



UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA - GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* INTERDISCIPLINAR
EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

EDUCAÇÃO *HUMANITAS*:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST À LUZ DA
RELIGAÇÃO MORINIANA DOS SABERES

AMANDA CEREZA ZANATTA

LUZIÂNIA – GO
2025

AMANDA CEREZA ZANATTA

EDUCAÇÃO *HUMANITAS*:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST À LUZ DA
RELIGAÇÃO MORINIANA DOS SABERES

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia - GO, sob a orientação do Prof. Jorge Manoel Adão

LUZIÂNIA – GO

2025

Z27e Zanatta, Amanda Cereza

Educação *humanitas*: uma abordagem a partir das escolas itinerantes do MST à luz da religação moriniana dos saberes / Amanda Cereza Zanatta. – Luziânia, 2025.

101 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Jorge Manoel Adão

1. Educação *Humanitas*. 2. Escolas Itinerantes do MST. 3. Religação moriniana dos saberes. 4. Justiça social. I. Adão, Jorge Manoel. II. Título.

CDU 37.018.51



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei n° 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.
Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Amanda Cereza Zanatta

E-mail: amanda.cereza@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Educação *Humanitas*: uma abordagem a partir das escolas itinerantes do MST à luz da religião moriniana dos saberes

Tipo

() Tese (X) Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Gestão, Educação e Tecnologias

Concorda com a liberação do documento:

[X] SIM

[] NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

[] Solicitação de registro de patente;

[] Submissão de artigo em revista científica;

[] Publicação como capítulo de livro;

[] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de até um ano a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia, 22 de setembro de 2025



Documento assinado digitalmente
AMANDA CEREZA ZANATTA
Data: 22/09/2025 06:17:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor (a)



Documento assinado digitalmente
JORGE MANOEL ADAO
Data: 22/09/2025 08:45:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador (a)

AMANDA CEREZA ZANATTA

EDUCAÇÃO *HUMANITAS*:

**UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST À LUZ DA
RELIGAÇÃO MORINIANA DOS SABERES**

Texto de Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Gestão, Educação e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.

Aprovado em 07 de agosto de 2025, pela banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. PhD. Jorge Manoel Adão

Orientador/ Presidente

Prof. PhD. João Gabriel Nunes Modesto

Avaliador/ Membro interno

Prof. PhD. Armando Manuel Barreiros Malheiro da Silva

Avaliador/ Membro externo

Prof. PhD. Ulisses Pereira Terto Neto

Avaliador/ Membro externo

LUZIÂNIA – GO

2025

Dedico a presente investigação

A todas as mulheres que lutaram e ainda lutam pelos nossos direitos — em especial, àquelas que perderam a vida para que eu tivesse o direito à educação e à liberdade de expressão.

À minha mãe, Maria da Gloria, por dedicar sua vida a mim, depositar sua voz na minha e ver seus sonhos realizados nas minhas conquistas.

Ao meu pai, Jairo Antonio, cujo amor se expressou na linguagem que lhe era possível — o trabalho incansável e o apoio financeiro — sempre presente e essencial. Mesmo sem palavras, sua forma de cuidado me sustentou nos caminhos da educação.

À minha tia Loreni Terezinha Viegas Cereza (a quem, com carinho, chamo até hoje de tia Ni), por sempre me encorajar a ser melhor e estar comigo quando, por vezes, me perdi de mim.

Ao professor Jorge Manoel Adão, por me resgatar, acreditar em mim e caminhar ao meu lado na construção deste sonho. Meu afeto por ele transcende esta existência — é um reencontro de almas que se reconhecem na caminhada e se fortalecem na luta por um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi repleta de desafios, mas cada passo dado carrega o peso da minha dedicação e o brilho da minha persistência. Por isso, agradeço, antes de tudo, a mim mesma — por não desistir, por enfrentar os momentos difíceis com coragem e por continuar acreditando no meu potencial, mesmo diante das dúvidas externas. Que eu siga trilhando o caminho com a mesma força, honrando a menina Amanda, que um dia sonhou com tudo aquilo que hoje se concretiza. Aos meus pais, Maria da Gloria Cereza Zanatta e Jairo Antonio Zanatta, minha eterna gratidão por cada gesto de amor, por caminharem comigo até aqui e por serem meu porto seguro.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), agradeço pela confiança, acolhida e pela contribuição fundamental na construção desta pesquisa, em especial, à professora Roseni Soares, que me recebeu com generosidade e carinho.

Aos mestres e professores que fizeram parte da minha formação, do jardim de infância à pós-graduação, minha sincera gratidão por cada ensinamento partilhado. Levarei comigo cada aprendizado.

Aos que estiveram ao meu lado nessa jornada, deixo meu carinho e reconhecimento. À querida Hinata (Hosana de Queiroz Mariano), obrigada por ser sempre apoio acadêmico e companheira nas risadas que tornaram os desafios mais leves. À minha amiga-irmã Thaís Duarte Oliveira, por não permitir que eu desistisse nos momentos mais difíceis. À querida amiga Denise de Sá Andrade Campos, por ressignificar minha fé e iluminar minha caminhada. Ao meu querido amigo, Fernando Bonifácio Ferreira, pela parceria que ultrapassou os limites da sala de aula e se fortaleceu nas escritas, apresentações e vivências acadêmicas.

Aos colegas de trabalho e amigos Virgínia Augusto de Oliveira e Vinícius Padilha Rocha, meu muito obrigada por todo o apoio prático e emocional ao longo dessa jornada.

LISTA DE SIGLAS

ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária

AC – Acre

ACAP – Associação de Cooperação Agrícolas e Reforma Agrária do Paraná

ACNUDH – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

AL – Alagoas

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Ceará

CEE – Conselho Estadual de Educação

CIMI – Comissão Indigenista Missionária

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CRFB/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DF – Distrito Federal

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EI – Escola(s) Itinerante(s)

ES – Espírito Santo

EPL – Exército Popular de Libertação

EUA – Estados Unidos da América do Norte

GO – Goiás

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

ONUBR – Organização das Nações Unidas Brasil

PA – Pará

PCC – Partido Comunista Chinês

PPGET – Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PSS – Processo Seletivo Simplificado

ProUni – Programa Universidade para Todos

RO – Rondônia

RR – Roraima

RS – Rio Grande do Sul

SEEDPR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado trata da presença da Educação *Humanitas* no contexto das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), analisando de que forma essa concepção pedagógica se articula com os princípios da religação moriniana dos saberes. A pesquisa faz uma reflexão sobre a relação entre educação, emancipação e justiça social, considerando a complexidade dos processos formativos em territórios marcados pela luta por direitos. A presente pesquisa possui a seguinte problemática: onde e de que forma estão presentes a Educação *Humanitas* e os princípios da religação moriniana dos saberes na educação implementada nas Escolas Itinerantes do MST? Assim, tem por finalidade investigar, em nível acadêmico-científico, a presença da Educação *Humanitas*, bem como os princípios e desafios da religação moriniana dos saberes – recursivo, dialógico e hologramático – na educação das Escolas Itinerantes do MST; especificamente, por meio de um estudo de caso na Escola Itinerante Paulo Freire, localizado na zona rural do município de Paula Freitas – estado do Paraná (PR), considerada um marco no processo de criação das Escolas Itinerantes no estado. Os objetivos específicos deste estudo são: (a) abordar, desde o nível conceitual, a Educação *Humanitas*, os Direitos Humanos, as Escolas Itinerantes, os princípios da religação moriniana dos saberes e suas relações; (b) explicitar o histórico, teorias, princípios, objetivos e metas que embasam a educação da Escola Itinerante do MST; (c) e, apresentar a Educação *Humanitas*, bem como os princípios e desafios da religação moriniana dos saberes, a partir das perspectivas de professores da Escola Itinerante Paulo Freire do MST, no Paraná. Neste sentido, a metodologia adotada corresponde à investigação de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso único com entrevistas semiestruturadas na Escola Itinerante Paulo Freire do MST (PR). Como referencial teórico, destacam-se, em especial: Bogdan e Biklen (1994); Caldart (2004); Camini (2022); Douzinas (2007); Freire (2019a, 2019b); Morin (2010, 2015, 2018); Morissawa (2001); Severino (2018), Stédile e Fernandes (1999); e, Yin (2014). Os resultados demonstram que a Escola Itinerante Paulo Freire do MST (PR) implementa uma Educação *Humanitas* juntamente com os princípios da religação moriniana dos saberes, visto que além do desenvolvimento educacional, também possibilita o desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos, por intermédio da formação crítica e do comprometimento com a justiça social, presentificando também os Direitos Humanos. Alguns dos desafios identificados estão na necessidade de destinar mais recursos financeiros às escolas do MST, por parte do Estado do Paraná; melhorar a infraestrutura do ambiente escolar, investir em logística e transporte adequados; bem como reivindicar maior apoio dos governos, independentemente de questões políticas. Adicionalmente, constatou-se que os vínculos comunitários, a solidariedade e a consciência crítica cultivada pelos docentes configuram a escola como espaço de resistência. A articulação entre a proposta formativa do MST e os princípios da religação dos saberes impulsiona uma formação integral, sensível à realidade e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Educação *Humanitas*. Escolas Itinerantes do MST. Religação Moriniana dos Saberes. Justiça Social.

ABSTRACT

This Master's Dissertation addresses the presence of Educação *Humanitas* (*Humanitas* Education) in the context of the Itinerant Schools of the Landless Rural Workers' Movement (MST), analyzing how this pedagogical conception is articulated with Edgar Morin's principles of the reliance of knowledge. The research reflects on the relationship between education, emancipation, and social justice, considering the complexity of formative processes in territories marked by the struggle for rights. The central research question is: where and how are Educação *Humanitas* and Morin's principles of the reliance of knowledge present in the education implemented in MST's Itinerant Schools? Accordingly, this study aims to investigate, at an academic-scientific level, the presence of Educação *Humanitas* as well as the principles and challenges of Morin's reliance of knowledge – the recursive, dialogical, and hologrammatic – within the educational practices of MST's Itinerant Schools. The research is specifically developed through a case study of the Paulo Freire Itinerant School, located in the rural area of the municipality of Paula Freitas, in the state of Paraná (PR), which is considered a milestone in the creation of Itinerant Schools in the state. The specific objectives of this study are: (a) to conceptually address Educação *Humanitas*, Human Rights, Itinerant Schools, and Morin's principles of the reliance of knowledge, as well as their interrelations; (b) to explicit the historical background, theories, principles, objectives, and goals that underpin the educational model of MST's Itinerant Schools; and (c) to present Educação *Humanitas* and the principles and challenges of Morin's reliance of knowledge from the perspective of teachers at the Paulo Freire Itinerant School in Paraná. The methodology employed corresponds to a qualitative research approach, carried out through a single case study with semi-structured interviews at the Paulo Freire Itinerant School (MST-PR). The theoretical framework is based primarily on Bogdan e Biklen (1994); Caldart (2004); Camini (2022); Douzinas (2007); Freire (2019a, 2019b); Morin (2010, 2015, 2018); Morissawa (2001); Severino (2018), Stédile e Fernandes (1999); e, Yin (2014). The results demonstrate that the Paulo Freire Itinerant School (MST-PR) effectively implements Educação *Humanitas* alongside Morin's principles of the reliance of knowledge, as it promotes not only educational development but also the personal and sociocultural growth of students through critical formation and commitment to social justice, with explicit alignment to Human Rights. Some of the challenges identified include the need for the State of Paraná to allocate more financial resources to MST schools; improve school infrastructure; invest in adequate logistics and transportation; as well as demand greater support from governments, regardless of political issues. Additionally, community bonds, solidarity, and the critical awareness cultivated by the teaching staff set the school as a space of resistance. The articulation between MST's educational proposal and Morin's principles of the reliance of knowledge fosters a holistic formation that is sensitive to reality and committed to social transformation.

Keywords: *Humanitas* Education. MST Itinerant Schools. Morin's Reliance of Knowledge. Social Justice.

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA	13
INTRODUÇÃO.....	15
1 A QUESTÃO AGRÁRIA, O MST E AS ESCOLAS ITINERANTES	21
1.1 A questão agrária na Europa.....	22
1.2 A reforma agrária em experiências internacionais	27
1.3 A luta pela reforma agrária no Brasil	33
1.4 Histórico do MST	38
1.5 As Escolas Itinerantes do MST como alternativa de educação do campo	44
2 EDUCAÇÃO <i>HUMANITAS</i> , DIREITOS HUMANOS E RELIGAÇÃO MORINIANA DOS SABERES.....	50
2.1 Educação <i>humanitas</i> como fundamento para uma educação emancipadora	50
2.2 Direitos humanos no Brasil: entre os marcos legais e a negação cotidiana	51
2.3 O direito humano à educação como princípio estruturante	56
2.4 Edgar Morin e a teoria da complexidade.....	61
2.5 A religação moriniana dos saberes	63
3 METODOLOGIA E ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS	69
3.1 Delineamento metodológico.....	69
3.2 A Escola Itinerante Paulo Freire (PR): contexto e realidade observada.....	72
3.3 Caracterização dos participantes	76
3.4 Análise a partir de categorias	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	102

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

Em 16 de março de 1991, Maria da Gloria Cereza Zanatta e Jairo Antonio Zanatta casaram-se na Igreja Santo Antônio, no bairro *Champagne*, no município de Garibaldi, no Rio Grande do Sul (RS). O casal se conheceu ainda na infância, pois suas famílias eram vizinhas e mantinham contato por cartas, mesmo após mudanças de residência. Ambos vieram de famílias numerosas e com histórias marcadas pelo trabalho desde cedo: Jairo Antonio iniciou suas atividades na roça aos sete anos de idade, e Maria da Gloria começou a trabalhar como empregada doméstica aos nove. Com o compromisso de "nunca deixar faltar nada", trabalharam juntos em uma empresa calçadista após o casamento, preparando-se para receber seus filhos.

Na segunda-feira, dia 13 de dezembro de 1993, nasceu Amanda Cereza Zanatta. Sua chegada foi marcada por desafios – sua mãe enfrentou uma hiperêmese gravídica severa, desenvolvendo calos nos cotovelos ao se debruçar para vomitar, movimento que se repetia cerca de dez vezes por dia durante toda a gestação. Essa condição exigiu internações frequentes para hidratação venosa, deixando profundas marcas físicas e emocionais. Por essa razão, Amanda tornou-se filha única, e sua mãe permaneceu em casa, em tempo integral, para cuidar dela.

Sua trajetória educacional teve início aos sete anos de idade, em março de 2001, na antiga 1ª série do atual Ensino Fundamental, na Escola Dante Grossi, localizada no centro do município de Garibaldi (RS). No entanto, em maio do mesmo ano, seu pai foi transferido para o município de Sobral, no estado do Ceará (CE). Com a mudança no padrão aquisitivo da família, Amanda passou a estudar em escolas particulares: da 1ª à 4ª série na Escola Primeiros Passos e da 4ª à 6ª no Colégio Diocesano Sobralense, posteriormente renomeado como Colégio Farias Brito Sobralense. Nessa transição, foi promovida da antiga 6ª série diretamente para o 8º ano, permanecendo no 9º ano e 1º ano do Ensino Médio. Em seguida, a família se mudou para Fortaleza (CE), onde Amanda concluiu o Ensino Médio no Colégio *Christus*.

Desde a infância, acompanhava sua mãe nas aulas do curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Estar naquele ambiente universitário desde os primeiros passos despertou nela o desejo de também fazer parte desse espaço do saber. Em 2012, esse sonho se concretizou com a aprovação no curso de Direito da UCS, no *Campus* de Farroupilha. Durante esse período, residiu sozinha em Carlos Barbosa (RS), enquanto seus pais permaneceram em Fortaleza (CE).

Após a conclusão da graduação, em 2016, envolveu-se por um período com os negócios da família, o que a afastou do meio acadêmico. Contudo, em 2020, impulsionada pela inquietação com as questões sociais e humanas, decidiu retomar os estudos, iniciando a Especialização *Lato Sensu* em Direitos Humanos e Políticas Públicas na Universidade do Vale

do Rio dos Sinos (Unisinos). Com a chegada da pandemia da Covid-19, foi forçada a dar continuidade ao curso de forma remota, o que motivou sua mudança para Brasília (DF), onde passou a residir com sua mãe, que cuidava de sua avó. Seu pai permaneceu em isolamento domiciliar em Fortaleza (CE).

Durante a especialização, teve seu contato mais aprofundado com o tema da agroecologia e passou a estudar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Envolveu-se com o Comitê Popular de Luta Jardim Botânico de Brasília (DF), onde teve a honra de conhecer Francisco Dal Chiavon, um dos fundadores do Movimento. Nesse contexto, amadureceu o desejo de pesquisar as Escolas Itinerantes do MST, com atenção especial ao estado do Paraná (PR), por ser o único onde essas escolas ainda permanecem em atividade.

Em 2023, realizou mais um sonho ao ingressar no Mestrado Interdisciplinar em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Luziânia. A UEG passou a representar não apenas uma instituição de ensino, mas também um espaço de acolhimento, escuta, reflexão crítica e compromisso com a transformação social. Estar na UEG é estar em diálogo com realidades populares e com um projeto de universidade verdadeiramente pública, interiorizada e comprometida com as demandas do povo.

Foi na UEG que Amanda compreendeu a importância da tecnologia social como eixo de pesquisa e ação, voltado a soluções construídas coletivamente, a partir do território e dos saberes populares – promovendo autonomia, dignidade e justiça social. As Escolas Itinerantes do MST representam, nesse sentido, a materialização de que as tecnologias sociais religam o saber à vida, formando sujeitos críticos e garantindo o direito humano à educação mesmo nas condições mais adversas.

A temática da presente pesquisa é mais que acadêmica – é pessoal e política. Ao estudar a Escola Itinerante Paulo Freire, sob a perspectiva da Educação *Humanitas* e dos princípios da religação dos saberes presentes na teoria da complexidade de Edgar Morin, busca-se honrar sua trajetória e fortalecer o compromisso social da universidade pública, articulando pesquisa, território e emancipação.

Acredita-se que a educação é um ato de resistência e de esperança, um direito humano essencial à dignidade. É por meio dela que se viabiliza a justiça social e a cidadania plena. As Escolas Itinerantes do MST e a UEG ensinam diariamente que pesquisar é um gesto de amor ao povo e de compromisso ético com a transformação da realidade.

INTRODUÇÃO

Esta investigação acadêmico-científica aborda onde e como os princípios da religação dos saberes – recursivo, dialógico e hologramático – da teoria moriniana da complexidade estão presentes na educação das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Apresentam-se reflexões acerca da proposta e da realidade da Educação *Humanitas*, uma abordagem que permite a formação integral dos sujeitos, orientada por valores de dignidade, autonomia e senso crítico.

Etimologicamente, a palavra *humanitas*, do latim, significa humanidade e humanismo. Abbagnano (2012) explicita que o termo “humanidade” possui seis significados: (1) utilização da *humanitas* em uma perspectiva romana, com significado análogo à paideia grega, com valores educativos e formativos voltados ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas; (2) significado que observa os princípios essenciais da espécie humana, sem considerar os aspectos individuais; (3) *humanitas* que utiliza o histórico do ser humano juntamente com sua evolução biológica; (4) visão que entende a *humanitas* como um conjunto de todos os seres passados, presentes e futuros, impondo uma divindade no processo histórico dos indivíduos; (5) significado que confere à *humanitas* dignidade e o entendimento de que cada ser humano é um fim em si mesmo; (6) e, dimensão ética e social da *humanitas*, evidenciando a interação e sociabilidade dos indivíduos.

Para a expressão “humanismo”, Abbagnano (2012) apresenta quatro significados: (1) exaltação da dignidade, liberdade e da posição do homem como dominador no centro da natureza; (2) reconhecimento da historicidade do ser humano, valorizando, unindo e distinguindo o presente do passado; (3) valorização das disciplinas humanísticas como formação da consciência humana e aberta, por meio do desenvolvimento da consciência histórico-crítica da tradição cultural; (4) e, reconhecimento do homem como ser natural, em um reflorescimento do aristotelismo anterior à ciência moderna.

Historicamente, o termo *humanitas* passou por diversas releituras. Nesta pesquisa, adota-se o significado de *humanitas* enquanto reconhecimento do valor humano, analogia romana da paideia grega, que representa o ato de educar por meio da cultura. O substantivo *humanitas* surgiu no século II a.C., com Cícero¹ e Varrão², que atribuíram à palavra um conceito

¹ Marco Túlio Cícero, em latim *Marcus Tullius Cicero* (106 a.C. — 43 a.C.), foi um filósofo, orador, poeta, escritor, advogado e político romano. Apresentou aos romanos as escolas da filosofia grega e criou um vocabulário filosófico em Latim, distinguindo-se como um linguista, tradutor e filósofo (Brasil, 2019).

² Marco Terêncio Varrão, em latim *Marcus Terentius Varro* (116 a.C. – 27 a.C.), escritor romano, um dos maiores eruditos dos tempos de Júlio César. Autor de aproximadamente 600 livros com assuntos díspares como teatro, direito, aritmética, agricultura, arboricultura e gramática, entre outros (Valenza, 2010).

cultural, além dos valores educativos e formativos voltados ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas. *Humanitas* possui, portanto, valor instrumental na formação humana mediante uma consciência histórico-crítica.

Compreende-se a *humanitas* como um elo entre formação e cultura voltado à emancipação humana. Contemporaneamente, a Educação *Humanitas* é contemplada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que reconhece a educação como instrumento para a efetivação de outros direitos. O direito humano à educação permite o empoderamento de populações socioeconomicamente marginalizadas, oferecendo instrumentos para que compreendam e reivindiquem seus direitos (ACNUDH³, 1999).

O MST surge em 1984, em meio à luta pela reforma agrária e em contraposição ao modelo de escola hegemônico, propondo uma educação emancipadora (Casallas; Secchi, 2020; Souza; Antônio, 2021; Vendramini *et al.*, 2016). As Escolas Itinerantes do MST representam uma pedagogia ancorada nos valores *humanitas*. Esta pesquisa norteia-se pelo seguinte problema de pesquisa: onde e de que forma estão presentes a Educação *Humanitas* e os princípios da religação moriniana dos saberes na educação implementada nas Escolas Itinerantes do MST?

Assim, o objetivo é investigar, em nível acadêmico-científico, a presença da Educação *Humanitas*, bem como os princípios e desafios da religação moriniana dos saberes – recursivo, dialógico e hologramático – na educação das Escolas Itinerantes do MST; especificamente, por meio de um estudo de caso único da Escola Itinerante Paulo Freire, localizada no município de Paula Freitas, no estado do Paraná (PR).

Em virtude disso, desenvolvem-se os seguintes objetivos específicos: (a) abordar, desde o nível conceitual, a Educação *Humanitas*, os Direitos Humanos, as Escolas Itinerantes, os princípios da religação moriniana dos saberes e suas relações; (b) explicitar o histórico, teorias, princípios, objetivos e metas que embasam a educação da Escola Itinerante do MST; (c) e, apresentar a Educação *Humanitas*, bem como os princípios e desafios da religação moriniana dos saberes, a partir das perspectivas de professores da Escola Itinerante Paulo Freire do MST, no Paraná.

A educação foi reconhecida como um direito humano fundamental com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. No Brasil, a atual Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CRFB/88), assegura o direito à educação para todos. No contexto rural, o MST prioriza a educação nos acampamentos e assentamentos, entendendo

³ ACNUDH – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

que, desde sua criação, “a continuidade da luta exigia conhecimentos para [...] compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade” (Morissawa, 2001, p. 239).

Esta investigação se insere de modo interseccional em diferentes campos do conhecimento: Educação do Campo, Direitos Humanos, valores humanísticos e teoria da complexidade. Ao analisar como os princípios da religação dos saberes presentificam-se nas Escolas Itinerantes, propõe-se uma perspectiva ampliada e integradora do processo educativo. Ao adotar a Educação *Humanitas* como referência pedagógica, aprofunda-se a reflexão sobre os fundamentos éticos, culturais e sociais da educação, compreendendo seu papel político e sua capacidade de gerar mudanças.

As ações educativas desenvolvidas pelo MST contribuem para o fortalecimento e a formação crítica dos sujeitos do campo, ao reconhecerem seus saberes e promoverem sua participação ativa nos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, as Escolas Itinerantes são compreendidas como tecnologias sociais voltadas à efetivação do direito à educação e à constituição de sujeitos com autonomia e consciência coletiva. Segundo Renato Dagnino (2010), tecnologias sociais são produtos, técnicas ou metodologias desenvolvidas e aplicadas em interação com a comunidade, que incorporam conhecimentos populares e têm como objetivo a promoção da equidade e a superação das desigualdades.

