

# A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE UM EDUCADOR DO MST E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: as Memórias e Experiências Vividas na Construção de sua Identidade

*THE CONSTITUTION OF THE TEACHING PROFESSION OF AN MST EDUCATOR AND ITS PEDAGOGICAL PRACTICES: the Memories and Lived Experiences in Construction of his Identity*

---

**Bernadeth Maria Pereira**

Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

E-mail: detepereira@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Esta introdução apresenta a nossa trajetória pessoal ligada ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, por meio do campo de produção de narrativa dentro da concepção benjaminiana. Ou seja, nós mesmos nos apresentando como sujeitos dessa tessitura ao lado do nosso entrevistado, o Prof. Marcos Fernandes Silva do MST. Assim, a nossa introdução inicia-se com a seção denominada “Uma tragédia unindo pessoas” e em seguida a seção “As redes solidárias de apoio aos atingidos”.

Nossas memórias e nossa maneira de focalizar as experiências vividas estão sendo incorporadas nessa produção de conhecimentos, fundamentada no aporte teórico de

Walter Benjamin e nos procedimentos metodológicos da História Oral. Portanto, a próxima seção desta introdução chama-se “O objetivo do trabalho, a abordagem metodológica e o aporte teórico”.

## UMA TRAGÉDIA UNINDO PESSOAS

Moramos em Casa Branca, antigo povoado de Brumadinho, que se situa aproximadamente a 10km do povoado de Córrego do Feijão, cuja barragem foi rompida no fatídico dia 25 de janeiro de 2019. Parte da mídia noticiou esta tragédia prevista como acidente. Mas, rompimento de barragem não é acidente. Acidentes são provocados por tsunamis, erupções vulcânicas, terremotos, vendavais, tufões, etc. Esse crime ambiental de responsabilidade da empresa Vale foi causado pela ganância e negligência, pelo perverso modelo socioambiental de exploração mineral, que faz parecer acidente natural um conjunto de crimes e catástrofes. Essa tragédia resultou no assassinato do Rio Paraopeba, de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, de populações ribeirinhas e demais cidadãos de Brumadinho e da Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH. E, foi no meio deste drama, que ficamos conhecendo Marcos Fernandes Silva, à época morador, professor e diretor da Escola Elisabeth Teixeira<sup>1</sup> do Acampamento Pátria Livre, do Movimento dos trabalhadores Sem-Terra-MST estabelecido no município de São Joaquim de Bicas, às margens do Rio Paraopeba.

Pela proximidade de Casa Branca e Córrego do Feijão, ficamos muito impactados com a tragédia do desabamento, pois conhecíamos muitos atingidos, dentre eles, os acampados do Pátria Livre. Muitas mudanças aconteceram em suas rotinas. Cerca de mil acampados do Movimento estavam com suas produções completamente paralisadas e enfrentavam problemas de saúde, como alergias e aumento dos casos de dengue. No dia 1º. de fevereiro, o Brasil de Fato noticiava:

As águas claras do Rio Paraopeba em São Joaquim de Bicas (MG), região metropolitana de Belo Horizonte (MG), foram tomadas pela lama e mudaram de tonalidade. O que antes era cristalino agora tem textura e coloração semelhantes a uma tinta óleo: densa, viscosa, amarronzada. O cenário desolador é agravado pelo odor dos peixes em decomposição<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Em dezembro de 2017, o Governador mineiro Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores – PT, decretou a criação de 3 escolas do MST: no Norte de Minas, na Zona da Mata e no Vale do Rio Doce. E autorizou, também, o funcionamento da Escola Estadual Elisabeth Teixeira no Acampamento Pátria livre, que é o segundo endereço da Escola Sandoval Soares de Azevedo, uma das escolas de Ensino Fundamental e Médio da Fundação Helena Antipoff.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/>. Acesso em: jul. 2019.

A citação acima é uma prova viva de que o rompimento da barragem do Vale em Brumadinho – MG matou pessoas, peixe e o rio. A contaminação que os moradores do acampamento Pátria Livre testemunharam com seus próprios olhos foi confirmada pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais.

A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – Emater orientou que os produtores rurais não utilizassem a água do Paraopeba para irrigação, para consumo animal ou atividades domésticas. “Os mananciais diretamente atingidos pelo rejeito poderão conter substâncias prejudiciais à saúde humana e dos animais. Além disso, a turbidez do rio indica maior quantidade de sedimentos em suspensão, que poderão prejudicar equipamentos de captação de água e de irrigação” afirmou, em nota, determinando que aqueles que moram às margens do rio permaneçam a 100 metros de distância das águas. (BRASIL DE FATO, 2019)

Em virtude do exposto, muitas das atividades cotidianas do acampamento foram suspensas. Famílias usavam a água do Rio Paraopeba, agora contaminado, para todas as suas necessidades: tomar banho, irrigar as plantações, cuidar dos animais e também para o lazer. Sem água, as hortas e os animais já estão morrendo, diziam os moradores, “estamos cobrando providências imediatas das autoridades”, afirma Cristiano Meirelles da Silva, coordenador do MST. Ele denuncia que algumas famílias também foram diretamente atingidas pelo desastre, porque perderam parentes soterrados no mar de lama. (BRASIL DE FATO, 2019)

O levantamento sobre os impactos causados às famílias sem-terra do Pátria Livre foi elaborado por técnicos agrônomos da Universidade Federal de Minas Gerais e de Ouro Preto, com o respaldo da Emater. Os seguintes depoimentos dos “sem terras” ratificam o significado do crime/tragédia anunciada:

As famílias que já viviam em uma situação de vulnerabilidade, por causa dessa crise econômica mundial, agora sem pesca e sem condições de irrigar suas plantações, vivem com dificuldades até para se alimentar, denunciou Sílvia Netto, da coordenação nacional do MST. Netto destacou que o ato político de entrega do laudo também foi uma forma de cobrar que a empresa seja responsabilizada judicialmente pelo crime, que cumpra com todos os acordos e pague o mais rápido possível todas as indenizações coletivas.

A agricultora Ângela Fernandes Costa comenta que é impossível mensurar o impacto do crime para a rotina do Acampamento Pátria Livre: Como vamos regar

nossas plantas? Não tem como. Vamos pegar o veneno, a lama do rio, e jogar na planta? Se o peixe que está lá está morrendo e não está aguentando, imagina a planta! É tudo tóxico. Não temos o hábito de usar nada tóxico nas nossas plantações. Nossa alimentação é saudável. Não quero veneno no meu prato.

Trabalhando na cozinha do acampamento, Dagmar Danatividade da Silva, também admite estar angustiada: “Estamos sem rumo mesmo. A maioria das pessoas pesca para vender, para consumir. Usávamos a água para cozinhar, para tomar banho, para tudo”.

A tristeza causada pelo rompimento da barragem é perceptível na voz e no olhar de Dona Ana. “É uma ameaça. Através do vento, pode ter contaminação. Tem o mau cheiro dos peixes que morreram, que incomoda demais. Sem contar que a gente pescava o peixinho, de vez em quando, agora acabou. Não temos mais rio para tomar um banho, para lavar uma roupa, para pescar. Não temos mais”, lamenta. “Esse descuido deles custou muito caro pra todo mundo, além das vidas que perdemos”, afirma Dona Ana. (BRASIL DE FATO, 2019).

O futuro da Escola Estadual Elisabeth Teixeira construída pelo MST no acampamento Pátria Livre também estava em xeque, por estar ao lado do Rio Paraopeba. A água era usada para irrigação da horta da escola e para o lazer da comunidade. A escola é reconhecida pelo governo e faz parte da rede estadual contando à época com 350 alunos. (FOLHAPRESS, 2019).

## AS REDES SOLIDÁRIAS DE APOIO AOS ATINGIDOS

Após o rompimento da barragem, uma rede voluntária de apoio aos atingidos foi organizada, mobilizando várias instituições e pessoas que se espalhavam por todo o território de Brumadinho e seu entorno. Suprimentos e donativos recebidos de todo o Brasil foram doados para aqueles necessitados, especialmente água potável que, naquele momento, era vital para a sobrevivência das pessoas. No entanto, os poderes públicos que haviam arrecadado de todo país, toneladas e toneladas de mantimentos e de água mineral, além de dinheiro e roupas, negavam-se a entregar os donativos aos Acampamentos Pátria Livre e Zequinha do MST. Alegavam que o município de São Joaquim de Bicas não fazia parte de Brumadinho, além de os acampados serem invasores de terra. Imediatamente o Ministério Público foi acionado com a denúncia do abuso cometido pelas prefeituras de Brumadinho e de São Joaquim de Bicas e o descaso da Vale, que se negava a fornecer água para quase 800 famílias.

