



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PEDRO HENRIQUE DE SOUZA FERREIRA

PLANTANDO CIRANDAS:
PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS
CIRANDAS INFANTIS

Londrina
2026

PEDRO HENRIQUE DE SOUZA FERREIRA

PLANTANDO CIRANDAS:
PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS
CIRANDAS INFANTIS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P372p Ferreira, Pedro Henrique .
Plantando Cirandas : Perspectivas do Ensino de História a partir das Cirandas Infantis / Pedro Henrique Ferreira. - Londrina, 2026.
110 f.

Orientador: Alexandre Felipe Fiuza.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Tese. 2. Cirandas Infantis - Tese. 3. Ensino de História - Tese. 4. Didática da História - Tese. I. Fiuza, Alexandre Felipe. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

PEDRO HENRIQUE DE SOUZA FERREIRA

PLANTANDO CIRANDAS:
PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS
CIRANDAS INFANTIS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Luciana de Fátima Marinho
Evangelista
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho - UNESP

Londrina, 13 de março de 2026.

Dedico este trabalho às mulheres a quem
devo minha vida e tudo aquilo que sou.
Minha mãe, Maura. E minha avó Zayra

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais. Em especial, à minha mãe, minha primeira professora, a primeira historiadora e pesquisadora que conheci. Este trabalho dedico à ela, assim como todos os sonhos que compartilhamos e que, em função da vida, apenas eu pude realizar. Tudo o que fiz e faço é por nós.

Agradeço à minha melhor amiga, Mariana Camata que, há mais de 20 anos, me acompanha. Pessoa que me viu crescer, assim como eu a vi. A cada passo que dei, sempre acreditou em mim e, por inúmeras vezes, incentivou-me a continuar; muito provavelmente, sem ela, nem eu nem este trabalho existiríamos.

À minha amiga Isabella Vignoli que me acompanha desde o início da minha graduação, em outra cidade e universidade; pessoa que, com todo carinho e acolhimento (que lhe é de costume), me recebeu em sua casa de portas abertas, para que eu pudesse, então, dar início ao que se materializaria neste trabalho.

Agradeço também aos amigos do Museu Histórico de Londrina em especial: Júlia Piovesan, que por incontáveis horas me ajudou e me acompanhou na escrita e nos estudos, mas não apenas isso, foi uma companheira de vida. Marina Galli que, com todo seu carinho, sempre me acolheu e se fez presente em minha vida. Esdras Calixto que, por inúmeras vezes, tornou este caminho menos solitário.

Agradeço à Rafaela Moreira e Ana Luiza, pelos anos que passamos morando juntos, quando, naquela casa na Rua Alípio Correa Neto, em Assis, fizemos um lar.

Aos meus grandes amigos, Mariana Ascariz, Larissa Machado, Gabriel Vieira e Natália Kanashiro e Gabriel Enz, que me acompanharam durante anos em Assis, e que, agora, mesmo trilhando outros caminhos, continuamos cultivando carinho e afeto.

Agradeço à Julia Caldas por todo amor que me foi dado, talvez o amor mais puro e sincero que alguém poderia me dar, e que, mesmo de longe, continuo recebendo.

Agradeço também ao meu orientador, Alexandre Fiuza, que com toda paciência acompanhou e acreditou em mim e neste trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que não citei nominalmente, mas que, de alguma forma, marcaram minha vida e minha trajetória. Este trabalho carrega um pouco de tudo aquilo que já amei.

“A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história apenas determinismo”

Paulo Freire

RESUMO

FERREIRA, Pedro Henrique. **Plantando cirandas:** perspectivas do ensino de história a partir das cirandas infantis. 2026. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Este trabalho analisa as Cirandas Infantis, prática educativa e formativa recorrentemente utilizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Busca-se aqui examinar os entrelaçamentos entre os parâmetros filosóficos e pedagógicos do projeto de ensino do MST e os debates da teoria do ensino de história, tendo como foco de análise as cirandas infantis. As cirandas são espaços de formação que rompem com o modelo tradicional e bancário de educação, promovendo um espaço educativo que desenvolve valores de coletividade, solidariedade e justiça social. Neste espaço, destinado à primeira infância (0 a 6 anos), dá-se início à formação da identidade sem-terra e se introduz as crianças aos valores e ideais que orientam o movimento social, mediada por atividades lúdicas. As análises são fundamentadas, principalmente, por pensadores como Paulo Freire e Jörn Rüsen, articuladas com os materiais educativos do MST (Cadernos e Boletins de Educação) e pela coletânea de “Plantando Cirandas”. O estudo almeja estabelecer associações entre as cirandas infantis e a proposta educativa do movimento, com foco na produção das identidades históricas que os conectam com princípios do movimento, formando sujeitos comprometidos com valores de cooperação e coletividade, orientados na luta pela transformação social. A pesquisa também abordou de que forma a prática educativa do MST atua na conscientização política e na emancipação dos sujeitos, que, em conjunto com a formação de suas identidades, dão continuidade e vida para o movimento social. Desta forma, este trabalho buscou contribuir para o debate aproximando o campo do ensino de história dos estudos a respeito das práticas educativas do MST.

Palavras-chave: Cirandas Infantis; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra; Ensino de História; Consciência Histórica.

ABSTRACT

FERREIRA, Pedro Henrique. **Planting cirandas:** perspectives on history education based on children's cirandas. 2026. Dissertation (Master's in Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

This study analyzes the *Children's Circle Dance*, an educational practice of Landless Workers' Movement (MST). It seeks to find links between the philosophical and pedagogical parameters of the MST's teaching project and the debates on history teaching. The Circle Dance are educational spaces that go beyond the traditional banking model of education, promoting an educational space that develops values of collectivity, solidarity and social justice. In this space, aimed at early childhood (0 to 6 years old), the formation of the "*landless*" identity begins and introduces children to the values and ideals that guide the social movement. The analysis is based mainly on Paulo Freire, Jörn Rüsen and is articulated with the MST's educational material and the collection "Plantando Cirandas". The study seeks to make associations between *Children's Circle Dance* and the movement's educational proposal, focusing on the production of historical identities that connect them with the movement's principles, forming subjects committed to values of cooperation and collectivity, oriented towards the struggle for social transformation. The research also looks at how the MST's educational practice acts to raise the political awareness and emancipation of the subjects, who, together with the formation of their identities, give continuity and life to the social movement. In this way, this work seeks to fill a gap by bringing the field of history teaching closer to studies on the educational practices of the MST.

Key-words: Children's Circle Dance; Landless Workers' Movement (MST); History Teaching; Historical Consciousness.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Matriz disciplinar da Ciência Histórica.....	98
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Boletins da Educação.....	15
Tabela 2 - Cadernos da Educação.....	16
Tabela 3 - Plantando Cirandas.....	18
Tabela 4 – Categorias temáticas gerais das cirandas.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
SNI	Serviço Nacional de Informações
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SIAN	Sistema de Informações do Arquivo Nacional

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: “SOLETRANDO LIBERDADE”	12
	CAPÍTULO 1: “COM MEU POVO FORTE, SEMEIO NOSSO FUTURO”: A GÊNESE DO MST	27
1.1	Início das ocupações	32
1.2	A nacionalização do movimento	39
1.3	O MST e a educação	46
	CAPÍTULO 2: “COMPREENDENDO UM NOVO JEITO DE APRENDER”: A EDUCAÇÃO NO MST	51
2.1	Educação infantil no MST	62
2.2	A mística como meio educativo e formativo	69
2.3	As cirandas infantis e a aprendizagem por meio do lúdico	71
	CAPÍTULO 3 – DE CIRANDA EM CIRANDA APRENDER A CIRANDAR	76
	REFERÊNCIAS	105
	Documentos consultados	109

Introdução: “Soletrando Liberdade”.¹

O presente trabalho tem como objeto as Cirandas Infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A escolha do tema remonta aos meus anos finais da graduação em História na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, campus de Assis, onde, na disciplina de “Brasil Republicano”, em uma das atividades avaliativas, foi proposta a produção de ensaios. Entre os eixos temáticos apresentados, estavam os movimentos sociais, dentre eles, o MST. Como o interesse por educação e ensino de história já existia, busquei pesquisar como o movimento entendia e se posicionava a respeito da educação, em vez de tratar unicamente da trajetória política do movimento.

As cirandas infantis foram investigadas enquanto parte constitutiva do projeto educativo do MST e inseridas no âmbito das experiências e da cultura histórica dos trabalhadores rurais. Não apenas tomadas enquanto uma atividade lúdica, as cirandas foram abordadas como práticas que contribuem para a formação integral das crianças sem-terrinha englobando aspectos sócio-políticos e culturais.

A pesquisa analisou a coletânea “Plantando Cirandas” enquanto documento histórico que complementa e reflete os valores políticos, filosóficos e educativos do movimento, além de contribuir para a construção da consciência histórica e identitária das crianças. A narrativa expressa nas letras dialoga de forma direta com a experiência no campo, com a luta pela terra e com os princípios organizativos sem-terras, sendo assim entendidas como elementos de formação e transmissão de uma memória coletiva.

Neste estudo, buscou-se compreender de que forma as cirandas contribuem para a formação dessa consciência histórica e identitária dos sem-terrinha ao articularem a memória e a cultura histórica do MST, ~~além de buscar~~ buscando evidenciar a relevância desta prática para a manutenção da identidade sem-terra. Abordou-se, ainda, sua potência educativa no âmbito da formação política e cultural, ao passo que o estudo também buscou dialogar de forma direta com a da Didática da História e com as teorias de Paulo Freire.

¹ Título da canção “Soletrando liberdade” (de Zé Pinto), presente no Plantando Cirandas 2, 2002

Esta dissertação buscou examinar de que forma as Cirandas Infantis, analisadas sob o viés da Didática da História, constituem um ambiente onde a consciência histórica pode se desenvolver, tendo em vista que articulam passado, presente e futuro. Finalmente, atesta-se como as práticas educativas e as cirandas contribuem sobremaneira para a formação de identidades, consciência histórica e para a continuidade do movimento.

O estudo das Cirandas Infantis é relevante, pois esta ação educativa, além de contribuir para a ampliação dos estudos a respeito do MST, permite entender como práticas educativas diversas integram a esfera educacional do movimento. Este trabalho busca contribuir para o campo da história e seu ensino abordando uma prática que busca romper com o ensino tradicional, formando sujeitos críticos e comprometidos com a luta de um dos movimentos sociais melhor estabelecidos na história recente do Brasil. Assim, esta dissertação visa contribuir para o campo das pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e da Didática da História, aproximando este debate do ensino de história, descentralizando-o das áreas das ciências sociais e da pedagogia, ainda que em necessário diálogo com as mesmas.

Durante a pesquisa, entrei em contato com a proposta pedagógica e educativa do movimento, em especial com a prática das cirandas infantis. A complexidade e a especificidade dessas cirandas saltaram aos meus olhos e imediatamente se conectaram com as experiências dos anos iniciais da graduação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Durante minha experiência no Projeto, que contou com atividades de formação que nos puseram em contato com teóricos como Jörn Rüsen e Paulo Freire (autores que de certa forma orientam e motivam esta pesquisa), aprofundei-me nos debates sobre educação e ensino de história no MST.

Paulo Freire integra intimamente o MST. Sua concepção pedagógica, orientada pela emancipação e transformação social, dialoga com os métodos educativos do MST e com os princípios que regem o movimento. Freire defendia a educação como um processo de libertação, no qual os estudantes constroem seu conhecimento de forma ativa, opondo-se ao modelo de educação tradicional. Esta perspectiva foi integrada às práticas do movimento para promover a conscientização política, a autonomia e a organização social dentro dos assentamentos. Desde sua

criação, os sem-terra adotaram o método e a pedagogia de Paulo Freire como base de suas práticas, refletindo a compreensão do movimento de que a educação é uma ferramenta importante para o funcionamento e fortalecimento do MST (Sapelli, 2015).

O educador contribuiu para o trabalho educativo nos assentamentos, com foco na conscientização e alfabetização, além da formação política, que inspiram o MST a adotar a questão educacional como parte central de sua luta. Há um entendimento de que a luta por escolas nos assentamentos e que o projeto educativo inerente alinhem-se aos princípios políticos e filosóficos dos sem-terra, de modo que nutram e mantenham o movimento ativo.

Nesse contexto, ao ser criado pelos(as) trabalhadores(as) sem-terra do país, nos anos finais da ditadura civil-militar no Brasil, surgindo oficialmente em 1984, o MST passa a adotar o método de educação popular de Paulo Freire para a educação e nos processos de formação da base Sem Terra. “No primeiro momento essa educação se dá de forma não formal, nas formações de base e depois, na educação formal. Então, desde o início, o Paulo Freire está presente na formação do Movimento, que toma o pensamento do Paulo Freire como base de formação da sua base. E os cursos passam a ser direcionados nessa perspectiva da educação popular”, pontua a educadora. (Engelmann; Furtado, 2021, sem paginação)

O impacto e a influência de Paulo Freire no MST fizeram com que uma das escolas itinerantes do movimento recebesse seu nome. Criada em 2003, a escola itinerante foi um marco para o MST, demonstrando um avanço na discussão educativa e contribuindo para a criação de um aparato institucional próprio, capaz de suprir suas necessidades e demandas (Sapelli, 2015). As escolas itinerantes atendem crianças, jovens e adultos enquanto estão acampados e têm como objetivo central estabelecer-se como espaço educativo, vinculando-se à luta pela reforma agrária e pela transformação social.

As escolas itinerantes têm como objetivo atender comunidades que ainda não foram assentadas, oferecendo uma formação que contemple as diversas esferas da vida do sem-terra: técnica, política, cultural, ideológica e afetiva (Sapelli, 2015). O objetivo é formar, relacionando teoria e prática, pessoas capazes de autogerir os assentamentos e a participar de forma ativa da luta do MST. Com bases freireanas, esses espaços aliam teoria e prática promovendo alfabetização, emancipação e transformação social.

Assim como o MST se pautou nas premissas do pensamento freiriano, essas também influenciaram na minha escolha de um objeto de pesquisa, de tal modo, com a decisão de pleitear o ingresso no Programa Pós-Graduação, a Linha de Pesquisa História e Ensino era uma certeza. Entre buscas e investigações iniciais e a retomada de trabalhos antigos, houve o reencontro com a temática das Cirandas Infantis. Neste momento, o desejo de pesquisar algo que dialogasse com o ensino de história e a didática da história se constituiu em um projeto de pesquisa ideal. Durante o preparo para o processo seletivo, as leituras e o conseqüente aprofundamento nos debates da didática da história e do ensino de história na educação do MST, em especial, as Cirandas Infantis continuaram a mobilizar meus interesses. Estava tomada a decisão, teria como tema de pesquisa esta particular experiência pedagógica e humanista do MST.

Num primeiro momento, as fontes recolhidas foram os encartes da coletânea Plantando Cirandas, destes, três volumes foram selecionados, os quais contêm as letras das cantigas. Em busca de mais fontes para o desenvolvimento da pesquisa me deparei com uma série de produções próprias do movimento, de cunho educativo e formativo. No caso, os Cadernos e Boletins de Educação do MST que, de forma sistemática, descrevem sua proposta educativa dentro de parâmetros metodológicos, ideológicos e filosóficos.

Os Boletins de educação do MST começaram a ser publicados em 1992, com o objetivo de se tornarem uma publicação ágil e dinâmica, capaz de se espalhar nos vários cantos do nosso país onde o MST está organizado (MST, 1992). O objetivo dos boletins é discutir a proposta de educação e servir de subsídio para o trabalho dos educadores nos acampamentos e assentamentos (MST, 1992).

Para fins de uma melhor mensuração deste material, segue uma tabela descritiva da publicação.

Tabela 1 - Boletins da Educação

Título	Ano	Autores	Publicado por
(MST) Boletim da Educação Nº 01 – Ocupar, resistir e produzir também na educação	1992	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 02 –	1993	Movimento dos	Movimento dos

Como trabalhar a mística do MST com as crianças		Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 02 – Como trabalhar a mística do MST com as crianças	1993	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 03 – Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos	1994	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 04 – Escola trabalho e cooperação	1995	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 05 – O trabalho e a coletividade na educação	1995	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 06 – O desenvolvimento da educação em Cuba	1995	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 07 – Educação infantil: construindo uma nova criança	1997	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 08 – Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas	2001	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 09 - Educação no MST - Balanço 20 anos	2004	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 10 – Poética Brasileira - Coleção de Poetas e Poesias do Brasil	2005	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 11 - Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária	2006	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Boletim da Educação Nº 12 - II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) - Textos para estudo e debate	2014	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST

Tabela feita pelo autor com dados disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>

Por sua vez, os Cadernos da Educação, cuja primeira publicação também é do ano de 1992, têm caráter formativo e de orientação, servindo como manual para o desenvolvimento de atividades educacionais. Nestes cadernos, há uma dimensão técnica do fazer educativo, além de reflexões a respeito da educação do contexto sem-terra, alinhados aos pilares de cooperação, coletividade e trabalho (Pereira, 2019). Assim sendo, “[...] os cadernos exibem um caráter orientativo, o que em alguns adquirem um tom de ‘manual’, principalmente aqueles que lidam com o ‘como fazer’” (Pereira, 2019, p.42).

Tabela 2 - Cadernos da Educação

Título	Ano	Autores	Publicado por
(MST) Caderno da Educação Nº 01 – Como fazer a escola que queremos	1992	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 02 – Alfabetização	1993	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 03 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar	1994	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 04 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem	1994	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 05 – Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática	1995	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 06 – Como fazer a escola que queremos: O planejamento	1995	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 07 – Jogos e brincadeiras infantis	1996	Movimento dos Trabalhadores Rurais	Movimento dos Trabalhadores Rurais

		Sem Terra; Setor de Educação	Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 08 – Princípios da Educação no MST	1996	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 09 – Como fazemos a escola de educação fundamental	1999	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 10 – Ocupando a Bíblia	2000	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 11 - Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender	2003	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 12 - Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender	2004	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 13 - Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001)	2005	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Caderno da Educação Nº 14 - Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015	2017	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST

Tabela 2 - Cadernos da Educação - Tabela feita pelo autor com dados disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>

Ainda no que concerne às publicações educativas do MST, temos a coletânea “Plantando Cirandas”, que aglutina os princípios filosóficos e ideológicos do MST em músicas destinadas a cantigas de roda para o público infantil. Assim sendo, integram no movimento a prática da ciranda infantil, em que temas como família, meio ambiente, igualdade, amor e comunhão são abordados de forma lúdica para as crianças. Para os sem-terra, “Quem brinca cirandas ocupa cantando, produz sorrindo e constrói com a certeza de que o amanhã já começou” (MST, 1999, sem paginação). Plantando Cirandas foi desenvolvida por artistas, militantes e simpatizantes do movimento sem-terra, sendo álbuns que contam com canções infantis que unem arte

e pedagogia para formar, em especial, as crianças sem-terrinha numa “ciranda educativa, poética e libertária” (MST, 1999).

Tabela 3 - Plantando Cirandas

Título	Ano	Autores	Publicado por
(MST) Plantando Cirandas 1 - Caderno de letras e cifras de músicas	1994	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Plantando Cirandas 2 - Caderno de letras e cifras de músicas	2001	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
(MST) Plantando Cirandas 3 - Caderno de letras e cifras de músicas	2014	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Setor de Educação	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST

Tabela feita pelo autor com dados disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>

Apresentadas as publicações aqui tomadas como fontes históricas, esta pesquisa tem como objetivo compreender os processos educativos do MST, abordando a educação das crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e, particularmente, examinando o trabalho desenvolvido por meio das Cirandas Infantis, bem como estabelecendo uma reflexão sobre como o ensino de história e a didática da história são perceptíveis nesse processo. Busca-se também identificar os sentidos e ideias construídas nos ambientes educativos dos assentamentos, assim como as implicações na realidade das crianças, analisando as identidades históricas produzidas durante o processo educativo e partindo do caso das cirandas infantis. Utiliza-se como fonte, conforme mencionado, os encartes de álbuns musicais *Plantando Cirandas* de 1 a 3, juntamente com os materiais formativos produzidos pelo MST, como os *Cadernos de Educação* e *Boletins de Educação*, particularmente em suas edições que se relacionem à educação infantil e às cirandas infantis no âmbito do movimento. No que concerne à história do movimento, serão consultados também documentos presentes no SIAN - Sistema de Informações do Arquivo Nacional, relativos à ação do MST.

Durante o levantamento de teses e dissertações a respeito das cirandas, trabalhos como o de Edna Rossetto (2009), Fábio Accardo (2015), Luis Barcellos (2020), Neiva Maria Bihain (2001) e Ana Marieli Luedke (2013), citando apenas os

trabalhos centrais que nortearam os rumos dessa dissertação, constatei que a grande maioria dos trabalhos nesta temática são produzidos em programas de pós-graduação das áreas de educação e ciências sociais, apesar de parte deles se valerem dos debates mobilizados por teóricos do ensino de história, como Jörn Rüsen. Deste modo, é também objetivo deste trabalho suprir esta lacuna, aproximando este debate acadêmico ao campo da História, como também direcionando, de forma mais assertiva, esta reflexão à teoria do ensino de história. Esses trabalhos, apesar de abordarem de forma extensa os processos educativos do MST e contextualizarem essas práticas do contexto da luta agrária, carecem de aparatos teóricos e reflexivos que situem historicamente as práticas educativas. Obviamente que se refere aqui a uma carência de um campo do conhecimento específico, a História, e não ao campo, por exemplo, da Educação, que, nesta vasta produção sobre a educação no âmbito do MST, responde com assertividade aos fenômenos educativos, valendo-se de categorias e conceitos que lhes são inerentes.

O MST se constitui enquanto movimento social que luta, em linhas gerais, pelo fim da exploração no campo, pelo fim da desigualdade social e pela garantia do acesso à terra. O movimento dedica-se ainda à construção de uma nova realidade, desafiando a lógica capitalista. Nos últimos anos, tem fortalecido sua relação com os povos das águas e das florestas, além de dar maior atenção à questão ambiental e à produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos. Por conseguinte, sua proposta educacional segue a mesma lógica, cuja emancipação dos sujeitos ocupa um lugar de destaque em suas ações políticas e frentes educativas.

Pretende-se tomar neste estudo as cirandas como expressão da identidade histórica do movimento. Adotam-nas como eixo norteador do ensino infantil de suas crianças, voltado não apenas a quem elas são, no caso, sua identidade de classe e camponesa, mas também sobre quais bases estão construídas as estruturas do contexto em que estão inseridas neste processo histórico.

Expressão dessa preocupação pedagógica do MST, que concilia uma educação infantil com questões sociais e de identidade, pode ser identificada nos materiais didáticos produzidos pelo Movimento, como nos citados anteriormente. Por sua vez, essa produção respondia a preocupações inerentes ao MST, que não eram correspondidas pelos materiais didáticos tradicionais, uma vez que estes não se

coadunavam aos objetivos pedagógicos discutidos e planejados coletivamente entre seus militantes e seus intelectuais (que tinham relação orgânica com o movimento). Aqui tomados como fontes de pesquisa e como documentos históricos, estes materiais revelam um direcionamento das preocupações do MST e sua adaptação para fins da educação infantil. Por exemplo, no primeiro volume da coletânea *Plantando Cirandas*² está presente a canção “Eu vou, eu vou, eu vou”.

“Eu vou, vou é pra ocupação
A luta é nossa e temos solução

Nós vamos entrar na terra
E com muita força resistir nela

No coletivo vamos estudar
E a história fazemos já.” (MST, 1994)

Nesta canção, são abordados importantes pontos comuns para aqueles que compõem o MST: a ocupação, a luta, a terra, o coletivo, a educação e a história. Seguindo o pensamento rüseniano, quando as crianças “sem-terrinha” têm contato com as cirandas, enquanto expressão da narrativa histórica do MST, lhes é transmitido também conhecimento sobre o passado e são reforçados os valores construídos pelo movimento.

O MST se organiza para lutar pela reforma agrária, baseando-se na coletividade e na resistência. Com o início do processo de modernização da produção agrícola³, durante as décadas de 1970 e 1980, os trabalhadores rurais foram empurrados a uma posição ainda mais marginalizada. Isso teve como efeito a consequente diminuição de empregos e expulsão desses trabalhadores das terras em que trabalhavam, iniciando-se um processo de organização e articulação desses trabalhadores, que posteriormente se tornaria o que hoje conhecemos como MST. A Teologia da Libertação e os setores progressistas da Igreja Católica desempenharam igualmente um papel fundamental na formação política e conscientização desse contingente de trabalhadores. Há que se mencionar que, antes deste processo acelerado de modernização do campo, a exploração dos trabalhadores rurais e a concentração fundiária já haviam sido motor para a criação de sindicatos de

² . MST, Movimento Sem Terra. *Plantando Cirandas 1. Caderno de Canções*, 1994.

³ GUIMARÃES, A. P. O complexo agroindustrial. Revista Reforma agrária, ano 7, n. 6, nov./dez. 1977

trabalhadores rurais e teriam desencadeado um movimento expressivo, consubstanciado nas Ligas Camponesas, criadas em meados da década de 1940, consideradas também como uma das influências mais marcantes no MST.