Nessa conjuntura, metodologicamente, adota-se a pesquisa de abordagem qualitativa, com a modalidade de estudo de caso único, a partir do entendimento de Yin (2014), e com o uso da técnica de entrevistas semiestruturadas. O autor justifica o estudo de caso único quando se busca aplicar uma teoria a um contexto específico e pouco explorado. No caso das Escolas Itinerantes, o ineditismo da abordagem permite verificar a presença e os desafios dos princípios recursivo, dialógico e hologramático da religação moriniana dos saberes nessa comunidade educativa, presentificando também os Direitos Humanos.

A teoria moriniana da complexidade surge no final da década de 1960, como resposta de Edgar Morin à fragmentação do conhecimento imposta pelo paradigma da simplificação, predominante no pensamento ocidental desde o século XVII. O pensamento complexo busca articular os campos disciplinares que foram separados pelo pensamento disjuntivo (paradigma de Descartes⁴), superando a divisão entre as ciências e religando os saberes (Morin, 2015).

⁴ Também conhecido como o paradigma cartesiano, é um modelo filosófico que se baseia nos princípios do filósofo francês René Descartes (1596–1650). Este paradigma teve uma influência profunda no desenvolvimento da filosofia moderna e das ciências, sendo ainda o paradigma dominante (Araújo, 2009).

A complexidade moriniana envolve dois desafios: a necessidade de religar aquilo que historicamente foi considerado separado e a capacidade de fazer com que as certezas dialoguem com as incertezas, superando o paradigma da simplificação. Três princípios fundamentais estruturam essa religação: o recursivo ou autoprodutivo, o dialógico e o hologramático. O princípio recursivo rompe com a causalidade linear e compreende os fenômenos de forma circular, nos quais os efeitos retroagem sobre as causas, revelando uma dinâmica espiralada, até porque a sociedade é um produto das interações, assim, as interações (cultural, linguística, entre outros) dos indivíduos se interligam de forma não linear (Morin, 2018).

O princípio dialógico surge no contexto de afrontar realidades profundamente contraditórias; ou seja, articula elementos contraditórios sem reduzi-los, possibilitando a coexistência de lógicas aparentemente inconciliáveis. Assim, ao escolher um paradigma para sua pesquisa, deve fazê-lo sabendo dialogar com o pensamento contraditório, para que se tenha uma verdade profunda e não uma verdade superficial (Morin, 2018).

Já o princípio hologramático faz referência a um holograma, que contém a quase totalidade da informação que está sendo apresentada; evidenciando que não é apenas a parte que está no todo, mas o todo também está na parte; visão esta que rompe com o paradigma das simplificações (Morin, 2018). O princípio hologramático, portanto, sustenta uma compreensão relacional e dinâmica da realidade, em que o particular e o universal estão mutuamente implicados, favorecendo abordagens pedagógicas integradoras e contextualizadas.

A investigação sobre a religação dos saberes na educação das Escolas Itinerantes do MST mostra-se relevante por oferecer subsídios epistemológicos, metodológicos e técnicos para compreender os desafios e potencialidades desse contexto educacional. Contribui, assim, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) enfatizam que os camponeses, historicamente, construíram seus próprios processos educacionais, baseados nas relações comunitárias e nas experiências vividas no trabalho com a terra. Esses processos tinham como horizonte a conquista do direito à cidadania⁵, sistematicamente negado pelas estruturas estatais e por

⁵ A noção de cidadania que se utiliza nesse trabalho, embasa-se, em especial, em Evelina Dagnino (2004, p. 103), que enfatiza: “então chamada *nova cidadania*, ou cidadania ampliada começou a ser formulada pelos movimentos sociais que, a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta, se organizaram no Brasil em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, etc. e de questões como gênero, raça, etnia, etc. Inspirada na sua origem pela luta pelos direitos humanos (e contribuindo para a progressiva ampliação do seu significado) como parte da resistência contra a ditadura, essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política” (grifos do autor).

modelos descolados da realidade rural. Assim, antes mesmo da formulação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo (que começaram a ser fortemente reivindicadas, a partir da década de 1990), já existiam práticas educativas autônomas, orientadas por valores como solidariedade, partilha e resistência.

Nessa perspectiva, Arroyo (2004) ressalta que as Escolas do Campo, em especial, as do MST, colocam a pedagogia em movimento, contribuindo ativamente na formação de sujeitos sociais, de forma que os educadores são mais do que ensinantes quando ensinam, ou seja, fazem parte de uma dinâmica social, cultural e formadora em novos sentidos. Tal compreensão desloca a prática docente do lugar restrito da transmissão de conteúdos e a insere em um contexto mais amplo de mediação social, onde ensinar passa a significar também mobilizar consciências, construir identidades e fortalecer lutas coletivas.

Segundo Caldart (2004), a realidade da uma educação opressora e a necessidade de libertação do campo impulsionam uma pedagogia progressista, reconhecendo as contradições inerentes à Escola Itinerante: nascida da luta classes e inserida em uma sociedade capitalista, se utiliza de mecanismos educativos para romper com a lógica de submissão imposta pelo sistema que governa toda a sociedade.

Assim, com o intuito de oferecer uma compreensão coerente da temática proposta, esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresenta-se uma contextualização histórica, política e social da questão agrária no Brasil, destacando o processo de luta pela reforma agrária, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a consolidação das Escolas Itinerantes como alternativas pedagógicas nos acampamentos rurais. Também são discutidas experiências internacionais que influenciaram a construção dessa dinâmica educativa.

O segundo capítulo reúne os fundamentos teóricos e políticos que sustentam esta pesquisa, articulando os conceitos de Educação *Humanitas*, Direitos Humanos e religação dos saberes da teoria da complexidade de Edgar Morin. As Escolas Itinerantes são analisadas como espaços educativos que religam saber, território e transformação social, promovendo uma formação crítica, integral e emancipatória.

A Educação *Humanitas* é apresentada como projeto ético e político que valoriza a dignidade humana, a diversidade e a autonomia. No campo da teoria da complexidade, são explorados os princípios recursivo, dialógico e hologramático, que propõem uma superação do paradigma da simplificação e fundamentam uma educação voltada à integralidade dos sujeitos. Estabelece-se também um diálogo entre os Direitos Humanos e a complexidade, compreendendo ambos como campos interdependentes e comprometidos com a justiça social.

Já no capítulo três, há uma integração entre os aspectos metodológicos e a análise empírica da pesquisa, caracterizada como um estudo de caso único, conforme Severino (2018), com foco na Escola Itinerante Paulo Freire, localizada na cidade de Paula Freitas, no estado do Paraná (PR). O capítulo descreve o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a análise temática utilizada e a caracterização do campo empírico, destacando sua vinculação ao MST e seu papel como tecnologia social voltada à formação crítica e à efetivação do direito humano à educação.

Em seguida, no referido capítulo apresenta-se a análise das entrevistas realizadas com educadores da Escola Itinerante, sistematizada nas seguintes categorias temáticas: (1) Realidade; (2) Princípios e Valores; (3) Conquistas; (4) Desafios; (5) Educação *Humanitas* e Direitos Humanos nas Escolas Itinerante; (6), e, Outras questões relevantes. Cada uma dessas categorias foi interpretada à luz dos princípios da religação moriniana dos saberes e dos princípios da Educação *Humanitas*, evidenciando a Escola Itinerante como território de resistência, produção de saberes e afirmação de direitos no contexto rural brasileiro.

Nas considerações finais, são destacadas as contribuições teóricas, políticas e sociais desta dissertação, reafirmando o papel das Escolas Itinerantes como tecnologias sociais que expressam, em sua prática cotidiana, a defesa da vida, da dignidade e do direito humano à educação. Reitera-se também a importância de reconhecer essas experiências como legítimas e transformadoras. Experiências essas que extrapolam a função tradicional da escola, operando como dispositivos coletivos de transformação, que articulam saberes diversos em favor da dignidade humana e da construção de uma nova lógica educativa.

Enfim, esta pesquisa parte da premissa de que as Escolas Itinerantes do MST materializam não apenas um projeto pedagógico diferenciado, mas também uma prática de resistência que promove a religação dos saberes e reafirma o direito humano à educação como direito estruturante e essencial para o acesso aos demais direitos. A análise da Escola Itinerante Paulo Freire, sob a ótica da Educação *Humanitas* e dos princípios da religação dos saberes, revela uma proposta pedagógica sensível à diversidade cultural, à participação coletiva e à valorização das experiências educativas dos sujeitos historicamente marginalizados.

Tal proposta rompe com os moldes tradicionais de escolarização ao promover uma educação enraizada no território, orientada pela emancipação humana e pelo compromisso com a transformação social. Assim, o estudo insere-se em um esforço interdisciplinar voltado à compreensão e valorização das tecnologias sociais desenvolvidas no campo da educação popular e dos Direitos Humanos.

1 A QUESTÃO AGRÁRIA, O MST E AS ESCOLAS ITINERANTES

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado oficialmente em 1984, surgiu em resposta a uma estrutura agrária conservadora que existe no Brasil desde a chegada dos colonizadores portugueses, há cerca de cinco séculos. Ao se depararem com uma imensidão de terras “sem donos”, se imaginaram no direito de dispor delas da forma como bem entendessem, originando uma concentração de terras pela burguesia e a manutenção do latifúndio.

Essa concentração se dá inicialmente através das capitanias hereditárias, em seguida pelo roubo das terras indígenas pelos brancos e se consolidando através das sesmarias com o ciclo da cana e do café, que mesmo de épocas diferentes tinham as mesmas características: latifúndio e escravidão, formando uma classe latifundiária que explora a outra, a classe escrava, e que em nenhum momento da história do país foi alterada [...] (Stival, 2022, p. 24).

Ainda que os indígenas fossem os legítimos donos das terras, com a invasão portuguesa a resistência indígena marcou o início da luta pela terra no Brasil. Os portugueses se apossaram dessas terras com o intuito de transformar o território em colônia de exploração. Objetivando apanhar as riquezas brasileiras, “comerciantes portugueses retiravam daqui aves raras, peles de animais desconhecidos e especialmente o pau-brasil” (Morissawa, 2001, p. 57).

Contudo, antes de abordar a questão agrária brasileira e a fundação do MST, é basilar compreender o surgimento da questão agrária no mundo juntamente com o nascimento do capitalismo. Assim, neste capítulo, trazemos o histórico da questão agrária na França com a Revolução Francesa e na Inglaterra com o pioneirismo da Revolução Industrial, além das reformas agrárias da China, dos Estados Unidos da América do Norte (EUA) e do México, demonstrando a influência dessas reformas na luta pela reforma agrária no Brasil.

A partir deste histórico, para compreender o contexto da questão agrária brasileira, são analisadas neste capítulo as capitanias hereditárias, as sesmarias e a Lei de Terras de 1850, pois essas instituições demonstram as raízes estruturais da concentração fundiária e da escravização no Brasil. Esses dispositivos legais e políticos consolidaram uma lógica de apropriação da terra baseada na exclusão, no privilégio de classes dominantes e na negação sistemática do acesso à terra como direito.

Tal herança histórica moldou as desigualdades que atravessam a sociedade brasileira até os dias atuais, refletindo-se na marginalização de comunidades rurais e na perpetuação de uma estrutura agrária excludente. Compreender essas origens é fundamental para analisar os conflitos fundiários contemporâneos e a importância dos movimentos sociais do campo, como

o MST, que propõem outras formas de relação com a terra, pautadas pela justiça social, soberania alimentar e educação emancipadora.

Por conseguinte, este capítulo também aborda o histórico do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das Escolas Itinerantes, objeto de estudo dessa dissertação, evidenciando a contribuição decisiva deste Movimento para a constituição da Educação do Campo no Brasil. De acordo com Lauer (2022, p. 18), grande parte das políticas educacionais do campo, ainda em vigência, “são frutos prioritários dos movimentos e processos deflagrados pelo MST, a partir da ocupação da Fazenda Annoni”, ocorrida no município de Pontão, no estado do Rio Grande do Sul (RS), em 29 de outubro de 1985.

Com isso, verifica-se que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é o principal protagonista não só da luta pela reforma agrária, como também do impulsionamento da Educação do Campo e das políticas educacionais correlatas, tornando-se basilar compreender o contexto histórico deste Movimento e o sentido sociocultural dos seus sujeitos, para posteriormente compreender as Escolas Itinerantes.

Dessa forma, o MST é reconhecido como principal protagonista não apenas na luta pela reforma agrária, mas também na criação e no fortalecimento de propostas pedagógicas voltadas à população camponesa. O Movimento impulsionou o desenvolvimento da Educação do Campo e influenciou diretamente a formulação de políticas públicas educacionais correlatas. Compreender o contexto histórico do MST, bem como o sentido sociocultural atribuído aos sujeitos que compõem esse movimento, revela-se fundamental para a análise das Escolas Itinerantes enquanto espaços de resistência, produção de saberes e efetivação de direitos.

1.1 A questão agrária na Europa

Neste tópico, o contexto histórico europeu é apresentado, com ênfase no cenário agrário da França, onde se desencadeou a Revolução Francesa, marcada pelo lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Analisa-se também o contexto agrário na Inglaterra, país que liderou a Revolução Industrial e que influenciou diretamente a formação do capitalismo e suas implicações para a questão agrária em escala global.

A escolha da França e da Inglaterra como focos deste tópico está relacionada à relevância histórica desses países nos processos políticos, econômicos e sociais que contribuíram para moldar a questão agrária na modernidade ocidental. A Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial inglesa (a partir de 1760) alteraram a estrutura fundiária e produtiva de seus territórios, influenciando também modelos de organização social, relações de trabalho e concepções de cidadania que se disseminaram em outros contextos. Na França, os

ideais revolucionários ultrapassaram fronteiras e inspiraram movimentos de contestação à desigualdade social e à concentração fundiária. Na Inglaterra, os cercamentos (*enclosures*) e a expropriação dos camponeses anteciparam uma lógica capitalista que redefiniu o papel da terra e intensificou o êxodo rural (Morissawa, 2001).

A análise dessas experiências contribui para compreender como as origens da desigualdade agrária, aspecto central na realidade brasileira, estão vinculadas a processos históricos globais. A escolha desses dois países, portanto, não pretende esgotar o panorama europeu, mas destacar experiências significativas que dialogam com o objeto de estudo desta dissertação: a luta por terra, educação e dignidade nas Escolas Itinerantes do MST.

França

No século XVIII, aproximadamente 15% da população francesa vivia em áreas urbanas, concentrando riquezas, conhecimento e influência política. Por outro lado, o meio rural apresentava desigualdades marcantes. Parte expressiva da população do campo, especialmente os trabalhadores sem acesso à terra e ao trabalho agrícola, passou a migrar para as cidades em busca de alternativas de sustento. Esse processo de deslocamento populacional, composto por trabalhadores sem vínculos fixos com a terra e com pouca qualificação, contribuiu para a formação de novas categorias de trabalho nos centros urbanos ao longo do tempo (Linhares; Silva, 2021).

Nesse cenário, muitos burgueses e profissionais liberais tinham origem camponesa e obtinham renda, por meio do arrendamento de terras a agricultores, meeiros e parceiros. Esses trabalhadores, por sua vez, permaneciam na terra em função de práticas herdadas do período feudal. Tal configuração evidencia a relevância das origens camponesas na formação da sociedade francesa do período (Linhares; Silva, 2021).

Naquele período, século XVIII, praticamente 85% da população francesa trabalhava em terras que pertenciam aos nobres ou à Igreja Católica, se sujeitando à miséria que a cultura feudalista proporcionava. Ademais, a produção agrícola foi prejudicada devido a enchentes, secas e nevascas, resultando no aumento significativo do preço dos alimentos. A comida tinha valor de ouro e o país evidenciava a pobreza extrema diante da má gestão dos cofres do Estado com guerras constantes e a manutenção de privilégios à nobreza (Morissawa, 2001).

Diante da escassez econômica, o Estado acumulou dívidas e a necessidade de ampliar a arrecadação tornou-se evidente. Contudo, a nobreza se recusava a pagar tributos, transferindo

o peso da cobrança para a burguesia, a classe média, os camponeses e os *sans-culottes*⁶. Essa determinação desencadeou invasões de arsenais, saques de armas e, por fim, a Queda da Bastilha⁷, em julho de 1789, marco inicial da visibilidade da Revolução Francesa (Morissawa, 2001).

Ressalta-se que, conforme Linhares e Silva (2021), a manutenção do sistema político e social era sustentada, em grande medida, pelos trabalhadores do campo, cuja capacidade de absorver o fluxo populacional em direção às cidades mostrava-se progressivamente limitada. No interior, os camponeses se revoltaram com o aumento dos tributos e, invadindo e ocupando terras, o que culminou no decreto que pôs fim ao feudalismo e seus privilégios, na emblemática noite de 4 de agosto de 1789.

O estopim da Revolução Francesa, em 1789, resultou da insatisfação dos camponeses diante das colheitas prejudicadas, do aumento dos preços dos alimentos, do desemprego e da miséria generalizada. Tratava-se de uma sociedade profundamente desigual entre os grupos e classes sociais, agravada pela má administração das finanças públicas (Linhares; Silva, 2021).

O término dos privilégios feudais favoreceu sobretudo a burguesia, que preservou o direito à propriedade privada e conquistou liberdade de comércio diante da extinção do monopólio mercantilista, enquanto os camponeses permaneceram sem acesso à terra. A possibilidade de expansão da revolução despertou temor na nobreza e nas monarquias vizinhas, levando Áustria e Prússia a se aliarem aos nobres franceses exilados para invadir a França (Morissawa, 2001).

Todos os franceses foram convocados para a defesa da Revolução e, em 1792, o rei foi preso. Na busca por apoio popular, aprovou-se uma lei que proibia o aumento do preço do pão e uma Constituição que assegurava a todos os cidadãos franceses o direito ao voto, ao trabalho e à educação; “também foram criados impostos para os ricos, visando socorrer os desempregados e velhos. As terras dos nobres fugidos foram distribuídas para as famílias camponesas. Finalmente os pobres, a grande maioria da população, estava sendo atendida. Mas até quando?” (Morissawa, 2001, p. 29).

A Revolução Francesa trespassou as fronteiras de seu país de origem, levou o lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” para boa parte do mundo, era o início dos ideais de que os pobres deveriam ser vistos pelos seus governantes e precisavam de políticas públicas.

⁶ Os *sans-culottes* eram trabalhadores urbanos, pequenos comerciantes ou mesmo desempregados.

⁷ “A Queda da Bastilha é o símbolo da Revolução Francesa. A Bastilha era uma prisão onde ficavam trancafiados os opositores do absolutismo francês. Ao tomá-la os revolucionários franceses emblematicaram o fim da opressão pela nobreza” (Morissawa, 2001, p. 28).

Todavia, a euforia da Revolução não durou muito, é o que se percebe com o protagonismo do capitalismo diante da miséria generalizada nos países pobres.

De acordo com Linhares e Silva (2021), o século XIX foi marcado por transformações técnicas e econômicas profundas que impactaram não apenas a sociedade francesa, mas também a Europa e o mundo como um todo. A Revolução Francesa, inicialmente uma mobilização localizada em Paris contra a monarquia, a nobreza e o clero, expandiu-se e tornou-se catalisadora de mudanças estruturais nas ordens política e social de diversos países, inclusive atravessando o oceano e influenciando as Américas. Nesse contexto, a questão agrária passou a ser ressignificada com o surgimento da sociedade industrial e capitalista, que instaurou novas formas de exploração do trabalho e de apropriação das riquezas.

O processo de reforma agrária na França teve início com a Revolução de 1789, quando uma das principais demandas populares era o fim dos latifúndios, vistos como um obstáculo à reorganização social. Nesse contexto, as terras da nobreza e do clero foram confiscadas pelo Estado e posteriormente vendidas, o que resultou no aumento do número de pequenos proprietários. Esse movimento influenciou outros países, difundindo a ideia de que a reforma agrária poderia contribuir para a redistribuição da terra. No entanto, como na França, essas iniciativas não solucionaram de forma estrutural a questão fundiária (Linhares; Silva, 2021).

Atualmente, o Direito Agrário francês é objeto de debates doutrinários, especialmente pela complexidade de suas normas e regulamentos (Almeida; Sardagna, 2002). A experiência francesa evidencia que a reforma agrária exige mais do que a distribuição de terras: é necessário assegurar direitos sociais e econômicos, que permitam a permanência no campo e o desenvolvimento de atividades produtivas. Em um sistema, que historicamente promove a migração rural para áreas urbanas, destaca-se a importância de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar e à garantia de condições adequadas de trabalho e vida no meio rural.

Inglaterra

A Inglaterra, berço da Revolução Industrial, desde o fim da Idade Média, contava com uma burguesia rica, enriquecimento este que ocorreu de forma duvidosa, devido ao tráfico de escravos, agiotagem, pirataria e exploração de trabalhadores nas manufaturas. Contudo, até o século XVIII, a nobreza estava no topo da pirâmide social e a terra configurava como a principal fonte de riquezas na sociedade inglesa (Morissawa, 2001).

A concorrência comercial começou a pressionar a burguesia inglesa, assim ela teria que produzir mais e baixar os custos da produção, o que levou ao aperfeiçoamento das máquinas e

o investimento pesado nas indústrias. Em 1760, teve início a Revolução Industrial na Inglaterra, com a utilização de novas fontes de energia, aumento da produção, especialização do trabalho e aplicação da ciência na indústria (Morissawa, 2001).

Este período, “[...] representou um processo de mudança na economia: a terra não era mais a principal fonte de riqueza; a produção em grande escala passou a ser dirigida para o mercado internacional e o capitalismo ficou consolidado como sistema dominante” (Morissawa, 2001, p. 26). Essa transformação sinaliza não apenas uma reestruturação dos meios de produção, mas também a ascensão de um novo modelo de organização econômica e social. A consolidação do capitalismo industrial modificou as bases da sociedade inglesa, provocando alterações profundas na distribuição de riqueza, nas relações de trabalho e no papel do campo e da cidade dentro da lógica de produção capitalista.

Percebe-se, nesse contexto, o êxodo rural se intensificando, agora na Inglaterra. O campo, antes espaço de subsistência para milhares de camponeses, passou a ser apropriado por grandes fazendeiros, que ampliavam suas propriedades para atender à demanda do mercado. Sem acesso à terra e pressionados pela reconfiguração econômica, os camponeses migraram em massa para os centros urbanos, sendo absorvidos como mão de obra barata nas fábricas. Essa migração forçada é uma das expressões da nova ordem imposta pelo capitalismo industrial, cuja base estava alicerçada na expropriação, na urbanização acelerada e na exploração intensiva da força de trabalho (Morissawa, 2001).

Conjuntamente à Revolução Industrial na Inglaterra, começaram as lutas operárias no mundo, artesãos invadiram fábricas e destruíram máquinas como uma forma de protesto contra a substituição dos seus trabalhos manuais pelo trabalho nas indústrias, a revolta era por não aceitar se submeterem a esse tipo de emprego. Posteriormente, surgiram os sindicatos, todavia ainda sem consciência da força política para reivindicar mudanças (Morissawa, 2001).

Com o avanço do capitalismo industrial, a agricultura passou a ser funcionalizada para atender às exigências do novo modelo econômico, fornecendo alimentos, matérias-primas de baixo custo e uma força de trabalho desqualificada, muitas vezes obrigada submetida a salários irrisórios. Esse cenário contribuiu significativamente para o êxodo rural e a consequente expropriação de camponeses, favorecendo o crescimento acelerado das cidades e o surgimento de bairros operários.

Além disso, houve um colapso das estruturas urbanas tradicionais, e o campo passou a ser visto também como espaço de consumo, inserido na lógica do mercado (Linhares; Silva, 2021). O capitalismo, nesse sentido, promoveu transformações profundas nas sociedades em

que se estabeleceu como sistema dominante, redefinindo as relações sociais, econômicas e territoriais.

Nesse contexto, os novos grupos sociais urbanos, compostos por trabalhadores e setores das classes médias, aliaram-se aos interesses industriais e impulsionaram, das cidades em direção ao campo, mudanças estruturais marcantes. Muitos dos antigos proprietários de terras foram substituídos ou desapareceram diante da nova lógica de produção. Aqueles que conseguiram permanecer no meio rural, ainda que em número reduzido, passaram a desenvolver formas de representação e articulação política que deram origem a políticas agrícolas voltadas à proteção social e econômica desses grupos (Linhares; Silva, 2021).