Em função dessas constatações de que os acampamentos, embora localizados às margens do Rio Paraopeba, não recebiam os donativos destinados aos atingidos, parceiros voluntários criaram o grupo “Amigos do Pátria Livre” para garantir que os acampados não passassem maiores necessidades. Assim, nos concentramos em medidas urgentes para garantir um suprimento de água de qualidade para aquela população. Neste sentido, acionamos uma ONG chamada *Waves of Waters* que doou alguns filtros de membrana, de alta tecnologia americana, próprios para serem utilizados pelos soldados americanos em áreas com água contaminada. Esses filtros foram improvisados em três caixas de 1.000 litros utilizando a água de uma nascente do próprio acampamento. Assim, a área central do acampamento, onde fica a secretaria geral, a venda e a escola foi abastecida.

Depois de conseguirmos temporariamente prover o acampamento de água para beber e cozinhar, constatamos outras carências, bem como o estado de penúria dos seus vizinhos, o Acampamento Zequinha e a Aldeia dos Índios Pataxós. A precariedade das condições de vida dos acampados era tanta que se iniciou, por meio da mobilização e apoio da rede de amigos e simpatizantes da causa, uma série de campanhas de arrecadação visando à captação de recursos para minorar um pouco o sofrimento dos moradores.

Essa rede, por meio de inúmeras iniciativas e campanhas de doação, foi a financiadora da reforma da Escola Estadual Elisabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre. Desta forma, a escola foi reformada com paredes de alvenaria, pisos de cerâmica, novos quadros brancos, um aparelho de *data show* de última geração, internet de banda larga, além da doação de centenas de livros para a nova biblioteca. Para os próximos anos, espera-se ser implantado o Ensino Médio profissionalizante que formará técnicos em agroecologia.

Também foi implementado no Acampamento um projeto pioneiro de implantação e manutenção de uma agrofloresta coletiva, em conjunto com o Coletivo das Margaridas e dos alunos da EJA da Escola Estadual Elisabeth Teixeira. Para este projeto, os “Amigos do Acampamento Pátria Livre” adquiriram, via financiamento de editais, um tratorito e um triturador que, juntos, duplicaram a produtividade do trabalho. A expectativa é que a área implantada de agrofloresta com o conhecimento e domínio da técnica possa agregar valor à produção do acampamento e a qualidade de vida para as famílias envolvidas.

Assim, objetiva-se transformar mais uma área improdutiva da empresa MMX de Eike Batista<sup>3</sup>, que teve a falência decretada pela Justiça, em uma unidade de produção de alimentos agroecológicos envolvendo o trabalho de mais de 2.000 pessoas, fazendo com que a propriedade cumpra a sua função social. Miriam Muniz, da Direção Estadual do MST, afirmou o valor da ocupação para os agricultores e para a terra improdutiva, e denunciou também os danos ao meio ambiente causados pela empresa de Eike Batista:

É na prática da ocupação que demonstramos nosso compromisso com a resistência contra o golpe, com a luta pela terra e contra as elites que entregam nossos bens naturais de presente ao capital internacional. Sabemos que Eike Batista possui mais de 10 mil hectares de terra no entorno de Belo Horizonte. Aqui temos o exemplo dos danos causados por essa empresa falida: a mineração ao lado da água, degradando o meio ambiente, enquanto a terra que poderia ser produtiva está abandonada. (MUNIZ, 2018 apud BRASIL DE FATO, 2018).

A partir da concepção benjaminiana de narrativas, podemos dizer que tentamos apresentar nossa visão analítica dos fatos, sem perdermos de vista nossas experiências vividas ressignificadas.

## O OBJETIVO DO TRABALHO, A ABORDAGEM METODOLÓGICA E O APORTE TEÓRICO

Este trabalho tem como **objetivo** analisar a trajetória de vida de um educador, Marcos Fernandes Silva (1969), desde o seu nascimento em uma pequena comunidade rural até o momento presente. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias e experiências vividas e a sua formação docente.

---

<sup>3</sup> O empresário e ex-bilionário Eike Fuhrken Batista da Silva, 64 anos, já figurou entre os dez homens mais ricos do mundo, com fortuna estimada em 30 bilhões de dólares. Principal expoente da vertiginosa ascensão econômica brasileira registrada em meados da última década, viu seu império se desfazer ao entrar na mira da Operação Lava-Jato, acusado de pagar propina para políticos. Depois de ser denunciado pelo Ministério Público Federal, em 2014, por uso de informações privilegiadas no mercado financeiro, de acumular condenações que chegaram a 46 anos e sete meses de prisão em regime semiaberto e de precisar se desfazer de boa parte de seu conglomerado, o Grupo EBX, o empresário foi parar duas vezes atrás das grades, em 2017 e 2019. Agora, solto por decisão do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, e depois de ter homologada a sua delação premiada, vive em sua mansão no Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ainda-enrolado-com-a-justica-eike-batista-se-articula-para-voltar-ao-jogo/>. Acesso em: mai-2021.

Atuou como professor e diretor de escola em assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em vários municípios mineiros principalmente, no norte de Minas. Atualmente, é membro do Coletivo Estadual do Setor de Educação do MST em Minas Gerais.

A **abordagem metodológica** escolhida para o desenvolvimento deste estudo, de caráter qualitativo, tem como referência a História Oral, metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as fontes oficiais. (PEREIRA, 2008).

Ao apresentarmos, em um trabalho acadêmico, as narrativas das experiências vividas por Marcos Fernandes Silva desde a sua infância até os dias atuais, caracterizadas por relações entre diferentes dimensões espaciais, temporais e culturais, buscamos **contribuições teóricas** em Benjamin (1995)<sup>4</sup>. Consideramos que esse autor desenvolve teorias, cujas ideias de base e implicações podem ser aplicadas na compreensão de múltiplas áreas do conhecimento, sobretudo, da realidade do campo da infância e da educação. Relacionamos a narrativa de Marcos Fernandes Silva, com a alteração radical que Benjamin (1995) realizou da noção clássica de autobiografia, conforme as palavras esclarecedoras de Galzerani (2004), afirmando que Benjamin:

[...] focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos situados em diferentes categorias sociais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado, e do passado ao presente. (GALZERANI, 2004, p. 59).

Benjamin é alguém que olha para o campo da memória como um campo de sujeitos e não apenas como um campo que está ali como objeto a ser lido pelo historiador. O conceito de memória benjaminiano tem também um estatuto de conhecimento, que não é apenas o vivido. Pode ser olhado como apropriação de realidade, conhecimento contraditório pleno de ambiguidades e lapsos, da mesma forma que o conhecimento historiográfico.

---

<sup>4</sup> Este aporte teórico fundamentado nas ideias de Walter Benjamin são fragmentos dos nossos escritos. (PEREIRA, 2008).

São dois lugares diferentes, mas que devem ser imbricados numa tessitura mais significativa, dentro de múltiplas possibilidades de leitura. A noção benjaminiana de memória abraça a “[...] tradição artesanal, afetivo, múltiplo, vulnerável, situado no reino do vivido”. (GALZERANI, 2004, p. 292).

Walter Benjamin, ao delinear a feição de rememoração, conforma imagens políticas, as quais provocam um intenso questionamento de ações culturais solidificadas com a ampliação do capitalismo, sobretudo no final do século XIX. Essas práticas são caracterizadas como “individualistas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras e excludentes” e fazem referência tanto às relações espaço-temporais como às dimensões pessoais. Portanto, a ação de recordar para Benjamin permite a restauração de dimensões psíquicas e sociais daquele que rememora. Possibilita também reaver dimensões individuais deterioradas, arruinadas ou ameaçadas em presença da crescente ampliação do capitalismo. Em outras palavras, a rememoração, a memória na concepção benjaminiana surge:

[...] tecida por uma pessoa humana mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se ao mesmo tempo como afirmação da sua própria singularidade, sabendo-as constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. **Ou ainda, permite o reconhecimento de que a (re) constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva.** (GALZERANI, 2004, p. 294-295, grifos nossos).