Não foi unicamente a necessidade de se criar uma base organizativa, que conjugasse esforços na luta pela terra, que moveria a criação do MST, também a urgência de estratégias que ampliassem e reunissem um contingente numeroso de pessoas que, embora exploradas e vítimas da violência do latifúndio, não tinham um movimento ou organização onde pudessem se filiar coletivamente. Este avanço do MST decorreria, portanto, também de um trabalho educativo não apenas para aglutinar estes trabalhadores, mas de fortalecer internamente os ideais que davam corpo ao movimento.

A educação no MST ocupa papel central na formação de lideranças e na continuidade do movimento. Seu projeto pedagógico é baseado nos valores que norteiam o movimento e dialoga diretamente com teóricos como Paulo Freire, uma vez que age numa perspectiva de emancipação e conscientização política do indivíduo. Suas matrizes podem ser identificadas ainda no acúmulo de experiências da chamada educação popular, que teve forte impacto na América Latina, principalmente a partir da década de 1960. Por meio da educação de base popular, o MST forma lideranças e militantes capazes de dar vida e continuidade ao movimento e à luta pela reforma agrária, cujo modelo de educação desafia a lógica capitalista, produzindo sujeitos conscientes de sua realidade e fortemente comprometidos com a transformação social.

As Cirandas Infantis demonstram, na prática, como a pedagogia do MST opera, sendo um espaço de formação onde as crianças sem-terrinha são incentivadas a aprender interagindo com o ambiente e com seus pares, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais. Além disso, têm um contato direto com os valores que regem o movimento. Ao mesmo tempo que compreendem sua realidade por meio da interação com o movimento, é nas cirandas que as crianças também entram em contato com a história e com as identidades que integram o MST. Neste espaço educativo e de cuidado têm início a formação política, histórica e social das crianças.

O espaço das cirandas rompe com a educação formal e técnica. Por meio de brincadeiras, músicas e jogos, os sem-terrinha entram em contato com os valores

centrais do movimento: coletividade, solidariedade e o respeito ao meio ambiente. As cirandas infantis funcionam de acordo com as especificidades da educação infantil. Através de atividades lúdicas criam condições para que as crianças explorem e questionem sua realidade e o mundo que as cerca.

O projeto educativo do MST fortalece as identidades e os vínculos dos indivíduos com o movimento, fazendo com que a educação atue também como fator de transformação social. Por meio das cirandas e do projeto educativo, os educandos são conscientizados, incorporando valores como a cooperação e o compromisso com a transformação social. Esse processo permite que as crianças cresçam e se tornem agentes ativos no movimento, atuando na luta pela reforma agrária e pela emancipação dos trabalhadores do campo.

As cirandas e a educação no MST funcionam não apenas como espaços onde as crianças adquirem conhecimentos, mas também onde constroem identidades enquanto sujeitos da luta agrária, estreitando os laços dos indivíduos com os princípios do movimento. Essa pesquisa busca justamente encontrar e traçar paralelos entre as práticas educativas do MST e seus entrelaçamentos com o ensino de história.

Ao tomar as Cirandas Infantis como um espaço educativo para a construção identitária e como um espaço de orientação, com base nas matrizes políticas e filosóficas do MST, assim como as publicações oficiais referentes à educação, à educação infantil e às cirandas, estas últimas serviram, aqui nesta dissertação, como fonte para as análises desta experiência educativa.

As crianças fazem parte de uma história e também estão situadas historicamente, pois são seres sociais e pertencem a uma classe social. A criança da faixa etária de 0 a 6 anos é fortemente influenciada pelo seu meio enquanto cultura, etnia, linguagem e com isso vai se desenvolvendo psicologicamente, biologicamente, afetivamente, cognitivamente (MST, 1997, p.5)

Uma das máximas dos ideais do MST é a coletividade, tomada em seu aspecto geral, além da luta pela terra e pela reforma agrária, a luta contra o capitalismo. Assim

sendo, é nesta órbita em que a educação⁴ no MST gravita. Conforme Barcellos (2020, p. 26):

De forma geral, percebe-se um núcleo conceitual para o que é o MST, sendo assim, constata-se que, dentre muitas coisas, o MST é um movimento de trabalhadores que lutam por terra, reforma agrária, contra o avanço do capitalismo e por melhores condições de vida para as populações do campo e da cidade. Luta, ainda, por revolução, ou, ao menos, por menores desigualdades, pelo direito do camponês de plantar e colher, de viver sua vida na terra, de cultivar e de morrer nela e com ela, de afirmar-se como sujeito de uma cultura específica, da busca da harmonia, equilíbrio e respeito na relação campo, cidade e meio ambiente.

Imersas em algumas dessas premissas do MST, as Cirandas Infantis têm suas raízes em manifestações culturais camponesas, uma vez que o próprio MST as descreve como um espaço educativo e organizado, onde os sem-terrinhas desenvolvem todas as dimensões do ser criança, com o objetivo de se formar um sujeito consciente e alinhado com os valores e com a ideologia do movimento. As relações de gênero, a cooperação, a autonomia, a criatividade e as noções de comunidade e família são desenvolvidas no espaço das cirandas.

As Cirandas ensinam e convidam as crianças a aprender história por meio de sua realidade, partindo de assuntos e objetos presentes no cotidiano. Além disso, abordam elementos intrínsecos àqueles que compõem o MST, construindo o entendimento de sua realidade e de seu tempo. Sobre isso, destacam-se dois dos objetivos das cirandas infantis: “organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitas ao processo” e “trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do movimento: gênero, saúde, formação, produção frente de massa” (MST, 2004).

A proposta educativa do MST, e as cirandas, no caso desta pesquisa, relacionam-se com a Didática da História e com o Ensino de História, pois não se limitam à transmissão de conhecimentos e conteúdos formais, mas priorizam uma formação ampla, valorizando a conscientização política, a formação de identidade e a transformação social, por vezes, num viés histórico, inscrito no tempo.

⁴ MST, Movimento sem Terra.. *Caderno da Educação*, nº 12. Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender, 2004.

Nas cirandas infantis as crianças aprendem a partir das experiências do campo, e se formam politicamente fortalecendo o vínculo com a comunidade e com o movimento. Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo com o pensamento de Jorn Rüsen na medida em que a experiência histórica é central no desenvolvimento desta prática, pois nas cirandas o aprendizado visa atender às necessidades e especificidades do movimento bem como às suas carências de orientação temporal (Rüsen, 2011). Por conseguinte, as cirandas educam partindo da materialidade dos sem-terra a fim de promover uma leitura de mundo mais ampla e complexa, articulando passado, presente e futuro.

Durante o processo de construção da consciência histórica, o sujeito aprende a narrar sua trajetória histórica enquanto dá sentido à sua experiência na história. Tratando-se das cirandas, as crianças interpretam a história partindo de sua própria realidade (trabalho coletivo, solidariedade e relação com a terra). As brincadeiras, músicas e jogos contribuem para a formação conectam as crianças ao movimento e à sua cultura própria. A dimensão política do movimento se expressa ao formar sujeitos profundamente comprometidos com os valores e engajados no movimento, desde tenra idade. O alinhamento entre teoria e prática retoma o que Rüsen aponta como uma educação com orientação para a vida prática (Rüsen, 2011).

Ao rememorar a história do MST e seus valores, as crianças vinculam-se profundamente ao movimento. Conforme internalizam as narrativas, forma-se uma identidade histórica coletiva, e, em diálogo com Rüsen, entende-se que a história não deve ser um conhecimento estático, mas que deve orientar os sujeitos e permitir que eles construam identidades, além de compreender e interpretar o mundo ao seu redor (Rüsen, 2011).

O presente trabalho está organizado em capítulos que contextualizam e discutem as questões centrais no tocante às práticas educativas do MST, com foco nas Cirandas Infantis. No Capítulo 1, que a exemplo dos demais títulos, se vale de excertos de letras de cirandas do MST, intitulado "Com meu povo forte, semeio nosso futuro", é apresentada a gênese do movimento, discorrendo a respeito das condições históricas, políticas e sociais que culminaram na origem do MST. Neste capítulo é pontuada a modernização conservadora da agricultura e o impacto da concentração fundiária para os trabalhadores rurais. Também é abordado o modo como o movimento se constitui enquanto resposta à desigualdade e à violência no campo,

discutindo-se ainda a centralidade da organização política e da atuação de organizações, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que repercutiram nas origens do movimento. Em suma, o capítulo traça o histórico do movimento que fundamenta a luta e a prática educativa sem-terra.

No Capítulo 2, intitulado “Compreendendo um novo jeito de aprender: a educação no MST”, aborda-se a proposta educativa e pedagógica do movimento, apresentando os fundamentos teóricos e sua relação com os princípios de Paulo Freire, sobretudo em uma perspectiva que rompe com o modelo de educação tradicional. O capítulo discorre também sobre os objetivos das práticas educativas do MST, com foco nas Cirandas Infantis enquanto espaços de aprendizado e formação política e identitária. Igualmente, discute-se a partir dos Cadernos e dos Boletins de Educação como o movimento fomenta e transmite seus valores desde a primeira infância, destacando a educação como instrumento de luta e fortalecimento do movimento.

No terceiro e último capítulo, as cirandas infantis, a partir da coleção “Plantando Cirandas”, são contextualizadas pelo prisma das teorias do ensino de história a partir de autores como Jorn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt. Pautadas nas canções e atividades propostas nas cirandas, serão investigadas possíveis contribuições para a constituição de uma consciência histórica e identitária das crianças do MST. Afinal, no espaço das cirandas, a educação rompe conteúdos e práticas tradicionais e fornecem aparatos muito particulares, que, alinhados às teorias do ensino de história, possibilitam a construção de uma orientação temporal que conecta passado, presente e futuro, plantando um horizonte de expectativas alicerçado nos valores do MST.

Capítulo 1: “Com meu povo forte, semeio nosso futuro”: A gênese do MST.⁵

José de Souza Martins (1999) aponta que a questão agrária no Brasil não está inserida em um recorte temporal particular, mas caracteriza-se como um problema tanto histórico, como estrutural. Afinal, o país desenvolve-se marcado pela concentração de terras e pelo poder calcado na propriedade fundiária, o que, segundo o autor, em um primeiro momento, define a questão agrária como um entrave para a expansão e progresso do capital). Por meio do latifúndio, de políticas de favorecimento aos grandes proprietários (como foi o caso da Lei de Terras de 1850), pela exploração da população livre e, principalmente, do trabalho escravo, por parte dessas elites agrárias, se constituiu uma estrutura fundiária violenta, autoritária e concentradora. No Brasil, no decorrer do século XX, as terras foram cada vez mais controladas pelo capital e favorecidas sistematicamente por incentivos fiscais, em especial no período da ditadura militar (1964-85). Por sua vez, os grandes proprietários de terra acabaram se tornando empresários inseridos no âmago da lógica capitalista. Sobre isso, o autor sugere, ainda, que a industrialização brasileira não pode ser entendida sem se levar em conta que estes fazendeiros se aproveitaram das oportunidades de sua época (Martins, 1999)

No século XX, com o avanço da industrialização e urbanização no Brasil, a concentração de terras continuou como uma questão a ser solucionada e como um problema estrutural. O período de crescimento e modernização, tanto das cidades, quanto da economia, intensificam o processo de êxodo rural, criando um contingente de trabalhadores alojados nas periferias. Ocorre, ainda, um aumento das tensões no campo em decorrência da precariedade das condições de trabalho e da intensa exploração ali vivida, parte dela decorrente das estruturas escravocratas e patriarcais.

Durante as décadas de 1950 e 1960, o debate sobre a questão agrária passa a ter mais relevância, surgindo a partir daí as primeiras pressões por mudanças significativas na estrutura fundiária, pressões estas que foram impulsionadas por setores da classe média, intelectuais e setores progressistas da Igreja Católica⁶. Este movimento contestatório deu origem aos primeiros movimentos de camponeses, como as Ligas Camponesas, como já mencionado, ganhando força principalmente em

⁵ Fragmento da canção Sementinhas (de Protásio Prates), do Plantando Cirandas, 1994.

⁶ Essas reivindicações eram também influenciadas pela Revolução Mexicana (1910) e pela Revolução Cubana (1959).

razão do exercício do governo João Goulart (1962-4), cujas reformas de base incluíam a reforma agrária como parte das medidas de modernização e inclusão social (Martins, 1999).

O golpe militar interrompeu este movimento e, em 1964, pela primeira vez, a reforma agrária é tratada pelo Estado. O Estatuto da Terra, da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, já no período da ditadura (1964-85), define reforma agrária como um conjunto de medidas cuja finalidade seria a de promover uma melhor distribuição de terras, maior produtividade agrícola e o bem-estar do trabalhador rural, favorecendo, assim, a justiça social. Na prática, o Estatuto da Terra estreitou os laços entre o capital e o agronegócio, corroborando para a manutenção da concentração fundiária. Ainda na ditadura, uma série de concessões e incentivos fiscais foi implementada, atraindo empresários para investirem no campo, selando uma aliança entre o capital industrial e a terra. Dessa forma, a modernização da agricultura se deu às custas da exclusão e da marginalização social dos trabalhadores rurais, pois a concentração das terras e do capitalismo agrário aprofundaram ainda mais as desigualdades no campo.

Tal quadro, por sua vez, não passou incólume aos trabalhadores organizados do campo, em particular, ao MST. Nesse sentido, sua experiência é singular e seus valores político-sociais desaguam por toda sua extensão, desde as relações interpessoais até mesmo em suas práticas educativas. Como mencionado, o MST tem suas raízes na reação à desigualdade social e à expropriação da terra que se estende por toda história do Brasil, tendo seu berço organizatório no Sul do país. Na década de 1970, o modelo agroeconômico passou por transformações, como apontado, com um intenso processo de modernização, que mecanizou grande parte da produção agrícola, eliminando empregos e expulsando os trabalhadores do campo. A maioria dessas pessoas trabalhava nas lavouras enquanto arrendatárias, forma esta em que o trabalho humano era usado de forma extensiva. A mudança na estrutura da produção agrícola levou esses trabalhadores para uma posição ainda mais marginalizada. Sobre isso:

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É

essa a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive. (Fernandes, Stédille, 1999, p.17)

Observa-se, nesta supracitada reflexão de teóricos do MST, que o desejo de lutar dos próprios trabalhadores rurais para continuar morando e tirando da terra seu sustento deu início a ações de resistência, as quais, posteriormente, originariam o movimento que hoje chamamos de MST. Essa modernização gerou um aglomerado de trabalhadores sem condições materiais de sobrevivência, tanto no campo quanto na cidade. Marcou ainda uma guinada na distribuição da população brasileira, na década de 1970, quando o êxodo rural produziu uma inversão ao concentrar mais da metade dos brasileiros nas cidades, em condições pouco ou nada favoráveis.

Estas mudanças drásticas foram fundamentais para a criação do MST. Como mencionado, esta luta renasceu também de outras organizações de trabalhadores, principalmente pela experiência acumulada pelas Ligas Camponesas⁷ do Nordeste, organizando-se e resistindo para que aquelas famílias, que anteriormente viviam da terra, e que dela tiravam seu sustento, continuassem a fazê-lo. Outro aspecto importante para o desenvolvimento do movimento foi a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975 em Goiânia (Fernandes, Stédille, 1999). Encabeçada pela Igreja Católica e pela Igreja Luterana, a CPT nasceu em resposta à forte violência contra os posseiros do Norte e Centro-oeste do país, e também como um contraponto ao apoio que a Igreja Católica deu ao golpe militar de 1964, atuando de forma a conscientizar e fazer com que estes trabalhadores se organizassem a nível nacional para lutar por aquilo que os unia: a luta contra a expropriação de seu direito à terra (Fernandes, Stédille, 1999). A CPT, por sua vez, nasceu também de uma guinada política que parte da Igreja Católica imprimiu na década de 1960.

A CPT foi a aplicação da Teologia da Libertação na prática, o que trouxe uma contribuição importante para a luta dos camponeses pelo prisma ideológico. Os padres, agentes pastorais, religiosos e pastores discutiam com os camponeses a necessidade de eles se organizarem. A Igreja parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: “Espera que tu terás terra no céu”. Pelo contrário, passou

⁷ As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964. Cf. *Atlas Histórico do Brasil*, FGV – CPDOC, 2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/7794>.

a dizer: “Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na Terra”. A CPT fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses (Fernandes, Stédille 1999, p.20)

O trabalho da CPT, de certa forma, iniciou um processo de organização e de conscientização dos trabalhadores rurais, incentivando-os a não aceitarem a condição de expropriados de sua fonte de renda e até mesmo de suas moradias, podendo-se dizer que aplicação da Teologia da Libertação foi um dos pontos fundamentais para a gestação do MST.

Tratando-se do contexto político que levou ao surgimento do MST durante a década de 1970, o regime implantado após o golpe militar de 1964 passa a investir fortemente na modernização da agricultura; privilegiando as grandes propriedades (monocultura), a criação de créditos e subsídios, intensificando a dependência das indústrias produtoras de insumos, além de promover a mecanização da produção, quando a mão de obra assalariada, utilizada na manutenção da monocultura - em especial a cana de açúcar, soja e laranja, foi reduzida. Este processo, chamado modernização conservadora⁸, afetou profundamente a agricultura familiar, deixando estes agentes ainda mais marginalizados, tendo em vista que não puderam usufruir das políticas de concessão de crédito, por exemplo, gerando uma maior concentração de capital e terras nas mãos de uma elite agrária.

Durante a fase de gênese do MST, a já citada CPT foi parte fundamental nesse processo. Entre os motivos que levaram a Igreja Católica a agir em prol dos trabalhadores rurais, destacam-se as decisões gestadas no Concílio Vaticano II (1965), nas II e III Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano, realizadas em Medellín, Colômbia (1968) e Puebla, no México (1979). Estas, influenciaram o envolvimento da Igreja nas questões tocantes ao trabalhador rural, com a Teologia da Libertação ocupando um lugar de destaque nessa mudança de posicionamento e servindo de base para a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como espaços privilegiados de reflexão, organização e articulação para transformação da realidade (Fernandes, 2001).

Sobre a CPT, João Pedro Stédile aponta (a partir de sua experiência no MST e na própria Comissão) que além de consubstanciar uma motivação regional, a CPT se constituiu num movimento dos eclesiásticos que lutaram contra o modelo

⁸ Modelo de ampliação da produção agrícola por meio da inclusão de novas tecnologias, sem alterações na estrutura fundiária (Guimarães. 1977)

desenvolvimentista, com impacto profundo nos trabalhadores rurais (Fernandes, Stédille, 1999, p.19). A partir do MST, a Igreja experimentou a Teologia da Libertação na prática. O trabalho dos líderes religiosos teve um importante papel conscientizador e de aglutinação das forças camponesas, em *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil* (1999), Stédille diz ainda que, se caso a CPT não fosse e agisse dessa forma, talvez o MST tivesse se desdobrado em movimentos menores. “A CPT foi uma força que contribuiu para a construção de um único movimento de caráter nacional” (Fernandes, Stédille, 1999, p.21).

A CPT atuou de forma ativa aplicando princípios cristãos em apoio às manifestações e organizações dos trabalhadores rurais. Promoviam atividades de mobilização social, em geral, sermões e palestras incentivando e articulando os trabalhadores rurais a reivindicarem seus direitos. A CPT criticou severamente a política fundiária que privilegiou grandes empresas favorecendo o latifúndio, cujo resultado era a expulsão dos pequenos agricultores que ocupavam terras públicas, denunciando que a política de crédito rural também privilegiava o latifúndio. A Comissão criticou também as políticas tributárias e de seguro agrícola, a fixação dos preços por poucas empresas, com estas praticando preços que os pequenos produtores não conseguiam competir.

A respeito da atuação da CPT, José de Souza Martins assevera que parte deste apoio aos trabalhadores rurais vinha do risco político que um êxodo rural representaria, pois a Igreja temia, de certa forma, que estes trabalhadores, ao migrarem para as cidades em uma posição marginalizada, pudessem ser cooptados por ideias comunistas (Martins, 1999). A Igreja tentou se articular também de forma a evitar o desenraizamento das famílias camponesas. Ressalta ainda que a reforma agrária defendida por estes setores não tinha definição e não contestava a propriedade da terra, nem a lógica da classe dominante. Dessa forma:

Era uma motivação conservadora e de direita, menos construída em cima de uma práxis social, que ainda não tinha lugar, uma espécie de antecipação preventiva, e muito mais derivada de um claro antagonismo ideológico em relação às esquerdas. Justamente por isso, Dom Inocêncio reuniu fazendeiros para produzir uma carta pastoral a favor de uma reforma agrária, com base numa posição claramente anticomunista. (Martins, 1999, p.103)

Não obstante a referência supracitada, a historiografia destaca que a CPT foi responsável por fazer com que a cúpula da Igreja Católica no Brasil tivesse que mudar em parte seu direcionamento político, justamente pela força exercida pelos seus religiosos e religiosas que ajudaram a construir o MST, num ambiente muito desfavorável, tanto pelo governo ditatorial, quanto pelas estruturas conservadoras católicas.

1.1. Início das Ocupações

A organização dos trabalhadores rurais, até aqui analisada, ganha efetivamente novos contornos com as ocupações de terra organizadas por inovadores movimentos de trabalhadores. Afinal, ocupar uma área não era uma estratégia tão incomum por parte das famílias despossuídas, mas, desta vez, as ações se tornaram coletivas, organizadas e sistemáticas. Como mencionado, não era um fato novo, visto o trabalho seminal das Ligas Camponesas, completamente desmobilizadas mesmo antes do Golpe de 1964, mas que seriam exterminadas de vez durante a ditadura militar. Outros movimentos de ocupação mais atomizados foram igualmente recorrentes, todos enfrentando forte repressão estatal e dos grandes latifundiários. Contudo, no período de início da abertura política, no final da década de 1970, vai se demarcar um novo desenho nas lutas pela terra no Brasil.

Se as Ligas Camponesas se iniciaram no Nordeste, um novo estopim aconteceria no Sul do país. Apesar da primeira ocupação da gleba Macali ter acontecido em 1979, no município de Ronda Alta, Rio Grande do Sul, é necessário pontuar os acontecimentos do ano anterior que levaram a esta ocupação. Em 1978, os indígenas Kaingang da Reserva Indígena⁹ de Nonoai iniciaram, junto ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o processo de retomada de seu território, expulsando 1400 famílias que estavam ocupando suas terras. Segundo Stédile (1997, p 70-71):

Houve, em 1979, um conflito de terra no Rio Grande do Sul. Com exceção do velho PCB, toda a esquerda da região dizia que lá não havia problema de terra. Foi um conflito numa área indígena, uma das últimas do Rio Grande, na famosa reserva indígena do Nonoai, que é

⁹ O termo Reserva indígena é utilizado unicamente para continuar em acordo com os documentos consultados para a elaboração do capítulo, o termo mais adequado atualmente é terra indígena. Por sua vez, “território indígena” é um termo igualmente importante, embora mais abrangente, englobando, além da terra, elementos culturais e de ancestralidade destes povos originários. Ver fundamentação legal em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>.

dos índios Caigangs. Essa área tinha sido historicamente ocupada por pequenos posseiros, estimulados até por políticos. Havia uns 10 mil hectares no município Nonoai, no extremo norte do Rio Grande, fronteira com Santa Catarina, e a área estava toda ocupada por pequenos posseiros, agricultores que sonhavam um dia legalizar aquelas posses. Havia dentro da área, incrustada no meio do mato, uns 200 a 300 índios que sobreviviam em situação de mendicância, pois os próprios pequenos agricultores os sustentavam.

Essas famílias eram rendeiras em conjunto com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e ocupavam as terras Kaingang numa relação de exploração que durou 15 anos. Em maio de 1978, os colonos foram expulsos deixando-lhes poucas alternativas: aderir aos programas de colonização da Amazônia, trabalhar enquanto assalariados em empreendimentos agrícolas ou continuarem em seu estado e lutarem pelo direito à terra (Fernandes, 2001). Foi a expulsão dos colonos da Reserva Indígena de Nonoai a razão pela qual as primeiras ocupações sem-terra aconteceram. A expulsão dessas famílias aconteceu em razão do avanço dos debates acerca da causa indígena, com significativo apoio aos indígenas Kaingang, que reocuparam as terras que lhes eram legalmente reconhecidas (Stédille, 1999).

Em julho de 1978, foram expulsos os camponeses e a escolha por lutar pelo direito à terra não tardou a aparecer; em junho do mesmo ano algumas famílias, mesmo que de forma não organizada, já haviam ocupado a Gleba Macali e Brilhante no Município de Ronda Alta - RS e a Reserva Florestal da fazenda Sarandi, em Rondinha – RS. Logo, o número de famílias aumentou chegando a quase 300. Como resposta, o governo cadastrou essas famílias para assentá-las quando fosse feita a reforma agrária. A Gleba Macali era fruto de grilagem, com o passar do tempo a notícia espalhou-se entre as famílias (Stédille, 1999).