Iniciada no século XVIII, a Revolução Industrial provocou profundas alterações na sociedade inglesa ao longo do século XX, particularmente na relação entre campo e cidade. O impulsionamento da urbanização e da exploração dos trabalhadores advindos do campo foi a mola propulsora para a mobilização de trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho. As mudanças no campo também foram visíveis com o declínio dos grandes proprietários de terra e com a criação de políticas públicas destinadas a garantir os direitos dos camponeses.

O período em análise trouxe importantes aprendizados acerca das estratégias adotadas por novos grupos sociais ao se unirem e protestarem em defesa de direitos negligenciados. Ainda que esta reflexão remeta a um recorte específico da história, o destaque de suas vitórias e derrotas evidencia a influência desses grupos urbanos nas mudanças sociais e na reconfiguração da sociedade.

1.2 A reforma agrária em experiências internacionais

Neste tópico, buscamos apresentar experiências emblemáticas de reforma agrária fora da Europa, selecionando três países cujas trajetórias possuem relevância histórica, diversidade ideológica e impactos sociais significativos: China, Estados Unidos da América do Norte (EUA) e México. A escolha desses países se justifica por sua representatividade no debate agrário global e pelas contribuições que suas experiências oferecem à reflexão sobre políticas fundiárias no Brasil (Stédile; Fernandes, 1999).

A China foi incluída por representar um modelo de reforma agrária conduzido por um regime comunista, com ampla mobilização camponesa e reorganização da produção agrícola em moldes coletivos. Essa experiência é constantemente referenciada por movimentos sociais como o MST, especialmente no que tange à articulação entre luta por terra, direito à educação e construção da cidadania no campo (Saldanha, 2020; Morissawa, 2001).

Os Estados Unidos foram escolhidos por demonstrarem que a reforma agrária também pode ser promovida por regimes capitalistas. A *Homestead Act*, aprovada durante a Guerra Civil, distribuiu terras a milhões de famílias, contribuindo para o fortalecimento da classe média rural e para o crescimento econômico do país. Isso amplia o entendimento de que políticas distributivas agrárias não são exclusivas da esquerda (Paiva, 2023).

O México, por sua vez, protagonizou uma reforma agrária marcada pela luta popular e consagrada na Constituição de 1917. A experiência mexicana valoriza aspectos comunitários, como os *ejidos*, e evidencia o papel histórico das populações originárias e camponesas na resistência à concentração fundiária. Essa reforma reafirma a terra como um direito coletivo e cultural (Almeida; Sardagna, 2002; Saldanha, 2020; Morissawa, 2001).

Ao analisar diferentes modelos de reforma agrária (comunista, capitalista e latino-americano popular), compreende-se que ela vai além da simples redistribuição de terras. É indispensável que esteja acompanhada de políticas públicas que garantam condições de permanência no campo, como acesso a serviços essenciais e valorização da agricultura familiar. A inclusão dos três países visa ampliar o olhar analítico, destacando distintos percursos e contradições nas suas realidades históricas e sociopolíticas.

China

No início do século XX, a China contava com uma população de mais de meio bilhão de pessoas. A agricultura era arcaica, marcada pelas plantações de arroz. Com a grande população e a precariedade no campo, a fome fazia parte do cotidiano dos camponeses. Essa arcaicidade da agricultura chinesa era resultado da concentração da propriedade rural por uma minoria, enquanto a maioria camponesa era submetida à exploração. Este foi um dos motivos da fundação do Partido Comunista Chinês (PCC) em 1921 (Saldanha, 2020).

Diante das circunstâncias de precariedade dos campos chineses, após 1927, o PCC passou a assumir uma postura mais voltada à defesa dos camponeses, denunciando a exploração a que estavam submetidos. Nesse processo, os comunistas chineses buscaram fortalecer sua base de apoio junto às massas rurais, especialmente por meio da implementação de uma política agrária estratégica, considerando que a disputa pela terra se tornava, àquela altura, um dos eixos centrais da luta política (Saldanha, 2020).

A base da guerrilha do Partido Comunista Chinês era composta, em sua maioria, por camponeses. No período da guerra, foi criada uma reforma agrária nas zonas libertadas antes da vitória do Exército Popular de Libertação (EPL), em 1947. O PCC lançou um projeto de

reforma agrária nas regiões que detinha o controle, no intuito de ganhar apoio massivo dos camponeses, base esta que lhe permitiriam vencer a guerra (Saldanha, 2020).

A República Popular da China surgiu em 1º de outubro de 1949, juntamente com a proposta de um novo modelo organizacional para o país e para o campo chinês. Uma lei agrária foi instituída pelo novo governo, com o objetivo de redistribuir as terras para pequenos e médios proprietários rurais. De acordo com Saldanha (2020), no processo de redistribuição, em 1953, sobrevém um movimento coletivo que objetivava agrupar os camponeses em cooperativas.

A Revolução de 1949 levou os comunistas liderados por Mao Tsé-Tung ao poder. Com ideais de coletividade, eles participaram da Longa Marcha, percorrendo seis mil quilômetros na floresta e na neve, e enfrentaram, mais de duzentas vezes, as tropas de Chiang Kai-Shek. Esse conflito deu uma trégua quando o Japão declarou guerra ao país. Os generais do Kuomintang demonstraram descaso, Mao Tsé-Tung e o Partido Comunista da China (PCC) tomaram a liderança e ganharam o prestígio do povo chinês (Morissawa, 2001).

A reforma agrária era o motivo principal da reivindicação dos liderados de Mao Tsé-tung, mas não o único, eles também objetivavam alcançar o reconhecimento dos direitos das mulheres, o avanço da ciência, da modernização e da produção, dentre outros:

Na primeira etapa da revolução, a Nova Democracia de Mao Tsé-tung expropriou as grandes e médias propriedades rurais e distribuiu-as entre os camponeses. A reforma agrária deu terra a milhões e milhões de pessoas. Houve um notável movimento educacional, que alfabetizou centenas de milhares de adultos. As mulheres conquistaram a igualdade de direitos com os homens (Morissawa, 2001, p. 38).

Na Nova Democracia foi feito um esforço para tornar a China desenvolvida em uma década, entre 1958 e 1962, com o aumento da produção, instalações de indústrias, escolas e hospitais, todavia a falta de recursos e enchentes destruíram as plantações, impedindo o rápido desenvolvimento chinês. Ademais, mudanças ocorrem gradativamente e não de forma abrupta. Os ideais não coincidiam com o que estava sendo praticado, a baixa produtividade e a fragmentação agrícola mantiveram as formas de exploração dos camponeses.

A reforma agrária chinesa confiscou terras de grandes proprietários e as redistribuiu entre pequenos camponeses e pessoas sem terra. Ao todo, cerca de 47 milhões de hectares foram entregues a aproximadamente 300 milhões de camponeses. Até 1952, estima-se que metade dessas terras já estivesse cumprindo sua função social⁸. Nesse processo, os camponeses em

⁸ “A Função Social da Terra, conceito consagrado em nossa Constituição, visa basicamente a produção de bens de consumo, a partir de atividades econômicas sustentáveis, que permitam ao homem que lava a terra evoluir econômica e socialmente, sempre respeitando o meio ambiente” (Almeida; Sardagna, 2002, p. 231).

melhores condições econômicas receberam parcelas que podiam cultivar com seu próprio esforço, enquanto os antigos latifundiários ficaram limitados apenas à porção de terra que podiam trabalhar diretamente, sem recorrer à exploração do trabalho alheio (Saldanha, 2020).

Essa redistribuição de terras objetivava combater o acúmulo de terras por uma minoria, mas a baixa produtividade os assombrava, em 1953, os camponeses organizaram-se em equipes de quatro a cinco famílias, estas deveriam se ajudar mutuamente, mas se mantiveram como proprietários de suas terras. Nesse modelo, as cooperativas ganharam o gosto do povo, e em 1958, o Comitê Central do PCC criou as comunas rurais, ou seja, um único organismo que combinava indústria, comércio, agricultura e escola (Saldanha, 2020).

Atualmente, no que se refere à reforma agrária chinesa e sua influência para o MST, Stédile e Fernandes (1999, p. 60) demonstram que o Movimento tem muito a aprender:

[...] se Mao Tsé-Tung, naquela experiência de organizar uma revolução camponesa, descobriu coisas que podem ser universalizadas ou aproveitadas, vamos assimilar. Isso não quer dizer que vamos copiar tudo o que foi feito na China, o que seria um absurdo, uma ignorância. Aliás, o PCdoB já tentou isso no passado e não deu certo.

Os desafios da reforma agrária chinesa podem ser adaptados na realidade da sociedade brasileira na busca por soluções para os problemas relacionados à terra. Reconhecer esses modelos ao redor do mundo e querer modificá-los para se adequarem à experiência brasileira é essencial para o aprimoramento de políticas públicas agrárias e para que a reforma dê certo no Brasil. Assim, a solução aparecerá no resultado do diálogo e do aprendizado mútuo.

Estados Unidos da América do Norte (EUA)

Segundo Paiva (2023), em 1845, os Estados Unidos anexaram o Texas ao seu território, após este ter declarado independência do México sem reconhecimento oficial. Entre 1846 e 1848, houve uma guerra entre os dois países, resultando na incorporação de uma vasta área que hoje corresponde aos estados da Califórnia, Nevada, Arizona, Novo México, Utah e Colorado. Essa anexação foi a última grande expansão territorial dos EUA.

Na mesma obra, o autor, acima citado, explica que a população estadunidense estava dividida entre Norte e Sul, regiões com ideais opostos. O aumento territorial intensificou os conflitos: o Norte, de tendência abolicionista e industrializada, defendia o fim da escravidão; já o Sul, marcado por grandes latifúndios escravistas, buscava a expansão do modelo *plantation*. Esse antagonismo foi decisivo para o acirramento das tensões internas.

Ainda conforme Paiva (2023), em 1860, Abraham Lincoln, político do Norte, foi eleito presidente, o que provocou a declaração de independência dos estados sulistas e o início da Guerra Civil, que perdurou de 1861 a 1865. Durante esse período, foi aprovada a *Homestead Act* (Lei de Colonização), cujo objetivo era redistribuir terras de forma igualitária, dificultando a expansão da escravidão e promovendo o acesso à terra por famílias livres.

Com base nessa legislação, o Estado passou a distribuir gratuitamente lotes de até 160 acres (cerca de 65 hectares) para famílias que se comprometiam a residir e cultivar a terra por pelo menos cinco anos, mediante o pagamento de uma taxa simbólica. Essa política, ainda segundo Paiva (2023), favoreceu o fortalecimento da agricultura familiar e o surgimento de uma nova classe média rural, impulsionando o desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Paiva (2023), a *Homestead Act* resultou na concessão de mais de 1,6 milhão de títulos de terra, representando aproximadamente 10% de todas as terras públicas dos Estados Unidos. Essa política de redistribuição fundiária contribuiu significativamente para a ascensão social de grande parte da população, sendo que atualmente cerca de 90 milhões de estadunidenses são descendentes diretos desses assentados. Estima-se que quase 30% da população atual tenha origem em famílias que obtiveram terras nesse processo histórico. No entanto, esse benefício não foi igualmente acessível a todos os grupos sociais.

Paiva (2023) destaca que as terras distribuídas nos Estados Unidos por meio da *Homestead Act* pertenciam originalmente aos povos originários, não sendo, portanto, terras desocupadas. Os principais grupos beneficiados foram os *homesteaders*, imigrantes brancos da Alemanha, Suécia e Noruega, enquanto povos indígenas, negros e outros grupos marginalizados ficaram praticamente excluídos desse processo. Segundo levantamento da Universidade de Nebraska citado pelo autor, menos de 0,5% das terras foram destinadas às famílias negras.

Ainda que não houvesse proibição legal à participação de pessoas negras na distribuição de terras, as condições socioeconômicas desfavoráveis funcionavam como barreiras concretas. Os ex-escravizados, sem recursos financeiros suficientes, não conseguiam arcar nem mesmo com os custos reduzidos para aquisição e permanência nas propriedades. Além disso, a necessidade de deslocamento até as áreas designadas agravava as dificuldades de acesso. Para tentar mitigar essa exclusão, foram criadas colônias de *homesteaders* negros, mas a abrangência dessas iniciativas foi bastante limitada (Paiva, 2023).

Embora tenha havido promessas de distribuição de terras, como os “40 acres e uma mula”, aos trabalhadores negros recém-libertos, tais compromissos não foram efetivados após o assassinato do presidente Abraham Lincoln. Paiva (2023) argumenta que as consequências desse processo desigual de acesso à terra ainda são sentidas na sociedade norte-americana

contemporânea, refletindo-se nas condições de pobreza que atingem tanto negros quanto brancos no Sul do país.

Atualmente, os Estados Unidos se consolidam como uma das maiores potências econômicas do mundo, e essa ascensão tem raízes, em parte, em sua experiência de reforma agrária ocorrida no século XIX. Conforme aponta Paiva (2023), embora no imaginário brasileiro a reforma agrária seja frequentemente associada a pautas da esquerda – socialistas e comunistas –, a experiência estadunidense revela que esse tipo de política pública também pode ser motor de crescimento econômico. Para muitos estudiosos, a distribuição de terras promovida à época foi fundamental para o chamado "milagre econômico", que alavancou o desenvolvimento do país, transformando-o de ex-colônia britânica em uma potência global.

Compreende-se, portanto, que um dos obstáculos à implementação da reforma agrária no Brasil é a associação histórica desse movimento social com ideologias de esquerda, o que frequentemente dificulta sua aceitação por parte da sociedade em geral. Nesse sentido, torna-se relevante analisar experiências internacionais diversas, como a dos Estados Unidos, país que, embora capitalista, realizou uma ampla reforma agrária no século XIX, contribuindo para seu desenvolvimento econômico e consolidação como potência mundial.

Inspirar-se na experiência estadunidense pode oferecer elementos para refletir sobre os caminhos possíveis no contexto brasileiro. No entanto, é imprescindível considerar os desafios estruturais ainda vigentes, como a desigualdade social e econômica, a insegurança alimentar das populações mais vulneráveis, o avanço do agronegócio e a progressiva redução da agricultura familiar. Tais fatores exigem a formulação de políticas públicas agrárias que vão além da mera distribuição de terras, assegurando condições reais para que a população rural possa viver e produzir com dignidade.

México

Em 1910, os camponeses mexicanos manifestavam forte descontentamento com a intensa concentração fundiária no país. Os longos governos de Porfirio Díaz (1876-1880 e 1884-1911) foram marcados pelo favorecimento aos latifundiários, pela exploração de recursos naturais por capitais estrangeiros e pela imposição de um regime autoritário. A política adotada visava transformar os latifúndios em modernas agroindústrias, seguindo modelos europeus e norte-americanos (Morissawa, 2001).

Diante desse cenário, a insatisfação camponesa se intensificou, culminando na luta por uma reforma agrária. Os pequenos agricultores e trabalhadores sem terra passaram a reivindicar mudanças estruturais na posse da terra, defendendo uma nova organização da produção e da

distribuição de riquezas. Nesse contexto, o lema "Terra e Liberdade" passou a representar as aspirações por justiça social e acesso igualitário à terra, conforme destaca Saldanha (2020), ao analisar as motivações populares que impulsionaram a Revolução Mexicana.

A Revolução aconteceu em 1910, sob a liderança de Emiliano Zapata, mestiço de índios e espanhóis, esse grupo buscava recuperar as terras que haviam sido retiradas de seus ancestrais no período colonial e no século XIX. Eles também se posicionaram contra a implementação das agroindústrias e da substituição da mão-de-obra por máquinas. Esse grupo queria que a reforma agrária retornasse ao antigo regime indígena de divisão de terras, os chamados *ejidos*. Os *ejidos* eram terrenos comunitários destinados ao uso comum (Almeida; Sardagna, 2002).

Zapata lançou um Manifesto que se tornou exemplo da luta pela reforma agrária na América Latina. A Constituição Mexicana, de 1917, trouxe direitos aos trabalhadores e uma reforma agrária, “a essa altura um milhão de vidas haviam sido perdidas na luta dos camponeses” (Morissawa, 2001, p. 32). A reforma agrária, agora constitucional, prevista no Artigo 27, utilizava-se dos *ejidos*, terras distribuídas e passadas à coletividade, prevenindo a concentração de terras nas mãos dos latifundiários.

Também no México a propriedade das terras e águas é originalmente da nação, a qual tem o direito de transmitir o domínio das mesmas aos particulares, constituindo propriedades privadas. Nesse caso, longe de constituir uma garantia da propriedade, parece mais haver uma radical ruptura com a existência da propriedade privada no sentido clássico, pois se atribui o domínio das terras e águas exclusivamente à nação, a qual só transmite aos particulares o mero domínio direto, constituindo, assim, a propriedade privada um modo de propriedade *sui generis*, que consiste no domínio da coisa possuída (Almeida; Sardagna, 2002, p. 233).

A ruptura do conceito clássico da propriedade privada, transferindo o domínio direto e não o domínio pleno seria uma solução para o acúmulo de terras por grandes latifundiários. Entretanto, as desigualdades históricas fizeram com que esse sistema fracassasse. Ainda que existisse um limite máximo de 200 hectares por proprietário, os latifundiários colocavam suas terras em nomes de terceiros para conseguirem acumular terras. Já os pequenos produtores, sem apoio do governo, pressionados, venderam seus lotes, tornando-se sem terras novamente.

1.3 A luta pela reforma agrária no Brasil

Diferentemente do que ocorreu na Europa, onde a questão agrária foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo e para a extinção do sistema aristocrático vigente, no Brasil, o capitalismo e a urbanização consolidaram-se sem a necessidade de transformações estruturais profundas no campo. Linhares e Silva (2021) explicam que, ao contrário do modelo francês,

que exigiu uma mudança nos padrões de propriedade, e do inglês, que passou por uma revolução agrícola paralela ou anterior à industrial, o Brasil não vivenciou processos similares, mantendo, assim, a lógica de concentração fundiária e a exploração da mão de obra rural.

A questão agrária brasileira é fruto da reivindicação por igualdade e liberdade em um país onde há predominância dos latifundiários. A concentração de terras nas mãos de poucos é uma dívida social que será superada com a mudança no sistema de terras:

A Reforma Agrária é tema de enorme controvérsia, constantemente debatido, desejada por muitos e odiada por outros tantos, sendo atualmente objeto de previsão em nível constitucional. Em nosso país, convivente com uma patente desigualdade social, ela surge como uma necessidade, um meio de se minorar as injustiças, gerando maiores possibilidades de trabalho, aumentando a produtividade e integrando o indivíduo ao tecido social (Almeida; Sardagna, 2002, p. 230).

São diversas normativas que versam sobre a reforma agrária, mas esta não é essencial somente para os que vivem no campo, é basilar para a construção da sociedade, influenciando a todos que nela vivem. Primeiramente, a reforma agrária se diferencia da colonização, quando esta visava ocupar espaços desabitados e dar produtividade às terras; já aquela, como o próprio nome diz, objetiva reformar, modificar uma estrutura existente, fazendo com que a terra atinja os interesses sociais (Almeida; Sardagna, 2002).

A luta pela reforma agrária no Brasil está vinculada tanto à função social da terra quanto à organização fundiária, ou seja, na forma como as propriedades rurais estão estruturadas. Há espaço para grandes latifúndios que desrespeitam a função social da terra e também há os minifúndios (glebas com tamanho inferior ao módulo da região), sendo estas incapazes de sustentar as pessoas que dependem desta ínfima porção de terra.

A função social da terra não é respeitada pela inexistência de uma Política Agrária e políticas públicas; assim, a terra não produz suficientemente para sustentar os trabalhadores rurais e a sociedade. Com isso, Almeida e Sardagna (2002, p. 231) concluem que “a Reforma Agrária no Brasil depende de duas medidas básicas, quais sejam, a reestruturação das propriedades rurais, dentro de uma política agrária permanente e bem definida, e o direcionamento de apoio ao campo”.

No nosso ordenamento jurídico consta normas como propriedade das terras devolutas para reforma agrária, criação de padrões de propriedade (os módulos rurais) diferentes em cada região. Contudo, não basta redividir as terras, mas criar políticas públicas de incentivo aos trabalhadores rurais. Para isso, torna-se imprescindível analisar os processos de reformas

agrárias que ocorreram em outros países, buscando adaptá-los conforme a realidade e as particularidades existentes no país continental que é o Brasil.

A atual Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 84, estabelece que a União tem competência para desapropriar imóvel rural que não esteja cumprindo a função social (Artigos 184 e 186 da CRFB/88), destinando-os para a Reforma Agrária. A União poderá delegar essa competência de desapropriação aos Estados e Municípios (Artigo 22, inciso II, CRFB/88). Essa desapropriação se dará mediante prévia e justa indenização ao proprietário da terra com a emissão de títulos da dívida agrária (Almeida; Sardagna, 2002).

O processo de desapropriação se dará primeiramente com a avaliação do imóvel para que se tenha um preço justo. Os títulos da dívida agrária emitidos preservaram o valor real de mercado, tendo o prazo máximo de resgate de vinte anos, a partir do segundo ano da emissão. O processo da reforma agrária será regulamentado por lei, constando o modo de emissão e resgate dos títulos (Almeida; Sardagna, 2002).

Ainda conforme Almeida e Sardagna (2002), no que se refere ao interesse social, este constará em Decreto, autorizando a União a propor a desapropriação do imóvel. O procedimento contraditório para o processo judicial da ação de desapropriação constará em uma Lei Complementar. Há imóveis que não podem passar por desapropriação, como pequena e média propriedade rural, empresa agrária e propriedade produtiva, se o dono tiver esse único imóvel em seu nome.

O Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 1964, discorre sobre a política agrária e sobre a distribuição de terras desapropriadas pela União. “A alienação ou concessão para o uso das terras públicas, independentemente de sua dimensão, poderá ser feita sem a aprovação do Congresso Nacional, para fins de reforma agrária” (Almeida; Sardagna, 2002, p. 234). Aqueles que receberem esses títulos de domínio ou concessão de uso não poderão negociá-los no período de dez anos, se o fizer, o negócio será nulo.

Nesse contexto, para compreender a importância da reforma agrária, seus desafios e a herança negativa que a sua não aplicação trouxe para a construção da sociedade brasileira, é imprescindível verificar a história do Brasil na luta pela terra desde a chegada dos portugueses, passando pela criação das capitanias hereditárias, sesmarias, Lei de Terras de 1850 até a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984.

Capitanias hereditárias e sesmarias

Como colônia de exploração, o Brasil despertou o interesse de outras potências europeias, o que levou Portugal a adotar medidas estratégicas para garantir o domínio sobre o

território e intensificar sua exploração. A principal iniciativa foi a criação do sistema de capitanias hereditárias, implementado em 1534. Por meio desse modelo, extensas porções de terra foram concedidas a nobres portugueses, os chamados donatários, com o objetivo de promover o povoamento, extrair recursos naturais e, sobretudo, garantir o envio de tributos à Coroa portuguesa (Morissawa, 2001).

O Brasil, no ano de 1534, foi dividido em 15 capitanias hereditárias (Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande, Itamaracá, Pernambuco, Baía de Todos os Santos, Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, São Tomé, Rio de Janeiro, Santo Amaro, São Vicente e Santana) entre 150 a 600 quilômetros de largura desde o litoral até a linha imaginária de Tordesilhas. Nestas terras, os donatários deveriam povoar, explorar e governar em nome da Coroa, além de propagar o catolicismo nas terras de sua responsabilidade (Morissawa, 2001).

Ser donatário de uma capitania hereditária lhe dava “diversos direitos, entre os quais aprisionar índios, e estariam livres de pagar tributos sobre a venda de pau-brasil e de escravos” (Morissawa, 2001, p. 58). No final do século XVI, as capitanias de Pernambuco e São Vicente foram as únicas a se desenvolverem, tendo progresso no cultivo da cana-de-açúcar. As capitanias foram extintas pela Coroa, em 1759.

Os donatários das capitanias hereditárias eram incumbidos de distribuir sesmarias aos colonos, estes tinham o direito de posse e o rei de Portugal detinha o domínio desta terra. Os sesmeiros tinham um prazo específico, geralmente de dois anos, para produzir na terra, caso contrário, a terra seria devolvida ao rei e este a concederia para terceiro. As benfeitorias realizadas eram de direito a quem tivesse feito ou mandado fazer (Morissawa, 2001).