Assim, entendemos que, para Walter Benjamin, a **noção de memória** só faz sentido quando articulada a uma experiência histórica mais ampla, a uma memória coletiva. Portanto, existe sempre o outro, ou melhor, os outros passando aquilo que parece ser uma experiência individual. Benjamin (1985; 1995), por meio de uma **linguagem narrativa**, explicita experiências coletivas e expressa movimentos de contradição. Ele traz à tona a experiência coletiva situada na classe burguesa em relação às outras classes sociais. Mas, quando lemos suas narrativas num movimento a contrapelo, ou seja, ao reverso, percebemos que o seu olhar cultural assume uma outra posição de classe: o lugar dos vencidos. E a experiência coletiva, as experiências vividas entre distintas classes sociais e gerações devem ser narradas e comunicadas para que a memória não se perca.



Dessas acepções, podemos ressaltar que, para Benjamin, a partir da modernidade capitalista, fomos perdendo a capacidade de intercambiar experiências. É dentro desse contexto que a **noção de vivência** aflora em contraste com a **noção de experiência vivida**. A vivência para Benjamin é uma experiência de choque e de um fazer e agir automatizado. Para ele, nós reproduzimos muito mais do que produzimos. Perdemos de vista quem somos na relação com o outro. Ele é um grande questionador dessa mesmice, dessa ausência de experiência vivida, dos significados perdidos, da automatização da vida. Para Galzerani (2004a), o **conceito benjaminiano de vivência** pode ser expresso com as seguintes palavras:

[...] o desenvolvimento das forças produtivas, os processos acelerados das invenções tecnológicas transformam as relações e as sensibilidades sociais; o trabalhador passa a isolar-se dos outros e dos processos mais globais de produção; [...] nas grandes cidades industriais, o desafio da sobrevivência humana é tão grande, que a experiência de choque (conceito construído nas pegadas do pensador alemão George Simmel), instala-se fortemente nas relações estabelecidas com este universo. O homem moderno tem que estar alerta, tem que ter um olhar armado, tem que captar rapidamente as ocorrências que se dão à sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos, de si mesmo e do outro, numa trajetória que não dificilmente consegue encadear o passado, o presente e o futuro. (GALZERANI, 2004, p. 54-56).

Em outro momento, a autora define o conceito benjaminiano de vivência nos seguintes termos:

O despojamento da imagem de si e do outro, a liquidação da memória, quando o passado deixa de ser referência de continuidade e os indivíduos, como massa, como a nova horda dos novos bárbaros, atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e se dispersam na busca solitária e atordoante do novo como o sempre igual. (GALZERANI, 2004, p. 289).

Vale ressaltar ainda que, para o filósofo berlinense, **rememorar** significa afastar-se da “gaiola cultural” que tende a nos aprisionar no “sempre – igual” e recobramos a dimensão temporal, por meio da recuperação da relação presente, passado, futuro. Em função disso, **rememorar** significa, a partir de questionamentos do tempo presente, apresentar o passado vivido como alternativa de investigação cautelosa, no que diz respeito às ações a serem tomadas no aqui - agora e no amanhã. Por meio do **conceito de rememoração**, “colocado em ação” pelo próprio Benjamin (1985; 1995), emerge a imagem

de que, a partir das nossas próprias contradições, somos aptos a produzir “desorientações estimulantes – não visões cristalizadas do passado”. Podemos ressignificar nossas existências, nas relações conflitantes, contraditórias com os outros, reconquistando nossa dimensão de “[...] seres historicamente dados, de seres humanos”. (GALZERANI, 2004a, p. 296).

Walter Benjamin (1985; 1995) articula a **noção de memória** a de **narrativa**. E narrativa, dentro da concepção benjaminiana, é a tentativa de a pessoa apresentar a sua visão analítica dos fatos, sem perder de vista as suas experiências vividas. Ou seja, trançar simultaneamente aquilo que está sendo tecido analiticamente com a experiência vivida ressignificada. A **narrativa de Benjamin** é uma linguagem que também permite uma aproximação do sujeito (leitor) com o objeto (a história), na medida em que a pessoalidade do leitor é estimulada a vir à tona com o contato com a pessoalidade de Walter Benjamin, configurada através da linguagem narrativa.

Para sintetizar o **conceito de narrativa** na visão de Benjamin (1985; 1995), apresentamos as palavras esclarecedoras de Galzerani (2004, p. 296):

Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano portador de consciência e inconsciência e, sobretudo na recuperação da temporalidade. Nesse sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a recuperação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações. (GALZERANI, 2004, p. 296).

As contribuições benjaminianas relativa à **concepção de memória/rememoração** articulada ao **conceito de narrativa** redimensionam a sua **visão de história** tentando aproximá-la da **memória**. Os elementos fundamentais da construção da **memória/rememoração** que possibilitam aproximações com o **conceito de história** podem ser assim resumidos:

[...] a relação com o vivido, o comprometimento com o presente (diga-se com as ações do presente), a abertura, também coletiva, para as dimensões sensíveis dos seres humanos focalizados, o reconhecimento dos atributos humanos involuntários, inconscientes, nela envolvidos, o desapossamento da concepção absoluta da verdade. (GALZERANI, 2004, p. 297).

A autora ainda acrescenta que a aproximação ou o enriquecimento do **conceito de história** “[...] não significa o comprometimento ou o apagamento dos estatutos culturais historicamente diferenciados, de cada uma dessas noções” (GALZERANI, 2004, p. 297). Na elaboração da sua **noção de memória**, Benjamin (1985; 1995) tira proveito de sua própria **concepção de História**, principalmente em suas “[...] aproximações inventivas, criativas – portanto, nada ortodoxa – com o materialismo histórico dialético” (GALZERANI, 1999, p. 298). Assim, por meio de seu **conceito de história**, surgem aberturas metodológicas envolvidas com o vivido no momento do presente, as quais estão intimamente ligadas às

[...] lutas, das contradições sociais instaladas no passado/presente. Lutas carregadas de uma acepção de ser humano mais ampla, mais inteira, envolvendo também elaborações culturais, isto é, visões de mundo e sensibilidades. (GALZERANI, 1999, p. 298).

Enfatizamos, ainda, o conteúdo revolucionário de Benjamin, que pretendia a destruição do sistema do capital. Pois, retirar dele tal característica é reduzi-lo a um poeta social descompromissado, o que ele não é.

## DESENVOLVIMENTO

Nesta seção apresentaremos as narrativas em *itálico* do nosso entrevistado sobre: **a)** seu nascimento, suas várias mães, o pai, as lembranças da infância e da terra natal; **b)** a educação formal e o trabalho; **c)** as experiências no Pátria Livre, no Setor de Educação do norte de Minas, no projeto Sim Eu Posso; no Coletivo de Frente de Escola, na Articulação de Educação do Campo do Semiárido Mineiro e no Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LabÉdoCampo. As narrativas em *itálico* se entrelaçarão com nossos comentários e análises.

## O NASCIMENTO, AS VÁRIAS MÃES, O PAI E AS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E DA TERRA NATAL

*Meu nome é Marcos Fernandes Silva (1969), apelidado de Marcão, sou o oitavo filho do primeiro casamento do meu pai. No segundo matrimônio, meu*

*pai teve mais 7 filhos biológicos, além de criar mais 4. Eu nasci de parto normal lá na roça e meu parto foi feito por Antoninha, uma parteira, que atendia toda comunidade. Naquela época, as pessoas não tinham muito acesso aos médicos, ao atendimento hospitalar. Então, os partos eram feitos lá na roça mesmo e era costume a parteira se tornar uma espécie de mãe do menino, de quem ela fazia o parto. Então eu a chamava de mãe Antoninha. Quando eu nasci, minha mãe biológica, Nair Soares da Silva. (1933 – 2016) não conseguia produzir leite para me amamentar. Então, lá tinha uma senhora que se chamava Firmiana e ela acabou se tornando minha “mãe de leite”. Então, eu tinha três mães, a mãe biológica Dona Nair, mãe Antoninha que fez meu parto, e a mãe Firmiana, minha mãe de leite.*

A narrativa acima revela a solidariedade existente na roça em relação ao nascimento de uma criança. A parteira exercia o importante papel social de ajudar no parto daqueles que não tinham acesso ao atendimento médico. Da mesma forma, a admirável função da “mãe de leite” que amamentava as crianças, quando a mãe natural estava impossibilitada de aleitar. Hoje, a amamentação ainda é tabu. E esse tipo de prática do século XIX pode ter contribuído para a existência de mitos sobre leite forte ou fraco e a atribuição do aleitamento como atividade exclusiva para pessoas de baixa renda. Vale lembrar que o Ministério da Saúde e a Organização Mundial de Saúde (OMS) contraindicam a amamentação cruzada por conta do risco de transmissão de doenças, mas nada disso tem a ver com a cor da pele ou com a situação social das lactantes. Além disso, no Brasil, o aleitamento materno é recomendado até o bebê completar dois anos de idade.