Após essa primeira ocupação de terras e o cadastramento realizado pelo governo, a maioria das famílias retornou para seus abrigos, ao passo que novas se cadastraram no intuito de receberem terras no RS. Parte delas aceitou as propostas do governo e foram transferidas para Porto Alegre – RS, onde duas novas sugestões lhes foram feitas: serem assentadas pelo governo estadual em Bagé - RS ou serem assentadas no Mato Grosso no projeto de colonização Terranova. Outras, porém, procuraram abrigo na Paróquia de Ronda Alta, onde o padre Arnildo Fritzen¹⁰, da CPT,

¹⁰ Nascido no Rio Grande do Sul, em 1942, ordenado em Passo Fundo, em 1971, atuava na Igreja de Nossa Senhora dos Navegantes em Ronda Alta. Era apoiador ativo da CPT, tinha posição contrária ao governo e ao sistema capitalista. Arnildo trabalhou ativamente com os sem-terra e teve envolvimento direto com a ocupação da gleba Brilhante, Macali e do acampamento na Encruzilhada do Natalino, o

as acolheu; aqui mais uma vez entra o papel da Igreja, da CPT e da Teologia da Libertação. O trabalho nesta paróquia foi de reflexão e conscientização a partir do relato bíblico do povo de Deus em busca da terra prometida.

A identificação com a história da terra prometida foi imediata, aquela era a história também dos sem-terra; com isso, o trabalho do padre Arnildo contribuiu para que aquelas pessoas se movimentassem e se organizassem. O trabalho de base e os relatos das experiências em Bagé e no Mato Grosso, além do cadastramento, foram fundamentais para que os sem-terra unissem forças e delimitassem seus objetivos e suas formas de ação. Em julho de 1979, em uma reunião realizada no Centro de Tradições Gaúchas de Nonoai, decidiram que os objetivos deveriam ser comuns, redigindo um abaixo-assinado enviado ao governador para que suas reivindicações fossem atendidas, caso contrário, a Fazenda Sarandi seria ocupada novamente. Após a reunião com o governador, exigindo o assentamento das Glebas Macali e Brilhante, e se passando o prazo dado de 30 dias, a fazenda foi ocupada.

O marco da retomada da luta pela terra ocorreu, quando, na madrugada do dia 06 para 07 de setembro de 1979, deu-se à ocupação da Fazenda Macali no Rio Grande do Sul, no município de Ronda Alta e Sarandi, no Rio Grande do Sul. Após a ocupação da fazenda Macali, setenta famílias ocuparam a fazenda vizinha, denominada de Brilhante. A luta cresceu, aumentou o número de famílias e cento e cinquenta famílias ocuparam a Fazenda Anoni, sendo despejadas logo depois. Nasceu aí o histórico acampamento da Encruzilhada Natalino, permanecendo neste acampamento por cinco anos, até uma nova ocupação, quando, apenas em 1985, voltaram a ocupar a fazenda Anoni. (Mota, 2015, p.33)

Não demorou para que o governo tentasse interferir na ocupação. Já no dia 8, a Brigada Militar foi convocada e no dia 9 a militarização foi reforçada. A participação ativa das mulheres e das crianças esteve presente desde o início das ações, que nesta ocasião formaram uma barreira em torno do acampamento, impedindo a ação da Brigada e forçando negociações com o governador. O resultado foi uma vitória: conquistaram o direito de plantar na área, além retirar a Brigada Militar do local (Fernandes, 2001).

Arquivo Nacional conta com 98 registros sobre ele disponíveis para consulta. Neste ano de 2026, irá ocorrer a 48ª edição da Romaria da Terra do RS, que é um outro marco das ações religiosas no âmbito da luta pela terra. Há uma entrevista igualmente esclarecedora, realizada em 2025, com o padre Arnildo Fritzen, disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/02/19/padre-arnildo-fritzen-romaria-da-terra-e-soro-na-veia-dos-enfraquecidos/>>.

O sucesso em Macali trouxe visibilidade e apoio ao movimento fazendo com que, desta vez, a violência não fosse utilizada. As negociações da Brilhante se desenrolaram lentamente, a ação das mulheres e crianças novamente foi decisiva: formaram-se correntes humanas ao redor das plantações e do maquinário, impedindo o trabalho dos empregados. A ação trouxe resultados positivos e as famílias, além de assentadas, puderam colher parte da soja e do milho que ali estava plantada.

As vitórias atraíram cada vez mais famílias, fazendo com que as terras conquistadas não fossem mais suficientes para comportar todos aqueles que as buscavam, desencadeando novas movimentações pela conquista de terras. Em outubro de 1980, ocuparam a fazenda Anoni¹¹, mas foram derrotados rapidamente, até que, na segunda metade da década de 1980, conquistaram a terra. Em novembro de 1980, os sem-terra se reuniram em Porto Alegre, acamparam no centro da cidade, exigindo o assentamento das famílias restantes. Após duas semanas, conquistaram mais duas áreas: uma no município de Rondinha - RS e outra em Palmeira das Missões - RS, esta última foi adquirida pelo Estado para assentar parte dessas famílias.

Maria Celma Borges (2004), por sua vez, aponta que a constituição do movimento aglutina lutas históricas, todas relacionadas à luta pela terra:

Sendo assim, a origem do MST, como o próprio Movimento reforça em suas várias publicações, encontra-se intimamente ligada aos problemas e à realidade de seu tempo, bem como às “lições históricas” que os indígenas, escravos, camponeses, etc., desenharam pelo universo agrário brasileiro, desde o início da colonização, nas suas diversas formas de resistência (Borges, 2004, p.122).

O MST surge em resposta às questões políticas de seu tempo e ao modelo econômico vigente. As profundas mudanças da “modernização conservadora” no setor agrícola, somadas às constantes expropriações dos trabalhadores rurais, impuseram a eles uma condição de marginalidade ainda maior, assim, a miséria e a fome passaram a fazer parte do seu cotidiano. O desejo pelo direito de viver e sobreviver da terra com dignidade orienta os movimentos de resistência dos sem-

¹¹ Com aproximadamente 9000 hectares, a Fazenda Anoni foi desapropriada em 1972 pelo INCRA com o objetivo de assentar 200 famílias. O processo de assentamento teve início com 53 famílias que receberam lotes menores. Os antigos proprietários, no entanto, manifestaram-se contra a desapropriação e retardaram o processo de assentamento por meio de ações judiciais. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/selvino-heck/2025/10/24/fazenda-annoni-40-anos-e-um-banho-a-luta-continua/>

terra. Nessa direção só restam as ocupações. De tal modo, a ação direta de mulheres, crianças e a busca por soluções comuns para os problemas e pela coletividade delimitam muito bem o contorno que o movimento adquiriria posteriormente. É importante ressaltar que as políticas agrícolas e fundiárias foram também fatores responsáveis pelo aprofundamento da desigualdade e dos conflitos no campo.

No tocante às políticas agrícolas implementadas, a CPT criticou a política fundiária e a distribuição de terras do INCRA, que priorizou grandes empresas nacionais e multinacionais, beneficiando latifundiários e contribuindo para a marginalização dos pequenos proprietários e produtores, como já mencionado. A falta de seguros deixou os agricultores suscetíveis a perdas, a desativação dos ramais ferroviários prejudicou a distribuição da produção e a política tributária priorizou a exportação beneficiando as grandes produções. Essas políticas fomentaram um modelo agroeconômico que, aliado ao capital, marginalizou os pequenos produtores e concentrou renda entre os grandes proprietários.

O acampamento na encruzilhada do Natalino, localizada próximo à Anoni, Macali e Brilhante, reuniu mais de 3000 pessoas, estendendo-se por dois quilômetros. As experiências anteriores permitiram que os sem-terra se organizassem de forma cada vez mais complexa, com a escolha de lideranças e fomentando a formação de comissões, grupos e setores. Neste momento, também surgem os primeiros boletins informativos, chamados “Sem-terra” que posteriormente se tornaram “Jornal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra”.

O acampamento da Encruzilhada Natalino foi um espaço importante dessa gestação. Nele, os colonos começaram a ser chamados de sem-terra e estes começaram a se reconhecer como tal. Neste acampamento, os colonos experimentaram todo um novo jeito de organização, onde retomaram elementos das várias lutas históricas dos trabalhadores, usando elementos do MASTER, das Ligas camponesas, de Contestado, Canudos, Kilombos, e da resistência indígena, entre outros. (Silva, 2008, p.61)

Na encruzilhada do Natalino, as famílias viviam em geral numa situação precária, faltavam utensílios, alimento, abrigo, além de viverem sob constante ameaça e pressão do governo. Natalino foi um exemplo do sofrimento, mas também da organização envolvida para que a terra fosse conquistada. As ações repercutiram de tal forma que sindicatos, setores da Igreja, estudantes e alguns políticos passaram a apoiar o movimento. A atenção nacional que o acampamento na Encruzilhada

recebeu e as denúncias das condições precárias dos sem-terra pressionavam cada vez mais os governos federal e estadual a apresentar soluções viáveis, e não apenas a realocação dos colonos em projetos de colonização em outros estados. Em documento oficial do SNI, de 28 de setembro de 1981¹², isso é evidente:

As 500 famílias de agricultores sem terra continuam acampadas em cerca de 300 barracas, ao longo da RS 324, Encruzilhada Natalino, totalizando cerca de 2.500 pessoas. As condições de vida continuam precárias, sem atendimento médico e sem água potável. Há dificuldade de conseguir lenha e as coberturas de grande parte das barracas não resistem a uma chuva mais forte. Cresce dia a dia as formas de organização dos agricultores. Eles desenvolvem seus trabalhos através de uma Comissão Coordenadora, de sub-comissões, de grupos de estudos e reflexão. Diariamente, às 17 horas, as famílias dos sem terra reúnem-se junto à cruz, símbolo de seu sofrimento e paixão, escorada no centro do acampamento, significando a solidariedade, o apoio dos sindicatos, entidades e igrejas na luta pela conquista da terra. Ali os acampados da Encruzilhada Natalino, rezam, recebem informações e debatem seus problemas. (SNI, 1982, p.62)

Como se depreende dessa descrição, essa seria a realidade de muitas ocupações, com instalações precárias e condições difíceis e insalubres a que estavam sujeitas mulheres, crianças e homens em luta pela terra. Não obstante estas condições adversas, a repressão e as ameaças eram (e ainda o são) recorrentes. Assim, uma ação iniciada pelo Major Curió¹³ no dia 30 de Julho de 1981, após a manifestação no 25 de Julho (Dia do Colono), se utilizou de espionagem, perseguição e isolamento geográfico que impediam apoiadores de acessarem o acampamento. Com o aumento da pressão, da violência e da insegurança, algumas famílias concordaram em se transferir para um dos projetos de migração no Mato Grosso, cuja situação também era precária. A violência, a repressão e o isolamento do Acampamento Natalino levaram as entidades parceiras a denunciarem à imprensa os

¹² ARQUIVO NACIONAL. Serviço Nacional de Informações. Código de referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_ggg_81003519_d0001de0003.

¹³ Sebastião Rodrigues de Moura, militar do exército brasileiro, conhecido como Major Curió, participou ativamente na repressão política e de conflitos agrários, ficando conhecido por comandar tropas e usar da violência para reprimir conflitos. Teve forte envolvimento com o Serviço Nacional de Informações - SNI e com o Conselho de Segurança Nacional. Adquiriu forte poder político e ficou conhecido por seu posicionamento fortemente contrário a grupos progressistas e ligados à esquerda. No ano de 2020, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro juntamente com o Senador Chico Rodrigues encontraram-se com Curió e em publicação o caracterizaram como “homem de honra” e “defensor dos garimpeiros”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/05/os-crimes-cometidos-por-major-curio-torturador-recebido-por-bolsonaro-no-planalto>. Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

abusos cometidos pelos interventores. Uma grande manifestação foi feita com padres, membros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e deputados, fazendo com que outros visitantes fossem impedidos de visitarem o acampamento.

O Major Curió foi derrotado e os interventores deixaram o acampamento, mas deixaram sequelas: parte do acampamento ficou devastado e alguns sem-terra foram desmobilizados, mas, a organização, a coletividade e a resistência dos acampados triunfaram. Em uma tentativa de desestabilizar e desarticular o movimento, o governo federal tentou impedir o padre Arnildo Fritzen de celebrar suas missas na Encruzilhada. Essa tentativa também falhou e o padre continuou a trabalhar e a compor o movimento juntamente aos acampados. Mais uma vez vale destacar o papel da Igreja no apoio e na constituição do movimento.

A presença da Igreja nesse processo de gestação do MST, como já frisamos, foi fundamental. Além de organizar e conscientizar, in loco, através de seu trabalho pastoral, os trabalhadores rurais na luta contra a expropriação, exploração e exclusão geradas pela política de desenvolvimento agropecuário do Regime Militar, essa instituição foi, principalmente através da CPT, a articuladora nacional dessas diversas lutas. Ou seja, foi a CPT que, no momento em que o Regime Militar politicamente se abria, conseguiu, através de suas estruturas, romper com o isolamento das diversas lutas e ir dando a elas um caráter de movimento nacional. (Lopes, 2004, p.39)

A ação dos sem-terra continuou e o apoio da Igreja também, como demonstrado pela reunião dos bispos em Passo Fundo. Desta coalizão, surgiu uma proposta concreta para a resolução do problema. Este movimento foi pensado para solucionar a questão de forma permanente, reiterando o apoio aos trabalhadores rurais e às suas manifestações em reivindicações pela reforma agrária.

A Encruzilhada deixou de ser considerada Área de Segurança Nacional e, gradativamente, as atividades foram retomadas e as comissões restauradas. As negociações com o governo recomeçaram, e, além disso, os sem-terra passaram a viajar para outros estados com o objetivo de divulgar a luta e informar sobre a inviabilidade dos projetos de colonização. Isso não foi pouco, afinal ainda se vivia numa ditadura no Brasil e, apesar da abertura política em curso, nem todas as estruturas repressivas militares e paramilitares haviam sido desmontadas.

Após a comemoração do Natal de 1981, o movimento carecia de um impulso. Em razão disso, durante a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil de 1982¹⁴, os sem-terra pediram para que a Igreja comprasse o espaço ocupado em Ronda Alta para que as famílias se assentassem na V Romaria da Terra¹⁵. O pedido foi atendido e mobilizou uma campanha para a compra da área, com o apoio nacional da CPT e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana, quando 108 hectares de terra foram comprados em Ronda Alta. Assim nascia Nova Ronda Alta.

O nascimento de Nova Ronda Alta foi uma vitória, mas não significou que a perseguição cessou, por um ano e meio a Brigada Militar vigiou o assentamento e os sem-terra, mas estes resistiram. Após as eleições, em 1983, o governador comprou 1870 hectares nos municípios de Ronda Alta, Cruz Alta - RS e Palmeira das Missões - RS. Mesmo com a criação de Nova Ronda Alta e de novos assentamentos, a luta continuou, a resistência marcou a Encruzilhada e as ações dos sem-terra foram importantíssimas, não apenas na luta pela terra, mas também para a construção da democracia após o fim da ditadura militar em 1985.

1.2. A Nacionalização do Movimento

Neste ponto é necessário ressaltar a ação da CPT que, desde 1982, promovia encontros onde articulavam politicamente os sem-terra, criando um espaço capaz de aglutinar as massas, onde era possível realizar debates a respeito das táticas de resistência e da organização do movimento. Os encontros regionais serviam como espaço de troca e compartilhamento de experiências entre sem-terras de estados diversos.

¹⁴ A 20ª Assembleia Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil abordou, entre outros assuntos, a pobreza e a desigualdade geradas pela concentração de terras. A necessidade da reforma agrária foi defendida ressaltando o acesso à terra como o direito humano fundamental, bem como a necessidade de políticas públicas que garantissem a dignidade dos camponeses. Criticavam o capitalismo e, com isso, a Igreja ressaltou o compromisso social com os pobres, repudiando a desigualdade social e a exploração.

¹⁵ A V Romaria da Terra ocorreu em 23 de fevereiro de 1982, em Ronda Alta – RS, sendo organizada pela CPT. O evento prestou solidariedade aos acampados da Encruzilhada do Natalino que enfrentavam ameaças do governo. Durante o evento, criticaram a ineficácia das ações do governo em relação à legislação agrária e a falta de viabilidade dos programas de colonização no Mato Grosso, que eram ofertados pelo governo para sanar a problemática do acesso à terra. Durante o evento foram, ainda, feitas denúncias a respeito da influência do Conselho de Segurança Nacional na questão agrária, que tratava os sem-terra como uma ameaça à ordem e à segurança. Apresentaram também propostas de solução da crise agrária, em especial, mediante a criação de crédito fundiário e sugestões de reassentamento.

Em 1982, de 9 a 11 de julho, aconteceu o primeiro encontro regional em Medianeira - PR. Nesta oportunidade, fizeram um balanço da luta pela terra: as perspectivas perante o governo, as alianças formadas, objetivos alcançados, além de compartilharem as histórias de enfrentamento e resistência; uma análise das experiências de Primavera em Andradina - SP, Burro Branco em Campo Erê – SC, além de Macali e Brilhante em Ronda Alta - SP. Igualmente foram objeto de atenção os casos das encruzilhadas, no Mato Grosso do Sul e do Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO)¹⁶, que serviram de aprendizado para estipular que tipo de movimento nacional gostariam de construir; debateram ainda sobre questões relativas à luta pela terra: posse, despejo, ocupação e acampamento.

Em Medianeira, os participantes apontaram que o modelo de desenvolvimento econômico aplicado favorecia latifundiários, grileiros e empresários, criando estruturas de marginalização dos trabalhadores rurais. Concluíram que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) dificultava o avanço da luta sem-terra, e denunciaram a ação do Serviço Nacional de Informações (SNI) e a falta de comprometimento dos sindicatos com a classe trabalhadora. Em setembro de 1982, outro encontro aconteceu em Goiânia – GO, com 22 agentes pastorais¹⁷ e 30 trabalhadores rurais, nessa ocasião, foram discutidas a organização da luta pela terra e a articulação dos grupos envolvidos na causa (Fernandes, 2001).

Durante esse encontro, posseiros, arrendatários, assalariados e meeiros trocaram experiências e fizeram uma análise crítica, como um balanço dos erros e acertos das ações/ocupações, regional e nacionalmente. Uma das discussões realizadas foi sobre a possibilidade da construção de um movimento de caráter nacional, e da necessidade de um alinhamento de pautas dos movimentos gerados da luta pela terra e uma consequente organização geral dos sem-terra.

Aqui vale elencar a importância da figura do escritor e sociólogo José de Souza Martins cujas opiniões influenciaram fortemente a organização do movimento e as noções nacionais do mesmo. Com este encontro foi criada a Coordenação Nacional Provisória dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, este órgão ficou responsável por

¹⁶ Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná foi ativo de 1970 até os anos 1980. Surgiu em resposta às novas políticas agrárias e de modernização que acarretaram na marginalização dos pequenos produtores e na concentração fundiária. O MASTRO foi fundamental para a articulação inicial da luta pela terra (Moraes Junior, 2011).

¹⁷ Eram representantes dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rondônia, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará, Maranhão, Goiás, Mato Grosso e Rondônia.

organizar o segundo encontro nacional. Nos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul as articulações continuaram bem ativas com os encontros. Assim, em fevereiro de 1983, realizaram um encontro em Chapecó formando a Regional Sul, unindo os cinco estados citados anteriormente.

A Regional Sul simbolizou o início da gestação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a partir dela as experiências de luta agrária foram ampliadas, quando os sem-terra passaram a construir condições para o nascimento de um movimento de caráter nacional. Era necessário que existissem espaços onde a socialização e a organização política fossem possíveis, além do mais, estes espaços deveriam ser construídos pelos e para próprios trabalhadores.

Os sem-terra trabalham dentro das ocupações. Nesse espaço de resistência eles compartilham, constroem conhecimentos e experiências que são socializadas e reproduzidas. Seguir produzindo esses espaços faz com que novas lutas nasçam e, assim, sucessivamente, promovam debates e reuniões, propagando e disseminando a luta dos sem-terra.

Dos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, último ano da ditadura militar, aconteceu em Cascavel, no oeste do Paraná, o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, com a participação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Comissão Indigenista Missionária (CIMI) e da Pastoral Operária de São Paulo. Durante as atividades foram apresentadas as mobilizações realizadas e as políticas apresentadas pelas esferas estaduais e federais, estes dados juntamente com as experiências anteriores serviram como base para a formação do MST.

Este primeiro encontro nacional marcou a consolidação do MST enquanto movimento político coeso e organizado. Em Cascavel, o principal objetivo era a troca de experiências entre as lideranças de diferentes estados. O encontro teve 90 participantes e não foi aberto ao público. Durante os dois dias ocorreram palestras, debates e trabalhos em grupo acerca das dificuldades enfrentadas nos anos anteriores, como as avaliações sobre os erros cometidos e as estratégias utilizadas para o fortalecimento do movimento. O foco também foi direcionado à formação teórica e prática das lideranças, para que estas compreendessem o funcionamento dos órgãos governamentais a nível estadual e federal.

Ao fim do encontro, redigiu-se um documento apontando a realidade dos sem-terra e a intensificação dos conflitos e da marginalização no campo. O documento denunciava os 116 assassinatos nos 15 estados e as impunidades dos culpados, reiterando a crítica às políticas agrícola e fundiária. Expressava também o aumento da miséria, da fome e do desemprego nas áreas rurais. Refletiu sobre as conquistas dos sem-terra no Rio Grande do Sul, Sergipe, Paraná, Minas Gerais e São Paulo apontando que a ocupação de terras improdutivas era parte fundamental para que se fizesse cumprir o Estatuto da Terra.

O conjunto de decisões e os objetivos definidos no Encontro foi constituindo o caráter político do MST. Nesse processo de formação estão contidos os princípios que consolidaram o MST. Nesse contexto nasceu o MST, fruto da luta popular, das experiências camponesas. Desde sua gênese em 1979 até seu nascimento em 1984, o Movimento foi se desenvolvendo pela sua práxis, procurando compreender e mudar suas realidades. Assim os trabalhadores construíram e conquistaram seus espaços políticos, enfrentando desafios nos debates e embates da luta. Depois de vinte anos da perseguição e extinção das Ligas Camponesas, do MASTER e da ULTAB, nascia na luta pela terra um novo movimento camponês que começava a realocar a pauta da reforma agrária no campo político. A partir dessas lições históricas e do fazer-se na luta, os sem-terra tinham aprendido que: terra não se ganha, terra se conquista (Fernandes, 2001, p.84).

Durante o encontro foram estabelecidos objetivos gerais: lutar pela reforma agrária; por uma sociedade justa; para integrar pequenos proprietários, arrendatários e trabalhadores rurais na categoria de sem-terra; conceder terra àqueles que dela retiram seu sustento e nela vivem. De forma mais específica, os objetivos traçados visavam ampliar e desenvolver o Movimento, promovendo o trabalho de base e encontros para divulgação, articulação da luta agrária e formação de novas lideranças.

A nacionalização do movimento se dá pelas raízes dos problemas ligados à terra: o modelo econômico baseado na monocultura e na exportação, que expropria e aumenta a concentração de terra nas mãos de uma elite agrária; as políticas públicas falhas e as pressões econômicas que também vilipendiavam os trabalhadores do campo. O envolvimento do Estado neste modelo agroexportador, por sua vez, intensificou ainda mais as desigualdades no campo, a repressão, a perseguição e a

impunidade dos que perpetraram a violência. Por outro lado, isso tudo fez nascer o MST.

O Movimento constitui-se aglutinando diversos elementos. Entre eles, a religiosidade e os elementos populares que aproximam as famílias para a luta pela terra, incluindo mulheres e crianças, ao criar espaços de socialização e de construção de conhecimento e de uma cultura própria. Esta é uma característica que fez o MST se consolidar enquanto movimento complexo e bem estruturado, pois ao permitirem que outras classes não camponesas participassem ativamente do Movimento, criou-se uma rede de relações e de conhecimentos, cuja complexidade se traduz na estrutura geral criada e permite que se estabeleça até mesmo de forma burocrática e financeira.

Com eventos, encontros, congressos e trabalho de base, o MST desenvolve uma política e uma práxis própria. Entretanto, é importante pontuar que não são totalmente precursores uma vez que o MST herdou os antecedentes históricos de outros movimentos camponeses e de organizações que compuseram a luta pela terra anteriormente, como as Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra¹⁸ (MASTER) e a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB)¹⁹. Com este acúmulo de experiência, os sem-terra se organizam de forma comunitária e participativa, e apesar de possuírem lideranças, não há figuras centrais de poder, uma vez que a descentralização burocrática e administrativa exerce uma função de dificultar a repressão e a perseguição política.

Em seu desenvolvimento o MST sempre teve como referências estes princípios: lutar contra o capital na construção de uma sociedade sem exploração; lutar pela terra e pela reforma agrária, para que a terra esteja sempre a serviço de toda a sociedade; lutar pela dignidade humana, por meio da justa distribuição da terra e das riquezas produzidas pelo trabalho; lutar sempre pela justiça com base nos direitos humanos; lutar contra todas as formas de dominação e procurar em todo tempo e lugar a participação igualitária da mulher (Fernandes, 2001, p. 86)

¹⁸ O Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) surge em Encruzilhada do Sul. O MASTER e o MST têm objetivos parecidos, lutando pela reforma agrária e contra a concentração fundiária, conforme assevera a pesquisadora Córdula Eckert. Disponível em: <<https://mst.org.br/2010/06/24/master-nasceu-ha-50-anos-na-luta-pela-reforma-agraria-no-rs/>>.