O sistema de sesmarias era marcadamente excludente, evidenciando as desigualdades sociais e raciais que estruturaram a formação do território brasileiro. A concessão de terras era restrita a determinados grupos, como reforça Morissawa (2001, p. 58): “até pelo menos o século XVIII não podiam receber sesmaria os que não fossem brancos, puros de sangue e católicos. Assim os hereges, os índios, os negros, os mouros e os judeus não podiam ter terra no Brasil”. Tal política reforçava o domínio das elites coloniais e marginalizava sistematicamente os povos originários e os africanos escravizados.

Os povos indígenas, por sua vez, foram submetidos à exploração e à escravidão pelos colonizadores europeus, sendo obrigados a trabalhar em condições precárias durante cerca de um século. A partir do século XVII, a mão-de-obra indígena foi progressivamente substituída pela escravidão africana (Morissawa, 2001). Ainda que os colonizadores tenham abandonado o uso sistemático do trabalho indígena, não houve qualquer reparação quanto à expropriação de

seus territórios ancestrais, uma dívida histórica que permanece viva nas lutas contemporâneas dos povos indígenas pela demarcação de terras e pelo reconhecimento de seus direitos.

No que se refere ao uso produtivo da terra, a partir do século XVII, essa conduta deixou de ser comum em território brasileiro, uma vez que o sesmeiro passou a ocupar o papel de fazendeiro e senhor de engenho, beneficiando-se de diversos privilégios, como o direito de comercializar e importar produtos de Portugal sem a obrigatoriedade de pagar impostos. Em 1822, as terras já estavam majoritariamente distribuídas, excetuando-se aquelas destinadas à moradia dos povos indígenas. Sem áreas disponíveis para novas concessões, essas foram suspensas e, a partir de então, a ocupação da terra passou a ocorrer por meio do sistema de posse (Morissawa, 2001).

Muitos posseiros se instalaram nas áreas improdutivas dos latifúndios, realizando benfeitorias e vivendo dignamente bem; contudo, os latifundiários entravam com demandas judiciais que os posseiros não tinham condições financeiras de suportar. Assim, a economia brasileira se alicerçava no controle escravo, “a preocupação não estava em dominar a terra, mas em dominar o escravo, já que não havia possibilidades de explorar a terra fora da estrutura da grande fazenda e do cativeiro dos povos negros” (Stival, 2022, p. 25).

A economia brasileira sofreu mudanças quando os negros passaram a viver nos Quilombos⁹ e a Inglaterra pressionou o Brasil para a soltura dos escravos, visto que necessitava de consumidores para seus produtos industrializados. Os fazendeiros começaram a buscar mão-de-obra dos colonos – imigrantes europeus – diante da crise de desemprego e miséria que os assolavam. Com o objetivo de manter a estrutura escravagista, os latifundiários pressionaram o Império para aprovarem a Lei de Terras – Lei nº 601, de 1850 (Stival, 2022).

A transição para o trabalho livre não ocorreu de forma fácil, os agora livres, os posseiros e os colonos tinham seu acesso a terras dificultado pela Lei em questão, visto que era inefetiva para o desenvolvimento da agricultura familiar, mantendo a herança escravista e os problemas estruturais da divisão de terras no país. Diante disso, é fundamental analisar o contexto histórico que essa lei trouxe para a estrutura socioeconômica brasileira.

Lei de Terras, de 1850

Durante o Império brasileiro, em meados do século XIX, a luta pela escravidão ganhava força, especialmente nas principais cidades do país. Muitos escravizados conseguiam escapar

⁹ Quilombo é a denominação para comunidades constituídas por ex-escravizados, que resistiram ao regime escravocrata brasileiro e fugiam para terras livres e isoladas. A formação dos quilombos representou o movimento de transição da condição de escravo para a de camponês livre (Vaz, 2016).

para os Quilombos, e a pressão internacional pelo fim da escravidão se intensificava, uma vez que vários países americanos já haviam abolido esse sistema. A Inglaterra, interessada em expandir seu comércio, liderava essa pressão, vislumbrando a formação de uma nova classe de consumidores livres no Brasil (Morissawa, 2001).

Diante da iminente abolição da escravidão e dos intensos conflitos nas regiões cafeeiras do Sudeste, a Coroa brasileira instituiu a Lei de Terras de 1850. Segundo Morissawa (2001), essa legislação restringia o direito de acesso à terra, impedindo que ex-escravizados, brasileiros pobres, posseiros e imigrantes se tornassem proprietários. O principal objetivo era manter essa população subordinada como mão-de-obra assalariada para os grandes latifúndios.

A Lei de Terras, de 1850, representou o marco da associação entre propriedade de terra e o capital, convertendo a terra em mercadoria e concentrando seu acesso nas mãos da elite. A norma estabelecia que apenas teria direito à terra “quem as comprasse ou legalizasse as áreas em uso nos cartórios, mediante o pagamento de uma taxa para a Coroa” (Morissawa, 2001, p. 71). Tal lógica excludente permanece até os dias atuais, com o Estado favorecendo os grandes proprietários e impondo obstáculos aos pequenos produtores rurais.

1.4 Histórico do MST

Neste tópico abordamos, historicamente, a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a luta pela reforma agrária, a defesa dos pequenos agricultores e o combate aos grandes latifúndios, ademais, esse Movimento busca a qualidade dos processos educacionais do campo, sendo imprescindível compreender o processo de formação das Escolas Itinerantes, que é parte essencial da luta por educação de qualidade para o povo rural.

No que se refere ao modelo capitalista, uma das alavancas da acumulação de capital e terras no mundo é a pobreza da massa; ou seja, o desemprego mundial, assim, “em cada economia nacional, por sua vez, os salários são condicionados também pela pobreza rural e pela existência de uma grande massa de trabalhadores rurais sem terra e desempregados” (Morissawa, 2001, p. 49). A partir dessa realidade, surgem movimentos sociais que objetivam pressionar o Estado por políticas públicas que proporcionem melhorias efetivas.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008) abordam os comportamentos coletivos e os movimentos sociais, eles se assemelham quando ambos verificam uma tensão e identificam uma necessária mudança; e se diferenciam, quando os movimentos sociais criam novas identidades forjadas no pensamento de coletividade. Ou seja, “comportamentos coletivos e Movimentos sociais se distinguem pelo grau e pelo tipo de mudança que pretendem provocar no sistema, e pelos valores e nível de integração que lhes são intrínsecos” (*id ib.*, p. 787).

O MST identificou necessárias mudanças no nosso país e reivindicam, junto ao poder público, políticas públicas para uma melhor qualidade de vida da população rural. De acordo com o Stédile e Fernandes (1999, p. 12): “o MST é a continuação de 500 anos de luta pela terra. São cinco séculos de luta contra o latifúndio. É uma história camponesa, de famílias que estão lutando para entrar na terra, para trabalhar, para viver com dignidade”.

A criação do MST se deu a partir de um conjunto de movimentos sociais que aconteceram em vários Estados brasileiros, os quais serão vistos posteriormente. Um momento que merece destaque é a Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta – RS (1981), quando construíram acampamento para 600 famílias e, segundo Stival (2022, p. 33), “foi o embrião para o surgimento e fortalecimento do MST no âmbito regional e, depois, nacional”.

A criação formal do MST ocorreu no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR). O Encontro contou com a participação de 12 estados: Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR), São Paulo (SP), Mato Grosso do Sul (MS), Espírito Santo (ES), Bahia (BA), Pará (PA), Goiás (GO), Rondônia (RO), Acre (AC), Roraima (RR), além 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 (Morissawa, 2001).

Este Encontro objetivou estudar os problemas e as lutas dos trabalhadores sem terras e dos indígenas, tendo como principais debates e conclusões acerca do crescimento dos conflitos por terra, aumento da fome, miséria, desemprego, mortes e assassinatos brutais, falta de escolas; além do aumento das migrações do Sul para o Norte, em 1970, no Paraná saíram 2,5 milhões de pessoas da lavoura, no Rio Grande do Sul foram 1,5 milhões e em Santa Catarina, 600 mil (MST, 1984).

Diante disso, para melhor compreensão do Movimento, primeiramente, deve-se verificar suas raízes, princípios e fundamentos que são baseados na solidariedade e na coletividade; ademais, observa-se a luta e a resistência no enfrentamento à exploração dos trabalhadores rurais, para posteriormente, compreender o processo de criação das Escolas Itinerantes, objeto deste estudo, na busca por educação de qualidade.

Raízes do MST

Não é tarefa fácil sistematizar a gênese do MST, já que é fruto de diversos fatores. Um dos mais importantes foi o contexto socioeconômico da agricultura brasileira na década de 1970. Na região Sul, berço do MST, especialmente no Rio Grande do Sul, a plantação de soja agilizou a mecanização da agricultura e, conseqüentemente expulsou uma grande quantidade

de pessoas do campo para regiões de colonização como Rondônia, Pará e Mato Grosso (Stédile; Fernandes, 1999).

A migração foi malsucedida, pois essas regiões não tinham tradição na agricultura familiar, e os camponeses não conseguiram cultivar como estavam acostumados. Predominava ali a atividade pecuária. A estratégia do governo ao promover esse êxodo era direcionar os migrantes ao trabalho no garimpo e no extrativismo de madeira. Parte dessa população, expulsa do campo, também migrou para as cidades, impulsionada pelo crescimento industrial durante o chamado “milagre brasileiro”, que entrou em crise na década de 1980, conhecida como “a década perdida” (Stédile; Fernandes, 1999).

Os camponeses expulsos pela mecanização do campo, que optaram por não migrar para as cidades ou outros estados, podiam ou resistir no campo ou lutar por terra na região onde moravam, “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” (Stédile; Fernandes, 1999, p. 17).

O MST teve sua origem na região Sul, tanto pela questão socioeconômica quanto por uma questão ideológica e também por ter uma maior concentração de camponeses do país:

O MST nasceu no Sul em função de um conjunto de fatores, que tem suas raízes nas condições objetivas do desenvolvimento da agricultura. Mesmo assim nós do MST nos consideramos herdeiros e seguidores das Ligas Camponesas, porque aprendemos com sua experiência histórica e ressurgimos com outras formas (Stédile; Fernandes, 1999, p. 18).

O MST nasceu das lutas que ocorriam nos estados de Mato Grosso do Sul (MS), São Paulo (SP), Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). Ressalta-se o aspecto ideológico de formação desse Movimento, que é o trabalho pastoral desempenhado pelas Igrejas Católica e Luterana. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) surgiu em Goiânia, estado de Goiás (GO), em 1975 e auxiliou na reorganização das lutas camponesas. Os bispos da região amazônica se reuniram, pois perceberam a violência cometida pelos posseiros do Norte e Centro-Oeste (Stédile; Fernandes, 1999).

O surgimento da CPT teve, inicialmente, uma motivação regional. Mesmo assim essa articulação de bispos e de padres ligados à luta pela terra representou, do ponto de vista ideológico, um avanço muito importante. De certa forma, foi uma autocritica ao apoio da Igreja Católica ao golpe militar, sobretudo em relação aos camponeses. Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo (Stédile; Fernandes, 1999, p. 20).

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) aplicou o que estava previsto no Concílio Vaticano II¹⁰, seguindo as práticas da Teologia da Libertação, o que trouxe uma base ideológica forte para os camponeses em suas lutas.

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 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 (Stédile; Fernandes, 1999, p. 20, grifos do autor).

O trabalho pastoral desempenhado torna-se a gênese do MST pelo seu caráter ecumênico, por ter uma visão do todo, abraçar o todo e não se subdividir em grupos menores. Muitos pastores se organizaram localmente, mas integraram-se à CPT, construindo um único movimento, para conseguir mudar a sociedade e alcançar os objetivos do movimento. Contudo, deveriam “construir um movimento nacional e romper com o regionalismo gaúcho, sempre muito cioso de si, que achava que sozinho podia ir longe” (Stédile; Fernandes, 1999, p. 21).

Outro fator importante que deu origem ao MST foi o processo de democratização do Brasil, assim, a vontade do camponês coincidiu com as greves operárias, entre 1978 e 1979. Stédile e Fernandes (1999) relembram a Marcha de Brasília (1997), que contou com o apoio de simpatizantes do movimento e com pessoas contrárias ao governo, que entenderam que lutar pela reforma agrária poderia derrubar o modelo neoliberal¹¹; o mesmo aconteceu na Encruzilhada Natalino (1981) com a reunião de 30 mil pessoas no período da ditadura militar.

No dia 25 de julho de 1981, Dia do Trabalhador Rural, realizamos uma grande concentração nacional, conforme já falei. Vieram ônibus de São Paulo, Santa Catarina e Paraná. Estiveram presentes dom Tomás Balduino, pela CPT, e representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Enfim, foi uma concentração nacional, apesar de ser lá no extremo sul, na Encruzilhada Natalino. Isso foi ainda no governo Figueiredo. A motivação era manifestar solidariedade à luta pela reforma agrária e, ao mesmo tempo, lutar contra a ditadura militar. A sociedade, portanto, ajudou a construir o MST, porque se ela não promovesse a defesa do acampamento da Encruzilhada Natalino a derrota política que iríamos sofrer teria adiado a construção do MST ou, então, ele teria nascido com outro sentido, com outro caráter (Stédile; Fernandes, 1999, p. 23).

¹⁰ O Concílio Vaticano II, realizado de 1962 a 1965, foi um dos principais eventos reformadores da Igreja Católica no século XX, com repercussões até hoje. Um Concílio é uma série de reuniões de autoridades eclesiásticas com o objetivo de examinar e decidir sobre questões que envolvem a fé e os dogmas da Igreja Católica (Coutinho, 2022).

¹¹ O neoliberalismo contemporâneo emerge como uma doutrina que, diante das limitações observadas no liberalismo clássico e da necessidade de ajustes em suas práticas, admite certa intervenção do Estado na economia. No entanto, essa intervenção não compromete os princípios fundamentais da livre concorrência e da iniciativa privada (Japiassú; Marcondes, 2001).

No entanto, o momento político auxiliou o nascimento do MST, criando condições favoráveis para que a luta camponesa alcançasse um maior número de apoiadores. Na Marcha de Brasília (1997), a multidão de pessoas se juntou ao MST, porque viram o que a reforma agrária significava para a sociedade, lutavam contra o governo Fernando Henrique Cardoso. Infelizmente, na época, os camponeses não assimilaram a força desse momento histórico.

Há vários momentos históricos que originaram o MST, como já mencionado, para Stédile e Fernandes (1999, p. 24):

Foram várias trincheiras. No Rio Grande do Sul, foi a Macali, não pelo espaço geográfico, pelo pedaço de terra conquistado, e sim porque foi uma vitória. Se fosse só pelo espaço geográfico, em nome da verdade histórica, deveríamos dizer que o movimento surgiu da expulsão dos colonos que viviam na reserva indígena dos kaigangs, em Nonoai (RS). A Macali ganhou fama porque teve repercussão e porque foi vitoriosa.

Diante do exposto, constata-se que o surgimento do MST não se deveu unicamente à mobilização dos camponeses e trabalhadores rurais, mas foi também impulsionado pelo contexto político da década de 1980, marcado pela insatisfação popular frente ao avanço do neoliberalismo e pelo protagonismo das pastorais sociais. Esse cenário favoreceu a nacionalização do Movimento, ampliando sua base de apoio e conferindo maior visibilidade à luta pela reforma agrária, que passou a contar com a adesão de diversos segmentos da sociedade.

Características e princípios do MST

Quando se fala no nome do Movimento e na utilização da nomenclatura “trabalhador rural” ao invés de “camponês”, por aquele ser elitizado, Stédile e Fernandes (1999, p. 31), explicitam que “o homem do campo geralmente se define como agricultor, trabalhador rural ou como meeiro, arrendatário. É, na verdade, mais um conceito sociológico e acadêmico, que até pode refletir a realidade em que eles vivem, mas que não foi assimilado”.

Ainda que o MST tenha nascido de um movimento camponês, essa palavra era pouco conhecida e não poderia ser utilizada como nome do Movimento. O Movimento tinha três reivindicações: a luta pela terra, pela reforma agrária e por mudanças gerais na sociedade. Se autodefine como movimento camponês, *sui generis*, com três características: ser um movimento popular onde todos podem entrar, ter componente sindical e componente político.

A primeira característica de que todos podem entrar no Movimento, demonstra uma igualdade entre todos os membros das famílias, não somente o pai da família poderia votar, mas também os idosos, as mulheres, os filhos adolescentes, com isso todos os membros se sentem

valorizados e importantes. Diante disso, esse movimento camponês não se fecha para as diferentes parcelas da sociedade que querem participar, diferente do movimento camponês típico que somente aceitava membros que trabalhavam na terra.

A segunda característica é o componente sindical corporativo que tem no MST, depois que a família conquista um pedaço de terra, a categoria de agricultores começa a ter outras reivindicações, como melhores créditos para a produção, melhores estradas, entre outras. Com isso, ao invés de mandar os agricultores se juntarem aos sindicatos, aprenderam com movimentos que os antecederam e viram que esse tipo de luta também faz parte do MST.

A terceira característica é o componente político, assimilação que o Movimento fez entre os interesses particulares, os de classe e os corporativos. De acordo com Stédile e Fernandes (1999, p. 35), “se tivéssemos feito um movimento camponês apenas para lutar por terra, esse movimento já teria terminado. Qualquer movimento camponês que restringir sua luta ao aspecto corporativo, sindical, estará fadado ao fracasso”.

Esse caráter político está presente desde os primórdios do MST, a luta pela terra, pela reforma agrária, ainda que consista em uma base camponesa, as reivindicações do Movimento deveriam fazer parte da luta de classes. Até porque o MST não está lutando contra simples grileiros¹², estão lutando contra toda a classe dos latifundiários e contra o estado burguês, que não cria políticas públicas de desenvolvimento e manutenção dos camponeses no meio rural.

Um princípio basilar do Movimento é o estudo, compreendendo que sem estudo a luta social também não conseguirá galgar vitórias, “isso nos disseram todos os líderes com quem conversamos e que possuem uma experiência histórica de lutas” (Stédile; Fernandes, 1999, p. 42). Com isso, o MST se preocupa com o estudo e com a formação de seus quadros técnicos, políticos, organizadores, ou seja, profissionais das mais variadas áreas.

Considera-se janeiro de 1984 como fundação do MST, especificamente os dias 21 a 24 que foi realizado o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, estado do Paraná (PR), com 80 representantes de 13 estados. Neste Encontro foram definidos os dez objetivos, os princípios, quais seriam as reivindicações e como a luta estaria estruturada. Sobre a escolha do nome; optaram por “Sem Terra”, pois já eram chamados assim pela imprensa e usaram “trabalhadores” para resgatar o caráter de classe do movimento.

Para que o MST desse certo, foi decidido nesse Encontro que ele não poderia ser um movimento pastoral e nem sindical, deveria ser um movimento independente e autônomo:

¹² Grileiros são pessoas que se apossam de terras por intermédio de falsos títulos de propriedade.

Nesse I Encontro Nacional também definimos os nossos objetivos em dez pontos, como se fosse uma plataforma de luta. Na verdade, os dez pontos resumiam nosso programa. O movimento era para lutar por terra, mas decidimos fazer também a luta pela reforma agrária e por mudanças sociais, porque vivíamos o clima das lutas pela democratização do país. Outra coisa que assimilamos desde o início foi a necessidade de defender as terras indígenas. Queremos a demarcação das terras indígenas. Outro ponto que constava nos objetivos era o de estimular a participação no movimento sindical e nos partidos políticos, garantindo a autonomia da organização. A autonomia aparece nos objetivos como uma ideia muito forte. Um outro objetivo importante que definimos foi o de lutar pela reforma agrária nas terras das multinacionais. Aparecia nesse objetivo o caráter anti-imperialista do movimento. Era a consciência de que estrangeiro não poderia ter terra aqui enquanto houvesse um brasileiro sem terra. Esse é o resumo do I Encontro Nacional (Stédile; Fernandes, 1999, p. 50-51).

Outro ponto importante é que o MST não é doutrinário, não se utiliza de ideais prontos que não podem ser aplicáveis na realidade. O Movimento verifica uma tensão social e posteriormente busca por mudanças. Nesse contexto, é insulso ressaltar a influência da Teologia da Libertação¹³, que formou boa parte dos militantes do MST, ensinando-os a se abrir para um conjunto de ideias, de correntes doutrinárias, ou seja, se abrirem para incorporar todas as verdades capazes de auxiliar nas lutas do MST, o Evangelho é exemplo disso.

A pedagogia campesina ensina pelo exemplo, pelos desafios, vitórias e derrotas, quais sejam a “luta da classe trabalhadora de Canudos (BA), Zumbi, no Quilombo de Palmares (AL), Contestado (SC/PR), Trombas e Formoso (GO), Porecatu e as Ligas Camponesas” (Stédile; Fernandes, 1999, p. 62). Por conseguinte, fica claro a posição flexível do MST na sua busca por aprender e dialogar com diversas teorias e movimentos sociais antecessores.

1.5 As Escolas Itinerantes do MST como alternativa de educação do campo

No que se refere à educação, Stival (2022) disserta que esse direito passou a ser prioridade para os trabalhadores sem terras antes mesmo da criação oficial do MST, no ano de 1984. Já em 1981, no acampamento Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta – RS, as mães acampadas passaram a se preocupar e se mobilizar para reivindicar a garantia do acesso à educação para os seus filhos, que se encontravam excluídos da educação formal.

Assim, a preocupação com o direito à educação no MST começou a partir de seus acampamentos, das Escolas Itinerantes, lembrando que para uma melhor compreensão deve-se estudar o MST como um todo; pois ao “enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que

¹³ A Teologia da Libertação é uma linha de pensamento teológico cristão que enfatiza a libertação dos oprimidos, considerando-os protagonistas de sua própria libertação (Boff, 2024).

escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade” (Caldart, 2004, p. 143, grifos da autora).

Quando se fala em Educação do Campo:

Podemos dizer que a Escola Itinerante está sendo um laboratório da Escola do Campo; está provando que a escola contra-hegemônica da classe trabalhadora já é uma realidade. Se não fizermos esta escola hoje, ela não existirá amanhã, é uma escola da contradição, da ousadia, da construção do real, do possível, agora. É uma escola em permanente transformação que quer responder aos anseios educativos da classe trabalhadora (Grein, 2018, p. 11).

Neste contexto de contradições e reivindicações surgem as Escolas Itinerantes, criadas pelo Movimento e para o movimento¹⁴, disponíveis para se deslocar conforme a necessidade dos seus frequentadores, demonstrando-se democrática e de acesso a todos no processo educativo. No início da organização do MST, a conquista da terra pelos camponeses era a base do Movimento, mas logo eles entenderam que para se organizarem de forma eficaz, diante do alto índice de analfabetismo entre os camponeses, precisavam colocar a educação como base da organização. Assim, o Setor Nacional de Educação do MST foi formalizado em 1987, no 1º Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo (Morissawa, 2001).

Sobre a Escola Itinerante, Camini (2022, p. 110) afirma que:

‘Escola Itinerante’ foi o nome escolhido pela identidade com o movimento social que a reivindicava. Esse nome significa a postura pedagógica de caminhar junto, na luta. Criada sob propósito de não se fixar em lugar algum, sua estrutura física era moldável, construída e desconstruída à medida que o acampamento fosse pressionado a mudar de área (grifos da autora).

A experiência da Escola Itinerante (EI) iniciou no estado do Rio Grande do Sul, sendo semente para a criação de outras EI nos estados do Paraná (2003), Goiás (2005), Santa Catarina (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). Ressalte-se que este estudo se baseia nas Escolas Itinerantes do Paraná (PR), visto que, no ano de 2023, constatou-se que é o único estado que ainda mantém essas escolas ativas.

As EI paranaenses se inspiraram tanto nas EI gaúchas, como na experiência de um acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguaçu, na cidade de Curitiba (PR), no ano de 1999, com o objetivo de protestar contra a repressão que o governo Jaime Lerner praticava

¹⁴ Movimento (com letra maiúscula) é um nome próprio, referindo-se ao MST; já, movimento (com letra minúscula) é qualquer atividade ou ação organizada coletivamente com um objetivo específico, podendo ser dentro do MST ou não (Caldart, 2004).

contra os Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesse momento, foi organizada uma escola que funcionou por 14 dias, batizada de Escola Itinerante Terra e Vida (MST, 2008).

O estado do Paraná contou com outras experiências em escolas de acampamento antes da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, mas, em regra, eram extensões de uma escola pública, não seguindo fielmente os princípios educativos criados pelo MST. O grande marco para aprovação das EI no estado foi o Acampamento 1º de Maio, em 2003, que criou a Escola Itinerante Paulo Freire, que é objeto de estudo de caso nesta pesquisa.