*Nasci em uma comunidade rural chamada Guavinipã, no município de Francisco Dumont-MG, vizinho dos municípios de Bocaiúva, Jequitai e Engenheiro Navarro. Guavinipã era um povoado pequeno, que guardava várias tradições principalmente religiosas fundamentadas no catolicismo. Tinha muita Folia de Reis, novenas, e um ritual de pagar promessas. A economia da cidade era agrícola, todo mundo trabalhava na roça, quem não era proprietário de terra trabalhava para os proprietários. Os políticos da época se resumiam a algumas famílias tradicionais, que praticamente mandavam e desmandavam na cidade.*

As duas últimas afirmações, citadas anteriormente, demonstram que os grandes mandantes da cidade eram aqueles das elites agrárias representadas pelos produtores rurais chamados de coronéis, que não chegavam a ser mi-

litares, mas foram nomeados de acordo com relações de influência e troca de favores. Assim sendo, grandes proprietários de terra que eram leais ao governo recebiam o cargo de coronel para exercer o controle local. À medida que o tempo avançou, todo chefe político local passou a ser chamado pelos sertanejos de coronel. A respeito do poder do coronel, podemos dizer que:

(...) O coronel seria um elemento eminentemente eleitoral, cuja liderança política se exercitava em decorrência da sua liderança econômica; e o argumento para que o seu poder se legitimasse estaria no aliciamento de eleitores e no preparo das eleições. **Todavia, a nível local, o coronel seria um organizador do seu mundo, inseparável da sociedade agrária, protetor do “camponês”, para quem era o protetor e o mandão, e articulador da sociedade local ao sistema político, econômico e social.** Dessa forma, o poder do coronel derivaria mais do seu prestígio e da sua honra social, tradicionalmente reconhecidos, do que da sua situação econômica. (FORTUNATO, 2000). (Grifos nossos).

Desde criança, Marcos Fernandes Silva (1969) vivenciou esta realidade de exploração dos trabalhadores rurais pelos proprietários de terras e a dominação política destes na sua região. Estes grupos socioeconômicos monopolizaram o campo político e simbólico de seu território. Sua opção de morar e trabalhar no Projeto de Assentamento - PA Betinho do MST talvez fosse uma forma de superar esta dominação, muito ligada às lembranças e experiências vividas ao longo de sua história.

*Meu pai, era meeiro de uma fazenda da região, também cuidava do gado e tinha direito a ter uma casa na fazenda, para morar. À época, os trabalhadores rurais eram muito mais explorados que atualmente, assim o pagamento era simbólico.*

Percebemos, que a evolução histórica da luta pelos Direitos do Trabalhador Rural, se iniciou por meio do Estatuto do Trabalhador Rural. Tal estatuto atribuía a estes trabalhadores, praticamente, os mesmos direitos atribuídos aos trabalhadores urbanos. Porém, essa legislação foi revogada pela Lei nº 5.889/73, a nova lei foi a extensão pura e simples dos direitos dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais, apenas com algumas peculiaridades. No entanto, somente com a Constituição Federal de 1988 que o trabalhador rural passou a ter direitos mais amplos, ficando os direitos do trabalhador rural totalmente equiparados ao trabalhador urbano.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-148/o-trabalhador-rural-e-seus->

*Então, nós vivíamos com muita dificuldade, mesmo com a mãe costurando para fora. Porém, nos alimentávamos bem, comíamos de tudo que o pai produzia sem química e agrotóxico. Éramos autossuficientes e só comprávamos no comércio sal e o que o pai não produzia.*

A experiência de autossuficiência alimentar vivida em sua infância, que tem a ver com autonomia para produzir alimentos de qualidade, em quantidade suficiente e de maneira permanente e sustentável, de algum modo deve ter influenciado Marcão a morar em um assentamento do MST. A agricultura orgânica passa pela guarda, coleta e troca de sementes, pela produção de mudas e pelo domínio de tecnologias que os permitem produzir de forma variada e eficiente, mesmo em pequenos espaços de terra. Neste sentido, enfatizamos que a potência da agricultura familiar orgânica do MST e da sua organização de base possibilitou a doação de mais de 3 mil toneladas de alimentos para os brasileiros carentes, durante os primeiros meses de pandemia do novo coronavírus.

*Nós tivemos uma formação religiosa, o meu avô, meu pai, minha mãe e meus irmãos eram evangélicos. Eu não frequento nenhuma igreja, mas fui criado dentro da igreja evangélica.*

A experiência religiosa, mesmo sendo subjetiva, contribui para a vida social, na medida em que motiva atitudes e comportamentos coletivos referentes ao sagrado, que exercem influência sobre a vida cotidiana da sociedade. O comportamento religioso é direcionado pelo imaginário intuitivo e pelo sentimento religioso e emocional, revelando-se como sagrado, sob formas materiais e imateriais no contexto do território e da territorialidade. (BERNARDI; CASTILHO). Neste sentido, o MST promove encontros ecumênicos, em que católicos, evangélicos e pessoas de outras religiões se encontram na busca do diálogo e cooperação comum, procurando superar as divergências históricas e culturais, a partir de uma reconciliação cristã que aceite a diversidade entre as igrejas.

Além desses encontros ecumênicos no MST, existe uma prática chamada mística, que vem sendo desenvolvida desde sua criação. A mística é uma herança religiosa no Movimento, advinda principalmente dos agentes religiosos que se engajaram na luta pela terra, por meio da Comissão Pastoral da Terra

---

-direitos-na-constituicao-federal/. Acesso em: mai 2021.

(CPT). Ao longo de sua existência o MST apreendeu o valor da mística e se apropriou dessa celebração, investindo numa mística própria, com outras conotações e sentidos, em torno de suas lutas, interesses e objetivos. (COELHO, 2011). Outra maneira que a escola tem de cultivar e fortalecer as raízes de seus residentes é congregar em sua pedagogia a *mística*. Conforme, Caldart (2001), a mística **é o** sentimento concretizado em símbolos, que faz parte do processo de formação dos Sem Terra e os auxiliam a conservar a utopia coletiva. A mística trabalha valores, que movem uma coletividade e sustentam qualquer processo de formação humana.

## A EDUCAÇÃO FORMAL E O TRABALHO

*Meu primeiro contato com a escola foi na escola rural do campo através da mãe Firmiana, que era professora de uma turma multisseriada. Ela dava aula para o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano ao mesmo tempo. Meus outros irmãos mais velhos estudaram com ela também. Mãe Firmiana me levava para escola desde pequenininho, porque ela tinha que me amamentar. E, mesmo depois de eu já ter parado de mamar, eu continuei indo para a escola com ela, porque era ela quem cuidava de mim e eu era muito apegado com ela. Minha mãe Nair me levava cedinho para mãe Firmiana e me buscava bem tarde. No outro dia cedinho, eu já estava lá com mãe Firmiana outra vez.*

A relevância e a responsabilidade da “mãe de leite” com a criança são ressaltadas, quando Mãe Firmiana leva o menino Marcos para a escola para poder amamentá-lo e mesmo depois de ele ter desmamado, ela continuava cuidando dele.

*Minha mãe deixou a roça quando eu tinha 4 anos e foi com os filhos mais novos para a cidade de Bocaiúva, porque meu pai queria que os filhos estudassem. Estudei até o quarto ano primário e cheguei a ser admitido no quinto ano, chamado à época de “admissão”. Porém, eu e meus irmãos nem fizemos a prova da “admissão”, porque eles nos classificaram como carentes e estes eram admitidos sem precisarem fazer provas.*

*Frequentei esta escola no período militar e as lembranças que eu tenho é de professores bons e uma escola muito rígida em todos os sentidos, tinha várias regras e muita disciplina dentro da sala de aula. Eu me lembro que tinha*

o SOE - Serviço de Ordem Estudantil, que exercia controle sob os estudantes dentro da escola, me lembrava o DOPS – Departamento de Ordem Política e Social.