¹⁹ Organização criada, em 1954, pelos trabalhadores agrícolas com o objetivo de lutar pela melhoria das condições de trabalho nas áreas rurais. Desapareceu após o movimento político-militar de março de 1964. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbete/8896>>.

Às vésperas da criação do movimento, ao retomar as antigas experiências de movimentos camponeses, percebe-se um amadurecimento político-ideológico. O trabalho de base e a luta ativa por meio de ocupações e negociações políticas, bem como a articulação conjunta com setores parceiros, cria condições para que a luta pela terra e pela reforma agrária alcance novos horizontes e se fortaleça tanto na esfera institucional e organizativa interna, quanto na esfera social, conquistando um apoio popular maior. Além disso, embora a escolha do nome “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra”, o termo “sem-terra” já era utilizado para indicar aqueles que trabalhavam em terras que não lhes pertenciam, isso desde os anos 1960. Por conseguinte, o termo “sem-terra” carrega significado histórico, político e identitário.

O 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ocorreu de 29 a 31 de janeiro de 1985, em Curitiba - PR. Sob o lema “Sem-terra não há democracia”, nele foi apresentada a natureza política do movimento e sua práxis: ocupação da terra como forma de luta, de defesa do direito à terra e à reforma agrária, assim como tendo no horizonte o Socialismo. Apoiados pela CPT e pela CUT, o Congresso reuniu 23 estados e mais de 1500 pessoas. Além de destacarem a participação das mulheres na luta pela terra, foi um meio de denúncia contra a impunidade da violência perpetrada e dos assassinatos recorrentes nas ocupações e assentamentos. Na ocasião, se denunciou os 277 assassinatos, reunidos no documento “Assassinatos no campo: Crime e impunidade” (1964/1985). Durante o evento também foi feito um balanço das ações e trabalho de resistência promovidos durante os anos da ditadura, concluindo que “mesmo com o fim da ditadura a tendência era o aumento da violência, porque a impunidade dos assassinos é uma das marcas da questão agrária” (Fernandes, 2001, p.89). Ainda sobre o tema,

Em janeiro de 1985, teve o lugar o 1º Congresso Nacional do MST, em Curitiba, no Paraná, com 1600 delegados de todo o Brasil, para o quais outros grupos de luta pela terra foram convidados, e a palavra de ordem tirada nesse congresso foi: “Ocupação é a única solução”. O MST exibiu como linha no 1º Congresso, em 1985, não fazer pacto com o novo governo brasileiro da nova república, com a determinação de que a luta pela Reforma Agrária só avançaria vitoriosa com lutas e ocupações massivas. (Mota, 2014, p.36)

Em Curitiba, orientaram os sem-terra a respeito da organização e gestão dos assentamentos, ressaltou-se a importância do título coletivo das terras, a importância da reivindicação de estruturas básicas, como saúde, educação, moradia e estradas;

como também orientaram os sem-terra a buscarem crédito coletivo. Os assentados foram incentivados a se organizarem de forma comunitária (criação de associações, cooperativas e comissões). Foi ressaltada ainda a importância da autonomia dos assentamentos, ou seja, as comunidades deveriam ser geridas sem a interferência externa.

A educação e a formação política dos assentados foi posta em pauta no Congresso, quando discutiu-se sobre a necessidade da capacitação dos trabalhadores para que fossem capazes de entender seus direitos e a lidarem com as estruturas burocráticas, com as quais deveriam dialogar. Isso se justificava ainda para que fosse possível advogarem por mudanças legislativas e que também se formassem lideranças capacitadas para atuarem dentro dos assentamentos. Foi proposto, ainda, que os assentamentos trocassem experiências entre si a fim de construir uma rede entre as regiões do país.

A participação feminina foi apontada como parte fundamental do movimento, propondo-se uma articulação maior com a criação de uma coordenação nacional de mulheres. A participação das mulheres nas manifestações foi incentivada, bem como a articulação de grupos locais para reiterar a presença feminina na tomada de decisões. Esse direcionamento permitiu que as pautas femininas integrassem o movimento como um todo e que fossem tratadas também como prioridade.

Ao fim do Encontro foram aprovados e estabelecidos os seguintes objetivos oficiais:

1 - que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha; 2 - lutar por uma sociedade sem exploradores e sem os explorados; 3 - ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; 4 - organizar os trabalhadores rurais na base; estimular a participação dos trabalhadores rurais nos sindicatos e no partido político; 5 - dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; 6 - articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina (MST, 1989 p. 7).

Tais objetivos não são meras instruções organizativas, uma vez que o MST é um movimento que se retroalimenta ao produzir uma cultura popular própria e que reflete seus valores e especificidades, criando um ambiente de reprodução política e pedagógica, onde os debates, as músicas, poesias e documentos recriam a experiência da luta camponesa. Nada é retomado do zero, em razão disso, a

estratégia organizativa está também alicerçada na história e na memória da luta, que são ressignificadas ao longo destas novas ações e debates.

Essa prática é uma contribuição para a formação da identidade política dos sem-terra. Essa cultura popular recupera e produz significados históricos, que são referências retiradas diretamente da realidade, das suas práticas, das suas experiências. São produções culturais que expressam coragem, sofrimento e obstinação. Ajudam a compreender melhor o mundo. Irreverentes mostram com suas palavras que a realidade é para ser descoberta em seus mais profundos recantos e incessantemente. Dessa forma, constroem conhecimentos, fazem filosofias e desafiam teorias que os excluem da sociedade (Fernandes, 2001, p.91)

O movimento sem-terra supera a atuação pura e prática na luta pela terra e reforma agrária, constitui-se enquanto espaço amplo de formação e desenvolvimento de identidades e culturas próprias, proporcionando um alto nível de conhecimento dos agentes ideais do MST. A prática cultural do MST baseia-se nas experiências práticas e históricas de seus sujeitos, promovendo um entendimento complexo e crítico de suas realidades.

Apesar da luta pelo direito à posse de terra ser antiga, foi apenas em 1984 que os trabalhadores rurais deram início a um movimento camponês de caráter nacional com três objetivos principais: lutar pela reforma agrária, pela terra e por mudanças sociais. Não obstante esta história do movimento, até aqui abordada, ela seguiu sendo alimentada pelas novas formas de organização, novas bandeiras e outros direcionamentos políticos construídos *a posteriori*, como é o caso da criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), fundada em 2005, que fornece cursos de formação de militantes; bem como uma maior participação nas pautas educativas e maiores preocupações com o meio ambiente e com os povos das florestas, que levaram, por exemplo, à organização do Movimento Nacional por uma Educação dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas (MOVECAF) na década de 1990 (Campos, 2024).

1.3.O MST e a educação

Pontuados os principais pontos da gênese do MST, bem como seus princípios, é importante tratar de seus princípios educativos e propostas educacionais voltadas para o movimento. No Caderno de Formação nº 18, “O que queremos com as escolas dos Assentamentos”, o movimento começa a traçar o contorno de sua proposta

educacional. Seus objetivos, de forma geral, procuram fazer a manutenção do Movimento, formando novas lideranças e educando as crianças, dentro dos moldes do MST, para que elas entendam a realidade em que estão inseridas, não apenas do ponto de vista teórico, mas que tenham condições de participar ativamente do movimento.

Tendo em vista a dimensão participativa e a inclusão, tanto das mulheres quanto das crianças, o movimento passa a criar condições para a participação de ambos. Uma das demandas era a falta de escolas. Diante disso, concluiu-se que serviria ao propósito do movimento a criação de uma escola própria, que se enquadrasse dentro da lógica do movimento, onde não apenas os valores do movimento seriam passados, mas também sua práxis e sua lógica organizativa. Afinal, a escola para os sem-terra não forma apenas no âmbito curricular, eles educam com a finalidade de construir identidades e promover a manutenção do movimento, rompendo com a educação tradicional.

No Caderno de Educação n°1, “A escola que queremos” (1992), o MST discorre criticamente sobre a educação tradicional e os objetivos que pretendem alcançar como o modelo educacional baseado no cotidiano e nas experiências materiais que propõem. Para o MST, o projeto educativo deve basear-se na realidade local dos assentamentos, sendo um instrumento também para a transformação social, com um ensino que deve, acima de tudo, ser prático e significativo.

Na perspectiva do movimento, o ensino tradicional conteudista desconecta os estudantes da realidade, deixando-os imersos na alienação e direcionados para o trabalho técnico. Além disso, os conteúdos são tratados de forma isolada, onde os estudantes são descolados de sua realidade local e da comunidade que os envolvem, num ensino massificante que fomentaria o individualismo.

Na contramão da perspectiva tradicional, a educação do MST é construída na coletividade, com seu currículo sendo edificado coletivamente, priorizando os aspectos ligados à materialidade dos alunos e da comunidade, com a seleção dos conteúdos feita de forma a suprir as necessidades locais do assentamento. O currículo busca combinar teoria e prática, preconizando que aquilo que é ensinado nas escolas tem relação direta com as atividades desenvolvidas no assentamento e na realidade vivida.

A escola para o MST não é apenas um local de aprendizagem técnica, mas onde busca-se formar indivíduos preparados para desempenhar os papéis organizativos e as atividades cotidianas do assentamento, além disso a escola é um ambiente de formação política e social. A partir da realidade que envolve os alunos, o MST busca formar indivíduos críticos e capazes de entender as estruturas políticas e sociais em que estão inseridos. A escola se torna, assim, um espaço de transformação social baseado na coletividade, na reflexão crítica e na materialidade.

Nessa concepção o aprendizado ocorre pela prática e pela reflexão. Assim, as lideranças e dirigentes precisam estar vinculadas permanentemente com sua base social. Afinal, foi por meio do trabalho de base que aquelas pessoas tinham gerado o movimento. O trabalho de base é uma metodologia de luta popular, que através de um conjunto de atividades: de reuniões e de formação de pequenos grupos, procura-se a participação de todos. Nestes espaços de socialização política pratica-se a experiência de democratização das informações, de conscientização dos principais problemas que afetam a luta. Nesses espaços nasceram a organização e a resistência, que levam as famílias ao fazimento da luta (Fernandes, 2001, p.86-87).

Têm por objetivo formar novos militantes do movimento, entretanto, para que as pessoas do movimento participem da luta, coloca-se como pré-requisito que as mesmas aprendam a ler, escrever e calcular a realidade em que vivem para que possam contribuir de forma objetiva para a organização e manutenção do movimento. Outro ponto importante é que a perspectiva participativa engloba também a educação, em que professores e alunos constroem o conhecimento em conjunto. Além de estar voltada ao engajamento de militantes do movimento, a escola no assentamento tem como fim romper com o imaginário capitalista e formar um novo homem e uma nova mulher.

A escola deve ajudar a construir uma nova MULHER e um novo HOMEM. Isto só é possível se a ajudar a superar os hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação, a corrupção, o personalismo e todos os outros ismos que atrapalham o avanço e a organização da luta. A escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura... Chegando a CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA. (MST, 1999, p.8).

A matriz ideológica do MST não apenas é o pilar que os mantém coesos e em movimento, mas também pela identificação identitária que ocorre entre os membros: trabalhadores explorados num sistema capitalista, que buscam e lutam pelo acesso à terra e pela reforma agrária. Assim sendo, a coletividade mantém o grupo atuando e norteia as relações (sociais, econômicas, educacionais e organizacionais) por meio de uma identidade construída desde a pequena infância, identidade esta que carregarão para a vida toda. Podemos dizer que o MST educa não apenas para a construção de gente nova, mas para uma nova realidade; ele educa numa perspectiva de ação, compreendendo que denunciar a realidade não basta, é preciso modificá-la.

A educação para o MST deve produzir sentido, englobando as suas identidades, além de promover uma perspectiva de ação. Para isso, a educação infantil é construída em acordo com a luta do movimento, assim como as demais propostas educativas do movimento. Nesse âmbito, as cirandas são concebidas dentro da especificidade do MST, sendo ainda uma das primeiras etapas formais de educação da primeira infância. Neste processo educativo, busca-se perceber a criança como sujeito capaz de contribuir para a luta e para a transformação social. Ademais, as crianças aprendem por meio daquilo que as rodeiam: a luta, a família, a terra e o coletivo; neste espaço, o desenvolvimento humano e a aprendizagem andam juntos (MST, 2004).

O Movimento propõe que os objetivos das escolas no assentamento sejam:

1 - Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade, 2 - Ensinar fazendo, isto é, pela prática, 3 - Construir o novo, 4 - Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual, 5 - Ensinar a realidade local e geral, 6 - Gerar sujeitos da história, 7 - Preocupar-se com a pessoa integral (MST, 1999, p 12).

A consciência de classe e a crítica ao capitalismo orientam os princípios filosóficos e pedagógicos do ensino, cuja escolarização é apenas uma das nuances da formação. Ela é também técnica, política e cidadã.

No tocante aos princípios filosóficos, a transformação social é um ponto central, pois os indivíduos formados pela escola do MST devem ser capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade humanista e socialista. O ensino deve ser universalizado e é considerado um direito universal, procurando construir sujeitos revolucionários, com uma ligação intrínseca entre aquilo que é ensinado na

escola e o movimento, por sua vez, essa ligação não deve ser apenas teórica e deve ser transposta para o campo prático na luta do MST (MST, 1996).

Os princípios pedagógicos colocam na prática educativa os princípios filosóficos do movimento, aplicando a relação entre teoria e prática, vinculando o ensino com a cooperação e o desenvolvimento de habilidades úteis e aplicáveis na realidade do assentamento. Dessa forma, os conteúdos são selecionados levando em conta sua relevância e aplicabilidade no assentamento e na vida dos assentados. Há também uma esfera democrática e coletiva na gestão da escola e dos conteúdos selecionados, incentivando a participação dos estudantes e da comunidade no âmbito educativo como um todo.

A educação infantil é um tópico central para o MST, pois reconhecem as crianças como seres portadores de direitos e pertencentes à uma classe social, e assim a educação deve entendê-los como parte constituinte do meio social. É também no espaço educativo do coletivo onde as crianças irão desenvolver aspectos físicos, emocionais e cognitivos. Desta forma, a educação infantil não está desvinculada dos princípios do movimento, e o conteúdo pragmático para elas também não é suficiente, sendo que é necessário que aprendam a interpretar e interagir como o mundo em que vivem. O movimento, desde sua fundação, se preocupa e procura fundamentar uma proposta educativa própria, articulada em torno da coletividade, solidariedade e resistência. Os materiais e publicações focados na educação infantil têm papel fundamental na formação de indivíduos alinhados à luta do movimento e que sejam capazes de agir de forma direta e ativa no MST.

Capítulo 2: “Compreendendo um novo jeito de aprender”: A educação no MST²⁰

Para o MST, como afirmado anteriormente, as crianças e a educação são parte fundamental do movimento. Nesse sentido, as entendem enquanto sujeitos e como categoria social. As crianças são entendidas como cidadãos, logo, devem ter seus direitos garantidos. A luta pela educação das crianças está intimamente ligada à construção de uma nova sociedade e é uma peça-chave na visão do MST. Assim, o movimento busca garantir que as crianças tenham acesso a espaços educativos que as desenvolvam de forma integral. As dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças são desenvolvidas, visto que o dia-a-dia nos assentamentos requer isto, haja visto que a participação infantil nas movimentações é direta e ativa.

Autores como Jorn Rüsen (2011) e Paulo Freire (1967) concebem uma educação que transcenda a simples transmissão a absorção de conhecimento, apontam que o processo educativo deve capacitar os indivíduos para que tomem atitudes conscientes, com base no entendimento de suas realidades. Enquanto Freire descreve a educação como um processo de libertação, num processo dialógico e conjunto de construção do conhecimento, Rüsen, por sua vez, ao lançar mão do conceito de consciência histórica, que será trabalhado no próximo capítulo, possibilita que os indivíduos se orientem criticamente em sua vida prática a partir dos conhecimentos históricos adquiridos. O MST também pensa suas práticas educativas e pedagógicas para formar cidadãos críticos e cientes de sua realidade.

Ao compreenderem que a participação infantil ativa no movimento as insere na luta e na resistência sem-terra, são impelidos à lutar pela educação das crianças, assegurando as mesmas oportunidades oferecidas fora do assentamento, reafirmando o compromisso do MST com a justiça social e com a democracia. Pensando tanto nas especificidades do movimento, quanto dos sujeitos, o MST desenvolve uma pedagogia própria, valorizando a realidade dos educandos. Além disso, as atividades educativas conectam as crianças com a realidade vivida no assentamento, assim, a educação no MST propõe-se também a criar noções de comunidade, pertencimento e identidade.

Um dos processos educativos fundamentais da participação dos sem-terra na luta está em seu enraizamento numa coletividade em

²⁰ Fragmento da canção *Escrevendo o ABC* (Brigada Axé), do *Plantando Cirandas 1*.

movimento, que embora seja sua própria construção (os Sem Terra são o MST), acaba se constituindo como uma referência de sentido que está além de cada Sem-terra, ou mesmo além do seu conjunto, e que passa a ter um peso formador, ao meu ver decisivo, no processo de educação dos Sem Terra. É a intencionalidade política e pedagógica do MST que garante o vínculo da luta imediata com o movimento da história. (Caldart, 2001, p.214)

O modelo educativo-pedagógico do MST trata as crianças como sujeitos capazes de integrar de forma ativa a luta social, alcançando uma forte ligação com os valores políticos e ideológicos do MST e fazendo com que o processo educativo seja enraizado na realidade dos assentamentos. A educação integra, pois, o processo de transformação social, orientando as crianças para uma vida de luta social e calcada no assentamento. A educação sem-terra é baseada na prática e na construção de uma nova realidade, por conseguinte, nesse processo de transformação as crianças são agentes ativos, o que novamente se coaduna ao pensamento pedagógico freiriano.

Criar espaços onde a educação desenvolva os educandos, para além do que é trabalhado na educação tradicional, tem como objetivo construir sujeitos capacitados e engajados, que deem continuidade à luta dos sem-terra na defesa de seus direitos. Com bases sólidas, construídas e fortalecidas desde a primeira infância, o MST forma indivíduos capacitados para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, sendo estes os “sem-terrinha” filhos dos sem-terra.

Roseli Caldart²¹ (1997) aponta que desde a gestação do movimento (1979-1984) a educação foi uma preocupação central. O cuidado sobre o que fazer com as crianças acampadas foi latente, havendo também a preocupação sobre como garantir que, dentro dos assentamentos, existissem escolas. Assim sendo, a primeira escola de assentamento que se tem registro, começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta. Em 1987, foi criado o Setor de Educação no Primeiro Encontro Nacional de Educação, ocorrido em São Mateus - ES. Neste encontro, foi discutida a necessidade de formação de professores para as escolas dos assentamentos, bem como a implantação de escolas de 1º à 4º séries. No encontro também foram debatidos os objetivos da escola sem-terra e de que forma elas seriam estruturadas (Morissawa, 2001).

²¹ Roseli Salete Caldart é conhecida por seus estudos à respeito da educação no contexto do MST, além de se destacar pela sua atuação no setor educativo do movimento.

A partir dos anos 1990, o MST passa a produzir materiais e registros da proposta educacional do movimento, organizando de forma sistemática as práticas que já eram desenvolvidas nos assentamentos. Em 1992, é publicado o Caderno da Educação nº 01 “Como fazer a escola que queremos”, dando início à uma coletânea de materiais, de produção coletiva, acerca da educação no campo. Estes materiais discorrem de forma específica e fundamentada teoricamente sob quais moldes se baseiam sua prática educativa.

A atenção institucional que o Setor de Educação passa a receber infere que para o MST a formação vai além do ensino tradicional, se constituindo como parte fundamental da emancipação e transformação política e social. Esse setor foi responsável por fomentar práticas e estruturas educativas voltadas às especificidades sem-terra, promovendo autonomia e participação na luta política. Nesse sentido, a formação no MST prioriza a capacidade organizativa do movimento, permitindo que os sem-terra deem continuidade à luta, uma vez que possuam para isso conhecimentos administrativos, políticos e sociais que permeiam a luta agrária.

A emergência da questão educativa se dá, também, pela necessidade organizativa do movimento. Com o aumento dos assentamentos, o alto índice de analfabetismo passou a interferir diretamente nas questões burocráticas, pois era frequente a falta de pessoas que soubessem ler ou até mesmo assinar atas e documentos necessários para a fundação de associações.

A partir de 1996, a educação de jovens e adultos começa a receber maior atenção, unindo 19 estados almejando construir um Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária. Este esforço começa com a tentativa de garantir o acesso às escolas para as crianças, entretanto percebeu-se a necessidade de atender também ao contingente de adultos não escolarizados. A luta pela educação passa a ser não apenas pelo acesso ao ciclo básico, mas também até o nível superior, com isso, as parcerias foram essenciais para o acesso dos sem-terra à universidade e o movimento passa também a formar e qualificar seus monitores (Caldart, 1997).

No tocante à Educação Infantil, era necessário repensar as práticas existentes e capacitar os monitores/educadores que atuavam nesse setor, pensando na especificidade não só da educação infantil, mas igualmente da educação infantil no campo. Ao fim de 1996, no Coletivo Nacional do Setor de Educação, foram criadas

comissões justamente para lidar com as especificidades de cada setor e com a maior complexidade que o MST estava adquirindo, surgindo uma necessidade de maior especialização técnica e teórica para suprir as novas demandas.

É necessário também discorrer sobre que tipo de educação é essa a qual o MST se opõe e critica. Paulo Freire (1974), em “Pedagogia do Oprimido”, discorre sobre os moldes da educação tradicional. Este modelo desmobiliza os educandos, tratando da realidade como algo estático e imutável, além disso, o educador é tido como depositário do conhecimento, responsável por “encher” os alunos com os conteúdos. Essa dinâmica cria uma relação em que o depósito de conhecimento é feito nos alunos e estes devem memorizá-los, sem maiores questionamentos e quanto melhor memorizá-los, melhores serão os alunos. Freire (1974, p.81) sintetiza a problemática ao dizer que: “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”.

Assim, quanto mais passivamente assimilarem o discurso e as narrativas transmitidas e depositadas, mais desconexos de sua realidade estariam os educandos e mais adaptados ao sistema. Logo, a educação tradicional transformaria a mentalidade dos educandos para melhor se adaptarem ao contexto de dominação (Freire, 1974). Pois, na educação tradicional:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (Freire, 1974, p.82-83)

Na educação tradicional o conhecimento é depositado nos educandos, numa relação unidirecional em que o professor transfere o conhecimento para os alunos.

Em contraste, o modelo educativo do MST propõe um saber construído de forma coletiva e dialógica. A educação dos sem-terra valoriza o pensamento crítico, a autonomia e a participação dos educandos num processo de construção do conhecimento. Este modelo emancipador de ensino gera sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, além de prepará-los para agir num movimento de transformação das estruturas sociais que os oprimem. A educação do MST é, em essência, uma prática de resistência e de emancipação.

Assim, na educação tradicional, a estrutura capitalista é perpetuada e a passividade dos educandos (que é incentivada) inibe a capacidade crítica. A autonomia dos educandos é ignorada, assim como sua capacidade de transformação da realidade, sendo considerados objetos vazios que devem ser preenchidos pelo conhecimento do educador, unilateralmente educativo e de monopólio do saber. Ao invés de fomentar a consciência crítica e incentivar a capacidade de transformação social, a educação tradicional reforça a adaptação dos educandos a um sistema de opressão e dominação, atuando como um mecanismo de manutenção do capitalismo e das estruturas de poder. A crítica de Paulo Freire a este modelo de educação vai neste sentido e ao defender uma educação libertadora, o autor coloca educador e educandos como produtores de conhecimento, promovendo uma reflexão crítica a fim de fomentar a capacidade transformadora do educando por um viés dialógico.

A educação tradicional promove um ensino desumanizante, desconsiderando a realidade dos educandos: “Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’” (Freire, 1967, p.84). Este modelo alienante deixa os educandos numa posição passiva no processo de aprendizagem, aplicando uma lógica de memorização e reprodução de conteúdos desvinculados da sua realidade material, fazendo com que não se desenvolva uma consciência crítica e assim fiquem incapazes de refletir sobre sua realidade e o contexto em que estão inseridos.

Paulo Freire propõe a superação da educação tradicional através de um método centrado no diálogo, na reflexão e na participação, incluindo os estudantes na construção do processo educativo, promovendo autonomia e libertação. O educador humanista deve humanizar e humanizar-se, pensar o saber de forma ativa e não como

uma doação do conhecimento: “Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Freire, 1974, p. 86).

Rüsen (2011), por outro prisma, descreve a consciência histórica como um processo interpretativo do passado, pois ela conecta passado e presente, norteando as ações futuras. Para o autor, a historicidade das sociedades e culturas é fundamental para que o aprendizado deixe de ser passivo, do mesmo modo que Paulo Freire critica a perspectiva bancária e propõe uma pedagogia que seja humanista e dialógica, com a participação conjunta do educador e do educando no processo educativo e do conhecimento. Além de promover um aprendizado crítico e consciente, busca-se a emancipação do sujeito para se criar indivíduos capazes de modificar a realidade em que vivem. Sendo assim, os sujeitos do campo lutam pela reforma agrária e por melhores condições de trabalho.