No Paraná, foi em 2003, em uma situação em que havia um grande número de acampamentos, com muitas famílias acampadas. Por este motivo, com muitas crianças em idade escolar e as escolas do entorno dos acampamentos não tendo estrutura suficiente para abrigá-las, frente a uma reivindicação das famílias acampadas e do Movimento como um todo, o governo do Paraná criou as escolas itinerantes no estado (Grein, 2018, p. 11).

No dia 8 de dezembro de 2003, o governo do Paraná, por meio do Conselho Estadual de Educação – CEE autorizou, com o Parecer nº 1.012 o funcionamento da “Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo”.

A tensão e o contexto social que provocaram o surgimento do MST impulsionam a formação de novos sujeitos sociais, assim,

a tensão das relações sociais no campo, aceleradas pelo MST, criam virtualidades educativas novas, e o pensar e o agir pedagógicos têm que captar quais destas tensões nos interessam como educativas. A pesquisa nos propõe dar a devida centralidade à cultura como eixo da ação pedagógica e do desenvolvimento humano (Arroyo, 2004, p. 16-17).

Conforme o entendimento de Arroyo (2004), o MST acaba se tornando uma referência entre movimentos sociais tanto no Brasil como fora dele, é um exemplo de organização e de luta “sempre que estiver em questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos” (Caldart, 2004, p. 20). Assim, conforme afirma Arroyo (2004), a figura do MST tem algo de contagiante para toda a sociedade brasileira, porque toca em valores muito tensos e próximos de todos nós.

O processo educativo do MST tem uma função social cultural bem mais rica do que se pode imaginar. Isso ocorre porque:

A escola do campo e as escolas do MST tentam ser mais do que escola. Pretendem integrar-se na dinâmica formadora do Movimento. Este põe a escola e a pedagogia em movimento e por aí elas retomam suas tarefas de origem: contribuir na formação de

sujeitos sociais, os Sem Terra, os trabalhadores(as) do campo. Os educadores e as educadoras das escolas do campo vão descobrindo que são mais que alfabetizadores quando alfabetizam, mais do que ensinantes quando ensinam. Eles e elas fazem parte também de uma dinâmica social, cultural e formadora extremamente rica que dá às suas práticas novos sentidos (Arroyo, 2004, p. 17-18).

De acordo com Caldart (2004), a realidade de opressão e a necessidade de libertação do campo impulsionaram a prática pedagógica progressista. Com isso, exige luta por igualdade de direitos e superação da propriedade do conhecimento e das lógicas capitalistas, evidenciando porque existem tantas barreiras frente à organização luta da classe trabalhadora. Assim,

na Escola Itinerante o pedagogo e os educadores precisam compreender que esta escola foi forjada na luta de classes e se organiza na sociedade capitalista, carregando consigo as contradições da mesma e, assim, se arma para destruir os mecanismos de exclusão, subordinação e submissão, impostos pelo sistema que a rege (*id ib.*, p. 138).

No início do século XXI, Caldart (2004) enfatizava que o MST é uma referência entre os movimentos sociais e busca uma pedagogia progressista seguindo os ensinamentos de Freire. Atualmente, Camini (2022, p. 118-119) atualiza esse mesmo entendimento sobre Freire:

Sua contribuição pedagógica, lúcida e crítica em defesa da escola pública nos dá a certeza de que ele foi um homem dedicado a pensar sobre um projeto educativo emancipatório. Discordava da escola autoritária e antidialógica. Propôs uma escola engajada, emancipatória, libertadora, sem cercas e muros, encharcada de conteúdos críticos, vertendo da realidade. Com sua inspiração, construímos a escola, *mais do que escola* na Pedagogia do Movimento. Ela continuará tendo a mão generosa do educador do povo, que soube educar em si a gratidão e a sensibilidade. Tendo crescido, calçou as sandálias da humildade pedagógica e andarihou pelo mundo. Lúcido, coerente e generoso, sempre esteve ao lado dos pobres. Por essa sua história, foi capaz de valorizar a escola dos sem-terra, iniciada e reinventada debaixo de uma lona preta (grifos da autora).

Diante disso, conforme observa Silva, L. (2018), a educação das Escolas Itinerantes é um projeto contra-hegemônico de sociedade, que se preocupa não só com a educação, mas também com a formação humana, tendo como base a Pedagogia Freiriana e a Pedagogia do próprio Movimento. Assim, na auto-organização dos estudantes, há uma preocupação em manter uma relação de horizontalidade.

Com isso, o projeto educacional do MST demonstra ser imprescindível, visto que “traz contribuições para a educação brasileira [...] é uma escola com potencialidade de resistência na contradição” (Silva, L. 2018, p. 216). Ou seja, trouxe à tona ideais aparentemente já esquecidos, ou nos fizeram acreditar que estavam mortos. O ressurgimento desses valores dá mais força para que se possa lutar pela Pedagogia da Libertação também nas demais escolas do Brasil.

O Sem Terra, segundo Silva, L. (2018), é um sujeito sociocultural, uma vez que o seu papel vai além das questões agrárias e rurais, atuando em todos os aspectos necessários para contradizer e expressar sua indignação diante do modelo capitalista vigente. Neste contexto, Caldart (2004), ao entrevistar Darci Maschio do MST (RS), demonstra o significado do termo “assentado”. Ser assentado é sinônimo de resistência, de luta por um ideal, da reivindicação por um pedaço de terra e por educação, significando, dessa forma, que o sonho e a esperança de alcançar a cidadania para os Sem Terras é possível de se realizar.

Mesmo em contextos revolucionários, a educação bancária pode persistir, dificultando que os indivíduos se mobilizem pela própria libertação. Sob influência desse modelo, muitas vezes não reconhecem seus significados nem os efeitos desumanizadores que provoca. Freire (2019a) argumenta que, nessa concepção, o conhecimento é visto como algo doado pelos que se julgam sábios aos considerados ignorantes, reforçando uma ideologia de opressão sustentada pela absolutização da ignorância, tratada como uma condição exclusiva do outro.

Nesse cenário, para que os sujeitos historicamente oprimidos possam se inserir criticamente na sociedade, é fundamental a superação do modelo educativo tradicional em direção a uma educação transformadora. Contudo, Freire (2019b) destaca que essa mudança não pode ocorrer se o educador ainda adota uma postura de domesticador, reproduzindo práticas autoritárias e hierarquizadas incompatíveis com a emancipação dos educandos.

Portanto, Freire (2019a) nos ensina que educação utilizada como forma de dominação e desumanização é um ato de transferência de conhecimento. Por outro lado, a educação libertadora e humanizante é o ato de conhecer, e para que isso, de fato, exista, o educador deve ter consciência do mundo. Todavia, a colonização do Brasil não foi favorável a esse cenário por ser meramente comercial.

Assim, a educação requer coragem e disposição para o debate e a análise da realidade. Evitar a discussão crítica a torna inautêntica. Um modelo baseado na imposição não permite a troca de ideias, apenas a reprodução de discursos. O educador age sobre o aluno, não com ele, impondo regras que geram acomodação, não engajamento. Quando o conhecimento é transmitido como fórmulas prontas, o aluno apenas as memoriza, sem assimilação verdadeira, pois esta depende de um processo ativo de reconstrução e busca (Freire, 2019b).

Esse entendimento de Paulo Freire, acima, revela de forma contundente a crítica a uma educação bancária, verticalizada e autoritária, que ainda persiste em muitas práticas escolares. Ao afirmar que a educação é um ato de amor e, portanto, de coragem, Freire convoca educadores e educadoras a romperem com modelos que silenciam, domesticam e impedem o

pensamento crítico. Sua reflexão denuncia o ensino que se limita à transmissão de conteúdos prontos, sem espaço para o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o referido autor propõe uma educação que promova a autonomia, que incentive o ato de pensar com profundidade e que se fundamente no respeito ao outro como sujeito do processo formativo. Trabalhar com os educandos e não sobre eles implica em reconhecer sua historicidade, suas vivências e suas potencialidades como participantes ativos da aprendizagem. Essa perspectiva dialógica e problematizadora constitui a essência da pedagogia freiriana e inspira projetos educativos comprometidos com a emancipação humana, como é o caso das Escolas Itinerantes do MST.

Diante das reflexões apresentadas, reafirma-se a relevância desta pesquisa no âmbito acadêmico e social, ao investigar o processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Itinerantes do MST, no estado do Paraná. Tal investigação contribui para o reconhecimento de práticas educativas que alcançam populações historicamente excluídas das políticas públicas educacionais, como é o caso das comunidades itinerantes. A experiência das Escolas Itinerantes revela uma educação comprometida com a transformação social, com o fortalecimento de identidades camponesas e com a afirmação do direito à educação em territórios de resistência.

Para compreender as bases que sustentam essa proposta educativa contra-hegemônica, o próximo capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, com destaque para a Educação *Humanitas* e a religação moriniana dos saberes. Essas concepções oferecem um olhar ampliado sobre o papel da escola na formação integral do sujeito, orientada por princípios éticos, políticos e epistemológicos que valorizam a complexidade, a dignidade e a justiça social.

2 EDUCAÇÃO *HUMANITAS*, DIREITOS HUMANOS E RELIGAÇÃO MORINIANA DOS SABERES

A discussão proposta neste capítulo parte do reconhecimento de que, embora os Direitos Humanos e o direito à educação estejam juridicamente estabelecidos tanto em nível internacional quanto nacional, sua efetivação ainda encontra sérios obstáculos, especialmente em contextos marcados pela desigualdade, exclusão e violência estrutural. Neste sentido, propõe-se uma análise crítica sobre como a Educação *Humanitas*, entrelaçada aos Direitos Humanos e às Tecnologias Sociais, e inspirada por uma perspectiva emancipadora, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.1 Educação *humanitas* como fundamento para uma educação emancipadora

A noção de *humanitas*, entendida como eixo estruturante de uma formação crítica e emancipadora, atravessa distintas tradições filosóficas e culturais, consolidando-se como um valor relevante, que busca promover o pleno florescimento das potencialidades humanas. Inspirada nos ideais romano-gregos, essa concepção ultrapassa os limites de uma educação meramente técnica ou utilitária, ao enfatizar a necessidade de cultivar a ética, o pensamento crítico, a sensibilidade social e a consciência histórica (Abbagnano, 2012).

No vocabulário clássico, *humanitas* remete a um modo de ser orientado pela cultura, pela dignidade e pelo compromisso com o bem comum. A tradição romana, particularmente em autores como Cícero e Varrão, já sinalizava esse vínculo entre formação e cultura como uma via de aperfeiçoamento humano. A educação, nesse sentido, não é apenas instrumento de instrução, mas espaço de transformação da pessoa e da coletividade (Abbagnano, 2012). Essa leitura conecta-se à ideia contemporânea de educação como direito humano fundamental, tal como reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), a qual enuncia que toda pessoa deve ter acesso a uma formação voltada ao desenvolvimento de sua personalidade e à convivência respeitosa em sociedade (ACNUDH, 1999).

O humanismo que sustenta esse ideal não se limita à exaltação do indivíduo, mas está profundamente enraizado na coletividade. Trata-se de uma ética da presença e da convivência, que reconhece o ser humano em sua singularidade e historicidade, mas também em sua capacidade de construir realidades mais justas, por meio da cultura, da linguagem e da ação política. Essa perspectiva integra o campo da educação quando entendemos que ensinar é, antes de tudo, um ato que convoca a escuta, a abertura ao outro e a disposição para a reinvenção constante da experiência humana (Freire, 2019a).

É com base nesses pressupostos que o projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constrói suas práticas formativas. Ao propor uma pedagogia ancorada na luta social, na valorização da cultura camponesa e na autonomia dos sujeitos, o MST rompe com a lógica escolar dominante e institui outra racionalidade para o ato educativo. As Escolas Itinerantes, como expressão dessa proposta, são territórios pedagógicos onde a educação se entrelaça à vida, ao trabalho coletivo e à resistência política, promovendo o acesso à cultura e ao saber como direitos inalienáveis (Caldart, 2004; Casallas; Secchi, 2020; Souza; Antônio, 2021; Vendramini et al., 2016).

Essa perspectiva dialógica e transformadora aproxima-se dos fundamentos da teoria da complexidade, especialmente nos princípios formulados por Edgar Morin. Ao valorizar a articulação entre diferentes formas de conhecimento, os princípios recursivo, dialógico e hologramático oferecem uma base epistemológica para compreender o sujeito em sua integralidade (Morin, 2015). A religação dos saberes proposta por Morin amplia a capacidade crítica dos educandos e dos educadores, tornando a escola um espaço de reconstrução do conhecimento e de emancipação.

Diante desse contexto, esta investigação tem como foco compreender em que medida os valores humanistas e os princípios da complexidade estão presentes na proposta das Escolas Itinerantes do MST. O estudo, realizado junto à Escola Itinerante Paulo Freire, busca evidenciar como esses fundamentos se manifestam no cotidiano pedagógico e quais obstáculos se interpõem à sua efetivação. Trata-se, portanto, de um esforço para reconhecer experiências que, ao promover a dignidade e a justiça social, desafiam os modelos excludentes e fragmentários ainda hegemônicos no campo educacional brasileiro.

2.2 Direitos humanos no Brasil: entre os marcos legais e a negação cotidiana

Este subitem fundamenta-se especialmente na obra de Costas Douzinas (2007), *Human Rights and Empire: The Political Philosophy of Cosmopolitanism* (*Direitos Humanos e Império: a Filosofia Política do Cosmopolitismo*). Nessa perspectiva, os Direitos Humanos são compreendidos não apenas como normas universais, mas como construções históricas e políticas permeadas por contradições. Douzinas (2007) evidencia tanto seu potencial emancipador quanto suas limitações diante das práticas excludentes do sistema global, revelando os Direitos Humanos como um campo de disputa entre resistência e dominação.

A teoria contemporânea dos Direitos Humanos enfrenta diversas confusões conceituais, em grande parte devido à abertura semântica e simbólica do termo. Como argumenta Douzinas

(2007, p. 08), “o termo humano é um significante flutuante, isto significa que possui muitos sentidos e não um sentido fixo; já Direitos Humanos é um conceito vago e subdeterminado”¹⁵.

No caso dos Direitos Humanos, "humano" pode significar o ser biológico, o sujeito moral, o ator político ou até mesmo um ideal de humanidade. Isso torna o termo “Direitos Humanos” flexível, mas também ambíguo e aberto a múltiplas interpretações. Por isso, Douzinas (2007) explicita que governos, movimentos sociais, organizações internacionais, entre outros, utilizam o termo com sentidos distintos e até contraditórios.

Nesse contexto, os Direitos Humanos não constituem um campo homogêneo, e a tentativa de construir uma teoria única que os explique de forma coerente tende a fracassar. Essa ambiguidade, embora possa enfraquecer a precisão conceitual, também confere força mobilizadora e simbólica ao seu discurso. Essa polissemia confere aos Direitos Humanos tanto poder retórico quanto fragilidade teórica. Não há uma teoria única ou um campo de atuação homogêneo capaz de dar conta de todas as práticas associadas a esse nome.

Os Direitos Humanos são, portanto, mais que um sistema normativo: são um campo simbólico e político em disputa. Como categoria jurídica, eles surgiram nos sistemas legais modernos ocidentais, vinculando-se à noção de dignidade, liberdade e igualdade. No entanto, seu componente "humano" carrega um peso moral que nem sempre se traduz em garantias legais concretas (Douzinas, 2007).

Além disso, os Direitos Humanos operam muitas vezes como direitos morais — ou seja, como aspirações legítimas não reconhecidas pela ordem legal vigente. Assim, quando alguém afirma ter o direito de não ser discriminado em um regime que não reconhece tal proteção, essa pessoa apela a uma moralidade superior ou a um ideal de justiça que transcende a norma. Isso revela a tensão central do discurso dos Direitos Humanos: a oscilação constante entre o real e o ideal, entre o que é e o que deveria ser (Douzinas, 2007).

Portanto, os Direitos Humanos não são apenas um conjunto de normas legais, mas também uma linguagem de resistência, uma forma de ideologia moral e uma estratégia de enfrentamento do poder. Douzinas (2007) tem o entendimento de que mesmo os Direitos Humanos sendo utilizados como fachada por regimes autoritários ou como justificativa para guerras e intervenções, eles também permanecem como um recurso legítimo de denúncia e mobilização por parte dos oprimidos.

Dessa forma, ao refletirmos sobre o que são os Direitos Humanos, é igualmente importante indagar quem são os seus defensores. Embora Terto Neto (2020) destaque lideranças

¹⁵ Texto original: The ‘human’ in rights is a ‘floating signifier’, ‘human rights’ is a thin, underdetermined concept.

indígenas e quilombolas como defensoras por sua atuação em prol da floresta e dos direitos de seus povos, esse reconhecimento também pode ser estendido a outros movimentos sociais que lutam por justiça e dignidade. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao enfrentar desigualdades estruturais e reivindicar o direito à terra, à educação e à cidadania, insere-se nessa categoria. Seus integrantes atuam na promoção e realização de direitos fundamentais e, por isso, podem ser compreendidos como defensores dos Direitos Humanos, enfrentando, assim como os povos tradicionais, ameaças, violência e criminalização.

Assim, a partir de Douzinas (2007), pode-se compreender a complexidade dos Direitos Humanos no Brasil, onde há um abismo entre o reconhecimento formal desses direitos e sua efetivação cotidiana, reforçando que é insuficiente a garantia jurídica dos direitos, é preciso compreender sua historicidade, disputas simbólicas e possibilidades de mobilização social. Os Direitos Humanos constituem um conjunto de princípios universais, historicamente construídos a partir de lutas sociais, filosóficas e políticas por dignidade, liberdade, igualdade e justiça.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, é um marco nesse processo, consolidando o reconhecimento de direitos básicos como universais, inalienáveis e interdependentes. No entanto, a distância entre o reconhecimento formal desses direitos e sua efetivação concreta evidencia contradições estruturais nos sistemas democráticos, especialmente em países com heranças autoritárias, como o Brasil.

O Brasil é signatário da DUDH, assumindo o compromisso de garantir direitos fundamentais como vida, liberdade, segurança e educação. Contudo, persistem profundas desigualdades, discriminações sistemáticas e violência institucional. Herrera Flores (2009) destaca que os Direitos Humanos se tornaram o grande desafio do século XXI — um desafio tanto teórico quanto prático.

Os Direitos Humanos, além de seu caráter institucional e normativo — isto é, sua existência como parte de estruturas jurídicas formais como constituições, leis e tratados —, possuem também uma dimensão simbólica e subjetiva fundamental. Isso significa que os direitos não operam apenas no campo das normas e leis, mas também influenciam profundamente a forma como os indivíduos se percebem e são percebidos pela sociedade.

A dimensão simbólica diz respeito ao valor cultural e político que os direitos assumem na construção do ideal de humanidade, enquanto a dimensão subjetiva refere-se à maneira como eles moldam a identidade, a autoestima e o sentimento de pertencimento dos sujeitos sociais. Não são apenas garantias legais inscritas em constituições e tratados, mas também instrumentos de construção da subjetividade e da identidade humana.

Como aponta Douzinas (2007, p. 07), os direitos atuam como "ferramentas e estratégias para definir o sentido e os poderes da humanidade"¹⁶. Eles constroem o sujeito de direitos a partir da luta por reconhecimento, pois:

[...] adquirimos nossa identidade em uma luta incessante por reconhecimento, na qual os direitos funcionam como moedas de troca em nosso desejo de sermos reconhecidos pelos outros. A lei e os direitos contribuem de forma central para o projeto de nos tornarmos sujeitos, por meio do reconhecimento recíproco de si e do reconhecimento do outro¹⁷ (Douzinas, 2007, p. 07).

Essa perspectiva amplia a compreensão de Direitos Humanos como linguagens de existência. Eles nos ajudam a sermos vistos e a nos vermos como dignos, pertencentes e como sujeitos cuja humanidade é plena, intrínseca e incontestável. Para sujeitos historicamente excluídos, o reconhecimento como “sujeito de direitos” é, antes de tudo, um passo decisivo rumo à reconstrução da dignidade negada e sustentando o sentimento de pertencimento.

Afirmar os Direitos Humanos é também afirmar a humanidade dos sujeitos historicamente desumanizados. Em contextos de injustiça estrutural, como o brasileiro, é essencial compreender que os direitos não se limitam à norma jurídica, mas devem ser vividos como práticas de reconhecimento, alteridade e transformação. Promovê-los exige, portanto, ações políticas, pedagógicas e sociais articuladas e comprometidas com a ruptura das lógicas de exclusão e a efetivação da dignidade humana em sua plenitude.

Nesse cenário, torna-se urgente fortalecer práticas educativas que promovam o reconhecimento das lutas sociais e a formação crítica dos sujeitos. A Educação *Humanitas*, ao articular a dimensão ética, política e cultural da aprendizagem, configura-se como uma estratégia formativa essencial para a construção de uma cultura de Direitos Humanos. Ela contribui para que os sujeitos compreendam a si mesmos como titulares de direitos, capazes de agir, resistir e transformar as realidades de injustiça e exclusão em que estão inseridos.

Um exemplo emblemático da negação cotidiana dos Direitos Humanos no Brasil é o Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, no estado do Pará. Na ocasião, 21 trabalhadores rurais sem-terra foram assassinados por policiais militares durante uma manifestação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que exigia o cumprimento da reforma agrária. O caso evidenciou a brutalidade estatal contra populações

¹⁶ Texto original: Rights are tools and strategies for defining the meaning and powers of humanity.

¹⁷ Texto original: We acquire our identity in an endless struggle for recognition, in which rights are bargaining chips in our desire of others. The law and rights make a central contribution to the project of becoming subject through the reciprocal acknowledgement of self and the (mis)recognition of others.

vulnerabilizadas e escancarou a distância entre os marcos legais de proteção dos direitos e a realidade vivida por quem luta por justiça social no país (Brasil de Fato, 2025a; 2025b).

A luta pela terra no Brasil é marcada por uma longa história de conflitos, desigualdades e resistência. Movimentos sociais como o MST emergem nesse contexto como protagonistas na defesa dos direitos territoriais, da reforma agrária e da justiça social. No entanto, essa luta é permeada por desafios significativos, incluindo a violência sistemática contra aqueles que se dedicam à proteção do meio ambiente e dos Direitos Humanos.

De acordo com relatório da organização Global Witness (2024), mais de 2.100 defensores da terra e do meio ambiente foram assassinados em todo o mundo, entre 2012 e 2023. Apenas no ano de 2023, o Brasil registrou 25 assassinatos, mantendo-se entre os países mais perigosos para defensores ambientais. A América Latina permanece como a região mais letal, com 166 assassinatos registrados no mesmo ano, sendo que povos indígenas e comunidades tradicionais continuam sendo desproporcionalmente afetados — representando 49% das vítimas fatais.

Esses dados evidenciam a urgência de medidas concretas de proteção e valorização dos sujeitos que atuam na defesa de seus territórios e da natureza. A violência não apenas ceifa vidas, mas compromete a construção de um modelo de sociedade mais justo, sustentável e solidário, revelando a contradição entre a retórica dos Direitos Humanos e a realidade enfrentada por comunidades marginalizadas.

Em meio a esse cenário de riscos e ameaças, o papel das escolas do campo, como as Escolas Itinerantes do MST, torna-se ainda mais relevante por promoverem uma educação crítica, vinculada ao território e comprometida com os Direitos Humanos, sociais e ambientais. Essas escolas emergem como espaços de resistência epistêmica, onde a educação não apenas denuncia violações, mas também constrói alternativas concretas de emancipação, alinhadas aos princípios da Educação *Humanitas*.

Assim, a compreensão crítica dos Direitos Humanos exige o reconhecimento de sua dimensão histórica, simbólica e prática, bem como sua articulação com processos educativos comprometidos com a transformação da realidade. A promoção dos Direitos Humanos não pode ser dissociada de práticas formativas que reconheçam os sujeitos em sua dignidade e em seu potencial transformador, como propõe a Educação *Humanitas*. É nesse contexto que o Direito Humano à educação se revela um princípio estruturante, pois só através de uma educação radicalmente democrática e territorializada é possível garantir que os Direitos Humanos transcendam a abstração jurídica e se materializem em políticas de vida.

Se a violência contra defensores de territórios expõe a fragilidade dos direitos formalmente garantidos, é na educação como direito humano fundamental que encontramos a chave para sua efetivação. O próximo tópico aborda como as Escolas Itinerantes do MST, ao reivindicarem o direito à educação como um projeto político-pedagógico, desafiam a lógica hegemônica que reduz a educação a um serviço mercantilizado. Ao articular o direito à educação com a luta por terra, trabalho digno e justiça ambiental, essas escolas exemplificam como o acesso ao saber, quando vinculado à emancipação coletiva, pode se tornar alicerce para a realização de outros direitos.

