sendo esta experiência educativa desenvolvida no bojo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no município de Escada, Zona da Mata Sul pernambucana.

Neste sentido, vale destacar algumas reflexões em torno da referida experiência. Desde meados da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra construiu, através de suas vivências, uma proposta de formação para os educadores do Movimento atrelado a diferentes lutas, sejam estas pela posse da terra, saúde, moradia, educação etc. A proposta de formação do MST para os/as professores/as, não está alicerçada apenas em princípios didáticos, pedagógicos, metodológicos e filosóficos, mas encontra-se de uma proposta formativa permanente para a formação humana, bem como a formação de professores/as militantes.

Nesta pesquisa, o processo formativo se apresenta como não sendo função exclusiva de momentos formais, mas sim, que a formação se dá em diferentes espaços e contextos. Com isto, o MST não se contentou somente com a conquista da terra, mas também buscou garantir direitos ontológicos.

A Pedagogia do MST enquanto proposta formativa abrange e é referência para as demais escolas em territórios camponeses, as quais não fazem parte do Movimento. No entanto, através dos documentos produzidos pelo coletivo do Setor de Educação do MST, compreendeu-se que eles não estão sendo fomentados no município campo de pesquisa.

Diferentes práticas articulatórias, entre a Secretaria Municipal de Educação, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, professores/as e toda comunidade escolar, buscam a melhoria não apenas da escola, mas de toda a comunidade. No entanto, essa pesquisa demonstrou uma noção de articulação entre o Movimento e a SEDUC para pensar, fomentar e garantir a formação inicial e continuada dos/as professores/as destes espaços a partir das propostas formativas do MST.

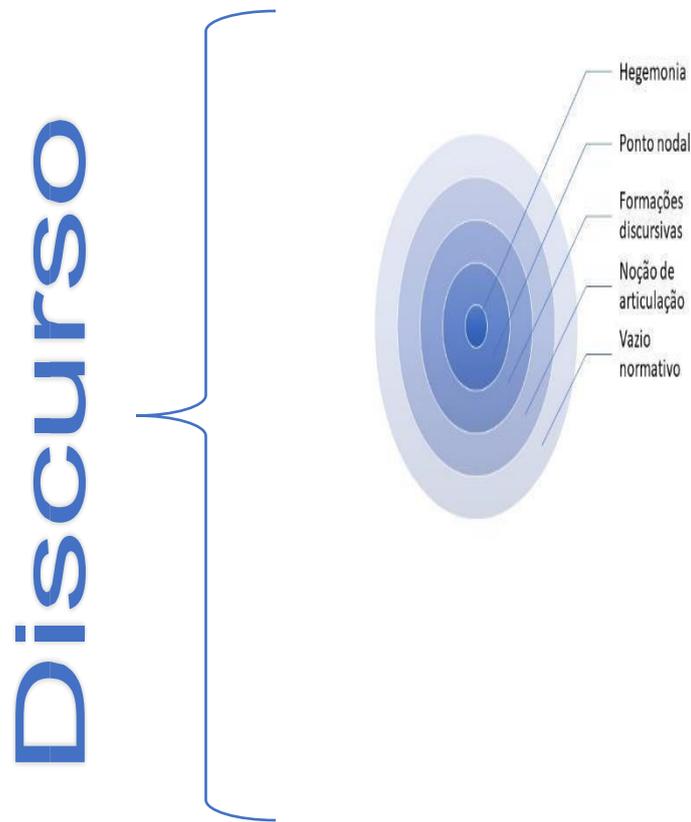
Outro fator fundamental a ser considerado é que a secretaria de educação se ancora nos documentos normativos e hegemoniza uma proposta formativa de formação continuada. Os documentos analisados possibilitaram perceber que os mesmos foram produzidos por um coletivo de sujeitos de diferentes áreas, fator pelo qual não consideram as realidades e subjetividades do município.

Demonstra-se que, como visto no PME, que a criação deste documento foi feita sem uma normatividade, sem reflexão, sendo uma reprodução do Plano Nacional de Educação.

Buscamos através, desta pesquisa, compreender como se dão as práticas articuladas entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Secretaria Municipal de Educação e como esses coletivos, a partir das tensões e as relações de poder, constituíram um ponto nodal.