Ainda no tocante ao debate sobre a consciência histórica, Luís Fernando Cerri (2001) afirma que:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (p.100)

O fragmento do texto de Cerri (2001) aponta que a consciência histórica é um fato inerente ao ser humano. Por sua vez, Rüsen também dá destaque à dimensão da vida prática e da materialidade que o aprendizado possui. As ideias históricas que orientam a relação com o passado, para Rüsen e Freire, têm ligação direta com a vida material, assim como devem ser desenvolvidas em direção a uma sofisticação cada vez maior, que permita ao sujeito reinterpretar o passado em função de uma orientação temporal na vida prática (Rüsen, 2011).

Paulo Freire, numa perspectiva próxima, direciona sua atenção para a conscientização e para o diálogo enquanto pilares para que o conhecimento seja construído, ao passo que Jörn Rüsen evidencia a orientação para a vida prática e a interpretação do passado como mecanismos para ação. Em Freire, o aprendizado deve ocorrer em um processo dialógico onde o conhecimento é construído de maneira ativa, promovendo uma leitura crítica da realidade, permitindo que os sujeitos se

emancipem e que possam agir numa perspectiva de transformação da realidade e da superação de desigualdades. Já em Rösen (2011), ao pautar a consciência histórica, evidencia que a relação dos sujeitos com o passado não se dá pela transmissão de conhecimentos e informações, mas com a dimensão interpretativa, atribuição de significados à experiência histórica, orientando os indivíduos em sua vida prática, assim, conecta passado e presente norteando o futuro. Os autores indicam que, para a construção de novas perspectivas, é necessário que o ensino tenha cunho interpretativo e reflexivo, analisando de maneira crítica o passado.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta educativa do MST. Para Freire e para o MST, a educação será libertadora desde que o projeto educativo supere as contradições entre educador e educando, e que deva ser feita a partir do diálogo (Freire, 1967). O projeto educativo sem-terra dialoga, pois, com a Pedagogia do Oprimido ao colocar os próprios sujeitos oprimidos como agentes de sua educação e de sua libertação.

Paulo Freire e o MST propõem uma prática educativa baseada na coletividade do conhecimento, no diálogo e na transformação social, opondo-se à rigidez e à padronização da educação tradicional. Os temas geradores propostos por Freire e pelo MST partem da realidade dos educandos, integrando teoria e prática numa práxis própria a fim de transformar a realidade, sendo que essa transformação é orientada dentro dos objetivos e propostas do movimento. Assim, se priorizam os aprendizados voltados para a vida coletiva no assentamento, almejando superar o individualismo e os ideais impostos pela estrutura do capitalismo.

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Então, através deste princípio estamos dizendo que precisamos nos preocupar em como garantir que nossos educandos/nossas educandas produzam conhecimento. Conhecimento sobre o quê? Sobre a realidade. Mas quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. (MST, 1993, p.13)

A ideia de Paulo Freire de que a educação deve ser dialógica e democrática, onde educadores e educandos participam ativamente da criação do conhecimento, reflete-se nos princípios educativos do MST, pois, para ambos, a educação além de

teórica e prática é tratada como ferramenta para entender profundamente e transformar a realidade. Os sem-terra questionam a estrutura capitalista, fazem isso por meio de suas ações que carregam um propósito, os acampamentos, marchas e bandeiras refletem justamente seus valores e princípios que os norteiam.

O MST constrói, desde a infância, sujeitos conscientes, essa consciência lhes fornece sua identidade enquanto “sem-terrinhas” e posteriormente enquanto “sem-terras”. Conhecem seu passado e seu presente, sendo conscientes não apenas de suas condições atuais e passadas, mas também apontam à uma perspectiva ativa em relação ao futuro, agindo de forma que possam construir as condições para a consecução da reforma agrária e para transformação social. Segundo Rüsen (2011), a história com orientação temporal une o passado ao presente numa perspectiva de mudança temporal.

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (Rüsen, 2011, p. 56)

A educação sem-terra rompe, partindo das premissas do autor supracitado, com a simples transmissão de saberes da prática bancária, incorporando passado, presente e futuro, permitindo uma compreensão de suas trajetórias individuais e do movimento, direcionando para a tomada de atitudes críticas e conscientes em sua vida prática. A consciência histórica organiza e orienta os conhecimentos do passado, assim como também orienta as ações tomadas pelos sujeitos, assim, o marco e a matriz temporal atribuem sentido a atividade humana (Rüsen, 2011). Em congruência com Paulo Freire, ressalta-se aqui que a formação dos educandos deve capacitá-los para compreender e transformar sua realidade (Freire, 1967). Portanto, o MST almeja formar sujeitos críticos e conscientes de seu passado, presente e que se orientem para a transformação social futura.

As experiências históricas dos sem-terra são fundamentais para a criação de identidades coletivas e para fomentar e impulsionar a movimentação política do MST, sendo instrumentos de resistência e de transformação social. Seguindo uma linha teórica de Rüsen, ao interpretarem o passado, os indivíduos constroem ativamente

um sentido que os orienta na vida prática e possibilita a projeção de um futuro. A trajetória do MST mostra como, ao se apropriarem de sua memória histórica, fortalecem a coesão do movimento e são capazes de construir artifícios de luta e resistência frente às desigualdades, incentivando ações para a transformação social. O MST rememora suas experiências e as transmite para gerações futuras, assim fazendo da consciência histórica um elemento central em sua luta social, integrando processos educativos que reafirmam seus objetivos, relacionando passado, presente e futuro na luta política que se estrutura de forma política e emancipatória. Não se trata de um mero acúmulo de conhecimentos históricos, mas engendram-se como mecanismos também de sobrevivência do coletivo e de formação política sólida e necessária para enfrentar os desafios e os sucessivos ataques sofridos pelo movimento, que, inclusive, adentram aos meios de comunicação, por meio de violência simbólica.

Os materiais produzidos pelo MST (cadernos e boletins educacionais), conforme mencionado anteriormente, relacionam-se diretamente com a matriz ideológica e filosófica do movimento: “Pensar sobre o passado, escrever sobre ele e torná-lo acessível a um maior número de militantes permeou a organização de meios de comunicação do movimento social” (Perli, 2014, p. 569).

Maria Auxiliadora Schmidt (2017) também aponta para a necessidade do rompimento com a pura e simples transmissão de conhecimentos, reforçando a importância da construção da consciência histórica. A autora destaca que a didática da história²² deve se preocupar com que os estudantes se apropriem do passado, para que seja possível agir de forma consciente em sua realidade. Nesse sentido, dialoga diretamente com Rüsen, considerando que a consciência histórica é adquirida por meio das experiências do indivíduo e pela interpretação das mesmas, relacionando passado, presente e futuro. O ensino no MST vincula-se, pois, à identidade do sujeito e à identidade coletiva do movimento, resgatando memórias históricas que adquirem papel formativo na educação.

De acordo com o próprio movimento, os princípios filosóficos e pedagógicos que conformam o ideário do MST são assim pensados:

²² Segundo Rüsen, a didática da história é uma ciência da aprendizagem histórica e busca aproximar a epistemologia da história das práticas de ensino. A didática da história articula categorias teóricas e metodológicas com o objetivo de criar nos estudantes a capacidade de pensar historicamente, transcendendo a mera transmissão, o depósito de conhecimentos nos estudantes e atribuindo significado às experiências históricas

a) Princípios Filosóficos:

1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

b) Princípios Pedagógicos:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/as estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras;
12. Atitude e habilidade de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005, p.161-177).

Fundamentada em princípios filosóficos e pedagógicos com foco na formação integral dos estudantes e na capacitação para a luta social, a educação no MST constitui-se articulando valores humanistas, socialistas e emancipatórios, postos em prática por meio do trabalho, da cooperação e do compromisso com a luta social. Este projeto também articula teoria e prática colocando a realidade dos assentamentos como alicerce do conhecimento.

O projeto educativo do MST valoriza a história como forma de entender e valorizar o passado do movimento, lembrando suas origens como forma de reforçar os laços que mantêm esta coletividade coesa. A importância da história para o movimento se dá não apenas como fonte de informação vazia, mas para construir uma identidade e uma base para as ações de luta pela terra. O setor educativo do MST foi responsável por envolver os assentados, professores, educadores e setores ligados ao movimento para criar e planejar a dinâmica educativa do movimento: “Em 1987 o setor de Educação no MST foi criado em um grande encontro que reuniu representantes de sete Estados onde o Movimento já estava atuando” (Bihain, 2001, p.26).

A educação concebida pelo MST estende-se para além do ambiente escolar, integrado à luta social e aos objetivos do movimento, para isso, as escolas devem estar presentes no assentamento e ser geridas pelo movimento, assegurando uma educação pública de qualidade e em consonância com os princípios que orientam o MST, proporcionando não apenas o ensino formal, mas também engajando educadores e educandos na transformação social e no dia-a-dia dos assentamentos.

O grande papel da Escola nesta história toda é justamente ajudar no processo de EDUCAÇÃO DO COLETIVO.

E uma das principais formas de ajudar é criando as condições objetivas para que as crianças, desde pequenas se capacitem para a organização coletiva, para a cooperação.

Capacitar-se significa SABER FAZER NA PRÁTICA. Portanto, não é só falar, ler ou escrever sobre cooperação. É fazer na prática. E também estudar sobre o trabalho coletivo, mas a partir da prática.

Ou seja, o princípio é que as crianças devem aprender a viver no coletivo experimentando na própria Escola o que é cooperação. (MST, 1992, p. 3-4)

A proposta do MST baseia-se em um currículo pautado na realidade dos assentamentos e em uma prática pedagógica participativa, numa participação conjunta de educadores, educandos e da comunidade. O currículo se relaciona diretamente com o cotidiano no campo, capacitando os alunos a lidar com os desafios e as especificidades de sua realidade. A educação sem-terra estrutura-se de forma que os educandos entendam sua realidade, neste sentido, a história serve como instrumento para entender as experiências passadas nos assentamentos sendo objeto de reflexão cultural e política no contexto sem-terra. Portanto, a educação é instrumento de conscientização e mobilização integrando passado e presente. A finalidade precípua é que, a partir de conhecimentos teóricos e práticos, os estudantes possam estar preparados para participar ativamente na vida do assentamento, na luta pela terra e por direitos.

A proposta educacional sem-terra é construída dentro da intencionalidade das práticas do movimento e forma indivíduos à partir do trabalho, da luta social, da coletividade e da cooperação. Ao valorizar o conhecimento prévio dos educandos, o MST abre portas para a cooperação como princípio educativo, assim, incentiva-se o convívio e o trabalho conjunto dentro e fora da escola. O ambiente escolar é transformado em um espaço de convivência e de construção de saberes, valores e identidades. A transformação social também é pensada nesta lógica, em que o desejo

de mudança é alimentado para que a consciência crítica adquirida no processo educativo seja canalizada para fins práticos e para que o desejo de mudanças sociais engaje os estudantes na luta e no movimento. A ideia de escola no MST se traduz nos seguintes pontos:

- 01 - A Escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural.
- 02 - A Escola deve capacitar para a Cooperação.
- 03 - A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática.
- 04 - A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento.
- 05 - A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados.
- 06 - O Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.
- 07 - O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.
- 08 - O professor tem que ser militante.
- 09 - 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).

De modo geral, o MST constrói um projeto educativo focado na formação de sujeitos críticos. Ao enraizar sua pedagogia na realidade dos assentamentos, o MST faz das escolas um espaço de transformação e luta social, onde a comunidade trabalha em conjunto para fortalecer laços de identidade e solidariedade. Essa prática forma cidadãos ativos e engajados na luta sem-terra, sendo sujeitos preparados para agir intencionalmente pela transformação social e pautados, como supracitado, numa nova ética que sustente as premissas mais caras ao movimento.

2.1. Educação Infantil no MST

Com base nas principais características que conformam a identidade do movimento, há que se enfatizar novamente que o processo educativo que o sustenta tem início na mais tenra idade de seus quadros. A Educação Infantil preocupa-se não apenas com conteúdos pragmáticos da educação formal, mas também abrange dimensões físicas, psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas, cujo objetivo é o de formar um cidadão e garantir os direitos das crianças. O acesso à saúde, alimentação, socialização também fazem parte da formação das crianças.

Portanto, os Assentamentos que já estão preocupados com a formação dos seus filhos desde pequenos; ou os assentamentos que já entenderam sobre a importância da participação e da liberação da mão-de-obra da mulher na produção; ou também, o acampamento que compreendeu/entendeu que as suas crianças acampadas precisam de um espaço para se encontrar e aprender algo de bom e Útil à sua vida, antes de ficar o dia todo sem muitas opções para fazer. (MST,1997, p.6)

Nos assentamentos, a comunidade enfrenta o desafio de se organizar em um movimento de garantia do direito ao acesso das crianças à escola e ao ambiente escolar, buscando recursos materiais e pedagógicos para tornar a prática educativa viável.

A Educação Infantil tomou corpo dentro do setor de Educação, quando foi colocada no mesmo nível de outras necessidades, como as de produção, moradia etc. e ganhou originalidade dentro da base dos Estados. É como expressão desse olhar para com as crianças de 0 a 6 anos dos Assentamentos e Acampamentos, que foi criada, em 1999, a palavra de ordem: "CRIANÇA PEQUENA TAMBÉM APRENDE", para provocar discussão interna, tanto dos coletivos de educação, como em nível de direção, instâncias organizativas e militância do MST. (Bihain, 2001, p.27-28)

A educação infantil para o MST se coaduna ao desenvolvimento e aprendizado das crianças desde a primeira infância. As considera sujeitos ativos e capazes de aprender e de se desenvolver a partir de seu contato com o ambiente que os envolve. Ao reconhecer esta capacidade, o MST se organiza para atender essas necessidades. A Comissão de Educação Infantil foi criada para este propósito, com a tarefa de planejar e organizar a educação das crianças, mas também exercendo papel de formação dos educadores e da formulação dos materiais utilizados no processo educativo, todos estes em congruência com a lógica e as especificidades do movimento.

No contexto deste curso a formação é entendida como um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais (políticas e técnicas) necessárias à sua participação criativa nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo (através do ou com o) MST, desde o lugar e o tempo específico da educação. Isto quer dizer, estar preparada/o para implementar (pensar e fazer) um projeto/movimento educacional/escolar coerente com o projeto/movimento político pedagógico que tem sido produzido na luta pela Reforma Agrária e

pela transformação social em nosso país. Fazer a leitura destes movimentos e conseguir impulsioná-lo em outros tipos de ações educativas, é o grande papel (e portanto demanda formativa) de quem se pretende um/a Educador/a da Reforma Agrária, ou mais especificamente, do MST (Caldart,1997, p.60).

A educação do MST reflete o compromisso com a transformação social do movimento, com o desenvolvimento das crianças de forma completa, colocando-as como agentes ativas no processo. Nesse sentido, o processo formativo busca preparar os educadores para implementar ações educativas, desenvolver competências técnicas e sociais para a prática educacional e fomentar consciência política. Desta forma, o MST estabelece um modelo de educação infantil integrado à vida no assentamento e dá vida e continuidade ao movimento social.

Formam-se educadores para a produção de saberes, buscando a transformação social de maneira concreta. A formação é vinculada a propósitos e estratégias de transformação. O educador infantil deve capacitar-se continuamente, e ao refletir sobre suas práticas, deve garantir que esteja preparado para lidar com o desenvolvimento das crianças e suas complexidades. Na lógica da educação infantil sem-terra, o educador é um agente de transformação social, pois promove o desenvolvimento integral das crianças e as insere na cultura e valores do movimento (MST,1997).

O educador é parte central na formação das crianças, responsável por garantir um ambiente seguro, estimulante e acolhedor, privilegiando o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões. O educador deve identificar-se e compreender o universo infantil além de trabalhar como um mediador do ensino, desenvolvendo atividades que estimulem a criatividade, as competências emocionais, autonomia e capacidades cognitivas (MST,1997).

O papel do educador vai além de promover um ambiente rico de experiências e estímulos, ele deve envolver-se no processo educativo de forma a observar as necessidades individuais e realizar eventuais ajustes necessários para melhor desenvolvimento dos alunos (MST,1997). Ao se aproximar e se integrar o educador neste processo, o movimento entende que este seja capaz de observar de que forma os educandos estão se desenvolvendo, podendo identificar ainda as carências e viabilizar intervenções mais direcionadas e eficazes.

A criança se desenvolve nos diferentes espaços de convívio e nas diferentes ações que realiza. Portanto, o meio em que a criança vive é um fator determinante para a sua formação enquanto caráter, e para essa educação acontecer na amplitude precisa ser assegurado o seu desenvolvimento físico, mental, afetivo e social. Essas formas de desenvolvimento acontecem de forma integral, relacionadas e articuladas entre si. Quando se fala de desenvolvimento físico, mental, afetivo e social, queremos chamar atenção para todas as dimensões que acontecem ou que deveriam acontecer na formação inicial das crianças nesse período de vida — isso vai desde receber alimentação adequada a sua idade, aos cuidados básicos com higiene, até ao convívio, relacionamento com outras crianças e adultos (o sentir-se amada, protegida), como também criando situações em que a criança é chamada a desafiar-se, a buscar respostas, a elaborar perguntas. (MST, 1997, p.30)

As práticas educativas, conforme dito, não se preocupavam unicamente com a transmissão de conteúdos pragmáticos e rígidos, como na educação tradicional, a Comissão de Educação Infantil preocupa-se também com o cuidado básico das crianças (higiene, alimentação, segurança, cuidado). Os espaços educativos e também de cuidado criados pela Comissão preocupam-se com o desenvolvimento integral dos educandos, bem como com a garantia de seus direitos. Este projeto educativo visa desenvolver os educandos de forma plena, numa perspectiva humanizante, desenvolvendo a consciência crítica e formando indivíduos conscientes de suas condições e capazes de transformá-las.

Caldart (2001) ressalta que a participação nas atividades práticas do assentamento permite que os educandos entendam suas especificidades de forma mais completa e complexa, sendo que essa interação, conforme a autora, cria um “jeito específico de ser humano” (Caldart, 2001, p.214). A prática da luta pela terra enraíza a identidade sem-terra conectando-os com as experiências passadas. Conforme dito, a intencionalidade do projeto educativo do MST cria sujeitos preocupados com a coletividade e conectados com um movimento histórico. Essa conexão pretende criar uma identidade, que os acompanhará durante toda a vida. A educação no campo é diretamente ligada às pessoas e ao meio rural, assim sendo, trabalhando nessas especificidades, desenvolve mecanismos de articulação e de organização para a participação ativa na luta agrária (Kolling; Cerolli; Caldart, 2002).

No Boletim de Educação n°7, “Educação Infantil a Construção de uma nova criança” (1997), o tópico da educação das crianças é abordado de forma completa. Durante o desenvolvimento da criança (0 a 6 anos) é necessário um ambiente seguro

e rico para que as crianças aprendam não apenas a ler e a escrever, mas também a se relacionar e interagir com o mundo em que vivem. Esse contato com a realidade promove a valorização da história e da luta de sua comunidade, neste caso do assentamento (MST, 1997). Esta dinâmica insere as crianças na lógica do MST, construindo sentimentos e internalizações de pertencimento e identidade.

No documento supracitado, enfatiza-se a importância da comunidade em se articular coletivamente para a criação de espaços de aprendizagem adequados para as crianças, isso inclui não apenas o espaço físico, mas também diz respeito à formação de educadores capacitados e alinhados com as diretrizes e necessidades do MST. Ademais, demanda igualmente um material pedagógico que se enquadre nessa lógica. Nessa articulação, está incluso o diálogo com os órgãos públicos, a fim garantir o acesso aos recursos necessários para o funcionamento da estrutura educativa.

Apresenta também a proposta da Ciranda Infantil. Esta, por sua vez, é um espaço coletivo e educativo onde a criança aprende, brinca, se desenvolve e socializa com o envolvimento da comunidade e de educadores. Este espaço leva em conta também a individualidade da criança, fomentando um ambiente de socialização, aprendizado e cuidado. Na ciranda, segundo apontam seus documentos norteadores, são formados cidadãos críticos e comprometidos com os princípios do MST e orientados por valores de justiça, igualdade e solidariedade.

A educação infantil é abordada como um processo de aquisição de conhecimento e como parte fundamental do desenvolvimento pleno da criança. Por meio de um ambiente seguro e estimulante espera-se que as crianças explorem o mundo e participem ativamente da comunidade, além disso, o processo deve refletir a realidade da criança e da comunidade, fomentando um senso de pertencimento e de comunidade, valorizando a identidade destes sujeitos e os conectando com a história de sua família e de sua comunidade.

Durante o processo educativo, a criança expressa seus sentimentos e desenvolve suas habilidades cognitivas, pois, nessa fase da vida, a curiosidade e o desejo, se realiza também pela interação das crianças com o mundo que as rodeia. O papel dos brinquedos e das brincadeiras também é abordado como ponto importante no desenvolvimento infantil, exercitando habilidades físicas, motoras, cognitivas e sociais. Os educadores devem incentivar as brincadeiras com brinquedos, interação

com a natureza, uso da sucata, de forma que estimulem a imaginação e a criatividade (MST, 1997).

A participação dos adultos também faz parte da prática educativa do MST; além de supervisionar, devem participar ativamente nas brincadeiras, uma vez que estas contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da segurança emocional e da confiança. Também é papel dos educadores observarem a maneira como as crianças interagem com os brinquedos e com o ambiente, estimulando-os a participarem de forma ativa nas brincadeiras e nas interações propostas, podendo assim compreender o ritmo e as especificidades dos educandos, para que o aprendizado se construa de forma orgânica e participativa (MST, 1997).

A diversidade de jogos e brincadeiras ajuda as crianças a compreender os papéis de cada indivíduo e suas funções sociais, inclusive mediante os jogos que rememorem a história e resgatem a memória da cultura sem-terra, reforçando o senso de coletividade e de cooperação. A criança precisa interagir com o ambiente e com os brinquedos, criando e recriando experiências; pois, experimentando e interpretando, ela toma consciência do mundo (MST, 1997).

A proposta educativa do MST ultrapassa o aprendizado formal e a educação tradicional. Integram-se neste processo de ensino-aprendizagem aspectos sociais, emocionais e culturais que farão parte de sua construção enquanto criança e como cidadã. A educação infantil, no MST, transcende a escolarização e cria um espaço de desenvolvimento completo e de valorização de sua cultura, identidade e sua realidade. Desta forma, os educadores desempenham o papel de mediadores e observadores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A formação contínua dos educadores - coordenada e orientada pela Comissão de Educação Infantil - é essencial para que as necessidades e especificidades da prática educativa nos assentamentos sejam supridas.

Assim, o MST constrói, desde a infância, uma prática educativa centrada na transformação social, na criação de identidades coletivas, no engajamento com a luta agrária, formando sujeitos críticos, conscientes e capazes de darem continuidade ao movimento e enraizando nos educandos suas origens, preparando-os para dar continuidade ao movimento e à luta pela reforma agrária e pela justiça social. A presença dos sem-terra em eventos e manifestações dá visibilidade e chama a

atenção para a luta do movimento, demonstrando que, para o MST, a educação e o engajamento político-social estão profundamente relacionados (Morissawa, 2001).

Esse grupo, formado por filhas e filhos dos trabalhadores vinculados ao MST, é essencial para a identidade coletiva e para que o movimento continue existindo e se movimentando. As crianças se inserem de forma ativa no movimento, são sujeitos de direito que participam de mobilizações e reivindicações, sendo protagonistas da luta do MST. O termo “sem-terrinha” reconhece a presença infantil no movimento e as coloca como sujeitos históricos da vida dos sem-terra.

Monyse Ravena de Souza Bastos (2010) afirma que a identidade sem-terrinha é uma construção política e não apenas uma categoria etária, é o reconhecimento do engajamento político das crianças no movimento social. Desde as primeiras ocupações as crianças estavam presentes e participaram de forma direta nas movimentações sem-terra. Com o passar do tempo, o MST começou a organizar as crianças de forma específica em espaços de educação, cultura, formação e participação política.

Os sem-terrinha são inseridos no movimento por meio de encontros e jornadas²³ nacionais e estaduais, cirandas infantis e publicações destinadas a eles, garantindo a inserção das crianças na lógica sem-terra, além de promoverem formação política. Tomando como exemplo as jornadas, nesses eventos as crianças socializam com outras de diferentes estados, além de debater e trocar experiências. Segundo Barros (2013), os sem-terrinha compreendem a realidade em que estão inseridos e, a seu modo, tomam conhecimento de que forma as desigualdades que enfrentam impactam suas vidas e de suas famílias.