2.3 O direito humano à educação como princípio estruturante

As políticas educacionais expressam ideias e ações de um determinado período histórico, refletindo as intencionalidades do Poder Público em garantir, por meio de ações concretas, o direito de todos à educação. No Brasil, esse direito foi historicamente negado, o que motivou movimentos sociais a reivindicarem sua efetivação, especialmente entre as populações empobrecidas. Essa negação histórica não se deu apenas pela ausência de acesso à escola, mas também pela manutenção de estruturas educacionais que perpetuavam a exclusão, como no caso das comunidades rurais.

Nesse cenário, Grein (2018, p. 10) enfatiza que “a Educação do Campo é anterior às lutas por políticas públicas. Quando o Estado não garantia as escolas do campo, os camponeses faziam seus processos educativos”. Essa resistência demonstra que, mesmo à margem das políticas oficiais, as populações oprimidas desenvolveram suas próprias estratégias educativas, reforçando a ideia de que a educação é um ato político. A autora ainda ressalta que a demanda por políticas educacionais no campo está intrinsecamente ligada à luta pela terra, evidenciando como a educação se entrelaça com as disputas por direitos fundamentais.

Se a resistência educativa no campo revela a capacidade das populações oprimidas de criar alternativas pedagógicas fora do aparato estatal (Grein, 2018); Freire (2019b) adverte que tais iniciativas são alvo de controle pelas elites. A Pedagogia do Oprimido, ao ser cooptada pelo Estado e pelos grupos dominantes, transforma-se em instrumento de manutenção do *status quo* – justamente porque ameaça desvelar os mecanismos de opressão que a educação libertadora, protagonizada pelos camponeses, busca superar.

De acordo com Freire (2019b), a Pedagogia do Oprimido tem sido instrumentalizada pelo Estado e pelas elites como um recurso de manutenção da ordem vigente, enquanto a Pedagogia da Libertação se apresenta como alternativa capaz de despertar nos indivíduos a consciência de que a educação pode ser um instrumento de emancipação.

Para manter a dominação, as elites promovem uma série de mitos que naturalizam a opressão, como a ideia de que vivemos em uma ordem de liberdade, mesmo quando as desigualdades são evidentes; o suposto direito universal à educação, contrastado pelo número irrisório de brasileiros que ingressam e permanecem na escola; ou ainda o mito da igualdade de classe, revelado em práticas cotidianas de distinção social, como a expressão “sabe com quem está falando?”, ainda presente nos dias atuais (Freire, 2019b).

Em outras palavras, para este autor, essa estratégia das elites de disseminar mitos de forma organizada, resulta na “introjeção pelas massas populares oprimidas”, mecanismo fundamental para manter o ciclo de dominação. No entanto, o autor alerta que a verdadeira libertação não surge de uma “propaganda libertadora” verticalizada, como quem deposita ideias prontas. A emancipação exige diálogo: um processo horizontal que considere os oprimidos como sujeitos de sua própria transformação (Freire, 2019b).

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) consagra a educação como direito fundamental (Artigo 26), enfatizando seu papel no "pleno desenvolvimento da personalidade humana" e na promoção da paz. O Brasil, signatário da DUDH, assume formalmente esse compromisso, mas sua efetividade esbarra em contradições históricas. Como observam Sathler e Ferreira (2022), a DUDH é, em si, uma "iniciativa educacional", o que explica a ênfase dada ao tema em seu texto, mas sua implementação depende de vontade política.

Nesse contexto, é relevante destacar o conteúdo do item 2 do artigo 26 da DUDH, que, segundo Sathler e Ferreira (2022), evidencia a centralidade atribuída à educação por meio da ênfase no pleno desenvolvimento da capacidade humana, na educação voltada aos Direitos Humanos e à cidadania, além da sua função na promoção da paz internacional. Essa concepção humanista e transformadora da educação também encontra respaldo no Artigo 29 da própria Declaração, bem como no Artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), reforçando a ideia de que a educação deve promover a dignidade e a autonomia dos sujeitos.

A DUDH busca uma educação que desenvolva integralmente a pessoa, fugindo de uma educação mecânica ou meramente mercantilista, assim, “ao indicar o papel da educação nas atividades da ONU em prol da paz, a Declaração Universal dá uma dica da razão pela qual esse Artigo é o mais extenso e um daqueles que recebe maior ênfase em todo o texto: a DUDH em si é uma iniciativa educacional” (Sathler; Ferreira, 2022, p. 260).

Essa preocupação com uma educação voltada para o desenvolvimento dos Direitos Humanos e da cidadania dos indivíduos, visando ao fortalecimento pleno da capacidade humana, está alinhada com a reflexão de Freire (2019b) e sua concepção de uma educação emancipadora. O autor critica a pedagogia predominante na sociedade capitalista brasileira, marcada por um viés mercantilista e mecanicista, e atuou na alfabetização da população empobrecida com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional em relação às elites.

No que concerne à alfabetização, propõe-se uma alfabetização crítica, ou seja, que a pessoa compreenda o que se está lendo e escrevendo, até por que o acesso à educação se dá de forma desigual nos países mais ricos e nos países mais pobres, “o progresso no acesso à educação, embora acelerado na segunda metade do século XX e no início do século XXI, é muito assimétrico e desigual. As pessoas mais ricas têm acesso a uma educação de qualidade muito maior do que as pessoas mais pobres” (Sathler; Ferreira, 2022, p. 263).

No que se refere à qualidade da educação, este estudo adota a conceituação da ONU presente no 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, intitulado “Educação de Qualidade”, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONUBR, 2015). A emancipação por meio da educação e o reconhecimento da educação como um direito humano fundamental sempre foram bandeiras defendidas pela Organização das Nações Unidas, conforme expresso no Comentário Geral nº 13, de 1999, emitido pelo Comitê da ONU sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais:

A educação é um direito humano em si e um meio indispensável para concretizar outros direitos humanos. Enquanto direito de empoderamento, a educação é o principal veículo através do qual adultos e crianças economicamente e socialmente marginalizados podem sair da pobreza e obter os meios para participar plenamente na sua comunidade¹⁸ (ACNUDH, 1999).

O direito humano à educação, por ser um meio de emancipação, autonomia e proporciona o acesso à cidadania, torna-se o direito basilar na busca pela concretização dos demais Direitos Humanos e fundamentais dos indivíduos. Assim, a garantia desse direito deveria ser prioridade e promovido pelos estados democráticos, se estes não trabalhassem para a manutenção do *status quo*, impedindo a emancipação dos empobrecidos.

¹⁸ Texto original: Education is both a human right in itself and an indispensable means of realizing other human rights. As an empowerment right, education is the primary vehicle by which economically and socially marginalized adults and children can lift themselves out of poverty and obtain the means to participate fully in their community.

Nessa conjuntura, Sathler e Ferreira (2022) observam que um enorme obstáculo para a superação das desigualdades concernentes à garantia plena do direito à educação para todos é o rápido desenvolvimento tecnológico e seu acesso, que também ocorre de forma desigual nas diferentes camadas sociais, como se observou no período da pandemia da Covid-19, que atingiu o auge entre os anos de 2020 e 2021.

No Brasil, a educação passou a configurar um direito fundamental com o advento da Constituição Federal de 1988, prevista no *caput* do Artigo 6º. Ademais, o texto legal ainda dispõe sobre a garantia que os entes federados devem proporcionar em relação à educação, previsto no Artigo 23: “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (Brasil, 1988).

Antes da promulgação da CRFB/88, o Estado brasileiro não oferecia uma educação crítica e emancipadora a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país. Apesar de o Brasil ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948, o referido documento possui natureza normativa internacional, mas sem efeito vinculante obrigatório, o que significa que sua aplicação depende da internalização pelas legislações nacionais.

Nesse sentido, a efetivação do direito à educação permaneceu, por décadas, subordinada a interesses políticos e econômicos, limitando o acesso a uma formação integral e comprometida com os princípios democráticos. A Constituição de 1988, ao reconhecer a educação como um direito social, representou um avanço importante, mas ainda hoje se observa a permanência de desigualdades estruturais e a negação cotidiana desse direito fundamental, sobretudo nas periferias urbanas e nas comunidades rurais, indígenas e quilombolas.

Além da educação configurar um direito social previsto no Artigo 6º da CRFB/88, possui uma seção própria entre os Artigos 205 e 214. Para isso, é imprescindível citar o Artigo 205, porque nele estão previstos os objetivos fundamentais desse direito: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Evidencia-se que o legislador da Constituição Cidadã foi ao encontro do disposto na DUDH e preocupou-se em garantir uma educação para o desenvolvimento pleno das pessoas e para o exercício da cidadania; ou seja, legalmente, promove-se uma educação para a liberdade, em conformidade com os ensinamentos de Freire (2019a).

Outra questão a ser considerada nesse tópico é o arbítrio dos pais na escolha do gênero de educação dos filhos, visto que é limitada aos princípios da educação democrática e os

parâmetros mínimos estabelecidos, que no Brasil se encontram na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 1996. Em consequência disso, na escolha da instituição privada educacional, os pais devem atentar para “princípios mínimos que assegurem a educação voltada ao pleno desenvolvimento, aos direitos humanos e à cidadania” (Sathler; Ferreira, 2022, p. 261).

Considerando a efetivação do direito à educação, destacam-se no Brasil as políticas de ações afirmativas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior. O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda oriundos da rede pública. Ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.330-DF, referente ao programa, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu sua legitimidade, afirmando que “a educação, notadamente a escolar ou formal, é direito social que a todos deve alcançar. Por isso mesmo, dever do Estado e uma de suas políticas públicas de primeiríssima qualidade” (Brasil, 2012a, p. 01-02).

Nesse contexto, se o guardião da CRFB/88, o STF, tem o entendimento de que as políticas educacionais devem ser de qualidade, evidencia a imprescindibilidade desse direito fundamental e que todos os brasileiros devem ter acesso. Assim, salienta-se outra ação afirmativa essencial que é a política de cotas étnico-raciais, ainda muito criticada, especialmente no âmbito dos concursos públicos.

A política de cotas também precisou ser analisada pela Corte na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 –DF, a fim de verificar se o sistema de reserva de vagas por critério étnico-racial no ingresso de instituições educacionais superiores ofende alguns artigos da CRFB/88. Na referida decisão, o STF considerou válidas as políticas de cotas, devido à garantia do direito à equidade e à não discriminação:

Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro (Brasil, 2012b).

Diante do exposto, destaca-se que o direito à educação deve ser garantido de forma democrática, por meio do diálogo entre o direito, as políticas públicas e a assistência social. Para isso, é essencial adotar uma perspectiva baseada na teoria da complexidade de Morin, especialmente nos princípios da religação dos saberes, superando o paradigma simplificador e considerando a realidade plural da população brasileira.

2.4 Edgar Morin e a teoria da complexidade

A análise da educação contemporânea exige a superação do paradigma cartesiano, vigente desde o século XVII, que fragmenta o conhecimento e separa sujeito e objeto, razão e emoção, indivíduo e sociedade. Morin (2015) denominou esse modelo de “paradigma da simplificação” e apontou seus limites diante das múltiplas dimensões do processo educativo. Neste contexto, os princípios recursivo, dialógico e hologramático da relação dos saberes, conforme formulados por Morin, servem como base para repensar a estrutura e os objetivos da educação brasileira.

Edgar Morin, nascido Edgar Nahoum em Paris, em 8 de julho de 1921, atuou como filósofo, sociólogo e antropólogo. Participou da Resistência Francesa durante a Segunda Guerra Mundial e integrou o Partido Comunista Francês, sendo posteriormente expulso por discordâncias ideológicas. Tais vivências influenciaram sua postura crítica em relação aos modelos de pensamento dominantes.

Sua formação acadêmica incluiu História, Geografia e Direito. Contudo, sua atuação ultrapassou as fronteiras disciplinares. Morin se descreveu como “contrabandista de saberes”, termo que expressa sua recusa aos limites da especialização. Como descreve Almeida (2004, p. 03), ele é um “artesão sem patente registrada”, que circula entre as ciências humanas, sociais, biológicas e físicas, buscando compreendê-los de forma articulada.

Com mais de 70 livros publicados, Morin construiu uma proposta epistemológica baseada na interconexão entre saberes e na consideração da incerteza como parte do conhecimento. Entre suas obras destacam-se *O Método* (1977–2004), *O Paradigma Perdido* (1973), *Ciência com Consciência* (1982), *Meus Demônios* (1994), *A Cabeça Bem-Feita* (2000), *Introdução ao Pensamento Complexo* (2005) e *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), este último elaborado a convite da UNESCO.

A etimologia da palavra “complexidade”, do latim *complexus* — “aquilo que é tecido em conjunto” —, sintetiza a proposta de Morin: articular os saberes em vez de separá-los. Para Estrada (2009) e Petraglia (2000), a complexidade é uma abordagem que reconhece a instabilidade, a incerteza e a incompletude como constituintes do conhecimento. Ao invés de reduzir os fenômenos, a teoria da complexidade busca compreendê-los em suas interações.

A proposta moriniana dialoga com a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas, todas desenvolvidas nas décadas de 1940 e 1950. A partir dessas influências, Morin formulou uma epistemologia que amplia os limites da ciência convencional, incorporando os processos de auto-organização e as relações não-lineares presentes nos sistemas vivos e sociais. Como afirma Almeida (2004, p. 01), “Edgar Morin pode ser considerado um divisor de águas

na história do conhecimento. Se o Discurso do Método de Descartes inaugurou a ciência moderna, O Método de Morin começa a construir uma ciência da complexidade”.

Morin caracteriza o ser humano como *homo complexus*, cuja existência está imersa em múltiplos domínios — biológico, psicológico, social e cultural. Refletir sobre a educação sob esse enfoque implica adotar uma perspectiva transdisciplinar, romper com o reducionismo disciplinar e sendo capaz de lidar com questões que envolvem diferentes dimensões da experiência humana (Petraglia, 2000; Estrada, 2009).

O pensamento complexo propõe, portanto, enfrentar os desafios atuais com reorganização dos saberes de forma integrada. Segundo Estrada (2009), os problemas do cotidiano não podem mais ser tratados isoladamente. Exigem abordagens que considerem sua multiplicidade e interdependência. Assim, a complexidade é apresentada como alternativa à fragmentação dos modelos disciplinares, possibilitando respostas mais abrangentes e eficazes para os problemas contemporâneos.

Petraglia (2000) sustenta que a complexidade envolve a relação entre ordem, desordem, interação e organização. O ser humano, inserido em sistemas sociais e naturais, vivencia essas interações de modo contínuo. Os princípios recursivo, dialógico e hologramático expressam essa estrutura: o recursivo representa os ciclos de retroalimentação; o dialógico, a coexistência de contradições; e o hologramático, a presença do todo nas partes.

Conforme argumenta Morin (2018), o conhecimento isolado, por mais elaborado que seja, perde efetividade diante de questões que requerem articulação entre saberes. O ensino, ao manter compartimentalizações rígidas, compromete a formação de sujeitos preparados para lidar com problemas que demandam respostas integradas. A hiperespecialização, caracterizada pela ausência de comunicação entre áreas do saber, limita a capacidade de análise de contextos complexos, visto que os principais desafios da contemporaneidade são transversais e globais, e não podem ser enfrentados por especialistas que operam de modo isolado.

Do mesmo modo, Harari (2018) complementa essa análise ao alertar que o conteúdo escolar tende a tornar-se obsoleto com rapidez. A formação deveria priorizar competências cognitivas, éticas e relacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já apontava para a necessidade de promover o desenvolvimento da personalidade humana e sua inserção nos desafios da humanidade. A superação da fragmentação do conhecimento proposta pela teoria moriniana da complexidade é uma das exigências para essa formação abrangente.

2.5 A religação moriniana dos saberes

A religação dos saberes, conforme proposta por Edgar Morin, refere-se à reorganização das formas de compreender, produzir e transmitir o conhecimento. Em oposição à fragmentação disciplinar, Morin propõe um pensamento que reconhece as interdependências entre os saberes e suas relações com a vida social, cultural, ética e política. De acordo com Almeida (2004), essa religação envolve a articulação entre três dimensões: epistêmica, ética e antropológica. Essas dimensões sustentam uma abordagem pedagógica que considera o conhecimento, o sujeito e o contexto como elementos inter-relacionados.

Morin (2010) afirma que essa perspectiva exige uma mudança de paradigma, que reconheça a interdependência entre ciência, ética, política e subjetividade. Tal abordagem rompe com a lógica da simplificação e propõe uma educação que incorpore a incerteza, a diversidade e os conflitos como parte do processo formativo. A proposta de Educação *Humanitas*, nesse contexto, adota os princípios da religação dos saberes - recursivo, dialógico e hologramático - como base para a construção de uma prática pedagógica orientada pelos Direitos Humanos.

Essa abordagem não se limita a alterações curriculares, mas implica uma reestruturação do pensamento e das práticas educacionais. Para Batistella e Guérios (2020), a religação dos saberes redefine o papel da educação como espaço de formação que abrange competências cognitivas, relacionais e éticas, necessárias à participação social.

O princípio recursivo

O princípio recursivo rompe com a linearidade entre causa e efeito, propondo uma dinâmica de retroação entre parte e todo. Em vez de relações unidirecionais, há circularidade: os efeitos sociais resultam das estruturas, mas também as modificam. A sociedade é formada pelas interações humanas e, simultaneamente, atua sobre os sujeitos, influenciando linguagens, culturas e modos de vida (Morin, 2010). Essa retroalimentação contribui para a construção de uma racionalidade formativa que se afasta de explicações deterministas.

Nesse contexto, Estrada (2009) observa que o ser humano é resultado da articulação entre aspectos físicos, biológicos, culturais, sociais e psíquicos, ou seja, seres complexos. Essas dimensões se entrecruzam num processo contínuo, no qual a trajetória pessoal depende de um meio socialmente construído e de vivências educativas. A educação, nesse caso, não é um instrumento externo, mas componente do processo de constituição do sujeito.

A formação humana é, portanto, recursiva. O indivíduo é, ao mesmo tempo, resultado e agente de seu meio, e a educação participa ativamente dessa dinâmica. O processo pedagógico

se organiza como um fluxo de trocas entre sujeitos, culturas e contextos, em que ensinar e aprender são movimentos interdependentes (Almeida, 2004).

Essa recursividade, apontada por Adão (2007), contribui para compreender como sujeitos e contextos se constituem mutuamente no processo educativo. Nesse cenário, o ensino não pode ser entendido como uma simples transmissão de conteúdos em sequência linear. Trata-se de um processo contínuo de reconstrução, em que o saber é constantemente reelaborado a partir das interações entre educadores, educandos e os contextos nos quais estão inseridos.

Estrada (2009) complementa essa leitura ao afirmar que a recursividade opera como circuito aberto: os saberes produzidos influenciam os sujeitos, que, por sua vez, modificam os processos cognitivos, sociais e institucionais. Cada ato educativo é, portanto, simultaneamente efeito e causa de transformações. Isso exige dos educadores uma consciência crítica sobre sua prática e seu papel como agentes de mudança.

Nesse sentido, Almeida (2004) destaca que o princípio recursivo permite compreender a relação inseparável entre o sujeito e o conhecimento. O processo de conhecer transforma tanto o objeto quanto quem o investiga. Na educação, isso significa reconhecer que professores e estudantes se transformam mutuamente no processo educativo, e que o saber produzido não é exterior àqueles que o constroem.

A lógica recursiva, ao mostrar que sujeito e meio se constituem mutuamente, conecta-se aos demais princípios do pensamento complexo. O princípio dialógico, por exemplo, considera que tensões e contradições fazem parte da realidade e não devem ser eliminadas. Em contextos educativos, essa abertura à diversidade contribui para práticas pedagógicas orientadas pela escuta e pelo reconhecimento de múltiplos sentidos (Petraglia, 2000).

A perspectiva dialógica entende que os opostos coexistem e interagem. Em vez de negar a contradição entre polaridades como razão e emoção, indivíduo e sociedade, liberdade e responsabilidade, esse princípio propõe o reconhecimento e a convivência dessas dimensões como parte da experiência formativa. Essa lógica oferece à educação a possibilidade de lidar com incertezas sem buscar simplificações (Adão, 2007; Morin, 2010).

A articulação entre os princípios recursivo e dialógico permite compreender a educação como campo de relações em movimento. Ambos contribuem para uma interação pedagógica que valoriza o diálogo, a construção coletiva e a reformulação contínua do conhecimento. Nessa perspectiva, o saber é construído com base em experiências diversas e em processos que reconhecem o caráter provisório e relacional da aprendizagem (Almeida, 2004).

Essa compreensão dialoga com os fundamentos da Educação *Humanitas*, que propõe uma formação crítica e emancipadora, ancorada na reciprocidade dos processos educativos. Ao

assumir a recursividade como referência, reconhece-se que ensinar também implica aprender, e formar envolve transformação mútua entre educadores e educandos.

Essa lógica se amplia quando associada ao princípio hologramático, segundo o qual cada parte do sistema contém traços do todo, e o todo está presente nas partes. Nesse sentido, a singularidade de cada sujeito carrega em si elementos da coletividade, ou seja, cada ato educativo reflete valores e concepções mais amplas, evidenciando a interdependência entre o singular e o coletivo (Morin, 2010; Petraglia, 2000).

Nesse sentido, a Educação *Humanitas*, fundamentada na religação moriniana dos saberes, constitui-se como abordagem que busca enfrentar as desigualdades e contribuir para a efetivação dos Direitos Humanos. Ela rompe com paradigmas fragmentadores e propõe uma racionalidade que valoriza a complexidade da experiência humana na educação. Ao integrar os princípios recursivo, dialógico e hologramático, propõe um modelo formativo que considera a complexidade das relações humanas e sociais.

O princípio dialógico

O princípio dialógico, com base em Heráclito¹⁹, afirma que os contrários não se excluem, mas coexistem e se inter-relacionam. Morin (2010) propõe uma racionalidade que reconhece a tensão entre noções como razão e emoção, ordem e desordem, indivíduo e sociedade, como parte do esforço para compreender a complexidade dos fenômenos. Essa abordagem questiona o pensamento disjuntivo predominante na tradição ocidental e propõe a articulação entre elementos usualmente tratados como opostos.

Na educação, essa perspectiva auxilia na compreensão dos processos formativos que envolvem contradições. Adão (2007) observa que o pensamento complexo exige uma leitura que ultrapasse a linearidade e o modelo de coerência rígida. As situações educativas não se explicam por meio de esquemas simplificados; elas envolvem conflitos e ambiguidades que precisam ser reconhecidos como constituintes da formação.

O princípio dialógico permite adotar uma abordagem pedagógica que não busca eliminar conflitos, mas compreendê-los como parte dos processos de mudança. Petraglia (2000) argumenta que essa racionalidade reconhece o entrelaçamento de forças opostas e, no campo educacional, valoriza o conflito como elemento que favorece a escuta, a participação e o reconhecimento do outro.

¹⁹ “Heráclito (sécs.VI-V a.C.) Considerado o filósofo do *devir, do vir-a-ser, do movimento, o grego (nascido em Efeso) Heráclito é o mais importante pré-socrático” (Japiassú e Marcondes, 2001, p. 91).

Alvarenga, Tauchen e Alvarenga (2018) ressaltam que o princípio dialógico assume os contrários como parte das relações humanas e do conhecimento. Essa lógica possibilita lidar com ambiguidades, situações incertas e contraditórias sem recorrer à exclusão. Na educação, isso implica considerar o dissenso e o diálogo como meios de construção compartilhada de conhecimento. Esses autores também destacam que o reconhecimento da diferença constitui base para uma pedagogia voltada ao diálogo e à convivência. Trata-se de uma proposta que se opõe à rigidez e à homogeneização.

Nesse contexto, a escola deixa de ser vista como espaço de neutralidade. Em seu lugar, passa a ser entendida como instituição que acolhe diferenças e elabora conflitos. Esse processo favorece o desenvolvimento de atitudes críticas e a compreensão ética das relações sociais (Adão, 2007). A lógica dialógica também contribui para a concepção de formação integrada, ao considerar o sujeito em suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, cultural e social.