A figura abaixo demonstra, a partir da Teoria Política do Discurso, o vazio normativo – formação de professores, uma vez que, cada instituição compreende a formação em uma perspectiva diferente. A noção de articulação entre a SEDUC e o MST possibilita diferentes formações discursivas que visam uma totalidade de sentidos, embora essa totalidade seja utópica, uma vez que, o discurso não é homogêneo, ambos buscam um ponto nodal, que é formar o corpo docente a partir da práxis filosófica de cada instituição, propondo um processo formativo hegemônico.

Figura 1 – Limites e possibilidades para a formação de professores/as



Fonte: A Autora, 2021.

A partir do exposto, compreende-se que o processo formativo surge das relações de poder e dos contextos aos quais estão submetidas. Este processo leva estes sujeitos a uma transformação humana, ideológica, política e filosófica. A educação pretendida necessita ser pensada em todos os eixos que possam contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a formação inicial e continuada dos professores/as é necessária na busca da formação da identidade coletiva e da formação humana.

Assim, atendendo ao objetivo geral dessa pesquisa, que versa sobre compreender de que forma a pedagogia do MST contribui para a formação inicial e/ou continuada dos/as professores/as em turmas multisseriadas da educação básica em escolas de assentamentos e acampamentos, compreendemos que o Movimento traz a proposta de uma formação humana, que considere o processo formativo que ocorre nos diversos espaços discursivos. O MST

propõe uma formação em que os sujeitos se tornem militantes das lutas trazidas pelo Movimento, formação esta que permite uma educação humanizada que busca uma escola diferente, a qual atenda aos anseios dos acampamentos e assentamentos nos quais estão inseridas. Considerar as subjetividades das escolas camponesas bem como as necessidades de cada docente é necessário para uma formação permanente.

No tocante ao primeiro objetivo específico, o qual buscou identificar quais as propostas educacionais do MST são voltadas para a formação inicial e/ou continuada de professores(as) de escolas em assentamentos e acampamentos, identificamos que, atualmente, não existe um documento normativo, uma lei, uma diretriz. O que se tem são articulações discursivas que são organizadas de acordo com cada realidade e necessidade, a partir dos Boletins e Cadernos organizados pelo coletivo do setor de Educação.

Atendendo ao último objetivo específico, o qual buscou relacionar quais das propostas de formação para professores/as do MST são fomentadas no município de Escada, concluímos que não existe articulação formal entre o MST e a legislação vigente da Secretaria Municipal de Educação, as quais versam sobre formação e foram analisadas nesta pesquisa. Percebeu-se que a SEDUC tem uma proposta de formação continuada para os professores/as. No entanto, esta proposta é uma política de governo e não uma política pública educacional. E mesmo esta política de governo não está alicerçada legalmente em nenhum documento normativo do governo municipal.

A referida pesquisa nos permitiu compreender que as categorias da Teoria Política do Discurso, a noção de silenciamento e não dito da análise do discurso²⁶ e a abordagem do ciclo de políticas podem ajudar a entender o processo de construção, implementação e fomentação das políticas educacionais.

Compreender a noção de hegemonia nos permitiu entender os limites e tensões existentes entre as propostas de formação inicial e continuada do MST e da Secretaria Municipal de Educação de Escada. Mesmo na busca por um ponto nodal, a formação dos/as professores/as de diferentes formações discursivas ilustrou como esses coletivos compreendem a formação por óticas distintas. Essa diferenciação na compreensão e implantação de uma política educacional para a formação continuada para esses/as docentes traz diferentes significados, propondo um

²⁶ Ressaltamos que a Teoria política do Discurso e a Análise do Discurso embasam uma perspectiva discursiva. No entanto, elas não possuem relação direta.

significante vazio com diferentes possibilidades de sentidos a partir dos diversos contextos nos quais essas políticas estão sendo implementadas.