Nesse contexto da ditadura militar a educação adotava uma dimensão apenas quantitativa e eliminava a liberdade de participação política da população. Citamos alguns fatos que interferiram na educação: a) o uso da repressão e da censura ao ensino; b) a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; c) o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis e sua substituição pelos “centros cívicos escolares”, tutelados e dominados pelas autoridades oficiais. Em todos os níveis de ensino, os professores sofreram as consequências. Muitos foram torturados e vários desapareceram. Ao mesmo tempo, o regime controlava a formação dos estudantes, com as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSBP) e Educação Moral e Cívica, nas quais estudantes eram doutrinados a compreender o regime como uma necessidade para o país. (ASSIS, 2012).

A escola tinha uma carência muito grande, faltava uma biblioteca boa e espaços de interação. As cargas de merenda escolar vinham do Governo Federal e eram iguais para todas as escolas. Vinha bacalhau, leite em pó para fazer mingau, charque e carne de soja.

Com relação a carência da escola é importante ressaltar que os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular. Assis (2012) em seu artigo “A Educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos” afirma que os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: a) na estrutura física das escolas que apresentaram condições precárias de uso; b) no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983. A docente conclui que, apesar da ampliação do contingente de estudantes, a política educacional promovida no período serviu para reforçar as desigualdades educacionais, até hoje, um dos grandes desafios a serem superados na educação brasileira. E, embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.



*Mas, precisei interromper os estudos para trabalhar com meu irmão na carvoaria na produção de carvão vegetal, porque erámos pobres e não tínhamos mais a fartura de quando morávamos na roça. Eu comecei a trabalhar muito novo. Aos 8 anos já vendia picolé na rua e engraxava sapato, depois fui trabalhar no armazém como atendente, eles pagavam mixaria porque eu era menor. Em seguida fui trabalhar na carvoaria com meu irmão mais velho. Trabalhei de ajudante de caminhoneiro, batendo um pau de lenha, carregando os caminhões de lenha e tirando fogo de carvão. Eu trabalhei dos 13 aos 18 anos como carvoeiro, pois o norte de Minas é uma região de plantio de monocultura de eucalipto. Essas carvoarias pertenciam às empresas do ramo da siderurgia. Eu trabalhei na Pérola Negra, na Plantar, na Mannesmann, fazia carga e descarga de madeira. O vínculo era com o empreiteiro e não com essas empresas. A situação era irregular, eu não tinha carteira assinada nem alojamento, ficava em barraca de lona, era uma situação muito difícil.*

A narrativa acima aponta para outra forma de exploração, a exploração do trabalho infantil. Por meio do Decreto Presidencial 6.481/2008, que regulamenta artigos da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o trabalho em carvoaria está incluído na lista das piores formas de trabalho infantil, sendo vedado para qualquer pessoa que tenha menos de 18 anos. No entanto, flagrantes em carvoarias mostram que o problema ainda persiste e, na maioria das vezes, não temos consciência do quanto a exploração infantil pode estar presente no nosso dia a dia, sem que nos apercebamos dela. Todo o ciclo de fabricação do carvão vegetal implica alto risco aos empregados envolvidos: corte de madeira, transporte da lenha até a porta do forno, abastecimento do forno, acendimento do fogo, vigilância do cozimento, retirada do carvão etc. Dessa forma, o trabalhador é submetido, ao longo de todo esse processo, a gases tóxicos, fuligem, cinzas, pó e altas temperaturas, o que pode lhe causar problemas como desidratação, queimaduras, lesões musculares graves, hérnias inguinais e escrotais e, inclusive, fraturas ou cortes, em caso de acidente. A presença de uma criança nesse ambiente é totalmente inadequada, quase um crime. “O artigo 227 da Constituição Federal descreve que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>6</sup>

*Eu sempre tive um vínculo muito grande com o trabalho rural. Quando me casei, comecei a trabalhar como meeiro com alguns proprietários de terra, assim como meu pai. Um vice-prefeito de Bocaiúva me viu trabalhando em uma roça de “meia” e me perguntou se eu queria ter uma terra. Meu pai tinha trabalhado na fazenda fornecedora de cana para a Usina, cujo proprietário era o dono das terras do Projeto de Assentamento - PA Herbert de Souza do MST, conhecido como PA Betinho, uma homenagem que prestamos ao Betinho por ele ter nascido em Bocaiúva. A preferência era para trabalhadores ou seus filhos. Recebi uma autorização para ocupar um lote e o INCRA me cadastrou como assentado da Reforma Agrária, em 2003. Eu desenvolvi um trabalho produtivo no lote que eu ocupava e fui melhorando a qualidade de vida ao longo do tempo em que fui trabalhando.*

O papel desempenhado pelos atores envolvidos no processo de implantação e institucionalização da reforma agrária no assentamento Herbert de Souza (Betinho), situado no Distrito de Engenheiro Dolabela do município de Bocaiúva – MG, encontra-se em Ladeia (2003).

*Voltei a estudar quando já era adulto e tinha duas filhas: Ana Paula (1993) e Sara (1998). Atualmente Marcus da Silva Fernandes e sua companheira Edna Souza Rocha (1977) têm 6 filhos, além das filhas já citadas: Elisama (2001), Maria Clara (2006), Abgail (2008) e Joabe (2018).*

*Concluí o restante do ensino fundamental e o ensino médio, por meio do Supletivo. Depois, por uma mobilização e decisão do PA Betinho, do Setor de Educação do MST do norte de Minas e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, fizemos uma articulação com a UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros, no sentido de construir um projeto de formação de educadores para atuar na educação do Campo aqui na região. Eu participei de dois processos seletivos. O primeiro foi do Curso Normal de nível médio na Universidade de Montes Claros em 2006 e me formei em 2010. Neste Curso de Magistério, eu estudei todos os teóricos da educação como Paulo Freire, Makarenko, Pistrak, entre outros.*

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://mail.yahoo.com/d/folders/1?.intl=br&.lang=pt-BR&.partner=none&.src=fp>. Acesso: mai. 2021.

Percebemos, a importância da mobilização do PA Betinho, do Setor de Educação do Norte de Minas e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais para que Marcos Fernandes Silva e outros assentados pudessem voltar a estudar. Os teóricos da educação, estudados no Curso de Magistério da Universidade de Montes Claros, são os mesmos adotados pela proposta pedagógica indicada pelo setor de educação do MST. Tal proposta é fundamentada nos seguintes princípios:

a) da **pedagogia socialista** referente às ideias do ucraniano Onton Makarenko (1888-1940) e Moisey Pistrak (1888-1939). Pistrak foi militante ao lado de Makarenko e Nadezhda Krupskaya, a companheira de Lênin. Juntos participaram da revolução de outubro 1917, atuando ativamente na implantação da pedagogia Marxista e da construção de uma educação socialista na Rússia pós-revolução. A pedagogia socialista é muito fundamentada na experiência da escola do trabalho, a partir dos anseios e necessidades de sua realidade social. Os trabalhadores, naquele momento, precisavam compreender o mundo no qual eles estavam vivendo como sujeitos de transformação social. Ou seja, não bastava só qualificar as pessoas para o mercado do trabalho. A organização do trabalho tem uma intencionalidade muito grande de alienar ou desalienar as pessoas.

b) da **Pedagogia da Educação Popular Freireana** fundamentada nas práxis, como ação transformadora conciliando ação e reflexão. O Paulo Freire pensa um método de alfabetização a partir da própria realidade do educando. Ou seja, elementos do cotidiano dos alunos são utilizados para compreender a escrita e a leitura na sala de aula. Ao mesmo tempo, esses elementos são utilizados como um instrumento de formação política deste educando. Ele se alfabetiza e ao mesmo tempo avança no desenvolvimento da construção da sua consciência, no sentido de compreender o mundo. Como diz o próprio Paulo Freire, ele passa a dar conta de fazer a leitura do mundo em que ele está inserido. E, a partir desta leitura, ele identifica o que é bom e o que não é bom para si e se propõe a ser protagonista da transformação desse mundo, da sua própria pessoa e da comunidade na qual está inserido.