Para Morin (2010), a razão e a emoção, o saber e a ética não devem ser tratados de forma separada. A articulação entre esses elementos amplia as possibilidades de compreensão e ação na educação. Essa relação entre contrários é um dos fundamentos da Educação *Humanitas*, que busca integrar o diálogo e a escuta como partes constitutivas do processo formativo. Sathler e Ferreira (2022) observa que o reconhecimento da diferença é condição para o exercício da justiça e para a construção de relações educativas mais equitativas.

Ao incorporar o princípio dialógico, a Educação *Humanitas* assume o conflito como parte da formação, não como obstáculo, mas como oportunidade de análise e intervenção. Sathler e Ferreira (2022) argumentam que é necessário adotar um pensamento que reconheça as conexões, que dialogue e que esteja comprometido com transformações sociais.

Dessa forma, o princípio dialógico, em articulação com os princípios recursivo e hologramático, oferece fundamentos para a construção de uma abordagem educacional pautada na complexidade. A Educação *Humanitas*, ao reunir esses princípios, contribui para o enfrentamento da fragmentação e para o reconhecimento das múltiplas dimensões do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo formativo (Adão, 2007; Morin, 2010; Petraglia, 2000).

O princípio hologramático

O princípio hologramático propõe uma nova forma de compreender a relação entre parte e todo. Em sistemas complexos, cada parte não é apenas um elemento isolado, mas reflete o conjunto ao qual pertence, e o todo está presente em cada uma de suas partes. Morin (2015) utiliza a imagem do holograma para expressar essa ideia: ao contrário da lógica que separa e

reduz, os sistemas vivos e sociais funcionam por meio da interdependência e da reciprocidade entre seus componentes.

No campo da educação, essa perspectiva implica reconhecer que cada ação pedagógica, mesmo as mais específicas, manifesta e atualiza o projeto formativo mais amplo. Adão (2007) indica que a interdependência entre sujeitos, saberes e contextos é parte do processo educativo. Essa compreensão permite questionar modelos de ensino fragmentados e adotar abordagens que integrem diferentes dimensões do conhecimento e da experiência.

Essa abordagem também desafia a divisão entre disciplinas e a separação entre campos do saber. Para Petraglia (2000), todo conteúdo está inserido em um contexto epistemológico e cultural mais amplo. O conhecimento não se apresenta como soma de partes, mas como rede de relações. Compreender a educação sob essa ótica implica reconhecer que cada situação de aprendizagem é atravessada por aspectos históricos, sociais e éticos.

A escola, nesse sentido, passa a ser vista como um sistema em que cada elemento (estudantes, docentes, aulas, interações) mantém relação com o todo institucional e social. A singularidade de cada componente expressa características do coletivo e do contexto em que se insere (Adão, 2007). A sala de aula se torna um espaço onde diferentes dimensões seja local e global, individuais e coletivas, históricas e atuais se interconectam.

A partir do princípio hologramático, entende-se que a formação humana não pode ser pensada de forma compartimentalizada. Morin (2010) afirma que o sujeito é atravessado por múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, sociais, éticas) que não devem ser tratadas isoladamente no processo educativo. A fragmentação, nesse caso, limita a compreensão da realidade e restringe as possibilidades formativas.

Batistella e Guérios (2020) apontam que esse princípio é relevante para compreender a educação como processo em que cada experiência reflete o conjunto da formação. Essa leitura contrasta com as abordagens disciplinares fragmentadas, pois considera que cada ato educativo está vinculado a valores, estruturas e finalidades que ultrapassam o imediato. Cada sujeito e cada ação educacional remetem a sentidos mais amplos presentes no sistema de ensino.

A Educação *Humanitas* toma esse princípio como referência para sua proposta. Ao reconhecer que o individual e o coletivo se conectam, e que o ato de educar envolve o reconhecimento do outro e do mundo, essa abordagem estrutura um processo formativo orientado por direitos, responsabilidades e relações sociais. Sathler e Ferreira (2022) enfatizam que uma educação com esse enfoque deve estar comprometida com o pleno desenvolvimento da capacidade humana, articulando o sujeito, o conhecimento e o contexto em que se vive.

Assim, o princípio hologramático, articulado aos princípios recursivo e dialógico, contribui para superar as divisões e compartimentalizações herdadas da modernidade. Essa articulação sustenta uma abordagem educacional que busca integrar dimensões cognitivas, sociais e políticas. Ao reconhecer as conexões entre partes e totalidades, fortalece-se o compromisso com uma educação voltada à diversidade, à análise crítica e à transformação social (Adão, 2007; Petraglia, 2000; Morin, 2015).

Nesse cenário, a religação dos saberes oferece fundamentos para uma educação que leve em conta tanto a complexidade do conhecimento quanto os desafios sociais contemporâneos. Ao integrar os três princípios — recursivo, dialógico e hologramático —, a Educação *Humanitas* propõe uma formação que conecta teoria e ação, saber e experiência, ciência e responsabilidade.

As Escolas Itinerantes do MST, nesse contexto, exemplificam a aplicação desses princípios. A partir de uma proposta vinculada ao território, à cultura camponesa e à organização coletiva, essas escolas reafirmam o papel da escola pública como espaço de participação e produção de conhecimento. Com uma abordagem voltada à realidade dos sujeitos e à construção de novos horizontes sociais, elas contribuem para a constituição de uma educação comprometida com os direitos, com a coletividade e com os processos de mudança.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, são apresentados a metodologia e os procedimentos adotados na pesquisa, com a justificativa das escolhas em conformidade com os objetivos definidos. Optou-se por uma abordagem qualitativa, com o intuito de compreender as percepções e experiências dos docentes entrevistados. Também se realiza uma breve caracterização da Escola Itinerante Paulo Freire (Paula Freitas/PR), visando contextualizar o espaço de atuação dos sujeitos e examinar os aspectos materiais, políticos e pedagógicos relacionados à experiência educacional.

Na sequência, desenvolve-se a análise temática das entrevistas com professores. Essa etapa permitiu identificar sentidos, tensões e contribuições presentes nas falas, possibilitando a leitura das ações formativas desenvolvidas na escola. Busca-se verificar em que medida os fundamentos da Educação *Humanitas* e os princípios da religação dos saberes, discutidos no capítulo anterior, aparecem nas trajetórias dos sujeitos e nas práticas pedagógicas observadas.

Com base nessa abordagem, o capítulo tem como objetivo compreender como os princípios da religação moriniana dos saberes se manifestam na atividade educativa das Escolas Itinerantes do MST, com foco na Escola Paulo Freire. As experiências são analisadas a partir de uma perspectiva que entende a Educação *Humanitas* como direito e orienta-se pela formação ética e crítica dos sujeitos.

3.1 Delineamento metodológico

Na presente investigação, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso único, utilizando-se da técnica de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa fundamenta-se na premissa de que o investigador possui conhecimento limitado sobre as pessoas e o ambiente de estudo; devendo, portanto, esforçar-se para eliminar possíveis preconceitos. Como afirmam os autores, “seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho” (*id ib.*, p. 83).

A pesquisa qualitativa não se resume a uma visita breve e algumas conversas superficiais. O investigador despende tempo significativo na coleta de dados; e, conforme enfatizam Bogdan e Biklen (1994), ele deve estar em constante confronto dos dados coletados e suas opiniões e preconceitos: “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (*id ib.*, p. 67).

Conforme mencionado na introdução deste estudo, a problemática desta pesquisa é: onde e de que forma estão presentes a Educação *Humanitas* e os princípios da religião moriniana dos saberes na educação implementada nas Escolas Itinerantes do MST?

Yin (2014) esclarece a importância da observação no estudo de caso, assumindo que os fenômenos estudados não possuem apenas um caráter histórico, mas também é importante observar comportamentos e condições ambientais relevantes para a pesquisa. Essas observações servem como evidência no estudo de caso. De acordo com o autor, as observações podem acontecer informal e formalmente, e esta última é útil para “avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo” (*id ib.*).

A entrevista semiestruturada complementa metodologicamente a pesquisa, visto que, segundo Severino (2018), é utilizada como técnica de coleta de informações que proporciona uma interação entre pesquisador e pesquisado, muito utilizada na área de ciências humanas, onde o pesquisador pode verificar como os sujeitos pensam, argumentam, agem, entre outros.

Em relação ao estudo de caso, Severino (2018) afirma que um estudo de caso deve: representar adequadamente o fenômeno estudado, permitindo generalizações para contextos similares; coletar e registrar dados seguindo métodos rigorosos de pesquisa de campo; e, analisar os dados com critério e apresentá-los em relatórios técnicos.

Partindo desse ponto, adotou-se o estudo de caso único como metodologia, apropriada para situações em que um caso específico permite testar ou ilustrar uma nova teoria (Yin, 2014). Essa estratégia pode ser empregada para examinar proposições teóricas iniciais. Neste trabalho, a análise parte da Escola Itinerante mais antiga do Brasil, com o objetivo de observar a presença da Educação *Humanitas* e dos princípios da religião dos saberes propostos por Edgar Morin.

O estudo de caso foi realizado na Escola Itinerante Paulo Freire, situada na zona rural do município de Paula Freitas, no estado do Paraná (PR). De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEEDPR (2022), constantes no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola teria oito professores contratados pelo Estado, três agentes educacionais vinculados à Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP), além de uma pedagoga e uma diretora da Equipe Pedagógica da Escola Base (Colégio Estadual do Campo João de Lara).

Contudo, os dados obtidos durante o trabalho de campo indicaram divergências em relação à documentação oficial. As entrevistas ocorreram nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2024 e envolveram oito professores contratados pelo Estado, sendo que um deles acumulava, informalmente, as funções de pedagogia e direção. Também foram entrevistados dois docentes vinculados ao MST, contratados pela ACAP. Cabe registrar que um professor da rede estadual

não quis participar da pesquisa e um docente da ACAP estava ausente durante o período da coleta.

As diferenças entre os registros institucionais e a organização observada indicam uma característica das Escolas Itinerantes: a adaptação de suas funções pedagógicas e administrativas às condições dos assentamentos e acampamentos. Algumas atribuições, mesmo sem formalização, são exercidas coletivamente ou designadas conforme as demandas locais.

As entrevistas semiestruturadas seguiram o seguinte roteiro: (1) contextualização da entrevista (data, horário, local e cargo do entrevistado); (2) apresentação do entrevistado (cargo, tempo de trabalho, formação, entre outros); (3) existência de projetos ou programas voltados à temática desta pesquisa na EI Paulo Freire; (4) opinião em relação às conquistas e desafios da temática desta pesquisa; (5) e, se o entrevistado tem mais alguma coisa a acrescentar.

Análise temática

O tratamento dos dados baseou-se na abordagem qualitativa, por meio da análise temática de conteúdo, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências na Escola Itinerante Paulo Freire. Segundo Severino (2018), essa técnica busca apreender o conteúdo das falas sem alterações de sentido, considerando a mensagem em sua totalidade.

De acordo com o autor: “a análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. Praticamente, trata-se de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem” (Severino, 2018, p. 49). Assim, essa abordagem não se limita à identificação de termos recorrentes ou ideias isoladas, mas visa compreender o tema central, a problemática e a tese presente nos depoimentos.

O processo proposto por Severino (2018) envolve quatro etapas: (a) identificação do tema – assunto principal da fala; (b) compreensão da problemática – dificuldade ou tensão apresentada; (c) apreensão da tese – ideia central defendida; (d) e, reconstrução do raciocínio – desenvolvimento da tese por meio de argumentos e experiências relatadas.

No contexto desta pesquisa, essas etapas permitiram organizar os relatos em seis categorias analíticas, formuladas a partir do conteúdo das entrevistas: (1) Realidade; (2) Princípios e Valores; (3) Conquistas; (4) Desafios; (5) Educação *Humanitas* e Direitos Humanos nas Escolas Itinerante; (6) e, Outras questões relevantes. Essas categorias foram definidas previamente, em diálogo com os fundamentos da Educação *Humanitas*, que considera a formação em sua dimensão humana, histórica e social (Sathler; Ferreira, 2022).

A análise temática foi orientada pelos princípios da religação dos saberes — recursivo, dialógico e hologramático — propostos por Morin (2018), que auxiliaram na identificação de conexões, tensões e articulações nos discursos dos participantes. Com base nesses referenciais, a análise buscou reconstruir os caminhos de reflexão e atuação relatados pelos docentes, considerando suas vivências na escola e no movimento. Esse processo permitiu reconhecer elementos que integram o projeto formativo das Escolas Itinerantes, compreendendo a educação como um direito e um meio de transformação social.

3.2 A Escola Itinerante Paulo Freire (PR): contexto e realidade observada

Em vista do propósito de aprofundar o conhecimento sobre a educação da população em situação de itinerância e de analisar estratégias para que os princípios basilares que a regem possam ser disseminados nas demais escolas, é essencial fazer o estudo de caso de caso único na Escola Itinerante Paulo Freire, localizada na zona rural do município de Paula Freitas, no estado do Paraná, pois sua criação é considerada o marco do processo de criação das EI no estado (Sapelli, 2013).

A Escola Itinerante Paulo Freire iniciou suas atividades em 2003, no município de Bituruna, no estado do Paraná, em uma propriedade cedida pelo Assentamento Etiene. A abertura do acampamento aconteceu no dia 1º de maio de 2003, apenas na primeira semana já contava com 450 famílias acampadas. Desde o início das atividades, as famílias constataram a necessidade de ter uma escola no local, visto que existiam 90 crianças com idade escolar entre Educação Infantil e 4º ano do Ensino Fundamental (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019).

Os trabalhos pedagógicos da EI Paulo Freire começaram em junho de 2003. Inicialmente, funcionava como uma extensão da Escola Municipal João de Paula, do Assentamento Rondon, localizado no município de Bituruna (PR). Nesse período, os educadores eram membros da própria comunidade e, conforme explica Silva, J. (2008), dois deles cursaram o Magistério no Instituto de Educação Josué de Castro e ficaram responsáveis pela coordenação político-pedagógica da escola.

A Escola Itinerante Paulo Freire realizou a sua primeira itinerância em agosto de 2003, no intuito de progredir para o assentamento. Com isso, 350 famílias do acampamento 1º de Maio ocuparam a Fazenda Zattar (5 mil hectares), no município de General Carneiro, no extremo Sul do estado do Paraná. As aulas iniciaram dois dias após a ocupação, mesmo sem a estrutura física que, devido à dificuldade no transporte, chegou 60 dias depois da ocupação (Silva, J. 2008).

No ano de 2007, após um conjunto de conflitos entre os acampados e os madeireiros da região que pressionaram para explorar a madeira nativa da área ocupada pelo MST, muitos acampados foram cooptados pelos madeireiros, fomentando rixas e desentendimentos dentro do próprio Movimento. Por conta disso, o MST decidiu pela segunda itinerância da EI Paulo Freire e em dezembro de 2007, mudou-se para o Acampamento Reduto de Caraguatá²⁰, localizado na zona rural do município de Paula Freitas, situada a 85 km do acampamento anterior (Silva, J. 2008).

O Acampamento Reduto de Caraguatá foi constituído em 2005 com a ocupação de uma fazenda improdutiva. Na ocasião, muitos madeireiros que exploravam a mata nativa ilegalmente foram retirados, todavia ainda restavam vestígios dos conflitos e ameaças citados acima (Sapelli, 2013). A exploração de madeira ilegal movimentava o mercado da região, nos municípios de General Carneiro, Paulo Frontin, Paula Freitas, Cruz Machado, entre outros.

Em 2016, o Acampamento Reduto de Caraguatá contava com 35 famílias que sobreviviam cultivando feijão, milho, batata doce, mandioca, arroz, verduras e legumes, e criando animais como galinhas, porcos e vacas. Trabalhavam ainda com os colonos das comunidades vizinhas e realizavam anualmente o corte de aproximadamente 21 mil kg de erva mate e a renda proveniente da comercialização da erva era encaminhada ao caixa coletivo do acampamento e destinado às necessidades emergenciais (Leite, 2017).

No ano de 2024, a Escola Itinerante Paulo Freire continua acampada localizado na zona rural do município de Paula Freitas, tendo como escola-base o Colégio Estadual do Campo João de Lara, também localizado no mesmo município, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de União da Vitória (PR). A escola-base tem a função de elaborar a linha pedagógica, acompanhar e dar suporte legal à Escola Itinerante, cuidando do armazenamento de documentos e da administração da vida escolar dos alunos e professores (Domingues, 2023).

No que se refere ao número de educandos, de acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2022, a EI Paulo Freire tem 32 alunos regularmente matriculados, funciona apenas no período da manhã e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (SEEDPR, 2022). A EI Paulo Freire, que tem mais de 20 anos de existência, é a EI mais antiga do Brasil que ainda está em funcionamento e, conforme Sapelli (2013), ela é considerada o

²⁰ O Acampamento Reduto Caraguatá tem esse nome em homenagem a um reduto de caboclos que lutaram na Guerra do Contestado em 1914, na região Sul do Paraná (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019). Historicamente, o termo "caboclo" refere-se, de forma geral, aos descendentes da miscigenação entre indígenas e homens brancos. No contexto específico da região do Contestado, esse sujeito caboclo é fruto de uma composição étnica mais ampla, envolvendo indígenas, brancos e negros que, por distintos motivos, se estabeleceram no Oeste de Santa Catarina e no Sudoeste do Paraná. Nesses territórios, formaram famílias e desenvolveram um modo de vida próprio, marcado por uma rica diversidade cultural que constitui o objeto de análise neste estudo (Machado, 2017).

marco na criação das EI no estado do Paraná, por isto foi escolhida para ser objeto de estudo desta pesquisa.

O PPP (2022) da EI Paulo Freire, especifica que a mesma objetiva articular os conhecimentos adquiridos no cotidiano dos estudantes, alinhando-se com a Pedagogia do Movimento:

Dessa forma, a contribuição da Pedagogia do Movimento com as matrizes pedagógicas do trabalho, da organização coletiva, cultura, da história e da luta social são fundamentais enquanto organizadoras do ambiente educativo e chave do vínculo com o contexto sociocultural na formação desde a infância, já que a construção da Reforma Agrária Popular se propõe a forjar um ser humano com princípios organizativos, políticos, solidários, comprometido com a terra e com a vida (SEEDPR, 2022, p. 473).

A Resolução mais atual da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no Parecer nº 15 de 2017 da CNE/CP, apresenta as Competências Gerais e Direitos de Aprendizagem que se integram com os objetivos formativos das Propostas Pedagógicas das Escolas Itinerantes do MST. A partir das competências descritas na BNCC (2017), da proposta educacional do MST e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EI, a formação dos educandos ocorre em quatro complexos: (1) luta pela reforma agrária, que ancora o estudo na luta pela terra e contra o agronegócio; (2) produção de alimentos, problematizando os processos de produção e distribuição de alimentos e debatendo sobre a agroecologia; (3) organização dentro e fora da escola, criando núcleos de base, grupos de jovens e ONGs, entre outros; (4) e, cultura camponesa, expressando os valores do campo e registrando a memória dos sujeitos que ali vivem (SEEDPR, 2022).

A integração entre as competências gerais da BNCC (2017) e os objetivos formativos das Escolas Itinerantes do MST revela uma proposta pedagógica que vai além do currículo tradicional e instrumentalizado. Ao articular os quatro complexos: reforma agrária, produção de alimentos, organização social e cultura camponesa, o projeto educativo das EI concretiza uma educação vinculada à realidade dos sujeitos do campo, promovendo o que Freire (1996) intitula de pedagogia engajada e libertadora.

Essa perspectiva rompe com a lógica tecnicista e fragmentada da educação hegemônica, ao valorizar saberes populares, o protagonismo juvenil e a construção de uma consciência crítica sobre a terra, o trabalho e a identidade camponesa. Assim, ao mesmo tempo em que dialoga com as diretrizes oficiais da BNCC, a proposta das EI ressignifica essas orientações a partir de um horizonte emancipatório, reforçando o papel da escola como espaço de formação política, cultural e ética, enraizado nos princípios da justiça social e da soberania popular.

Nesse contexto, a Escola Itinerante Paulo Freire, situada em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no interior do estado do Paraná, constitui um exemplo concreto dessa proposta educativa. O acampamento está localizado em uma zona rural de difícil acesso e historicamente negligenciada por políticas públicas de infraestrutura, revelando, apesar das adversidades, o protagonismo de seus sujeitos.

As moradias, construídas de forma colaborativa, organizam-se em torno de espaços comuns, como a cozinha coletiva, a sala de reuniões do movimento e a própria Escola Itinerante Paulo Freire, instalada em um barracão adaptado com materiais recicláveis, cercado por árvores e áreas de cultivo agroecológico mantidas pelas famílias. A Escola não se limita a um espaço físico de ensino: trata-se de um verdadeiro território pedagógico em constante movimento, moldado pelas necessidades do acampamento e pelos princípios político-pedagógicos do MST.

Nessa Escola, a didática é construída coletivamente, com forte vínculo com a vida cotidiana, os saberes populares e a luta social. Ela atua, simultaneamente, como espaço de ensino formal e de formação política, ambiental e cultural e, durante a visita ao campo, foi possível perceber a força da coletividade e a centralidade da educação na organização da vida comunitária do acampamento. O sentimento mais marcante no cotidiano da escola e do acampamento é o da solidariedade, visível nas práticas de partilha, no apoio mútuo entre as famílias e na valorização da construção coletiva do conhecimento e da vida.

Contudo, também emergem tensões importantes que não podem ser silenciadas. Apesar de o MST afirmar um conjunto de valores éticos e emancipatórios, o acampamento ainda está inserido em uma sociedade estruturalmente marcada por desigualdades de gênero, opressões e violências. Em conversas informais e espontâneas, foi possível tomar contato com situações de violência doméstica e abusos que atingem crianças e adolescentes, evidenciando que, mesmo em espaços de resistência, persistem práticas herdadas da cultura patriarcal dominante.

Observa-se, nesse sentido, certa dificuldade institucional em lidar com essas denúncias. Embora não se possa afirmar a existência de uma política de omissão, é notável a ausência de ações visíveis ou de debates mais abertos sobre tais questões. Essa postura pode estar relacionada à preocupação em proteger a imagem do Movimento, frequentemente alvo de ataques midiáticos e políticos. Ainda assim, invisibilizações de temas sensíveis pode comprometer os próprios princípios emancipatórios defendidos pelo MST.

A convivência com os sujeitos do campo revelou, tanto o potencial transformador da experiência educativa quanto os desafios que ainda precisam ser enfrentados. A solidariedade, a resistência e o compromisso com a formação integral se destacam como eixos estruturantes. Ao mesmo tempo, a escuta atenta e ética impõe ao pesquisador o dever de reconhecer as

contradições, não com o intuito de deslegitimar a importância histórica e social do projeto, mas sim de contribuir para seu fortalecimento crítico e coerente com os princípios que o sustentam.

3.3 Caracterização dos participantes

As entrevistas foram realizadas nos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2024, com a participação de dez docentes da Escola Itinerante Paulo Freire, vinculada ao MST e localizada no Acampamento Reduto Caraguatá, zona rural do município de Paula Freitas, Paraná (PR). Os participantes foram identificados numericamente (Professores 1 a 10), com preservação dos nomes conforme os princípios éticos da pesquisa e as diretrizes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos dez docentes entrevistados, oito são professores contratados pelo Estado e vinculados ao Colégio Estadual do Campo João de Lara, unidade escolar responsável pela base administrativa da Escola Itinerante. A maioria atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em turmas de 6º, 7º e 9º anos. Em 2024, não houve formação de turma do 8º ano por ausência de estudantes. Um dos professores, contratado como pedagogo, exerce também funções de gestão escolar, como direção e secretaria, sem designação formal.

Os outros dois docentes são vinculados ao MST e contratados pela Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP). O Professor 4 atua no primeiro ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), enquanto o Professor 5 é responsável pelo segundo ciclo (4º e 5º ano). As turmas são organizadas de forma multisseriada, com estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem reunidos em duas salas.

Um professor da rede estadual optou por não participar da pesquisa por motivos pessoais, e um dos professores da ACAP estava ausente durante o período das entrevistas, em razão de sua participação no Encontro dos Sem Terrinha, evento promovido pelo MST. Esses fatores, embora não tenham comprometido o conjunto dos dados obtidos, são relevantes para situar os limites e possibilidades da coleta no campo.

Os docentes da rede pública estadual, em sua maioria, não possuem vínculo prévio com o MST. Atuam prioritariamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, lecionando disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências e Inglês. Em geral, ingressaram por meio de processo seletivo simplificado (PSS) e distribuem suas cargas horárias entre diferentes escolas para completar a jornada, condição que evidencia a rotatividade e a sobreposição de compromissos profissionais.