REFERÊNCIAS

- ANGERMULLER, Johanes. **Análise de discurso pós-estruturalista – As vozes dos sujeitos na linguagem de Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers/** Tradução e organização: Roberto Leiser Baronas, et.al. / Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Caderno de Formação: Metodologia Mova.** Rio de Janeiro: Comitê Gestor do Projeto – Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP); São Paulo: Instituto Paulo Freire (IPF), 2011.
- APPLE, Michel W. Ideologia e reprodução cultural e econômica (pp.57-81). In **Ideologia e Currículo.** Porto, Porto Editora, 1999.
- APPLE, Michel W. Reprodução, contestação e currículo (pp. 19-54) In **Educação e Poder.** Porto Alegre, ArtMed, 1989.
- ATTAR, Farid ud-Din. **A Linguagem dos Pássaros.** Versão Integral. Tradução cedida para o Círculo do Livro por cortesia da Editora Cultrix Ltda., mediante acordo com Routledge & Kegan Paul Ltd, 1988.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas.** Editora Cortez, 2011.
- BELTRAME, Sonia A. B. **Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa.** Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 129-145, jul./dez. 2002.
- CALDART, R. e SCHWAAB, B. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos.** IN: Caderno de Educação n.13 Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).
- CALDART, Roseli Salete. **EDUCAÇÃO DO CAMPO.** In: **Dicionário da Educação do Campo.** Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Gaudêncio, FRIGOTTO. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 21-25.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, S.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Regina Leite (Org.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Acesso em 01/09/2015.

GOHN, Maria da Glória. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan/abr. 2006. Acesso em 01/09/2015.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Questões da nossa época, 47).

HAJE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (Multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRARIA. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO. Projeto pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 1, n. 2, mai. 2001.

LACLAU, Ernesto. La razón populista. 6ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LACLAU, Ernesto. Nuevas reflexiones sobre la revolución em nuestro tempo. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993, p. 111- 145.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, Brasília: CNPq, 2015. Tradução de Joanildo A. Burity; Josias de Paula Jr; Aécio Amaral.

LACLAU, Ernesto. Nuevas reflexiones sobre la revolucion em nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1996.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Movimentos Sociais**, 2014. Disponível em:

<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ci%C3%Aancia-politica/movimentos-sociais/>.

Acessado em: 25 de junho de 2017.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008, p. 25-33.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 921.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MST. Como deve ser a escola de um assentamento. Boletim da Educação n. 1 São Paulo, 1992.
MST. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação n. 1. In: **Caderno de Educação** n.13 Edição Especial. São Paulo, 2005a. (Publicado originalmente em 1992).

MST. **Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001**. Caderno de Educação n.13 Edição Especial. São Paulo, 2005a.

MST. Educação. I: **Documento básico do MST**. Piracicaba: MST, 1991. MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. Caderno de Formação n.18. São Paulo, 1991.

MST. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. Ed.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

ORLANDI, Eni. **As formas de silêncio: movimentos dos sentidos**. 6ª ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso de texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2012b.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012c.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes Editores, Campinas, SP, 2012a.

QUEIROZ, Lindinalva F. **Sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola: escuta aos professores e professoras de escolas da rede estadual de Vitória de Santo Antão – PE**. UFPE, 2018.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus – PE**. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28997>. Acesso em: 20 mai. 2020.

RIBEIRO, Marlene. EDUCAÇÃO Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

SILVA, José Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em educação contemporânea, PPGEDUC, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

TURA, M.L. R.; FIGUEIREDO, M.P.S. A questão da identidade e da diferença e as políticas de formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v.15, n.3, p. 763-774, set./dez. 2015.

ANEXO A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS PUBLICADAS

Item	Ano	Banco de dados	Trabalhos	Autor(es)	Instituição	Sexo	Tipo de	REGIÃO
1	15-Jun-2015	ATTEN A REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE/CE	Princípio da alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra e na escola de formação missionária	<i>FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de</i>	UFPE/CE	MASCULINO	Dissertação	NORDESTE
2	29-Mar-2013	ATTEN A REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE/CE	Políticas e práticas de gestão da educação no MST: afetividade, contradição e anseio democrático	SOARES, Danielle Cristina Bezerra Santos	UFPE/CE	FEMININO	Dissertação	NORDESTE
3	30Ago2017	ATTEN A REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE/CAA	Educação do campo como política pública: (neo)desenvolvimento e hegemonia no Brasil (2003-2016)	<i>SOUZA, Rubneuzza Leandro de</i>	UFPE/CAA	FEMININO	Dissertação	NORDESTE
4	30Ago2017	ATTEN A REPOSITÓRIO	Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos	<i>RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva</i>	UFPE/CAA	FEMININO	Dissertação	NORDESTE