c) e da **própria pedagogia do MST**, que reconhece a luta como instrumentos pedagógicos e o MST como espaço de construção do conhecimento. A pedagogia do Movimento tem a preocupação de garantir a experiência da escola do trabalho dentro das salas de aula e, ao mesmo tempo, com-

preende que a inserção do trabalhador na luta pela terra e pelos direitos também é um espaço pedagógico. E isso forma uma experiência política e de classe no trabalhador. O próprio Movimento educa as pessoas, formando-as para o mundo. Ele forma um sujeito humano e não só um trabalhador sem-terra, que quer plantar e só isso. A pedagogia do Movimento educa o sujeito para se posicionar na sociedade como um sujeito de direito, que quer ver seus direitos reconhecidos pelo Estado e pela sociedade de uma forma geral. A pedagogia do MST precisa ser analisada ao lado do contexto social de luta pela reforma agrária. A experiência vivida nas ações de ocupação dos acampamentos e assentamento devem ser compreendidas como um processo histórico e pedagógico, que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social. Deste modo, o MST entende a educação como um processo mais amplo, que extrapola os limites da escola, uma vez que o aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, cujo sentido vai estar voltado para a transformação da realidade. Cabe observar ainda, que o próprio Movimento atua como matriz pedagógica, na medida em que forma novos sujeitos sociais (FLORESTA, 2006). Portanto, entendemos que é no processo de luta pela terra, a partir de ações organizadas do MST, que aparecem os subsídios socioculturais e educativos, capazes de colaborar de maneira substancial e intensa, para a construção de um aprendizado constituído dentro de uma realidade concreta. Assim, este aprendizado transforma-se em uma identidade cultural, que caracteriza o sem-terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história (CALDART, 2004).

Então, de certa forma as três experiências pedagógicas se interagem e dialogam com a proposta de formação técnica do sujeito e de sua formação política e da elevação do seu nível de consciência como sujeito de sua própria história.

*No início do meu estágio, dei aula na Escola Estadual Maria Elisa Valle de Menezes, no PA Betinho, por dois anos. Esta é uma escola antiga, que existe há mais de 40 anos, antes do PA Betinho se formar. E a luta dos professores assentados, egressos do PRONERA, foi uma luta coletiva para que a escola se transformasse em escola do campo. Este reconhecimento pela Secretaria de Educação de Minas Gerais aconteceu em 2018. Houve uma resistência muito grande por parte dos professores efetivos, que estavam acostumados com a escola no formato tradicional. O assentamento já a reconhece como uma escola*

*do Campo. Então, a nossa luta é garantir que este reconhecimento, para além do estado, exista também para a comunidade escolar. Os professores mais antigos e a diretora ainda não assumiram essa identidade.*

A escola e/ou a pedagogia tradicional no contexto escolar permaneceu de forma hegemônica até o fim do século XIX. Neste sentido, os professores apresentam verbalmente os conteúdos, sem relação com o cotidiano, assim como a memorização por meio da repetição. O estudante atinge o êxito pelo próprio esforço e a educação é entendida como processo externo, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual. Assim, a escola é hierarquizada com normas rígidas de disciplina e se caracteriza pelo conteudismo, exercícios de fixação e memorização. Por isto, Saviani (1988) classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalha os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais.

Por outro lado, a problemática enfrentada pela Escola Estadual Maria Elisa Valle de Menezes abrange também outras localidades. Silva (2016), em seu artigo “A educação do campo e seus desafios”, afirma que, conforme o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2015) e a oferta da educação básica para a população rural, conforme a LDB 9394/96, mostram a precisão de praticar uma educação que recupere as identidades dos sujeitos do campo e proporcione conteúdos e metodologias que conversem com as vivências políticas e culturais, valorizando as singularidades do campo. Apesar de existir uma legislação, documentos e programas que têm em vista contextualizar a Educação do Campo, compreende-se como ainda se está distante dessa condição. A autora cita que o currículo ensinado nas escolas do campo no município de Cumaru – PE não atende e nem contempla a vivência e a realidade dos estudantes.

*Em seguida, dei aula na Escola Municipal de Bocaiúva no Curso de Qualificação Profissional, coordenado pelo MST e a Fundação Paulino em parceria com o Estado de Minas. Esse curso fomentou vários Cursos de Qualificação Profissional em Minas Gerais e o PA Betinho foi contemplado com alguns e eu dei aula neles.*

Nesta época, Marcos Fernandes Silva já havia se formado no curso de Magistério da Universidade Federal de Montes Claros e estava familiarizado com as teorias da Escola Socialista, do Método Freireano e com a Pedagogia do MST.

*O segundo processo seletivo, indicado pelo Setor de Educação do MST do Norte de Minas, foi o do Curso de Licenciatura em História, pela Universidade Federal da Paraíba. Aí eu consegui passar! Tinha mais ou menos uns 600 concorrentes para formar uma turma de 42 alunos. E eu consegui passar! Tanto a minha formação no Magistério, no Curso Normal de nível médio (de 2006 a 2010), como licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba (de 2014 a 2018) foi financiado pelo PRONERA – Programa de Educação na Reforma Agrária.*

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, pelo direito à educação com qualidade social. Historicamente, a educação do campo está ligada às reivindicações e lutas dos Sem-Terra, pois faltam escolas nas áreas de Reforma Agrária. Em um país como o Brasil, em que a desigualdade e o acesso aos programas básicos de sobrevivência são privilégio de poucos, lutar pela educação pública, gratuita e de qualidade é dever de todos nós. Um dos maiores pilares da luta pela educação do campo no Brasil foi o PRONERA. Sua gestão é compartilhada pelo tripé: Estado – Universidades -Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. O PRONERA em 20 anos foi responsável pela escolarização de mais de 190 mil camponeses e camponesas. Por meio dele, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). O programa também capacita educadores e coordenadores locais, que são os multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. (MARINALVA, 2018).

O decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem-Terra e Quilombolas. Na reestruturação, o governo extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, a continuidade do PRONERA voltado para a formação de estudantes do campo ficou inviabilizada. A medida foi mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo. (CALDAS, 2020).

## As experiências vividas no Setor de Educação do norte de Minas, no Pátria Livre, projeto Sim Eu Posso; no Coletivo de Frente de Escola, na Articulação de Educação do Campo do Semiárido Mineiro e no Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LabÉdoCampo da UNIMONTES

*Eu fui para o Pátria Livre, porque eu já estava inserido no **Setor de Educação do MST** há muito tempo e tive outras experiências na organização de escolas. Eu ajudei a organizar a Escola Agroecológica Pistrak em Pirapora no Acampamento José Bandeira, a partir de um encaminhamento do Coletivo de Educação da Regional do Norte de Minas. A minha tarefa era negociar com o município de Pirapora a criação da escola, organizar a estrutura do espaço e um Coletivo de Educação, para garantir atuação dos professores na escola.*

*Depois eu fui negociar a escola do Acampamento Estrela do Norte, em Montes Claros, com a Secretaria de Educação do Estado. Recebi a tarefa de construir o escopo da escola e negociar com a Secretária de Estado. Depois que a escola foi autorizada a funcionar na região, eu ficava transitando de um Assentamento para o outro, como exemplos: o PA Betinho em Bocaiuva, o João Pedro Teixeira, em Olhos D'água; o Eloy Ferreira, em Engenheiro Navarro; o Professor Mazan, em Bocaiúva; o Estrela do Norte, em Montes Claro, o Darcy Ribeiro, em Capitão Enéas. Em seguida, recebi do Setor de Educação do Norte de Minas a tarefa de coordenar um polo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, no Assentamento Estrela do Norte, que atendia todas as comunidades do entorno. Tinha turmas de Técnico em Agropecuária, Informática e Administração.*

*Posteriormente recebi a tarefa de assumir a criação da **escola do Acampamento Pátria Livre em São Joaquim de Bicas**. Primeiro tive que construir a estrutura da escola e depois negociar com o Estado a autorização do seu funcionamento. Depois, voltei para o Norte de Minas para coordenar junto com alguns companheiros o Projeto Sim Eu Posso.*

O “**Sim, eu posso!**”<sup>7</sup> (“Sí, yo puedo”) é um método de alfabetização em massa, que foi utilizado para erradicar o analfabetismo em Cuba, e já

---

<sup>7</sup> Mais informações sobre O “Sim Eu Posso” podem ser encontradas em Silva e Almeida (2017). Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA5\\_ID6641\\_02082018121638.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA5_ID6641_02082018121638.pdf). Acesso em: jun. 2021.

chegou a cerca de 30 países, com uma metodologia a partir de videoaulas e cartilhas para alfabetizar jovens e adultos. O “Sim eu Posso!” recebeu em 2006 o Prêmio de Alfabetização da UNESCO e chegou ao Brasil em uma parceria com algumas prefeituras do estado do Piauí. No ano seguinte, em 2007, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) incorporou a metodologia em suas ações educacionais, e começou a aplicá-la nas áreas de reforma agrária. Essa iniciativa popular do MST tem possibilitado a organização de experiências, que tornaram possível a alfabetização de milhares de pessoas em diversos estados no Brasil. A partir da identificação de uma letra, o sujeito acercar-se da leitura de livros, da assimilação da escrita de uma palavra, chega a redigir textos. O “Sim, eu posso” é a possibilidade da pessoa se tornar sujeito de si, de se tornar protagonista de sua vida e, sobretudo, sujeito coletivo. (GONÇALVES, 2015).