Assim, a infância sem-terra é um período de formação política. O movimento incentiva as crianças a exercerem cidadania e a se conscientizarem a respeito de suas realidades, criando um senso de pertencimento e de identificação com a luta social. Os sem-terrinha são o futuro do movimento, por isso a necessidade de garantir que

²³ De 9 a 12 de outubro de 2024 aconteceu a 30ª Jornada Nacional das Crianças Sem-Terrinha, com o lema de “Sem Terrinha em Luta: brincar e estudar, fazendo história por Reforma Agrária Popular”. O evento reuniu crianças de 12 estados e promoveu atividades lúdicas de socialização e formação política. O evento foi um marco, simbolizando o retorno aos encontros presenciais e ao compromisso do MST em incluir as crianças como sujeitos ativos na luta sem-terra. Cf. Jornada Sem Terrinha de 2024 fortalece a construção da infância no MST. Disponível em: <https://mst.org.br/2024/10/17/jornada-sem-terrinha-de-2024-fortalece-a-construcao-da-infancia-no-mst/>

as crianças tenham acesso a formação política e social que lhes permita ler e modificar a realidade, o que é essencial para que o MST continue a existir.

É importante frisar que os princípios e ideais abordados nas fontes do movimento são posições defendidas pelo MST. As proposições institucionais expressam um modelo ideal das práticas políticas, sociais e pedagógicas com objetivos e preceitos norteadores. As ações e propostas analisadas nesta pesquisa baseiam-se na retórica oficial que orienta as atividades do movimento, destacar isso é importante para que não se tome como descrições fieis da realidade, tendo em vista que o movimento sem-terra é diverso e plural, além de sofrer represálias e ataques desde antes de sua fundação oficial, como mencionado.

2.2. A mística como meio educativo e formativo

No Boletim da Educação nº2, “Como trabalhar a mística do MST com as Crianças” (1993), é delimitado não apenas o conceito de mística para o movimento, mas sua ligação e aplicação na educação. A mística, para o MST, constitui-se como um elemento central e uma força motriz das manifestações políticas, culturais e ideológicas do movimento, atuando no âmbito emocional dos indivíduos. Utilizada como forma de manutenção da coesão e da promoção do engajamento, a mística atua como aspecto simbólico e de resistência dos sem-terra, reforçando a coesão e o engajamento do MST, pois: “[...] é o que anima a ação” (MST, 1993, p. 1), e se manifesta nos símbolos do movimento (bandeiras, hinos e práticas artístico-culturais), desenvolvimento da ternura, paixão e entusiasmo no movimento. A mística transmite e solidifica a memória coletiva e a identificação com o MST.

O MST vem construindo na sua história, um jeito próprio de cultivar a mística.

O uso de ferramentas, a criação de cantos, símbolos, palavras de ordem e gestos. Estas são algumas formas de expressar o que sentimos e acreditamos.

Através da mística vamos mantendo viva a nossa história, nossa esperança é nossa convicção na vitória da luta, pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade. (MST, 1993, p.1)

A mística corresponde ao âmbito simbólico do movimento, ela atribui sentido às ações e as atividades coletivas do MST, atua emocionalmente junto aos sem-terra e acalora a luta. Manifestando-se por meio de símbolos identificáveis, a mística trabalha também dando ênfase à questão identitária, coletiva e aos valores do

movimento. A mística engloba razão e emoção contribuindo para o engajamento na luta.

Canções, palavras de ordem, objetos, produtos agrícolas, danças, coreografias e bandeiras são instrumentos que dão voz aos sentimentos e ideais do movimento, assim, além da tradição, a mística mantém viva a história e os valores coletivos. A prática da mística promove a formação das novas gerações de militantes e agentes do movimento, sendo um componente vital e dinâmico para o fortalecimento do MST. A mística é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. É a alma do combatente. É o sabor que junta o pensamento, a ação e a emoção (MST, 1994, p.3).

Na educação, a mística desempenha um papel importante, em especial, na educação infantil. A mística mostra-se como recurso para inspirar e engajar desde a infância, ao conectar os valores e ideias do movimento às práticas educativas. A mística não atua como elemento isolado, mas como parte integrante de todo o processo educativo das crianças, cultivando a identidade coletiva e o compromisso com a transformação social.

A mística desenvolve sentimentos de pertencimento e de solidariedade, conectando lúdica e emocionalmente as crianças ao movimento. Cantar os hinos e expressar artisticamente os valores do MST, no ambiente educativo, conecta a mística ao processo educativo, introduzindo de maneira acessível aos educandos os valores de luta, cooperação e justiça social. A mística constrói o senso de pertencimento nas crianças conectando as experiências passadas e futuras.

A escola deve encontrar formas criativas de desenvolver nas crianças e na própria comunidade, a atitude do querer e do valorizar o científico sobre as coisas. Saber o porquê de tudo o que ocorre, saber como transformar a realidade.

Outra dimensão igualmente importante é a MÍSTICA DO TRABALHO. É o trabalho que cria as riquezas de que precisamos para satisfazer nossas necessidades. Somente através do trabalho conseguimos melhorar as condições de vida dos nossos assentamentos. E também conseguimos manter o sentido da organização de nossos acampamentos. (MST, 1993, p.13)

A mística é também um exercício à criatividade, que no decorrer do processo educativo compreende a importância da dimensão do contexto em que se inserem, sendo convidadas a criarem as vivências e as expressões, de forma que façam sentido para elas, num processo coletivo e participativo de prática da mística. Assim,

a mística busca engajar as crianças emocionalmente e intelectualmente no movimento formando agentes ativos na luta do MST, ligando diretamente a educação formal e os valores político-ideológicos da reforma agrária. Como supracitado, a preocupação com a criatividade e com o lúdico também se conecta ao saber científico, entendendo que a ciência faz avançar as frentes em que o movimento atua.

A mística mostra-se nas práticas, no envolvimento das crianças na realidade e na essência do assentamento, fazendo com que entendam de forma profunda o contexto em que estão inseridas. Assim, ao criarem experiências, as crianças participam coletivamente do processo educativo, cabendo à mística o elo emocional e intelectual das crianças com o MST, vivenciando o processo educativo em relação aos princípios político-ideológicos do movimento. A mística faz com que a vida no assentamento adquira sentidos culturais e emocionais permeando as expressões artístico-culturais e as atividades do assentamento (MST, 1994).

Já no Caderno de Formação nº 27, “Mística uma necessidade no trabalho popular organizativo” (1998), este “conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes” (MST, 1998, p.37) movem e inspiram os estudantes a imaginar e a construir uma nova realidade. A mística se insere na educação de forma que fortaleça o compromisso com os valores políticos, sociais e filosóficos. Neste processo, ela contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, além de estimular a participação ativa de jovens e crianças na luta pela reforma agrária e de moldar a visão de mundo, com foco na coletividade, justiça social e solidariedade.

Trabalhando a mística desde a infância, o MST permite que as crianças se conectem profundamente com a história e os princípios do movimento. Os símbolos, cantos e expressões culturais formam a identidade coletiva do movimento, fortalecendo o vínculo e o compromisso com a luta sem-terra.

Desde a infância, o MST busca reforçar o vínculo e a identificação das crianças com a história e os princípios do movimento. As cirandas, neste caso, servem como espaço de socialização e aprendizagem para os sem-terra, por meio de músicas, brincadeiras, jogos e arte os princípios do movimento são transmitidos de forma lúdica.

2.3. As Cirandas Infantis e a aprendizagem por meio do lúdico

As Cirandas Infantis constituem um espaço de educação não formal (Rosseto, 2009, p.2). Com raízes em manifestações camponesas e populares as cirandas unem música, dança e poesia. As Cirandas Infantis do MST são um espaço, descrito por

eles, como educativo e organizado, que exercita as dimensões do ser criança dentro do MST. Nas cirandas, as crianças se articulam e se constituem enquanto sujeitos de direitos e agentes políticos da luta agrária, brincando e trocando experiências com seus companheiros de luta: “Isso porque os trabalhadores se reúnem coletivamente na luta pela terra e traduzem seus objetivos através da mística como representação da cultura” (Luedke, 2013, p.39). Sobre isso, esclarece o próprio movimento:

A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais. (MST, 2004, p. 37)

As Cirandas Infantis são espaços destinados a crianças de 0 a 6 anos e se constituem de duas formas: permanentes, cujos espaços são organizados nos assentamentos, cooperativas, acampamentos e escolas juntamente com os demais espaços educativos, com público fixo e encontros periódicos; e as itinerantes, que ocorrem em reuniões, congressos e demais eventos que possibilitem sua realização. As Cirandas Infantis são espaços educativos planejados e organizados para aliar a experiência do ser criança com a coletividade do movimento; além do que, a infância no MST é algo singular e deve ser pensado dentro dessa lógica.

A Ciranda garante à criança de 0 a 6 anos o direito de estar com o/a mãe e/ou com o pai neste momento tão importante da vida. Deixar as crianças em casa não pode ser a única opção das famílias Sem Terra. As crianças devem aprender desde pequenas a amar e compreender o MST, bem como a luta de seus pais e de suas mães, e a convivência é a melhor forma de aprendizado. (MST, 2004, p. 37)

As cirandas infantis do MST surgem como resposta à demanda por espaços educativos e de cuidado para as crianças. Este espaço é pensado, em primeiro momento, para garantir um espaço seguro e educativo para as crianças frequentarem, enquanto os pais participam das atividades e trabalhos do movimento. Este espaço nasce também da percepção de que as crianças necessitam de um espaço próprio e que atenda às suas necessidades, num espaço inspirado na brincadeira de roda, que promova a participação e integração das crianças com o meio e que leve à interação

social. Nesse ambiente, a infância é valorizada, assim elas se desenvolvem em um espaço de bem-estar integral com saúde; alimentação; afeto e segurança (Bihain, 2001). Não é um mero local onde se deixam as crianças para a participação de seus pais nas atividades do movimento, mas um espaço lúdico de aprendizado.

Por meio da imaginação, da imitação e do brincar, a criança apresenta suas próprias formas de ser e se relacionar com o mundo. O brincar tem uma aproximação com a realidade e com as experiências das crianças, porém, com ele, ela dá outra significação ao cotidiano, ultrapassando o sentido único das coisas. Assim, ela conhece o mundo, enquanto cria, estabelecendo relações com os outros e com as coisas, demonstrando a consciência que possui das regras. (Luedke, 2013, p.60)

Edna Rossetto (2009) aponta também que as cirandas surgem a partir de debates sobre gênero, trabalho e coletividade e que desde sua origem visam a emancipação humana e a transformação social.

Dentro desse contexto, entra a Ciranda Infantil com a proposta de realmente garantir o desenvolvimento das crianças em várias dimensões, tanto físicas, afetivas, como também intelectuais e emocionais. E essas dimensões somente serão consideradas, respeitadas e trabalhadas na criança quando o educador que convive com ela começar a se questionar e a refletir sobre “quem é essa criança que está em suas mãos”, o que ela pensa, sonha, sente junto às pessoas e ao seu espaço. (Bihain, 2001, p. 39)

A educação infantil do MST e as cirandas trabalham num sentido de construir, não apenas a identidade Sem-Terra das crianças, mas também para orientá-las no sentido da vida prática, bem como atribuindo sentido histórico para a realidade que as cerca. Assim sendo, a organização do ambiente e a temática abordada apresenta aos sem-terrinhos o contexto da luta de sua comunidade e os integra para a construção de uma realidade menos desigual.

Sobre a relação dos homens com o mundo, Paulo Freire (1974, p.41) afirma:

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente se eles a percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que sua forma de atuar sendo esta ou aquela, é função em grande parte, de como se percebiam no mundo.

As Cirandas, ensinam e convidam as crianças sem-terra a apreender a história e de “perceber o mundo” por meio de sua realidade, partindo de assuntos e objetos presentes no cotidiano, além daquilo que é intrínseco aqueles que compõem o MST, construindo o entendimento de sua realidade e de seu tempo: “O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Freire, 1967, p. 49).

A luta social educa para uma postura diante da vida, que é fundamental para a identidade dos sujeitos coletivos, que tem nos seus objetivos a transformação social (Rossetto, 2009, p.16). Dessa forma, as crianças são educadas para aprendem a se posicionar e agir de forma consciente em sua realidade. Como já afirmado, o MST forma indivíduos com uma identidade específica, a identidade sem-terra, com uma tarefa educativa intimamente ligada à práxis revolucionária, estimulando práticas de transformação social organizadas. Em razão disso, decorre a necessidade de inclusão das crianças nesta lógica, para que, ao participarem das ações do MST, se integrem e participem de forma ativa no movimento (Rossetto, 2009). Esta dinâmica, por sua vez, naturaliza a participação das crianças nos diversos processos que caracterizam o movimento.

Assim sendo a luta social se consolida na medida em que os sujeitos estejam intimamente vinculados à organização coletiva, de modo a se tornar uma cultura do coletivo que ultrapassa a vida do Movimento Social e a esfera da luta política, atingindo a vida social dos indivíduos em sua totalidade. (Rossetto, 2009, p.16)

Nas cirandas, as crianças sem-terrinha desenvolvem sua identidade e tornam-se agentes da luta do MST, por meio das cirandas, brincando, cantando e trocando experiências, fortalecendo seus laços de comunidade e seu vínculo com o movimento social. Organiza-se assim como um espaço educativo e de cuidado, cujas atividades das cirandas atendem às necessidades específicas, sejam elas físicas, emocionais ou intelectuais dos sem-terrinha. O projeto das cirandas visa que as crianças entrem em contato, desde muito novas, com os valores e princípios do movimento, num processo consubstanciado pela mística nas cirandas, vinculando estes princípios com a experiência educativa e de cuidado.

A formação de identidades também tem influência da mística, pois as vivências coletivas, que refletem os valores do movimento, enraízam nos sem-terrinha os valores da luta histórica pela terra e da comunidade, dessa forma, inserindo-se também na luta. A relação dialética do indivíduo com o mundo, proposta por Paulo Freire, relaciona-se com a prática das cirandas, uma vez que essa relação desenvolve autonomia e pensamento crítico nas crianças, além de as engajarem na organização e nas atividades do MST.

Se constituem como um espaço singular, cuja dimensão lúdica toma conta e se torna um instrumento central na construção de identidades e no reforço de vínculos interpessoais e para com o movimento. Essa prática mescla uma perspectiva educativa que rompe com a transmissão direta de conhecimentos com valores da luta social, atribuindo às crianças o papel de herdeiros da luta sem-terra. À partir de brincadeiras, os sem-terrinhas são convidados a produzirem saberes e conhecimentos fundamentais para a continuidade do MST.

Sendo assim, as cirandas funcionam como uma extensão da prática educativa do MST, mobilizando a coletividade e a cooperação, integrando este espaço e introduzindo aos sem-terrinha os valores do movimento através da mística. Este espaço tem papel importante na continuidade do movimento ao formar sujeitos comprometidos com seus princípios e ideais. As cirandas são um espaço onde aspectos lúdicos, o cuidado e a coletividade integram o desenvolvimento (social, intelectual e emocional) além de fortalecerem os vínculos e identidades das crianças com o movimento.

Capítulo 3 – De ciranda em ciranda aprender a cirandar

Para que continuemos a discussão a respeito das cirandas é necessário, também, conceituá-las enquanto prática e manifestação cultural que antecede o próprio movimento Sem-terra. Estudos como os de Jaime Diniz (1960), Evandro Rabello (1979) e Maristela Campana (2011) possibilitam elucidar de forma breve o que é esta prática e seu surgimento. As cirandas, conforme aponta Campana (2011), são manifestações populares e folclóricas brasileiras que se constituem enquanto um amálgama de uma herança cultural portuguesa com aspectos culturais provenientes do processo de colonização, como o Coco que unia música, dança e era muito popular entre trabalhadores rurais e ligado à atividade de quebra de cocos.

A autora discorre também, especificamente sobre a Ciranda Infantil:

A Ciranda Infantil é considerada uma brincadeira de roda em que as crianças, geralmente, ficam de mãos dadas em círculo; tem conteúdo socioafetivo e expressão simbólica por incluir tradição, música e movimento em que as crianças acrescentam coreografias ao ritmo de cantigas infantis (Campana, 2011, p.29)

Dessa forma, o elucidado pela autora e a Ciranda Infantil do MST se encontram conceitualmente ao se constituírem enquanto um espaço de expressão cultural e integrativo onde todos podem participar ao darem as mãos em círculo e entoarem de forma conjunta canções. Mais do que uma expressão material, são carregadas de símbolos que remetem à uma unidade, coletividade e conagração, mobilizando signos de confiança entre os pares, como bem denotam os círculos e as mãos dadas.

Callender (2013) também aponta que as cirandas, enquanto manifestação popular e brasileira, são uma prática coletiva realizada em espaços públicos e coletivos muito comuns, por exemplo, em Pernambuco, apesar de se desenvolver em outras partes do país com certas variações. De mãos dadas e conduzidos pelo mestre cirandeiro os participantes entoam cantos ritmados em movimento de roda, acompanhados por instrumentos como zabumba, caixa e ganzá. As variações de espaço e configuração que a prática sofreu no decorrer do tempo, conferiram às cirandas um caráter flexível apesar de manterem características centrais (Callender, 2013). Assim, as cirandas enquanto expressão cultural é mais que um simples espaço

de dança e brincadeira, produz sentido e identificação ao articularem música e dança num ambiente coletivo.

Posto isso, podemos nos debruçar sobre a coletânea Plantando Cirandas, aqui tomadas enquanto documento histórico. As categorias temáticas apresentadas dizem respeito à cultura histórica do MST. Sendo, esta, o campo onde os potenciais de racionalidade atuam na vida prática, é o campo da interpretação do mundo onde o sentido se constitui (Rüsen, (2007). É de suma importância ressaltar ainda que este campo está profundamente ligado à política e à estética; na cultura histórica, ciência e arte se internalizam no campo da consciência histórica (Rüsen, 2007).

Assim, é possível dizer que o conteúdo das músicas se liga diretamente à forma como os sem-terra e os sem-terrinha interagem e interpretam a realidade em que vivem, diz respeito ao que é ser sem-terra: “A ciência é capaz disso na medida em que trabalha, em seus procedimentos cognitivos, com questões, pontos de vista e perspectivas das fontes, nas quais os interesses políticos se encontram encarnados cognitivamente” (Rüsen, 2007, p.126).

Em busca de um panorama temático geral de temas abordados na coletânea, abaixo segue uma tabela unificada de categorias temáticas que aparecem de forma frequente nas músicas apresentadas nos três volumes. Vale ressaltar que as categorias assumidas foram postuladas tomando como base verbetes apresentados no “Dicionário da Educação da Terra” a fim de postular categorias que também carreguem sentidos já existentes e facilmente identificáveis dentro da lógica e da postulação político-filosófica do movimento.

Tabela 4 – Categorias temáticas gerais das cirandas

Categoria	Descrição	Volumes
Infância do Campo	A criança sem-terra é sujeito no campo, integra e participa da organização do assentamento	1,2 e 3

Educação do Campo	A educação sem-terra é fortemente ligada ao campo, à coletividade aos ideais de reforma agrária	1, 2 e 3
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra	MST é um movimento socioterritorial composto por camponeses de identidade diversa e que luta pela reforma agrária	2 e 3
Direitos Humanos	Direitos inerentes de cada sujeito: direto à vida, a liberdade e à igualdade	1, 2 e 3
Agroecologia	Saberes tradicionais incorporados em princípios ecológico-culturais voltados às práticas agrícolas	1, 2 e 3
Agricultura Camponesa	Forma de produção onde famílias com acesso à terra organizam e se apropriam tanto do trabalho quanto dos resultados da produção	1, 2 e 3
Tempos Humanos de Formação	A educação acompanha os tempos de sua vida levando em conta socialização, trabalho, cultura e luta, proporcionando uma formação plena	1, 2 e 3

Cultura Camponesa	Saberes, manifestações culturais e tradições de grupos camponeses	3
Diversidade	As identidades no campo são múltiplas no campo em gênero, raça e sexualidades	2 e 3
Violência Social	Denúncias das mazelas que acometem grupos marginalizados	1, 2 e 3

Tabela elaborada pelo autor utilizando como base os encartes de Plantando Cirandas 1, 2 e 3 e o Dicionário da Educação do Campo.

A tabela mostra que elementos formativos são recorrentes nas letras das Cirandas. A coletividade, a luta agrária e a cultura camponesa são centrais, mostrando que a proposta educativa do MST não está limitada à transmissão de conteúdos e sim ligada à formação de identidades históricas e fortalecimento da consciência histórica, coletiva e identitária das crianças sem-terrinha.

3.1. Cirandas e Didática da História: Consciência e identidade

Nas Cirandas Infantis, enquanto espaço socioeducativo onde vínculos e identidades são construídos e fortalecidos por meio do lúdico e da mística, há uma profunda articulação com a luta pela reforma agrária e pela transformação social. Nesse ambiente, o cuidado e o acolhimento são parte da prática educativa, buscando o desenvolvimento biopsicossocial dos Sem-Terrinha. As crianças são inseridas nesse universo e na cultura histórica do MST brincando, cantando e interagindo entre si e com o ambiente de forma mais lúdica.

No capítulo anterior, discutiu-se como a educação infantil no MST busca uma formação completa do indivíduo, alinhadas às matrizes político-filosóficas do movimento. O cotidiano e os valores do movimento influenciam profundamente as

letras musicais e a prática das Cirandas Infantis, estas, por sua vez relacionam-se com as ideias de Paulo Freire e Jörn Rüsen, afinal, onde por meio do aprendizado, as crianças são capazes de compreender sua realidade a fim de agir conscientemente sobre ela para transformá-la.

Partindo da teoria freireana e da Didática da História nesse capítulo, busco ampliar o debate acerca das cirandas e da coletânea *Plantando Cirandas* partindo das perspectivas teóricas citadas anteriormente. A análise das canções irá permitir um entendimento mais profundo sobre as temáticas abordadas nas cirandas e de que forma elas integram a lógica do movimento. Ademais, tal análise permite vislumbrar o aparato educativo empregado, verificando as ações do movimento em busca da formação de um novo sujeito e de uma nova identidade. Assim sendo, o sem-terra se orienta no tempo buscando acima de tudo a reforma agrária. Em suma, este terceiro capítulo integra o debate de Paulo Freire e da Didática da História e das cirandas salientando o potencial formativo e transformador dessa prática.

Começaremos pelo primeiro volume da Coletânea, se detendo principalmente na letra musical. Uma característica a ser mencionada é que as canções que compõem a coleção *Plantando Cirandas* trazem ritmos musicais diversos, não se restringindo a um único gênero musical, o que contribui para o seu apelo pedagógico no âmbito da formação dos sem-terrinhas, em suas variadas idades, bem como possibilita atividades lúdicas, motoras e intelectuais diversas.

CANDELÁRIA
*Protásio Prates*²⁴

Quando a bala bate o sino
Bate mais do que o metal
Quanta dor nesse menino
Que confiou na catedral
Recostou-se prá fugir
Da solidão do seu destino
Quem diria que seria
Teu sono eterno, menino

Candelária! Candelária!
Por quem dobram teus badalos
Seria pelos que clamam

²⁴ Protásio Prates foi um professor e músico envolvido com as lutas sociais. Fez parte do grupo musical Unamérica, ao lado de Dão Real e Zé Martins, todos do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/12/12/grupo-unamerica-celebra-39-anos-nesta-terca-13-no-cafe-fon-fon/>>.

Ou talvez pelos que calam
Na miséria desse povo
Quem decide é o fuzil
Que vergonha, Candelária
Candelária! Candelária!

Es a estampa do Brasil
(Es vergonha do Brasil)

Quando o chumbo pesa muito
Na consciência de quem tem
Vão mundo esses clamores
Que nos chegam do além
Dá-me gana devolver
O mesmo chumbo, também
Pois justiça só existe
Quando o caso lhe convém

Quem deixou a meninada
Pelas ruas solta ao léu
Trancou Cristo entre paredes
E fechou a porta do céu
O que é que eu faço
O que tu fazes
Com essa bestialidade
Se o modelo que corrompe
Vem da própria autoridade (MST, 1994, p.8)²⁵

A canção *Candelária*, de Protásio Prates, rememora o massacre ocorrido no Rio de Janeiro em 1993, no Rio de Janeiro, na Igreja da Candelária²⁶. Essa canção aborda a violência estatal e policial contra populações marginalizadas e contra crianças. Essa canção ressoa não apenas a truculência estatal física perpetrada nos centros urbanos, mas igualmente similar à repressão contra os sem-terra, abordando violências simbólicas e institucionais contra as crianças. Ao investir numa educação transformadora, o MST coloca no seu horizonte sua constante para que as crianças tivessem acesso à educação e à escolas.

A canção presentifica a violência sofrida por aquelas crianças, mas também constrói uma ponte para rememorar o passado do movimento, onde os sem-terra tiveram papel fundamental na luta contra a violência estatal durante a formação do

²⁵ Plantando Cirandas v.2. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-cirandas-01-2/>>.

²⁶ No ano de 2024, a chacina completou 30 anos. Ver em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/relembre-a-chacina-da-candelaria-tema-de-miniserie-que-estreia-hoje/>

movimento. Essa identificação constrói um sentido que, partindo da Didática da História, permite que as crianças entendam por meio de outras experiências que a violência sofrida pelo movimento faz parte de um projeto repressivo: “a estampa do Brasil”. Como dito anteriormente, tomamos as cirandas como mostra da narrativa histórica do MST, assim, nesse encontro simbólico entre o ocorrido na Candelária e a violência direcionada ao movimento, a narrativa concretiza relações de pertencimento e de autopercepção (Rüsen, 2001).