		DIGITAL DA UFPE/CAA	contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE					
5	21-Jun-2017	ATTENÇÃO REPOSITÓRIO DIGITAL DA UFPE/CAA	Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente	SILVA, Janini Paula da	UFPE/CAA	FEMININO	Dissertação	NORDESTE
6	28/02/2013	CAPES	. Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da 'subjetividade lutadora'	RIBEIRO, VANDINE R	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	MASCULINO	TESE	SUDESTE
7	11/08/2014	CAPES	COMPLEXOS DE ESTUDO: INVESTIGANDO O EXPERIMENTANDO O DE CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST NO PARANÁ'	RODRIGUES, CLAUDINEIA LUCION SAVI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	FEMININO	Dissertação	NORTE
8	19/11/2015	CAPES	O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR	CRUZ, JAIR PEREIRA DA	UNIVERSIDADE DO ESTADO	MASCULINO	Dissertação	CENTRO OESTE

			SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE, ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, BARRA DO BUGRES/MT		DE MATO GROSSO,			
9	14/12/2016	CAPES	TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista'	SANTOS, FRANCIELE SOARES DOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	FEMININO	TESE	SUL
10	17/08/2015	CAPES	EMANCIPAÇÃO HUMANA NA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST	TIBOLA, NAIARA GRACIA	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FEMININO	DISSERTAÇÃO	CENTRO OESTE
11	12/12/2014	CAPES	A ESCOLA NO ACAMPAMENTO DO MST: INSTITUCIONALIZAÇÃO E GESTÃO ESTATAL DA ESCOLA ITINERANTE	AMBONI, VANDERLEI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	MASCULINO	TESE	

			CARLOS MARIGHELLA					
12	07/10/2013	CAPEB	. VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS - MST/ES VITÓRIA 2013	FRANCA, DALVA MENDES DE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	FEMININO	DISSERTAÇÃO	
13	18/08/2015	CAPEB	A EDUCAÇÃO NO MST DIANTE DO ESTADO E DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS'	KOMINKI EWICZ, VAGNER LUIZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA,	MASCULINO	DISSERTAÇÃO	SUL
14	25/02/2016	CAPEB	AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: A INCIDÊNCIA DO MST NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	SANTOS, ERIVAN HILARIO DOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	MASCULINO	DISSERTAÇÃO	SUDESTE

15	29/09/2016	CAPES	História e historicidade	SILVA, JAQUELI	UNIVERSIDADE	FEMININO	DISSERTAÇÃO	SUL
			dos processos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: um estudo a partir dos boletins da educação do MST	NEARIANE PEREIRA DA.	COMUNIDADE DA REGIÃO DE CHAPECÓ			
16	11/12/2013	CAPES	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE'	SILVA, MARIA EDI DA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	FEMININO	DISSERTAÇÃO	NORTE
17	27/03/2013	CAPES	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O MST NO PARANÁ E A AÇÃO DE AGÊNCIAS INTERNACIONAIS	MOURA, KETHLEIN LEITE DE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	FEMININO	DISSERTAÇÃO	NORTE

18	29/02/2016	CAPES	A Contribuição e Limites do MST para Educação do Campo	CORREIA, CICERO GOMES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	MASCULINO	TESE	NORDESTE
----	------------	-------	--	-----------------------	------------------------------------	-----------	------	----------

					DO NORTE			
19	04/05/2010	Biblioteca virtual MST	A ESCOLA NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MST	Sandra Luciana Dalmagro	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	FEMININO	TESE	SUL
20	2012	Biblioteca virtual MST	EDUCAÇÃO DO CAMPO:UM EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO DO(A) FORMADOR(A) NO ESTADO DO AMAZONAS	LUCINETE GADELHA DA COSTA	UFPB	FEMININO	TESE	NORDESTE
21	25 de abril de 2013	Biblioteca virtual MST	Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo	Eliene Novaes Rocha	Universidade de Brasília	FEMININO	TESE	

22	2016	Biblioteca virtual MST	AUTOORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: A INCIDÊNCIA DO MST NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	ERIVAN HILÁRIO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	MASCULINO	DISSERTAÇÃO	SUDESTE
----	------	------------------------	--	----------------	-----------------------------------	-----------	-------------	---------

23	Nº 1 AGOSTO 1992	Biblioteca virtual MST	OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM NA EDUCAÇÃO				BOLETIM DA EDUCAÇÃO	
24	Nº 8 JULHO DE 2001	Biblioteca virtual MST	PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA ACOMPANHAMENTO ÀS ESCOLAS				BOLETIM DA EDUCAÇÃO	
25	Nº 4 MARÇO DE 2002	Biblioteca virtual MST	MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO				CADERNO NO ITERRA	
26	Nº 6 DEZEMBRO DE 2002	Biblioteca virtual MST	PEDAGOGIA DA TERRA				CADERNO NO ITERRA	