*No ano seguinte, me pediram para voltar ao Acampamento Pátria Livre para assumir as aulas de História do Ensino Fundamental e Médio, e a Direção da escola que abrange também a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Fiquei por 2 anos no Pátria Livre.*

Marcos Fernandes Silva, quando foi Diretor da Escola Elizabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre, discorreu sobre os processos de materialização da escola focalizando, particularmente, o seu contexto educacional. Ou seja, o corpo docente; o plano de trabalho anual; a formação e a qualificação dos docentes, as experiências pedagógicas; o papel da educação e da escola na vida das famílias e da comunidade. Estas narrativas estão registradas no videodocumentário denominado “A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no Acampamento Pátria Livre-MST” exibido no VII SITRE - Simpósio Internacional - Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. (PEREIRA, 2019). Disponível em: <https://youtu.be/97kW6gwzRKQ>. Acesso em: mai-2020.

*E agora voltei novamente para o norte de Minas para ajudar na organização da escola do Assentamento Arapuim, em Pedras de Maria da Cruz, uma comunidade tradicional de pescadores e da Escola do Assentamento Estrela do Norte, que está passando por vários problemas. O **Setor de Educação do MST** tem três Frentes de trabalho: a **Frente de Escola**, que eu faço parte e representa todas as escolas do MST; a **Frente de Educação Infantil** que prepara*



os educadores para assumirem as Cirandas<sup>8</sup>; a Frente da Educação de Jovens e Adultos –EJA, porque esta é uma política do MST para combater o analfabetismo. As Frentes são compostas por um Coletivo com representatividades nas Regionais. Em cada Regional tem uma pessoa que compõe a Frente Estadual. Sempre que possível, nós nos organizamos e reunimos na Frente Estadual, para discutirmos estas três Frentes.

Nós temos a **Articulação de Educação do Campo do Semiárido Mineiro**, onde todos os movimentos sociais do semiárido mineiro pensam coletivamente estratégias para garantir que a Educação do Campo seja viabilizada pelo poder público no norte de Minas. Em parceria com esta Articulação temos o **Laboratório de Ensino em Educação do Campo da Unimontes: Identidade, Território, Agroecologia**. O Laboratório é coordenado pela professora Magda Martins Macêdo, do Departamento de Educação da Unimontes, militante do MST. Ela, há tempos, ajuda muito o Coletivo de Educação e contribuiu também na organização da Escola Estrela do Norte. Nós fazemos a discussão da Educação do Campo, por meio deste Laboratório.

**O Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro: Identidade, Território, Agroecologia – LabÉdoCampo** é um projeto permanente da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) desde 2014, o qual busca ser um espaço de trocas de saberes entre a universidade e sujeitos do campo. Participam do Projeto docentes de diversos departamentos, acadêmicas/os de várias licenciaturas e egressas/os. O LabÉdoCampo, juntamente com movimentos sociais populares, Institutos Federais - IFEs regionais, Organizações não Governamentais - Ongs e entidades de classe compõem a **Articulação Por uma Educação do Campo no Semiárido Mineiro**. Essa Articulação se constitui num espaço partilhado e compartilhado pelos movimentos sociais do campo, instituições de ensino superior, escolas do campo, secretarias de

---

<sup>8</sup> A Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra. Mais de 180 meninas e meninos participam do espaço, que vai além do apoio dado às mães participantes do evento. As Cirandas Infantis do MST se consolidam como ambientes de formação voltados às crianças do Movimento. Este é o espaço delas. “Pensar um encontro do Movimento e não pensar as Cirandas não representa a coletividade. Hoje, a gente pensa este espaço mais pela criança do que pela mãe”, destacou Flávia Tereza da Silva, uma das coordenadoras da Ciranda Infantil que ocorre no evento. “No início, há 36 anos quando as Cirandas Infantis do MST surgiram, o principal objetivo era possibilitar a participação dos pais, especialmente das mães, nas atividades de formação do Movimento. Mas hoje a nossa principal preocupação são as crianças”. (PUZZI, 2020). Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/07/ciranda-garante-diversao-e-formacao-para-criancas-no-encontro-das-mulheres-sem-terra/>. Acesso em: jun. 2021.

educação e outras instituições e organizações do campo. Em parceria lutam pela educação do campo contextualizada e comprometida. Essa Articulação desenvolve: a) práticas pedagógicas, propondo a convivência pacífica com o Semiárido Mineiro; b) o aprofundamento e ampliação da discussão sobre a Educação do Campo; c) e sua relação dialógica com a Diversidade Cultural do Semiárido Mineiro. Nessa perspectiva, a Articulação entende o campo como espaço de vida digna, com necessidades de políticas públicas e projeto educativo peculiar ao modo de vida campestre. Esta concepção de educação é respaldada nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, no Parecer Nº36/2001 e na Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Estes documentos constituíram importantes conquistas no âmbito das políticas públicas. (MACÊDO, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do professor Marcos Fernandes Silva nos permitiu compreender a constituição de sua carreira como educador, o seu papel no processo de estabelecimento, ampliação e desenvolvimento da educação em escolas do MST. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias, experiências vividas e a sua formação docente.

O seu empenho em fazer com que as escolas do MST se tornassem realidade reforça a luta do povo brasileiro pela escola pública, e produz a conscientização do direito à escola no/do campo. As possibilidades de sucesso da educação rural que o MST propõe, como forma de resistência e como um modelo a ser seguido nas escolas de acampamentos e assentamentos, devem considerar as experiências educacionais vivenciadas pela população pobre da zona rural, da qual fazem parte os trabalhadores rurais assentados. Ou seja, devem ser pensadas a partir de um processo histórico e pedagógico, que contribui significativamente para a formação do sem-terra como sujeito social.

Em função dessas constatações, ressaltamos que as escolas do campo geridas pelo MST com a colaboração do Prof. Marcos Fernandes Silva são espaços educacionais capazes de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo. Ou seja, a escola é o lugar de cultivo da identidade Sem-Terra, de formação humana politicamente comprometida em produzir sujei-

tos capazes de continuar o projeto histórico de lutar pela Ocupação de Terras improdutivas de propriedades rurais, pela Reforma Agrária e pela Transformação Social.

O MST procurou construir, ao longo da e sua existência, uma proposta de escola que fosse suficientemente capaz de atender às necessidades das crianças do campo. E que, diferenciada do modelo convencional, é orientada por uma proposta pedagógica que ultrapassa os limites da escola, levando-se em consideração a realidade em que as crianças vivem e as experiências por elas vivenciadas como parte integrante e fundamental do processo de ensino aprendizagem.

Esta intencionalidade é que faz a diferença nas escolas do Movimento e produz significados para as políticas públicas e os processos de formação do MST. As escolas do MST têm contribuído para a consolidação de um campo de saber formulado na tensão que alimenta e impulsiona a luta e resistência pelo direito à terra. Nesse sentido, afirmamos que a escola conhece e respeita a história de seus alunos, trabalha com a memória coletiva, se vincula à realidade deles, ajudando-os a ser um grupo social enraizado em um coletivo.

Devemos lembrar que certos processos educativos, que sustentam a identidade Sem-Terra, jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. A pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos é muito maior que a escola e envolve a vida como um todo” (CALDART, 2001). Porém, o MST também vem demonstrando em sua trajetória que a escola faz parte de seu movimento pedagógico e que precisa da própria escola para dar conta de seus desafios como sujeito educativo.