A música não é apenas uma recordação de um acontecimento histórico, mas uma ferramenta de ensino que articula memórias e símbolos, ao passo que a constituição de sentido perpassa as mais diversas manifestações da vida humana (Rüsen, 2001). Uma característica mais evidente nesta canção, no que concerne ao plano musical, é sua simplicidade, com um arranjo tendo como base um teclado, reportando ao universo peculiar de muitos hinários aos quais os sem-terra já tinham muita familiaridade. A linha melódica permite uma maior memorização, uma vez que este é também o objetivo do compositor, direcionando-a a um plano mais informativo e educativo. A canção se reporta ao massacre da Candelária, quando 8 pessoas foram assassinadas por PMs e milicianos, sendo vítimas 6 menores de idade (com idades de 11 a 17 anos) e dois maiores (18 e 19 anos).

Apesar do tema anterior, o cancionista reunido em Plantando Cirandas não resume sua luta como unicamente restrita ao Brasil, adentrando, assim, a outras realidades nacionais com o intuito de dar a conhecer às crianças outras injustiças sociais e também outros/as líderes que se posicionaram contra estas violências. É isso que revela a composição coletiva a seguir, que conta em sua autoria os nomes dos assentamentos, que igualmente homenageiam aqueles e aquelas que lutaram por ideais compartilhados com os sem-terra.

PALESTINA LIVRE

Crianças dos Assentamentos Palmares, 26 de Março, Lourival Santana, 12 de Março e Nega Madalena, e dos Acampamentos Frei Henri, Dalcídio Jurandir, Helenira Resende e João Canuto - Parauapebas/ PA

Convidamos as crianças
Pra pintar o muro da desigualdade
É o Sem Terrinha cantando
E ocupando com sua ginga
Reforma agrária

Justiça e liberdade, uma canção de roda

Palestina livre: um sonho
Que também é brasileiro, ô, Palestina!

Menino livre
Solta pipa e joga bola

Nossa ciranda
Convida tuas crianças
Pra dançar na roda
E de mãos dadas
Sonhando a liberdade
A ser conquistada, ô palestina! (MST, 2014, p. 7)²⁷

Palestina Livre foi composta pelas Crianças dos Assentamentos Palmares, 26 de Março, Lourival Santana, 12 de Março e Nega Madalena, e dos Acampamentos Frei Henri, Dalcídio Jurandir, Helenira Resende e João Canuto. Essa letra insere o MST na lógica internacional ao relacionar a realidade de assentamentos e acampamentos com a situação da Palestina, mostrando-se especialmente relevante dada à situação observada, cujo conflito se intensificou nos últimos anos²⁸.

A canção expande a noção de conflitos e disputas territoriais fomentando a solidariedade entre povos de diferentes nações, permitindo que as crianças encontrem semelhanças em conflitos de diferentes localidades e origens, incentivando a compreensão e empatia para com uma questão que não toca única e exclusivamente na realidade dos sem-terra.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor (Freire, 1974, p.29).

A questão da Palestina, pode ser entendida ainda como um tema gerador contido no que Paulo Freire define como “universo temático mínimo” (Freire, 1974).

²⁷ Plantando Cirandas v.3. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-ciranda-03/>>.

²⁸ O MST se manifesta publicamente em apoio à Palestina, inserindo também os sem-terra na manifestação deste apoio. Ver: <https://mst.org.br/2025/10/07/jornada-das-criancas-sem-terra-reflete-sobre-crise-climatica-e-genocidio-na-palestina/>

Este universo é analisado num movimento entre abstrato e concreto, cujo entendimento profundo leva à uma superação do abstrato e desagua num entendimento crítico e complexo da estrutura concreta (Freire, 1974). Neste caso, reitera-se que ao relacionar a questão da Palestina com a questão sem-terra, as crianças passam a identificar aspectos comuns presentes em ambos os conflitos, aspectos estes gerados por estruturas capitalistas, coloniais e de exploração, justamente o que dá origem aos conflitos pela terra.

Desta feita, a canção não se remete a um hinário, mas a um samba, trazendo a um assunto internacional um ritmo mais representativo do universo musical brasileiro. O arranjo traz instrumentos mais peculiares do gênero, como o cavaquinho, o violão e a percussão. O canto é coletivo, por um grupo de crianças. Apesar do tema abarcar uma história sensível, a canção impulsiona a um ritmo mais otimista e traduz musicalmente o apoio e a solidariedade do MST aos palestinos. Fosse em 2025, certamente esta composição teria um apelo maior de denúncia, frente ao massacre que ora continua por parte do Estado de Israel, numa das maiores violências já cometidas contra uma população indefesa.

*OCUPAÇÃO
Brigada Axé²⁹*

Prá entrar na ocupação tem que ter união
OBA! AGORA EU JÁ POSSO ENTRAR
Prá entrar na ocupação
Temos que RESISTIR
que COOPERAR
que PRODUZIR
que REPARTIR
que EDUCAR
Durante a ocupação
Acontece a educação (MST, 1994, p.11)³⁰

Ocupação, de Brigada do Axé, por sua vez, apresenta de forma breve o ideário que permeia a ocupação. Os assentamentos se constituem enquanto espaço de luta

²⁹ Para maiores informações sobre o coletivo Brigada Axé e para uma análise pormenorizada do cancionário do Plantando Cirandas, ver as dissertações: BOGO, Tainan Cristina de Araujo. *Canções da terra: a produção musical do MST como instrumento de luta social*. 2020. 126f. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020; e ELIAS, Renan. *O contexto sonoro do MST-PR: não é só música*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2023.

³⁰ Plantando Cirandas v.3. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-ciranda-03/>>. Obs: deve ser feito download.

política, união de classe e educação. Nas ocupações, conforme abordado no primeiro capítulo, organizam-se de forma coletiva o trabalho, a política e a educação. A canção evidencia o caráter coletivo da ocupação que se dá enquanto processo histórico contínuo. As crianças não apenas relembram ocupações anteriores, como igualmente são inseridas num processo histórico de luta, reforçando não apenas sua identidade, mas também se familiarizando com conceitos-chave para o movimento, como: resistência, cooperação, coletividade e educação.

Ao transportar o passado das ocupações para o presente, cria-se um elo entre passado, presente e futuro, assim as cirandas atuam também como uma representação da continuidade do movimento (Rüsen, 2007). Dessa forma, os sem-terrinha, de forma lúdica, são conduzidos para as ocupações anteriores e à medida que vivem também essa realidade são capazes de vislumbrarem, também, o futuro delas no fluxo da consciência histórica, além de funcionarem como um catalisador de identidades. Ademais, este fluxo se dá na relação dos grupos e dos homens consigo mesmos (Rüsen, 2007). Além de introduzir as crianças na luta pela reforma agrária, reforça o papel formativo da educação e sua indissociabilidade do processo educativo, permitindo que, desde pouca idade, se reconheçam enquanto agentes dessa luta.

A coletividade característica do MST é também expressa musicalmente pela interpretação do cantor, acompanhado por um coro, em forma de balada, com o canto trazendo marcada ênfase no discurso musical e na mensagem elaborada.

O TRABALHO GERA VIDA *Brigada Axé*

Cinco horas da manhã
Canta o galo gamizé
O meu pai levanta cedo
Minha mãe já está de pé
E a patinha no terreiro
Faz quá... quá...quá...quá...quá...quá...
É a galinha cacareja
Prá dizer que vai botar

No caminho da escola
Aprendi a admirar
O cantar do passarinho
Majestoso sabiá
Minha escola construída
Na força do mutirão

O trabalho gera vida
No valor da união (MST, 1994, p.16).³¹

O *Trabalho gera a vida* também da Brigada Axé, narra o cotidiano agrário nas ocupações e assentamentos. Neste caso, a presença dos animais e da família integram de forma prática e singela a formação dos sem-terrinha, por sua vez, a escola construída em comunidade reforça o papel coletivo no processo educativo e cuidado com as crianças. O trabalho também é colocado em destaque e da mesma forma insere os mais jovens nesta lógica, pois, no contexto do MST, o trabalho gera sentido e identidade, em congruência com o que foi abordado no primeiro capítulo, ao enfatizar que o trabalho no campo sustenta o movimento do ponto de vista material e identitário. Sobre a relação entre trabalho e educação: o ensino é importante para qualificar a aprendizagem obtida pelo trabalho (MST, 1994, p. 12), para além disso, é necessário manter uma sintonia entre trabalho e escola, um devendo ajudar o outro e as experiências devem ser pensadas em comunidade (MST, 1994).

Essa canção dá uma mostra simples e lúdica da cultura histórica do movimento. Em Rüsen (1994), a cultura histórica é definida como a prática da consciência histórica na vida de algum grupo e/ou sociedade. Por conseguinte, a cultura histórica é uma categoria que exerce influência de forma extensa na vida humana, além de ter forte relação com a subjetividade humana expressada na prática (Rüsen, 1994).

Nesse sentido, é importante destacar que o que se trata aqui é a dimensão política da cultura histórica, dimensão esta que diz respeito às “construções culturais de sentido da consciência histórica que servem de orientação na vida prática atual” (Rüsen, 1994, p. 18). A dimensão política está ligada também à construção das identidades que se amalgamam no íntimo dos sujeitos e na relação entre pares (Rüsen, 1994).

No âmbito musical, esta canção remete às cantigas infantis, com uma mulher interpretando-a suavemente, acompanhada por um violão. Este acompanhamento ao violão é recorrente nos assentamentos, dada sua feição popular e pela menor complexidade na execução musical, sendo ainda um instrumento de menor custo. Esta cantiga também se aproxima mais intimamente de uma idade ainda mais tenra,

³¹ Plantando Cirandas v.2. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-cirandas-01-2/>>.

explorando o lúdico da vida no campo, com seus animais e toda sua atmosfera rural, mas, ao final, reforçando a importância da união, tão cara ao movimento.

ABC DA LIBERDADE
Brigada Axé

Cantarolando o ABC da LIBERDADE
À cada passo um sentido prá viver
Educando dentro da realidade
Campo e cidade uma aliança prá vencer

Eu sou A... de AMOR
Eu sou o B... de BRASIL
Eu Sou O C... da construção da gente nova
O coletivo sim ... Individualismo não
Um jeito novo de fazer educação (MST, 1994, p. 17 – 18)³²

ABC da Liberdade, da Brigada Axé, reforça a relação indissociável entre o processo educativo do MST e a luta agrária, além de evidenciar que essa relação busca formar “gente nova”, rompendo assim com a lógica capitalista. A canção reforça a ideia do movimento de um processo educativo que parte da coletividade e da realidade material dos assentados, em acordo com Paulo Freire (1996, p.69):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Assim, ao tomar a realidade material como ponto de partida para a aprendizagem e construção de conhecimento dos sem-terra, cultivam-se valores do trabalho e da classe trabalhadora do campo dentro do processo educativo (MST, 1997). Na canção, estão inseridos valores coletivos de forma lúdica e simples tornando possível que os sem-terrinhos atribuam sentido histórico às suas vivências e se reconheçam enquanto parte do processo histórico do movimento, onde a educação é parte fundamental da transformação social. A canção traz um arranjo de violão, com uma interpretação masculina, acompanhada por uma segunda voz, prevalecendo o timbre do violão num ritmo de balada e mais acelerado.

CIRANDA INFANTIL
Zé Pinto

³² Plantando Cirandas v.3. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-ciranda-03/>>. Obs: deve ser feito download.

E já um, é dois, é três,
já aprendemos contar
É quatro, é cinco, é seis
agora nós vamos parar.
Um tempo pra gente brincar antes de chegar a mil.

Em nome da Reforma Agrária ai, ai, ai um
viva a ciranda infantil. (bis)
De ciranda em ciranda, aprender a cirandar, (bis)
como o estatuto diz: estudar,
brincar feliz e aprender a cantar. (bis)

E vamos lá.
Vamos plantar poesia, e vamos lá.
Vamos colher alegria, e vamos lá.
E já hora de estudar.

É um, é dois, é três,
já aprendemos contar.
É quatro, é cinco, é seis,
agora nós vamos parar.
Um tempo pra gente brincar
antes de chegar a mil

Em nome da Reforma Agrária ai, ai, ai
um viva a ciranda infantil.
Viva! (MST, 2001, p.11).³³

Ciranda Infantil, de Zé Pinto, sintetiza os princípios educativos do MST ao associar as práticas educativas e da ciranda infantil à educação e à reforma agrária, mencionando as atividades de brincar, cantar e dançar. Retomando o que foi citado anteriormente, a ciranda é uma prática coletiva desenvolvida em comunidade, assim como a educação e a luta política sem-terra. Uma marca musical desta composição é que ela não é interpretada e gravada com a qualidade técnica e estética mais profissional e apurada. Não parece ser o objetivo da coleção, talvez com o intuito de produzir sentido e identificação em quem ouve. Dessa vez, o arranjo traz um violão, numa batida assemelhada à guarânia, uma percussão, com uma interpretação masculina e acompanhada por um coro, o que dá também o caráter coletivo, tão recorrente no discurso sem-terra.

ABC da Liberdade e Ciranda Infantil são complementares. A primeira coloca a educação como parte fundamental do processo emancipatório da luta agrária, já a segunda dá ênfase aos valores socioeducativos do movimento, evidenciando a

³³ Plantando Cirandas v.1. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-cirandas-01/>>.

perspectiva lúdica atribuída ao trabalho educativo realizado com as crianças. Em ambas é abordado como o MST busca construir “gente nova” com base na coletividade, na brincadeira, na dança, no cantar e no brincar. Além disso, as duas permitem que as crianças se identifiquem de forma subjetiva ao reconhecer nas músicas a materialidade da realidade em que vivem.

BROTOU UM PÉ DE EDUCAÇÃO
Zé Pinto

Brotou um pé de educação
na nossa escola,
a e professora e os alunos
que plantaram.
O objetivo é colher conhecimento,
e com carinho ele vai
sendo adubado.

Quando deu frutos nós choramos
de emoção,
porque a lágrima é coisa natural.
A gente cuida com produto alternativo,
porque veneno sempre causa muito mal,

O seu cheiro é o riso de Maria,
flor são os cabelos de Zequinha.
Sonho de terra que produz nosso alimento,
é como o brilho no olhar de Mariquinha.

Na nossa escola os direitos são iguais,
toda criança tem direito de falar.
A gente canta, a gente brinca e se organiza,
e é por isso que gostamos de estudar. (MST, 2001, 19)³⁴

Brotou um pé de educação, de Zé Pinto, constrói uma analogia do processo educativo com o do plantio e da colheita. A canção aborda a educação sem-terra como um processo que é cultivado, cuidado e colhido fazendo referência direto ao cotidiano dos assentados, cujo trabalho em grande parte gira em torno do plantio e da colheita de alimentos cultivados pela comunidade, e assim também acontece com a educação.

Se é assim, a nossa Escola não pode se preocupar apenas com o que acontece nas aulas. Temos que pensar em todas as experiências que a criança deve ter dentro e fora da sala de aula e de como a gente pode ligar uma coisa com a outra: como o professor pode aproveitar nas suas aulas aquela horta que as crianças estão fazendo para ter mais verduras da merenda da

³⁴ Plantando Cirandas v.1. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-cirandas-01/>>.

escola? Como transformar uma festa do dia da criança numa aprendizagem de organização e cultura? (MST,1993, p.3)

Assim, também no processo de construção do espaço físico das escolas e dos demais espaços educativos a coletividade está presente. A lógica educativa (conforme abordado nos capítulos anteriores), o processo e a responsabilidade educativa são de competência coletiva. Logo, por meio dessa ciranda é explicado às crianças que a escola é parte integrante do assentamento e que ela não existe fora da comunidade e da luta pela terra.

Ao estabelecer uma relação entre a agricultura dos sem-terra com o cultivo educativo, também é evocada a questão ambiental, numa crítica à agricultura predatória, com seus agrotóxicos que envenenam a terra e as pessoas. Esta é uma outra questão que ganhou força nas duas últimas décadas no interior do movimento, que é a defesa do meio ambiente e por uma agricultura com produtos saudáveis e que atendam às necessidades da sociedade brasileira, sem causar danos ambientais, como é o caso do agronegócio.

Diferente das composições anteriores, a interpretação da cantora é mais profissional e traz um ritmo de marchinha, com o teclado também reproduzindo o som de metais, acompanhado pela percussão. O ritmo eleito, por si só, impele ao movimento e guarda forte relação com a força empregada pelo MST em suas lutas.

DA LUTA BROTA A VIDA
Filhos da terra dos assentamentos

Sou sem terrinha, sou guerreiro vencedor
Sou desse chão, de onde brota o amor
Muito prazer, vou cantar, meus direitos defender
Trazendo nessa toada "Viva o MST"

Da luta brota a vida, da luta brota o amor
Aqui em nosso assentamento, nosso povo é lutador
Sou Sem-Terrinha Guerreiro, filho de trabalhador
Sou Sem-Terrinha Guerreiro, filho de trabalhador

No assentamento onde eu moro, há muita transformação
Pois todo mundo trabalha em prol de nossa nação
E nossa comunidade mora no meu coração
E nossa comunidade mora no meu coração

Ser Sem-Terrinha é a aprender a viver em liberdade
Sabendo reconhecer que essa é sua identidade
Fazer a própria história, mudando a realidade
Fazer a própria história, mudando a realidade (MST, 2014, p.17)³⁵

Da Luta brota a vida, composta por filhos de assentados, apresenta como a identidade sem-terra e sem-terrinha é construída no contexto dos assentamentos, além disso apresenta a luta pela reforma agrária como parte integrante do cotidiano das crianças servindo como fator orientador da práxis do movimento. O assentamento é representado como um espaço de transformação da realidade e constituidor de sentido para a vida das crianças. O trabalho, a coletividade e a transformação social são colocadas como aspectos fundantes da identidade histórica dos sem-terra. Em Rösen (2007, p. 87):

A constituição da identidade efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou o que são os outros com os quais têm a ver. Porque isso é assim e porque as histórias são também atribuições de identidade (razão pela qual se trata igualmente de uma questão de poder saber quem pode contar a história a quem, história que diz a este quem ele é), não se costuma acreditar cegamente nas histórias. Elas têm de ser narradas de forma tal que as dúvidas que surgem na luta pelo reconhecimento não cheguem a ser formuladas ou pelo menos venham logo a ser resolvidas pelas histórias no movimento de sua narrativa.

Dessa forma, quando tomamos as crianças como expressão da consciência histórica do movimento, apreende-se que o passado é interpretado e funciona como um mecanismo de rompimento da tradição, num movimento de interação dos sem-terra com eles mesmos e com a realidade dos assentamentos e ocupações. Ao pensar as cirandas como parte fundante do aprendizado sem-terrinha, entende-se que o sujeito não se constitui apenas baseado na objetividade e na cientificidade, pois não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência (Rösen, 2007).

É justamente nesse campo da cultura e da cultura histórica que os potenciais da racionalidade atuam na vida prática, é o campo da interpretação do mundo com operações de constituição de sentido, numa relação de orientação política e estética

³⁵ Plantando Cirandas v.3. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-ciranda-03/>>. Obs: deve ser feito download.

em que ciência e arte se instrumentalizam no campo da consciência histórica: “Nesse sentido: A arte confere à elaboração da memória pela consciência histórica um potencial de sentido que pertence à vivacidade da cultura histórica” (Rusen, 2007, p.132).

HERDEIROS DA LUTA PELA TERRA
Crianças das Brigadas de Famílias: Maria Rosa, 25 de Maio e Justino/SC

Caboclos unidos em luta, na defesa do nosso chão
Homens, mulheres e crianças com pau, foice e facão
Enfrentam nas batalhas, até balas de canhão

Contestado ontem, Sem-Terra hoje
Lutando pelo mesmo chão
Lutando pelo mesmo chão

Na roda viva da história, com a terra na mão
Nem com o fogo na ponte a marcha parou
O latifúndio ocupado, a luta continuou
Para ser terra viva, cultivar sem agressão
Acreditar nos princípios combatendo a exploração
Comida Saudável na mesa, alimentando a população

Somos Sem-Terrinha, herdeiros da luta pela terra
Nossos sonhos se constroem na Educação do Campo
Educando, educadores, vivendo novos valores. (MST, 2014, p. 19)³⁶

A canção *Herdeiros da luta pela terra* traz um aspecto importante para o argumento central deste trabalho, foi composta de forma coletiva por crianças sem-terrinha. Assim, a letra demonstra que as crianças não apenas são parte ativa do movimento e da constituição da prática educativa e das cirandas, mas também explicita que elas possuem grau de consciência histórica ao demonstrarem isso por meio da narrativa apresentada na composição. Em Rusen (2007, p.107):

A apropriação da história “objetiva” pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade

³⁶ Plantando Cirandas v.3. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-ciranda-03/>>. Obs: deve ser feito download.

histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.

Tendo em vista que a racionalidade cognitiva do pensamento histórico está intimamente ligada ao aspecto político, por conseguinte, a narrativa corresponde à um modo próprio de argumentação racional (Rüsen, 2001). Sobre o grau de consciência histórica, percebe-se não apenas um entendimento da experiência histórica, mas também ocorre uma dimensão interpretativa que acarreta numa orientação temporal (Rüsen, 2007).

A canção demonstra, ainda, um entendimento por parte dos sem-terra de que eles são herdeiros, como diz o título, da luta agrária ao reconhecer que esta é uma luta contínua, num entrelace entre as três dimensões temporais (presente, passado e futuro). Esse liame aparece em “Contestado ontem, Sem-terra hoje” demonstrando a continuidade da luta. Essa herança não é apenas da luta, mas de valores político-ideológicos. Outro ponto central da canção e do argumento deste trabalho é que a luta agrária se dá também no espaço educativo, nesse espaço de disputa em que se busca romper com a hegemonia da educação tradicional e do acesso à terra. Em Freire (1974, p. 31-32), é possível descortinar parte deste processo:

O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência, da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. "

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também re-criar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento.

Dessa forma, a intencionalidade implicada na educação sem-terra é revolucionária, uma vez que, em suas raízes na materialidade, os educandos passam

a conhecer a realidade e a interpretá-la de forma crítica. Logo, as crianças criam e recriam não apenas o conhecimento, mas o modo de vida e a identidade sem-terra, conforme abordado nos capítulos anteriores deste mesmo trabalho, sendo um processo que se retroalimenta, nas palavras de Paulo Freire: são “refazedores permanentes.”

No caso desta ciranda, é possível abordar também um entrelace entre as teorias de Rûsen e Paulo Freire, como nos conceitos de carência de orientação e situação limite, em que o primeiro diz respeito ao momento em que as referências históricas que o sujeito carrega deixam de ser suficientes para produzir respostas para as demandas do presente, havendo assim a necessidade de buscar novas narrativas e experiências para que possam voltar a compreender e agir diante dessas novas situações, pois:

Se as carências de orientação no tempo são dirigidas ao pensamento sobre o passado, então são requeridos critérios de sentido. São estes que regulam o trato reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmos. Eles decidem como deve ser interpretada a mudança do homem e de seu mundo, a fim de que se deem orientações práticas da vida humana no tempo que tenham “sentido”, sem o que as carências de orientação não poderiam vir a ser satisfeitas. (Rûsen, 2001, p.31)

Em Freire (1974), chamamos de situação limite as condições históricas que oprimem e violentam os sujeitos, essas condições primeiramente tidas como insuperáveis não são condições naturais, são impostas e construídas historicamente. Quando o sujeito se conscientiza, percebe que estas situações podem ser superadas a partir de ações transformadoras e orientadas pela práxis:

Esta é a razão pela qual não são as "situações limites", em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das "situações-limites"

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as "situações-limites".

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros "atos-limites" dos homens (Freire, 1974, p. 51-52).

Ambos os conceitos dizem respeito à um rompimento de continuidade, quando as interpretações e sentidos tradicionais não mais suprem as demandas da vida

cotidiana, deixando de servir como orientadores da ação. Assim, exige-se uma reestruturação do conhecimento e do pensamento. No contexto das cirandas, os sem-terra vivem uma situação-limite ligada à negação de direitos e da repressão, gerando assim uma carência de orientação. As crianças ocupam um papel de fornecer alternativas de superação da situação-limite e da carência de orientação ao construírem novos sentidos nesta prática educativa. A crise, então, orienta a ação coletiva para a transformação da realidade.