27	Nº 8 NOVE MBRO DE 2003	Biblioteca virtual MST	ALTERNATIVA S-DE ESCOLARIZAÇ ÃO DOS ADOLESCENT ES EM ASSENTAMEN TOS E ACAMPAMEN TOS DO MST				CADER NO ITERRA	
28	Nº 11 MAIO 2007	Biblioteca virtual MST	INTENCIONAL IDADES NA FORMAÇÃO				CADER NO ITERRA	

29	2005	Biblioteca virtual MST	DE EDUCADORES DO CAMPO Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990— 2001 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Reforma Agrária: com Escola, Terra e Dignidade!	SETOR DE EDUCAÇ ÃO			CADER NO DE EDUCA ÇÃO Nº 13 Edição Especial	
30	2008	Biblioteca virtual MST	Educação, tErra E liberdade: princípios educacionais do MSt em perspectiva histórica	Carlos Bauer			LIVRO	

31	2006	Biblioteca virtual MST	EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MST: INTENCIONALIDADES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS	LINDALVA MARIA NOVAIS GARSKE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	F	TESE	CENTRO OESTE
32	Brasília 2008	Biblioteca virtual MST	Educação do Campo - Políticas Públicas - Educação		in C r a /Mda		III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na	

33	JULHO 2009	Biblioteca virtual MST	POLITICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO MST	PEDRO OLIVO FILHO	PONTÍFICA UNIVERSIDADE DO PARANÁ		Reforma Agrária (Pronera). DISSERTAÇÃO	NORTE
----	------------	------------------------	--	-------------------	----------------------------------	--	--	-------

34	28 AGOSTO 2011	Biblioteca virtual MST	POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DO CAMPO	Celi Nelza Zulke Taffarel	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO		II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESA REDONDA: POLÍTICAS PÚBLICAS	SUDESTE
35	27 de março de 2009	Biblioteca virtual MST	A EDUCAÇÃO DO MST NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	ADRIANA D'AGOSTINI	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA		TESE	NORDESTE
36	11 DE DEZEMBRO DE 2009	Biblioteca virtual MST	EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALÉM DO CAPITAL: HEGEMONIAS EM DISPUTA	CLAUDEMIRO GODOY DO NASCIMENTO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA		TESE	

37	12-12-08	Biblioteca virtual MST	AS BASES FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE ALGUNS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO PRETENDIDO MARXISMO À APROXIMAÇÃO AO ECLETISMO PÓSMODERNO	MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ		TESE	NORTE
38	2007	EPEN N-03	POTENCIALIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO POLÍTICA DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DO MST	Lucicléa Teixeira Lins ²⁷	- UFPB			NORDESTE
39	2007	EPEN N-03	A EDUCAÇÃO	Sonia Meire	- UFS			

²⁷ Historiadora, mestra em educação - UFPB. luciclealins@yahoo.com.br

			DO CAMPO NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA E SUAS CONTRIBUI ÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DE BASES PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE SERGIPE	Santos Azevedo de Jesus			
4 0	2007	EPEN N-03	CONSONÂNC IAS ENTRE OS PRINCÍPIOS POLÍTICOEDUCATIVOS DO MST E O PENSAMENT O POLÍTICO- PEDAGÓGIC O DE ANTÔNIO GRAMSCI	Ernandes de Queiroz Pereira	UFPB		NORD ESTE

4 1	2007	EPEN N-03	MOVIMENTO S SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	Salomão Antônio Mufarrej Hage -	UFPA UFRN UFPB			NORD ESTE
--------	------	--------------	--	--	----------------------	--	--	--------------

			NA AMAZÔNIA: REFERENCIA IS PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACION AIS	Luciane Soares Almeida Sergio Roberto Moraes Corrêa -				
4 2	2007	EPEN N-03	VIDA DE CAMPONÊS EM TERRA QUE NÃO TEM VEZ: O MST QUEBRANDO PORTEIRAS POR UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA NO CAMPO E NA CIDADE	Clédia Inês Matos Veras -	UFPB			NORD ESTE
4 3	2009	EPEN N-03		Rita de				

			A PRÁXIS NO MST: FORMAS FUNDAMENT AIS DE REFLEXÃO E AÇÃO DE SUJEITOS EM MOVIMENTO	Cássia Curvelo da Silva	Universi dade Estadual de Santa Cruz – UESC			
--	--	--	---	----------------------------------	--	--	--	--