---

**Resumo:** Este trabalho tem como **objetivo** analisar a história de vida de um educador do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, desde o seu nascimento, em uma pequena comunidade rural no norte de Minas, até o momento presente. Sua prática pedagógica e a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem estão intimamente ligadas às suas memórias, experiências vividas e a sua formação docente. A **abordagem metodológica** escolhida para o desenvolvimento deste estudo, de caráter qualitativo, tem como referência a História Oral, metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e ao mesmo tempo dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e, inclusive, as fontes oficiais. (PEREIRA, 2008). O **aporte teórico** deste estudo fundamenta-se nas ideias de Walter Benjamin sobre a noção de memória e narrativa, que só fazem sentido quando articuladas a uma experiência histórica mais ampla, a uma memória coletiva. **Concluimos** que a trajetória do professor Marcos Fernandes Silva nos permitiu compreender o processo de constituição de sua profissão docente, o seu papel na construção, institucionalização e desenvolvimento de escolas e da educação do MST, que não pode ser analisada separadamente do contexto social e de luta pela reforma agrária.

**Palavras-chave:** História de vida. Trajetória docente. MST. Memória. Narrativa.

**Abstract:** This work aims to analyze the life story of an educator from the Landless Workers Movement - MST, since his birth, in a small rural community in the north of Minas, until the present moment. Their pedagogical practice and the mediation of teaching and learning processes are closely linked to their memories, lived experiences and their teacher training. The methodological approach chosen for the development of this qualitative study is based on Oral History, a research methodology that privileges unwritten testimonies, non-hegemonic sources and, at the same time, dialogues with a multiplicity of written, visual and, including official sources. (PEREIRA, 2008). The theoretical contribution of this study is based on Walter Benjamin's ideas on the notion of memory and narrative, which only make sense when articulated to a broader historical experience, to a collective memory. We conclude that the trajectory of professor Marcos Fernandes Silva allowed us to understand the process of constitution of his teaching profession, its role in the construction, institutionalization and development of schools and MST education, which cannot be analyzed separately from the social and struggle context for agrarian reform.

**Keywords:** Life story. Teaching trajectory. MST. Memory. Narrative.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M. de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. A arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERNARDI, C. J. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 4, out./dez. 2016.

BRANFORD, S; ROCHA, J. **Cutting the wire**: the story of the landless movement in Brazil. Londres Roseli: Latin America Bureau, 2002.

BRASIL DE FATO. **Acampamento do MST às margens do Rio Paraopeba sente os efeitos do rompimento da barragem**. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/01/acampamento-do-mst-as-margens-do-paraopeba-sente-os-efeitos-do-rompimento-da-barragem/> Acesso em: jul. 2019.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. av.**, São Paulo, v.15, n. 43, set./dez. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: fev. 2020.

CALDAS, A. C. Com fim do Pronera Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato** - Curitiba (PR), 2020.

CASTRO, M. MST completa 37 anos e mostra a força da agricultura familiar durante a pandemia. **Brasil de Fato**, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/01/22/mst-completa-37-anos-e-mostra-a-forca-da-agricultura-familiar-durante-a-pandemia/> Acesso: mai. 2021.

COELHO, F. É preciso fazer a mística: o forjar de uma identidade coletiva sem-terra. **Dimensões**, v. 26, p. 325-349, 2011.

FOLHA PRESS. **Em protesto contra a Vale MST bloqueia ferrovia em Brumadinho**. Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2019/01/31/em-protesto-contr-a-vale-mst-bloqueia-ferrovia-em-brumadinho/>. Acesso em: jul. 2019.

FORTUNATO, M. L. **O coronelismo e a imagem do coronel**: de símbolo a simulacro do poder local. 2000. 225 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

FLORESTA, Leila. **Escola dos acampamentos/assentamentos do MST**: uma perspectiva para a revolução? 2006. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

GALZERANI, M. C. B. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GALZERANI, M. C. B. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 1999. p. 99-108.

GONÇALVES, J. R. Andragogia – **Método Sim Eu Posso!** Trabalho do curso de Psicologia da Educação II.- Professor Dr. José Fernando Fontanari. Universidade de São Paulo - Instituto de Física de São Carlos, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/52473704-Andragogia-metodo-sim-eu-posso.html>. Acesso em: mai. 2020.

LADEIA, J.E.B. **Quando o campo encontra a cidade**: análise do Assentamento Herbert de Souza - Betinho no distrito de Engenheiro Dolabela - (Bocaiúva, MG). 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Gestão das Cidades da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

MACÊDO, M. M et al. A atuação do LABÉDOCAMPO/UNIMONTES em uma escola de assentamento do MST: possibilidades e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: diversidade, formação e saberes docentes, 1., 2018, Monte Claros. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cied/trabalhos/a-atuacao-do-labedocampo/unimontes-em-uma-escola-de-assentamento-do-mst%3A-possibilidades-e-desafios> Acesso em: 10 jun. 2021.

MARROW, H. I. In: SANTOS, G. F. dos. **Escola de Enfermagem Carlos Chagas (1933 – 1950)**: a Deus – pela humanidade – para o Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MARIALVA, M. E. de A. **PRONERA, política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária**. 2011. 169 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251097>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MCGECH, G. G. Marxismo, Mística e o MST: Qual é o segredo do MST na luta pela reforma agrária no Brasil? **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 19, n. 33, p. 174-196, jan. /jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/88044>. Acesso em: mai 2021.

MST. **Quem somos?** Disponível em: Quem Somos - MST. Acesso em: 30 jan. 2018

PEREIRA, B. M. **Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

PEREIRA, B. M. **1 Videodocumentário de 9min**. A luta como instrumento pedagógico e espaço de conhecimento: a experiência da escola Elizabeth Teixeira no acampamento Pátria Livre-MST. Direção, roteiro e decupagem: Bernadeth Maria Pereira. Câmera e edição: Henrique Falcão. Trilha sonora: Eduardo Pinheiro. 2020. Disponível em: (146) VÍDEO MST ESCOLA ELISABETH TEIXEIRA - YouTube Acesso: mai - 2020

PEREIRA, B. M.; BRETAS, F. P; FERNANDES, M. S. A luta como instrumento pedagógico e espaço de construção do conhecimento: a experiência da Escola Elizabeth Teixeira no acampamento Pátria Livre –MST. In: **VII Simpósio Internacional SITRE Trabalho, Relações de Trabalho Educação e Identidade**. 2020.

PERES, P. C.; WIZNIEWSKY, C. R. F. **Desafios na Formação de Sujeitos do Campo**: O Caso da Escola Fernandino Fernandes, Santa Maria. Disponível em: Art.3.pdf (ufsm.br) Acesso em: mai 2021.

PUZZI, T. **Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra**. In: MST Notícias, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/07/ciranda-garante-diversao-e-formacao-para-criancas-no-encontro-das-mulheres-sem-terra/> Acesso em: jun-2021

ROSSETTO, E. R. A. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, D. O. da. (Comissão de Jovens Multiplicadores de Agroecologia). **A Educação do Campo e seus desafios**. In: **Sabiá - Centro de desenvolvimento agroecológico**. 2016. Disponível em: <https://www.centrosabia.org.br/> Acesso em: mai 2021.

SILVA, A. O; ALMEIDA, R. S. A. Sim eu posso: o fazer-se social do MST em campanha de alfabetização de jovens, adultos e idosos no alto sertão de alagoas em 2017. In: **V Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Olinda – PE, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/49029> Acesso em: jun.- 2021.

SKIDMORE, T. **The politics of military rule in Brazil 1964-1985**. New York: Oxford University Press, 1988.

STÉDILE, J, P; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TYSON, et all.9 Brazil: Militocracy and frustrated democratization. In: BLACK, Jan Knippers (Org.). **Latin America: its problems and its promise**. Oxford: Westview Press, 1998. p. 591-606.

VALLVERDU, J. **Los Sin Tierra**: Mística y resistencia en el MST de Brasil. Tarragona: URV Publicaciones, 2012.

VERGARA-CAMUS, L. **Land and freedom**: the MST, the Zapatistas and peasant alternatives to neoliberalism. Londres: Zed Books, 2014.

Recebido em Junho de 2021

Aprovado em Agosto de 2021