UNIDOS DO AMANHÃ

Crianças das Comunas da Terra Dom Tomás Balduino Dom Pedro Casaldáliga e Irma Alberta e da Comuna Urbana Dom Helder Câmara – Jandira/SP

A Lona Preta tocando brota a semente do chão
Sem terrinha é o fruto da nação
No campo e na cidade tem amor e união
Sem terrinha pra fazer revolução

Tudo começou lá no barracão antes da gente nascer
De noite batucada reunia o pessoal
Marchando até a entrada do acampamento, era o nosso carnaval

Nascemos pra lutar, lutamos pra vencer
Em reunião, em mutirão, ciranda que tem desde a ocupação
O Movimento é pra valer, no campo e na cidade somos MST
E na Comuna a gente planta sem veneno
Que e pra comida ser gostosa e fazer bem
Afasta o mato, cava um buraco, põe com carinho a semente
Tem que adubar, tem que regar
Cuidar bem assim permanente

Depois o tempo passa e a gente colhe, a gente come
E começa tudo outra vez

De manhã cedo vejo a bandeira ao sol, de casa em casa
Vou chamar pro futebol
Depois de estudar, no rio vou nadar, juntar o Sem-terrinha pra brincar
Se a lua chegar, vamos descansar, sonhando com a conquista que virá
Comuna porque é na comunidade a nossa história
Que agora o sem terrinha vem contar (MST, 2014, p.32).³⁷

Unidos do Amanhã foi composta pelas Crianças das Comunas da Terra Dom Tomás Balduino, Dom Pedro Casaldáliga e Irma Alberta e da Comuna Urbana Dom Helder Câmara. Integra o cotidiano atual das crianças com o passado do movimento, fazendo referência ao seu início e as primeiras ocupações. As crianças inserem-se de

³⁷ Plantando Cirandas v.3. Disponível em: <<https://mst.org.br/2023/10/15/plantando-ciranda-03/>>. Obs: deve ser feito download.

forma geracional na continuidade e manutenção do movimento e da luta sem-terra. Sem-terrinhas nesta canção aparecem como parte do processo e fruto do processo que culminou na formação do movimento, tendo em vista que a família foi parte indissociável de tal processo e mais uma vez inserem as crianças na trajetória de gestação e manutenção do movimento.

Outro ponto importante abordado de forma implícita na canção é a mística, entendida pelo movimento como aquilo que articula as dimensões emocionais e práticas do movimento. As batucadas e as bandeiras compõem o quadro da mística valorizando a outra faceta do aspecto cultural sem-terra, pois é também pela mística que o movimento se mantém vivo.

A mística nasce do coração, é a dimensão do sentir, do querer, do amor e do ódio, do sonho e da rebeldia, da alegria e da esperança. Mas não se pode limitar a isso. Precisa ser atravessada pela razão.

Ou seja, a mística deve estar presente em nossa vida de forma permanente.

Mas existem alguns momentos em que ela expressa com mais força. O nosso desafio é fazer da ESCOLA, um processo em que se cultive momentos em que se crie com as crianças novas formas de expressar a mística da luta em que fazem parte (MST, 1993, p.1).

O caso da mística mescla-se com o conceito de cultura histórica (Rüsen 2007) abordado anteriormente, tendo em vista que ambos potencializam a racionalidade para que esta tenha influência direta na vida prática por meio da interpretação da realidade.

As letras selecionadas para análise neste capítulo demonstram de que forma, tanto a prática educativa sem-terra como um todo, quanto a prática das cirandas infantis, especificamente, são espaços de formação histórica, simbólica e identitária. Por meio da música, da dança, do lúdico e da coletividade os sem-terrinha entram em contato não apenas com conhecimentos históricos, mas com a parte da luta prática do MST, da memória histórica do movimento e desenvolvem a identidade coletiva. As cirandas também demonstram como o entrelace entre passado, presente e futuro funcionam dentro da narrativa sem-terra.

As narrativas expostas explicitam de que forma o mecanismo da consciência histórica teorizada por Jorn Rüsen funcionam, tendo em vista que a narrativa histórica é a forma como a consciência se expressa, além disso percebe-se a constituição de

sentido histórico, pois: “O sentido histórico requer três condições: formalmente, a estrutura de uma história, materialmente a experiência do passado, e funcionalmente a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo” (Rüsen, 2001, p.169). Na prática das cirandas, o lúdico e o brincar não são aspectos secundários, são partes fundantes da prática. Os sem-terrinha desenvolvem-se de forma integral tendo em vista que as dimensões afetivas, lúdica e histórica são articuladas na cantiga de roda.

A criança para o MST deve aprender a interpretar a realidade partindo dela mesma:

Com isso, então, vem a importância da organização do processo educativo dessa criança, no sentido de ajudá-la a entender o que acontece no seu meio, para que vá elaborando melhor seu pensamento sobre as ações vivenciadas por ela em diferentes situações da vida do adulto; para ajudá-la a desenvolver as suas expressões – que fale do seus medos, das suas dores, enfim, para organizar um processo de formação junto a ela, para que vá elaborando argumentos, conhecimentos diferenciados sobre as pessoas, sobre os objetos e as coisas que fazem parte do seu meio, afim de que vá também percebendo o valor que os mesmos têm dentro do seu trabalho, dentro da luta e da natureza, porém sabendo considerar os sonhos da criança, suas alegrias e medos que fazem parte do “seu mundo” (MST,1997 p.7).

A consciência histórica, explicitada nas cirandas articula e se aproxima de uma consciência crítico-genética, isto é, o tipo mais avançado e ideal de consciência histórica (Rusen, 2007). Jörn Rüsen descreve quatro estágios da constituição de sentido: tradicional, exemplar, crítica e genética, ressalta ainda que estes não aparecem de forma pura. A tradicional possui uma interpretação com base na manutenção da ordem e da continuidade e resistência à mudanças. A exemplar é a “história *Magistra vitae*” onde aparece uma maior abstração interpretativa e uma valorização do campo da experiência (Rüsen, 2007).

Já a crítica apresenta um rompimento com a tradição, explicações alternativas, novas interpretações, perspectivas interculturais marcadas pela ruptura da continuidade. Já a genética apresenta uma divergência estrutural entre tudo o que se acumulou e o totalmente novo (Rusen, 2007). É na relação dialética entre a constituição crítica e genética que aparece a identidade, juntamente com as categorias de evolução e progresso, isto se dá justamente pelo rompimento de valores

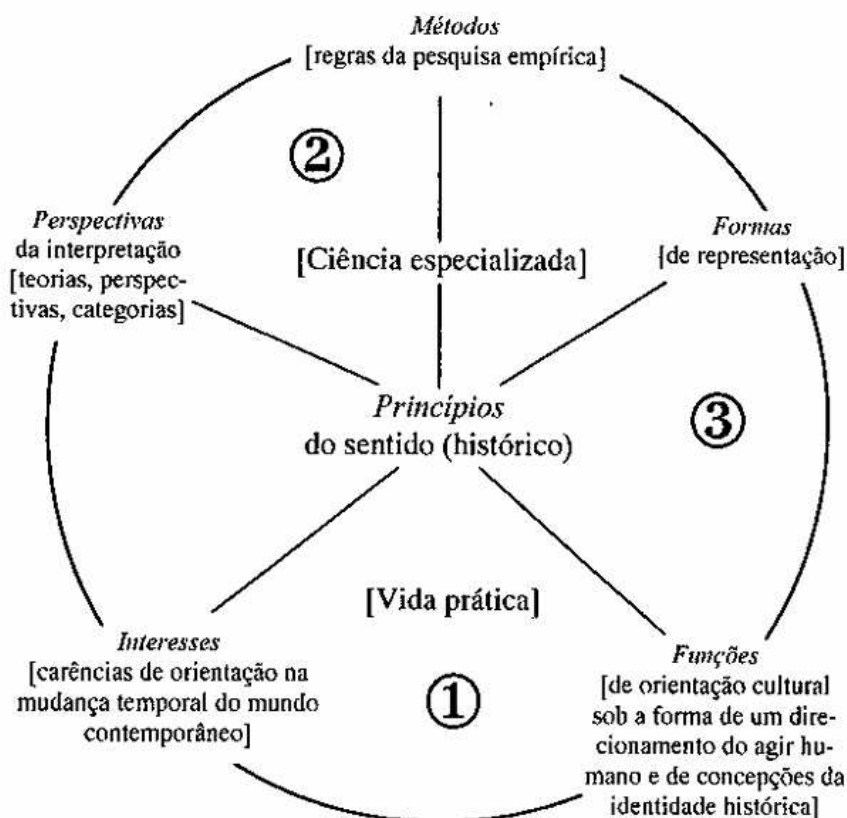
dados e pela valorização da experiência. Por sua vez, este movimento permite que novas interpretações surjam.

Sendo assim, as cirandas infantis articulam a consciência num nível crítico-genético orientado para a transformação social. Ao passo que rompem com a ordem imposta articulam nas crianças novas interpretações históricas e temporais baseadas na realidade da luta agrária. Esta articulação permite que os sem-terra compreendam a realidade como um resultado de um processo histórico passível de disputa e transformação e não como uma realidade imutável. Esta prática educativa valoriza a experiência sem-terra projetando uma possibilidade de mudança através da luta política e social do MST, favorecendo o desenvolvimento da identidade sem-terra que acompanha o movimento construído no fluxo da história e não como algo inerente e imutável.

Rüsen (2007) aponta ainda que, na didática da história, a práxis é o fator determinante da ciência, sendo assim, diante do exposto, pode-se dizer que a prática educativa das cirandas carrega uma cientificidade própria e ela é propriedade do saber histórico diretamente ligado à formação histórica:

“Formação” significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. Em que consistem essas relações e como avaliar seu êxito ou fracasso? Formação opõe-se criticamente à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito. Ela pressupõe a capacidade de apreender os contextos abrangentes - e de refletir sobre eles —, nos quais se formam e aplicam capacidades especiais. A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas. (Rüsen, 2007, p.95)

Seguindo nesta linha, é possível dizer que as cirandas se inserem na matriz disciplinar da ciência da história (Rüsen, 2001, p.164), conforme imagem na sequência.



- (1) estratégia política da memória coletiva
- (2) estratégia cognitiva da produção do saber histórico
- (3) estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica

Imagem 1 – Matriz disciplinar da consciência histórica

As cirandas coadunam-se à matriz disciplinar, pois, a mesma, serve para analisar formas típicas de constituição de sentido (Rüsen, 2001). A investigação por meio da matriz engloba as três dimensões da constituição do saber histórico:

- 1) Na inter-relação entre as carências de orientação e as funções de orientação cultural, a constituição histórica de sentido é determinada por uma estratégia política da memória coletiva;
- 2) na inter-relação entre as diretrizes de interpretação e os métodos de elaboração da experiência, a constituição histórica de sentido é determinada por uma estratégia cognitiva da produção de saber histórico;
- 3) e na inter-relação entre as formas de representação e as funções de orientação, a constituição histórica de sentido é determinada pela estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica. (Rüsen, 2001, 163)

Ao englobarem símbolos, memória e experiências comuns e coletivas dos sem-terra, as cirandas articulam essas três dimensões, em primeiro lugar, ao superarem carências de orientação dos sem-terrinhos e ao vincularem o cotidiano com a memória coletiva, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento ao movimento. Em segundo lugar, transformam a experiência em conhecimento que é compartilhado enquanto brincam, cantam e dançam. Portanto, as cirandas oferecem aparatos para a interpretação da realidade, produzindo saber histórico. Em terceiro e último, o caráter estético presente na mística, na musicalidade e na dança, que são aspectos retóricos e poéticos que sensibilizam os educandos durante as cirandas, tornando o conhecimento ainda mais palatável.

Nas palavras de Paulo Freire (1967, p.48-49):

Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte. Que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha raiz, por outro lado, da sua descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.

Assim, as cirandas articulam orientação, interpretação e orientação participando de forma importante na formação da consciência histórica dos sem-terrinhos.

Finalmente, a partir da análise das cirandas, procurou-se traçar paralelos não apenas entre a educação infantil no MST, as cirandas infantis, a didática da história e as teorias de Paulo Freire, mas também buscar compreender de que forma as operações mentais da consciência histórica aparecem nas narrativas expostas nas canções. Dessa forma, compreende-se essa prática como agente formador de consciência histórica e parte integrante da cultura histórica do movimento sem-terra

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar as Cirandas Infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) enquanto prática educativa, inserindo-as no contexto geral da educação sem-terra. Buscou-se entender como esta prática educativa e de cuidado funcionou como um veículo formador da consciência histórica nas crianças sem-terrinha. Para tal fim, analisou-se especialmente a coletânea “Plantando Cirandas”, entendendo-a como mostra da narrativa histórica e da cultura histórica sem-terra dirigida às suas crianças.

No primeiro capítulo deste trabalho, foi abordado o processo histórico e político que culminou na formação do movimento que hoje chamamos de MST. O movimento dá seus primeiros passos num contexto de modernização conservadora da agricultura e disputa pela terra durante a ditadura militar (1964 – 1985). Além disso, os sem-terra herdaram, enquanto movimento, experiências de movimentos sociais organizados anteriores, como as Ligas Camponesas, o MASTER, MASTRO e as ULTABs, evidenciando o MST enquanto movimento político-ideológico composto por camponeses e trabalhadores rurais comprometidos com a reforma agrária e com a transformação social.

Desde a gênese e gestação do MST enquanto movimento social nacional, a educação ocupou um lugar central e estratégico, sendo que a formação escolar e política é entendida enquanto peças fundamentais para o projeto político que os sem-terra buscam construir no processo de luta pelo acesso e permanência à terra. A luta no campo educativo não se dá apenas pelo acesso à educação, mas igualmente pela formação de uma escola alinhada com os valores do sem-terra, numa recorrente busca pelo rompimento com a educação tradicional que trata os educandos como recipientes vazios, esperando para serem preenchidos por conhecimentos prontos e reproduzidos pelo educador. O rompimento desta lógica tradicional de educação se dá também pelo fato dos sem-terra conceberem suas crianças como parte constituinte e agentes ativos do movimento e da luta pela transformação social.

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem-terra, e extrair delas

lições de pedagogia, que permitem qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. Aprendemos também que a escola deve fazer parte deste processo; buscamos refletir sobre a pedagogia de uma escola que assume o vínculo com esta luta e este Movimento (MST, 2004, p.14).

A prática formativa sem-terra permite que as crianças atribuam sentido à sua experiência no campo e se tornem capazes de compreender sua realidade material de forma complexa, o aprendizado nos assentamentos está intimamente ligado à realidade vivida e com os princípios fundantes do MST: solidariedade, coletividade e transformação social. Assim, as cirandas se constituem enquanto espaços que respeitam esses valores e os colocam em prática de forma lúdica e integrada à infância sem-terra. Segundo Freire (1967, p.51):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando o espaço geográfico. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas.

No segundo capítulo desta dissertação, o trabalho focou em abordar a prática educativa do MST e o espaço das Cirandas Infantis enquanto espaços educativos que se baseiam no lugar do brincar, cantar e dançar, interagindo com o ambiente. Nesse capítulo, evidenciou-se ainda a intencionalidade não apenas do espaço das cirandas, mas também do projeto educativo sem-terra como um todo, com o movimento buscando construir sentido e identidade. Na seção mencionada, também se abordou o debate acerca de como estas práticas estão relacionadas com as teorias do ensino de história, em específico, da didática da história.

Tanto a prática educativa como um todo, quanto as cirandas infantis, especificamente, trabalham na estrutura da consciência histórica tendo em vista que estão diretamente relacionadas com a vida prática (Rüsen, 2007). A importância do debate sobre a consciência histórica na lógica educativa do MST se deu em razão do encontro da perspectiva de rompimento da ordem vigente e com a superação dos

entraves impostos pela estrutura capitalista. Isso denota ainda uma característica da consciência histórica: ela impede, em certo nível, que os sujeitos sejam cooptados pela estrutura (Rüsen, 2007).

Já no terceiro capítulo, o debate se aprofunda. Nesta seção são analisadas 10 cirandas, cujas análises foram feitas partindo das teorias da didática da história propostas por Jörn Rüsen e as teorias de Paulo Freire, buscando compreender as possibilidades de construção de conhecimento, consciência e identidade histórica nos sem-terrinha. As cirandas analisadas mostraram narrativas que entrelaçam presente, passado e futuro, articulando a memória do movimento com conhecimentos históricos, num processo que busca dar sentido às experiências das crianças. A partir deste processo educativo, as crianças tornam-se capazes de pensar historicamente e de produzir narrativas, sendo que, de acordo com Rüsen (2007), a narrativa histórica constitui a consciência histórica na medida em que recorre à memória para interpretar a experiência no tempo (Rüsen, 2007), neste caso, a lembrança é a memória coletiva do movimento.

Vale ressaltar que a consciência história não é idêntica à lembrança, esta é a experiência no tempo que nos impulsiona para as profundezas do passado (Rüsen, 2007, p.62-63). Pode-se dizer, assim, que as cirandas ajudam a formar o pensamento histórico por meio do lúdico, ao passo que essa narrativa transporta o passado para o presente, apresentando às crianças a noção de continuidade do movimento³⁸. Essa é uma especificidade da narrativa essencial para o movimento e para a discussão das cirandas. É por meio da noção de continuidade que o movimento pode continuar existindo.

A partir das análises percebeu-se que as cirandas produzem uma forma específica de consciência histórica, em que as crianças se reconhecem enquanto herdeiras da luta agrária e do movimento, por conseguinte, sendo capazes de interpretar o mundo e agir de forma consciente a partir da realidade que interpretam. Essa interpretação não fica restrita ao presente e ao passado, mas incorpora em si uma perspectiva de continuidade do movimento, onde estes conhecimentos e identidades são produzidos e reproduzidos pelos sem-terrinha. Assim a orientação

³⁸ A narrativa histórica possui três especificações, a terceira é essencial para a discussão acerca das cirandas são elas: lembranças, memória e identidade/continuidade (Rüsen, 2007).

para a vida ocorre em duas dimensões: para dentro, na identidade, e para fora, na práxis (Rüsen, 2007).

Conclui-se que as Cirandas Infantis do MST constituem uma experiência educativa que desafia e rompe com valores e práticas tradicionais ao integrar música, dança e brincadeiras a fim de comunicar a memória coletiva e conhecimentos históricos sem-terra, levando à formação histórica para além dos muros da sala de aula, rompendo também com as práticas tradicionais de educação criticadas nas obras de Paulo Freire. Vale ressaltar que o foco deste trabalho privilegiou uma análise das letras das músicas contidas na coletânea “Plantando Cirandas” e não abrangeu um trabalho de campo, o que poderia ter ampliado sobremaneira a leitura desta realidade social.

Apesar dos recortes no *corpus* da pesquisa, os resultados mostraram que as Cirandas Infantis possuem papel importante na formação histórica e identitária das crianças sem-terra, servindo como instrumentos para a construção de sujeitos conscientes e engajados na luta do MST. O entrelace entre presente, passado e futuro juntamente com seu caráter lúdico e coletivo reafirmam sua verve transformadora e libertadora. Em suma, aprender no contexto do sem-terra, significa emergir ao mundo a partir de sua experiência histórica e se reconhecer enquanto parte integrante de um movimento em constante construção. Por fim, as cirandas infantis não são apenas instrumentos de educação, mas também importantes meios de manutenção e perpetuação da memória e da narrativa histórica sem-terra.

Referências

- BARCELLOS, Luis Henrique dos Santos. *A ciranda infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.
- BARROS, Monyse Ravenna de Sousa. *Os sem terrinha: Uma história da luta social no Brasil (1981-2012)*. 2013. 227f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza (CE), 2013.
- BIHAIN, Neiva Marisa. *A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar*. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BOGO, Tainan Cristina de Araujo. *Canções da terra: a produção musical do MST como instrumento de luta social*. 2020. 126f. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020.
- BORGES, Maria Celma. *De pobres da terra ao movimento sem terra: práticas e representações camponesas no Pontal do Paranapanema - SP*. 2004. 391 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004.
- BRASIL. Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário. Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília, DF, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 06 dez. 2024.
- CALLENDER, Déborah. Histórias da ciranda: silêncios e possibilidades. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 113 132, mai. 2013.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, v. 15, p. 207-224, 2001.
- CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012
- CAMPANA, Maristela Alberini Loureiro. *Ciranda: do canto de roda ao universo composicional contemporâneo / Maristela Alberini Loureiro Campana*. - São Paulo : [s.n.], 2011.
- CAMPOS, João Carlos de. *O Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas Enquanto Intelectual Coletivo de Classe*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: história da educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024. 122 f.
- CERRI, Luís Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. 6(2): 93-112, Inverno 2001.

D'AGOSTINI, Adriana (2009). *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. Tese (Doutorado). UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DA MATA, Liene Keite de Lira. *Os sem terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

DINIZ, Jaime. Ciranda: roda de adultos no folclore pernambucano. *Revista do Departamento de Extensão Cultural e Artística*. Recife, 1960.

LUEDKE, Ana Marieli. *A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)*. 2013. 167 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ELIAS, Renan. *O contexto sonoro do MST-PR: não é só música*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2023.

ENGELMANN, Solange; FURTADO, Lays. Centenário de Paulo Freire - Paulo Freire, o educador do povo e a formação política. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/12/paulo-freire-o-educador-do-povo-e-a-formacao-politica/>

ENGELMANN, Solange. Jornada Sem Terrinha de 2024 fortalece a construção da infância no MST. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, 17 out. 2024. <https://mst.org.br/2024/10/17/jornada-sem-terrinha-de-2024-fortalece-a-construcao-da-infancia-no-mst/>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos; DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação*. Organização de Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, João Pedro. *Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, A. P. O complexo agroindustrial. *Revista Reforma agrária*, ano 7, n. 6, nov./dez. 1977

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Vol. 4.

LOPES, Fábio Júnior. *A reinvenção política do MST: uma análise do programa de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ao longo da sua*

história. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2004.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Apresentação: historicidade e consciência histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, p. 7-10, 2011.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. *Tempo Social*, v. 11, p. 97-128, 1999.

MORAES JUNIOR, Leozil Ribeiro de. *Mastro: a formação do Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (1970-1990)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2011. 150 f.

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

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação*, n. 1, 1992.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. *Boletim da Educação*, n. 2, 1993.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*, n. 13. Veranópolis: Iterra, 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Educação Infantil: Construindo uma nova criança. *Boletim da Educação*, n. 7, 1997.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Caderno de Educação*, n. 12, 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Escola, trabalho e cooperação. *Boletim da Educação*, n. 4, 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Método de trabalho popular. *Caderno de Formação*, n. 24, 1997.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Mística: Uma necessidade no trabalho popular organizativo. *Caderno de Formação*, n. 27, 1998.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Normas gerais do MST*. São Paulo: MST, 1989.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. O que queremos com as escolas dos Assentamentos. *Caderno de Educação*, n. 18, 1999.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Ocupar, produzir e resistir também na educação. *Boletim da Educação*, n. 1, 1992.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acampamento às escolas. *Boletim da Educação*, n. 8, 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*, n. 8, 1996..

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Educação no MST: Balanço 20 anos. *Boletim da Educação* nº9, 2004

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Plantando Cirandas, São Paulo, MST, 1994

- MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Plantando Cirandas 2, São Paulo, MST, 2001
- MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Plantando Cirandas 3, São Paulo, MST, 2014
- MOTA, Maria Eleusa da. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: a construção da educação do campo no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. 165 f.
- PERLI, Fernando. Quando a consciência histórica é a consciência organizativa: formação política e ensino de História no MST. *História* (São Paulo), v. 33, p. 567-581, 2014.
- RABELLO, Evandro. *Ciranda: dança de roda, dança da moda*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1979.
- RAMOS, Márcia Mara. *Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST*. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009. 100 f.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão; BARCA, Isabel (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 11-24.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011. 23-40
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, p. 41-50, 2011.
- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 51-78
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 79-92.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2007
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. *Educar em Revista*, p. 129-143, 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola itinerante: uma história ocultada, forjada no contexto da luta de classes no Paraná. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 15, n. 61, p. 333-354, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº 2, p. 60-76, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: RÜSEN, Jörn et al. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 163-185.

SUASSUNA, Ariano et al. O Nordeste e sua música. *Estudos avançados*, v. 11, p. 219-240, 1997.

SILVA, Katiane Machado. *Gerações no movimento do Movimento: Um estudo do envelhecimento no MST*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2008.

STÉDILE, João Pedro. O MST e a questão agrária. Entrevista concedida a Alfredo Bosi, Marco Antônio Coelho e Dario Luis Borelli. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 29, p. 185-198, 1997.

Documentos consultados:

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_EEE_82012046_d0001de0003. Acesso em: 24 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Sindicato Rural de Francisco Beltrão, Código de Referência: br_dfanbsb_zd_0_0_0004a_0036_d0002. Acesso em: 16 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_ggg_80001626_d0001de0001. Acesso em: 08 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_81018718_d0001de0001. Acesso em: 17 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_ggg_82004963_d0001de0001. Acesso em: 18 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_ggg_81003519_d0001de0003. Acesso em: 17 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_ggg_80001626_d0001de0001. Acesso em: 17 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_nnn_82002907_d0001de0001. Acesso em: 28 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_81019452_d0001de0001. Acesso em: 28 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_ggg_82004207_d0001de0001. Acesso em: 08 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência:br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_85048000_d0001de0003. Acesso em: 08 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_aaa_85048000_d0002de0003. Acesso em: 08 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_zd_0_0_0005a_0014_d0001de0001. Acesso em: 08 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_v8_mic_gnc_nnn_84004741_d0001de0001. Acesso em: 26 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: br_dfanbsb_zd_0_0_0004a_0046_d0001. Acesso em: 28 de setembro de 2024

ARQUIVO Nacional. Serviço Nacional de Informações, Código de Referência: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_GGG_82004194_d0001de0003. Acesso em: 08 de setembro de 2024