4 4	2011	EPEN N-03	A MÍSTICA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO POLÍTICA NO MOVIMENTO DOS SEMTERRA – MST	*Lucíola Andrade Maia1				
4 5	2011	EPEN N-03	A PEDAGOGIA EM MOVIMENT O: aplicação da teoria dialógica nas ações educativas do Movimento dos Sem Terra	PALHAN O SILVA, Paulo Roberto	Universi dade Federal da Paraíba			NORD ESTE

4 6	2011	EPEN N-026	AS POLÍTICAS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS CAMPELINAS	Girleide Tôrres Lemos Janssen Felipe da Silva	UFPE			NORD ESTE
--------	------	---------------	--	--	------	--	--	--------------

4 7	2013	EPEN N-03	AS POLÍTICAS CURRICULAR ES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RESULTADO DA DESOBEDIÊN CIA EPISTÊMICA DOS POVOS CAMPELINOS	GIRLEID (UFPE) E TÔRRES LEMOS (UFPE) DENISE XAVIER TORRES				NORD ESTE
4 8	20018	EPEN N-03	A PEDAGOGIA DOS LETRAMENT OS	Marcos José de Oliveira Silva – Obdália	UNEB – UFBA - Universi dade Federal da Bahia			

			POLÍTICOS EM EXPERIÊNCIAS S EDUCACION AIS DE ASSENTAME NTOS DO MST, NO RECÔNCAVO BAIANO	Santana Ferraz Silva -				NORD ESTE
4 9	20018	EPEN N-26	Educação do Campo no Semiárido	tessitura Ana Célia Silva	UFPB - UFPB UFCG			NORD ESTE
			como política pública e o Papel dos Movimentos Sociais Populares: os fios e desafios dessa	Menezes - Edineide Jezine Mesquita Araujo - Maria do Socorro Silva -				
5 0	20018	EPEN N-26	OS	Lorena	UFPI -			NORD ESTE

			PRINCÍPIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGIC OS QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS EDUCATIVA S NOS ASSENTAM ENTOS DO MST	Raquel de Alencar Sales de Morais - Elmo de Souza Lima -	Universi dade Federal do Piauí			

ANEXO B - FAMÍLIAS E NÚMEROS DE ASSENTAMENTOS

SR	CÓDIGO PA	NOME PA	CÓDIGO IBGE	MUNICÍPIO	CAPACIDADE	FAMÍLIAS ASSENTADAS	ÁREA PA	DT CRIAÇÃO
SR 03 - Pernambuco	PE0116000	PA CRIMÉIA	2605202	ESCADA	43	42	338	22/10/1997
SR 03 - Pernambuco	PE0133000	PA GIQUI/ARIMUNÃ	2605202	ESCADA	110	109	1121,8	30/12/1997
SR 03 - Pernambuco	PE0228000	PA BELA VISTA	2605202	ESCADA	33	32	235,46	31/05/2001
SR 03 - Pernambuco	PE0229000	PA SANTA MARIA	2605202	ESCADA	35	34	333,6	31/05/2001
SR 03 - Pernambuco	PE0248000	PA CACHOEIRA	2605202	ESCADA	15	15	220,8771	14/12/2001
SR 03 - Pernambuco	PE0386000	PA ENGENHO PIRAUÍRA	2605202	ESCADA	77	77	838,4027	23/09/2009
TOTAL= 06					313	309	3,088.139.8	
SR 29 - Médio São Francisco/PE	MF0267000	PA HAVAI	2612604	SANTA MARIA DA BOA VISTA	8	8	404,0326	29/09/2008
SR 29 - Médio São Francisco/PE	MF0275000	PA DENIS SANTANA	2612604	SANTA MARIA DA BOA VISTA	30	30	1001,124	05/11/2008

SR 29 - Médio São Francisco/PE	MF02 8700 0	PA PROGRESS O	26126 04	SANTA MARIA DA BOA VISTA	12	12	669, 2962	20/08/ 2010
---	-------------------	---------------------	-------------	--------------------------------	-----------	-----------	----------------------	----------------

SR 29 - Médio São Francisco/PE	MF02 9900 0	PA JUNCO	26126 04	SANTA MARIA DA BOA VISTA	14	14	1776 ,257	21/03/ 2012
TOTAL= 35								

Fonte: <http://www.incra.gov.br/incra-nos-estados>. Acesso em 22/04/2019