Essa diferença de perfis influencia a prática pedagógica e a apropriação da proposta educacional do MST. Os professores vinculados ao Movimento demonstram maior

familiaridade com os princípios da Educação do Campo e com a articulação entre conteúdos escolares e realidade camponesa. Já alguns docentes da rede estadual relatam dificuldades de adaptação à proposta político-pedagógica da Escola Itinerante e à integração entre saberes científicos e saberes do território.

Em certos casos, observa-se a permanência de uma lógica escolar convencional nos Anos Finais, com foco em conteúdos disciplinares pouco relacionados ao contexto local. Essa discrepância gera uma descontinuidade formativa entre os ciclos iniciais — nos quais se promove uma abordagem crítica e contextualizada — e os ciclos finais, comprometendo a articulação da proposta educativa como um todo.

Apesar dessas tensões, há reconhecimento, por parte da maioria dos docentes, do valor da experiência no acampamento, tanto como espaço de ensino quanto como oportunidade de aprendizado. Mesmo entre os que não têm vínculo com o Movimento, alguns buscam compreender sua proposta e ajustar sua atuação. Esses movimentos apontam para o potencial das Escolas Itinerantes como espaços de formação docente contínua e construção de práticas alinhadas ao contexto social em que estão inseridas.

O perfil dos professores entrevistados está no quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participante	Idade	Formação Acadêmica	Vínculo com o MST	Tempo na EI	Disciplinas ou Função
Professor 1	56	Geografia	Não	3 anos	Geografia (6º, 7º e 9º ano)
Professor 2	36	Letras (Português/Inglês)	Não	Menos de 1 ano	Inglês (6º, 7º e 9º ano)
Professor 3	49	Pedagogia e <i>Pós Lato Sensu</i> em Educação Especial	Não	Menos de 1 ano	Pedagogo/gestor
Professor 4	37	Pedagogia e pós em Ed. Infantil	Sim	5 anos	1º ao 3º ano
Professor 5	46	Pedagogia	Sim	13 anos	4º e 5º ano
Professor 6	48	Letras, Pedagogia, Pós em Ed. do Campo	Não	Desde 2014	Português, Redação e Literatura (6º, 7º e 9º ano)
Professor 7	28	Música e Pós em Artes	Não	Desde 2022	Artes, Pensamento Computacional, Ed. Física (6º, 7º e 9º ano)
Professor 8	36	História e Mestrado em Filosofia	Não	2 anos	História (6º, 7º e 9º ano)
Professor 9	45	Ciências e Matemática	Não	Desde 2024	Matemática (6º, 7º e 9º ano)
Professor 10	29	História e cursando Geografia	Não	Menos de 1 ano	História e Geografia (6º, 7º e 9º ano)

Fonte: a autora (2025).

A composição do corpo docente da Escola Itinerante Paulo Freire evidencia a presença de diferentes experiências e trajetórias formativas no contexto escolar. As distintas áreas de formação, tempos de atuação, vínculos institucionais e posicionamentos político-pedagógicos contribuem para a análise dos sentidos atribuídos à Educação *Humanitas* e aos princípios da religação dos saberes no cotidiano escolar. Essa variedade de perspectivas representa um elemento importante da pesquisa, permitindo interpretações alinhadas à complexidade do campo investigado.

3.4 Análise a partir de categorias

As categorias²¹ analíticas desta pesquisa foram elaboradas com base na análise temática do conteúdo das entrevistas realizadas com os docentes da Escola Itinerante Paulo Freire. A categorização foi orientada pelos temas e questões presentes no roteiro de entrevistas semiestruturadas, previamente definidos a partir de uma leitura atenta e interpretativa das falas, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos ao trabalho docente, às relações com o MST e às condições de funcionamento da escola.

Assim, foram definidas seis categorias: realidade; princípios e valores; conquistas; desafios; Direitos Humanos; e aspectos gerais. Essas categorias mantêm relação direta com os fundamentos teóricos da pesquisa, especialmente com a concepção de Educação *Humanitas*, os princípios da religação dos saberes morinianos (recursivo, dialógico e hologramático) e a perspectiva dos Direitos Humanos.

Dessa forma, a construção das categorias analíticas permitiu organizar e analisar as entrevistas realizadas com os docentes, lançando luz sobre diferentes dimensões da experiência educativa na Escola Itinerante Paulo Freire. Mais do que simples agrupamentos temáticos, essas categorias revelam a complexidade dos sentidos atribuídos ao fazer pedagógico no contexto do MST, refletindo os desafios e as potências de uma proposta que articula formação crítica, compromisso com os Direitos Humanos e o cultivo de uma Educação *Humanitas*.

Abaixo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas, a partir das categorias de análise definidas, evidenciando como os princípios da religação moriniana dos saberes – o recursivo, o dialógico e o hologramático – se manifestam (ou se ausentam) no cotidiano escolar, em constante tensão com a realidade material, institucional e política da Educação do Campo.

²¹ Segundo Abbagnano (2012, p. 121), categoria é “qualquer noção que sirva como regra para a investigação ou para a sua expressão linguística em qualquer campo”.

Categoria 1 - Realidade

Esta categoria reúne aspectos relacionados ao cotidiano da escola, com base nas seguintes questões do roteiro de entrevistas: (a) “O que você destaca como características específicas das Escolas Itinerantes (currículo, didática, metodologias, valores)?”; (b) “Existem programas ou projetos nas Escolas Itinerantes que busquem promover esse tipo de educação, onde os alunos não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvam senso crítico e se preparem para participar ativamente na sociedade?”; (c) e, “Há políticas públicas – programas – projetos implementados na Escola?”.

Essas questões possibilitam compreender o funcionamento da Escola Itinerante Paulo Freire, a partir da perspectiva dos professores, evidenciando dimensões materiais, organizativas e simbólicas que estruturam sua rotina. As falas dos docentes apresentam a escola como espaço de tensões, disputas e construção, refletindo os desafios enfrentados entre a proposta formativa e as condições objetivas de sua realização.

Apesar das limitações de infraestrutura e recursos, a Escola Itinerante configura-se como um espaço educativo que questiona padrões educativos e incorpora a vivência como parte do processo formativo. A relativa autonomia pedagógica permite que o ensino seja adaptado às necessidades da comunidade, com foco na escuta e na relação com o contexto. Os relatos também evidenciam as dificuldades enfrentadas pela educação no campo, especialmente no que se refere à garantia de direitos básicos e à continuidade de políticas educacionais.

Ainda assim, essa autonomia convive com contradições. A falta de infraestrutura, a carência de materiais e a instabilidade dos vínculos de trabalho expõem uma realidade de baixa prioridade institucional. Nesse contexto, a liberdade pedagógica emerge como resposta à ausência de suporte adequado por parte do Estado. À luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), essa realidade evidencia a distância entre o princípio do “pleno desenvolvimento da personalidade humana” (Art. 26) e as condições concretas vividas por comunidades camponesas.

A atuação educativa, mesmo em suas manifestações rotineiras, expressa um projeto político e ético. A fala do Professor 5, ao relatar ações como limpar a sala, lavar os pratos e organizar materiais, indica uma prática que ultrapassa os conteúdos escolares, vinculando-se à vida coletiva. Tais ações estão alinhadas à Educação *Humanitas*, que reconhece o cuidado, a cooperação e a responsabilidade como componentes da formação ética e cidadã (Sathler; Ferreira, 2022). Embora muitas vezes não sejam valorizadas pelas políticas educacionais, essas práticas revelam o papel formativo do cotidiano escolar.

Nesse cenário, a Escola Itinerante Paulo Freire é compreendida não apenas como uma unidade de ensino, mas como um espaço em que se articulam Estado, sociedade civil e organização comunitária. Sua dinâmica revela as tensões entre ausência institucional e iniciativas locais, entre limites estruturais e possibilidades educativas. Os princípios recursivo, dialógico e hologramático de Morin (2015) estão presentes nas rotinas, nas interações e nos desafios enfrentados pela comunidade escolar.

Os relatos docentes, apesar das diferenças de formação e experiência, apontam para uma proposta que busca integrar saberes, relações e contextos. A educação, nesse ambiente, é entendida como instrumento de transformação individual e social. A experiência da Escola Itinerante propõe uma pedagogia vinculada ao território, às relações locais e ao direito à educação.

Um aspecto recorrente nas entrevistas é a percepção da escola como um espaço que contrasta com os padrões da educação urbana. Mais do que uma diferença geográfica, trata-se de uma reorganização da prática educativa, centrada no trabalho coletivo, na resolução compartilhada de problemas e na presença das famílias. O Professor 6 enfatiza a importância da corresponsabilidade e da convivência comunitária. O Professor 7 descreve o ambiente como “*um mundo paralelo*”, destacando o afastamento da lógica escolar tradicional. Já o Professor 10 aponta a partilha entre estudantes como elemento importante na construção da convivência.

Esses exemplos ilustram o princípio dialógico, ao evidenciar a articulação entre diferentes dimensões da vida escolar: saber acadêmico e saber do território, conteúdos formais e experiências cotidianas. A escuta e o diálogo tornam-se centrais para a reconstrução dos sentidos da educação, conforme os fundamentos da Educação *Humanitas*.

O princípio hologramático também se manifesta nas interações diárias. A forma de acolher os alunos, o momento da refeição compartilhada ou a adaptação de conteúdos à realidade local revelam que cada ato contém aspectos mais amplos da proposta pedagógica. A fala do Professor 9, ao comentar o vínculo afetivo com os alunos ao dizer que — “*carinhosos*”, “*gostam de tudo que a gente faz*” —, expressa o papel das relações na aprendizagem e na autonomia.

Entretanto, a experiência não é homogênea. Há variações na compreensão e no engajamento com os fundamentos do MST. O Professor 1, por exemplo, buscou formação sobre Educação do Campo por conta própria, indicando lacunas nas políticas de formação docente. Essa diferença de preparo compromete a articulação entre os professores e a proposta da escola. O Professor 3 apresenta uma abordagem mais funcional, centrada nas dificuldades de aprendizagem e no uso de tecnologias improvisadas. Sua fala aponta tensões entre o modelo

tradicional de ensino e a proposta educativa do MST, além de evidenciar a ausência de suporte institucional adequado.

Essas contradições não invalidam a proposta, mas evidenciam sua complexidade. A escola enfrenta desafios estruturais e ideológicos, e sua força está na capacidade de construir respostas locais e coletivas. A distância entre a proposta pedagógica e sua aplicação concreta é parte do processo educativo, conforme o princípio recursivo. Os sujeitos e as estruturas influenciam-se mutuamente, produzindo transformações contínuas.

Nesse contexto, a Educação *Humanitas* se apresenta como horizonte de formação comprometida com os direitos sociais historicamente negados ao campo. Os Professores 4, 8 e 10 valorizam o território, a cultura e as relações locais como fundamentos da prática educativa. Quando o Professor 4 afirma que a “*didática aqui é diferente*” e que busca adaptar o ensino “*à realidade deles aqui*” ele expressa uma escuta ativa, alinhada à pedagogia crítica e contextualizada.

As falas revelam aproximações e tensões com os princípios da religação dos saberes. Há convergências com os fundamentos da Educação *Humanitas*, mas também há lacunas. A divergência entre os relatos indica que a escola é um espaço de construção, disputa e negociação. Mesmo professores sem vínculo direto com o MST incorporam elementos da proposta em suas ações, reafirmando o papel da escola como espaço de formação e resistência.

Esse processo é constantemente impactado pela fragilidade das políticas públicas. Embora o Estado tenha enviado recursos tecnológicos, como televisores e computadores, a ausência de mediação pedagógica crítica, mesmo diante da presença de equipamentos tecnológicos, é apontada como um problema. O Professor 1 observa que “*falta só essa parte mais pedagógica*”, indicando um investimento desconectado do contexto local, o que dificulta a realização plena do direito à educação previsto na DUDH (1948).

A predominância de ações isoladas, como palestras esporádicas, sobre temas como escovação dental ou violência contra a mulher, mencionadas por Professores 3, 4 e 9, mostra o descompasso entre as demandas da escola e a oferta de políticas educacionais. O Professor 4 relata a dificuldade de tratar temas como sexualidade e abuso: “*foi pedido para fazer palestra sobre abuso sexual, sexualidade é pra eles vir que pra gente é mais complicado explicar*”, revelando a carência de formação e suporte contínuo.

Sem apoio institucional suficiente, os professores assumem tarefas que vão além de suas atribuições. O Professor 6 relata: “*temos que correr atrás de muita coisa para conseguir fazer coisas diferenciadas [...] deveria ter mais incentivo*”, evidenciando a sobrecarga de trabalho e

a ausência de suporte estatal. Conforme argumentam Sathler e Ferreira (2022), a formação cidadã exige respaldo concreto, tanto no campo político quanto no pedagógico.

Nesse contexto, a Escola Itinerante Paulo Freire é compreendida não apenas como uma unidade de ensino, mas como um espaço de articulação entre Estado, sociedade civil e organização comunitária. Os Professores 8 e 10 mencionam a parceria com a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) como um fator que tem contribuído para ações voltadas à autonomia das mulheres e à formação dos estudantes. Essa dinâmica evidencia as tensões entre a ausência de apoio institucional e as iniciativas locais, bem como entre os limites estruturais e as possibilidades de ação no território.

O princípio recursivo aparece, novamente, na forma como a ausência de políticas públicas leva à reorganização local da escola. A comunidade responde com estratégias próprias, influenciando o modo como a escola funciona e como se posiciona frente aos desafios. Já o princípio dialógico torna visíveis as contradições entre o discurso oficial e a realidade. A fala do Professor 8, sintetiza uma crítica à digitalização da educação: *“uma educação mais digitalizada não é muito legal... é perigoso, uma hora vão ver que não deu certo e vão voltar ao modelo antigo”*, expressa preocupação com modelos que desconsideram o contexto local e reforçam a desigualdade.

Por fim, o princípio hologramático mostra que cada elemento do cotidiano escolar expressa aspectos da totalidade da proposta educativa. A Escola Itinerante, nesse sentido, é um espaço em que se expressam os limites e as possibilidades da educação pública no campo. Seu funcionamento revela a coexistência entre carência e iniciativa, e sua trajetória reafirma o papel da educação como processo coletivo de transformação.

Categoria 2 – Princípios e Valores

Essa segunda categoria foi construída a partir da seguinte questão: "Poderia especificar os valores vividos e incentivados a viver entre gestores-professores, professores-professores e professores-alunos, enfim na Comunidade Educativa?". A partir dessa questão, surgem reflexões sobre os princípios que orientam as relações na Escola Itinerante Paulo Freire. As respostas revelam percepções dos docentes sobre como esses valores são praticados no cotidiano e influenciam as interações escolares e comunitárias.

As falas dos docentes indicam valores como coletividade, respeito mútuo, diálogo, vínculo com a comunidade e atenção às realidades dos estudantes, presentes nas interações diárias e que contribuem para o processo formativo. A coletividade é recorrente nas respostas. O Professor 1 afirma: *“o valor da coletividade, aqui é tudo coletivo, se um tem direito o outro*

também tem”, demonstrando a presença desse princípio nas diferentes instâncias da escola. O Professor 4 complementa ao mencionar os mutirões de limpeza e pintura com pais, alunos e professores, o que exemplifica a relação entre escola e comunidade.

A convivência entre saberes distintos, como o científico e o popular, evidencia uma abordagem que incorpora diferentes formas de conhecimento. O processo de escuta e interação entre os envolvidos é considerado essencial para a formação na escola (Morin, 2015). Nesse contexto, o Professor 8 afirma: “*ética, acho que amizade dos professores e alunos, a gente é tudo amigo*”, indicando que os vínculos interpessoais também estruturam o ambiente pedagógico e contribuem para o processo de ensino. Quando mediadas por responsabilidade, essas relações fortalecem o convívio e a aprendizagem.

Esses valores não atuam de forma isolada, mas se articulam como parte de uma lógica relacional, onde o todo está presente nas partes, como indica o princípio hologramático. Os vínculos interpessoais, o respeito e a cooperação refletem aspectos da proposta formativa da escola, alinhados aos fundamentos da Educação *Humanitas* e da teoria da complexidade (Morin, 2010). A presença desses elementos no cotidiano contribui para a construção de uma ambiência escolar baseada na corresponsabilidade, em que os sujeitos compartilham tarefas, decisões e objetivos formativos. Isso evidencia uma prática pedagógica que considera as relações sociais como parte integrante do processo educativo.

O Professor 6 comenta: “*aqui tem mais diálogo do que em outras escolas*”, apontando para um ambiente escolar que valoriza a participação e a construção conjunta do conhecimento. A escuta entre professores e estudantes aparece como um recurso pedagógico relevante, que favorece a mediação de conflitos e o fortalecimento das relações. O Professor 9 também destaca a busca por maior aproximação entre escola e família, o que reforça uma interseção entre os espaços formais e os territórios afetivos da comunidade. Essa articulação amplia as possibilidades de atuação educativa, ao integrar saberes escolares e experiências sociais.

Por outro lado, surgem tensões. O Professor 10 afirma: “*muitos professores que vêm pra cá não entendem o MST, e a escola aqui sofre preconceito [...] alguns têm umas ideias deturpadas...*”, evidenciando os desafios de compreensão e engajamento com a proposta do Movimento. Esse cenário reforça a necessidade de formação continuada, que possa favorecer o diálogo entre diferentes experiências e visões de mundo. A escuta e o reconhecimento dos saberes locais tornam-se estratégias para fortalecer a identidade pedagógica da escola.

À luz do princípio hologramático (Morin, 2010), cada ação cotidiana expressa elementos do projeto educativo mais amplo. Atividades como o planejamento de aulas, a organização do espaço escolar e a condução das interações entre professores e estudantes

participam da construção do sentido da escola, refletindo os fundamentos que a orientam. Essas ações, ainda que corriqueiras, contribuem para afirmar uma prática pedagógica articulada com os objetivos formativos da Escola Itinerante, onde cada detalhe tem relevância no conjunto.

Essas ações também se manifestam nas relações com a comunidade, como o trabalho com as famílias e o enfrentamento de estigmas associados ao MST e à educação no campo. Nesse contexto, a escola atua como espaço de formação crítica e de participação social, em que práticas cotidianas contribuem para a consolidação de vínculos e para a afirmação da proposta pedagógica. A interação com o território e o diálogo com as demandas locais fortalecem o sentido coletivo da escola e ampliam seu papel como instância de construção de cidadania.

Categoria 3 – Conquistas

A terceira categoria foi construída a partir da seguinte questão: "Em sua opinião, quais são as principais conquistas da Escola Itinerante em promover esse tipo de educação que valoriza tanto o aprendizado escolar quanto o desenvolvimento social e pessoal dos alunos?". As respostas destacam avanços no ensino, na autonomia dos estudantes, nos vínculos comunitários e na adequação da educação às realidades do campo.

Além desses aspectos, os docentes expressam preocupações com a chegada de recursos tecnológicos. Embora vista por alguns como conquista, a tecnologia levanta questionamentos. O Professor 1 afirma: *“essas políticas aí, o Estado está visando mais isso, a tecnologia nos últimos anos [...] falta só essa parte mais pedagógica”*, evidenciando a ausência de formação crítica para o uso dos equipamentos.

Essa tensão se reforça com outras falas. O Professor 3 relata o uso compartilhado de equipamentos *“sem o Estado saber”*, e o Professor 8 afirma: *“não sou muito a favor [da educação digitalizada] [...] é perigoso”*. Essas falas indicam que a ausência de diálogo entre a política pública e o projeto formativo revela uma lógica tecnocrática, que vê na tecnologia um fim em si mesma, e não um meio a serviço do ser humano.

Nesse sentido, cabe recorrer ao conceito de tecnologia social, conforme proposto por Renato Dagnino (2010), para analisar esse cenário. Para o autor, tecnologias sociais são aquelas desenvolvidas em interação com a comunidade, baseadas nos saberes locais e voltadas à inclusão e à superação das desigualdades. Nessa perspectiva, a tecnologia não se resume à presença de *tablets* ou computadores, mas é compreendida como um instrumento que pode contribuir para a autonomia e para a valorização dos saberes e práticas do território. A Escola Itinerante, ao integrar conhecimentos locais, contexto e propostas pedagógicas participativas,

configura-se como uma forma de tecnologia social, ao construir coletivamente uma prática educativa vinculada aos Direitos Humanos e às condições do campo.

Segundo Morin (2010), a inserção impositiva da tecnologia contraria os princípios da complexidade. O princípio dialógico é rompido quando se impõe um modelo único, desconsiderando os saberes locais. Isso compromete o diálogo entre conhecimento acadêmico e popular. O princípio recursivo também se manifesta. As estratégias criadas pelos docentes mostram tentativas de ressignificar os recursos, mesmo diante das limitações. Ao reivindicarem formação adequada, reafirmam a escola como espaço de construção crítica do conhecimento. Já o princípio hologramático permite entender que cada experiência local reflete uma lógica mais ampla. A forma como a tecnologia chega à escola revela políticas públicas distantes das realidades do campo, com foco em metas e padrões urbanos.

Assim, os professores não rejeitam a tecnologia, mas indicam a importância de integrá-la de forma crítica ao projeto pedagógico. A simples entrega de equipamentos, sem formação adequada ou atenção ao contexto local, pode ampliar desigualdades e enfraquecer os vínculos com a comunidade. A consolidação das conquistas relatadas, portanto, depende da articulação entre política pública, formação docente e participação coletiva. A experiência da Escola Itinerante sugere possibilidades em que tecnologia, território e envolvimento comunitário se conectam na construção de uma educação voltada à transformação social.

Categoria 4 - Desafios

A quarta categoria foi construída a partir da seguinte questão: "Quais são os maiores desafios que você enfrenta para manter ou melhorar essa abordagem mais completa da educação nas Escolas Itinerantes?". As respostas dos docentes evidenciam limites que afetam a consolidação de um projeto educativo comprometido com o território, o contexto e os sujeitos do campo.

Entre os desafios citados, a formação docente ocupa lugar central. A fala do Professor 1 explicita esse ponto:

Por exemplo, para vim aqui, a gente tem que ser meio se virando sozinha né nessa pedagogia diferente, que aqui é uma pedagogia diferente, é diferente de um regular né, que é tudo misturado urbano e rural tudo junto né? [...] mas eu acho assim de repente pedagogicamente aqui teria que ser trabalhado um pouco mais com os professores, entende, porque nem todo mundo entende essa linhagem né, sabe? Os professores dão aula normal como qualquer outro lugar, como qualquer outra escola regular, e aqui tem outro olhar, acho que isso está faltando, uma formação para os professores compreenderem a pedagogia daqui.

Essa fala explicita uma lacuna formativa que compromete não apenas a compreensão dos princípios que sustentam a Escola Itinerante, mas a própria vivência cotidiana dessa proposta diferenciada. A ausência de formação específica dificulta a compreensão da proposta da Escola Itinerante e favorece a reprodução de práticas comuns à escola urbana, desvinculadas da realidade local. Essa lacuna compromete a articulação entre concepção pedagógica e cotidiano.

A fala também evidencia a dificuldade de alinhar concepção e prática pedagógica. Quando o Professor 1 afirma que os colegas “*dão aula normal como qualquer outro lugar*”, aponta para a persistência de uma lógica escolar tradicional, pouco adaptada à realidade da escola do campo. Essa situação revela um desafio que demanda investimento em formação e apoio institucional para que os professores possam compreender e aplicar os princípios que orientam a proposta da Escola Itinerante.

Também se destacam limitações estruturais, como a falta de internet, materiais didáticos e autonomia financeira. O Professor 6 relata: “*a Escola não é registrada, o Estado diz que não pode mandar verbas*”, apontando para o descompasso entre a existência da escola e o reconhecimento institucional. A exclusão digital e a precariedade material interferem diretamente nas condições de ensino e no acesso a direitos básicos.

A mobilização comunitária aparece como outro ponto sensível. Segundo o Professor 5, “*com o tempo vai ficando mais cômodo... foi enfraquecendo*”, indicando que a participação das famílias tende a ser mais intensa no início, mas vai diminuindo com o tempo. Essa redução no envolvimento lembra o processo de engajamento nas lutas do MST, que também enfrenta o desafio de manter a mobilização constante ao longo dos anos. Esse distanciamento reduz os espaços de escuta e colaboração, fragilizando os vínculos que sustentam o projeto pedagógico.

A rotatividade dos estudantes é outro desafio apontado. O Professor 10 relata que “*uma aluna do 7º ano já estudou em três escolas esse ano*”, evidenciando um cenário de descontinuidade que fragiliza os processos de aprendizagem e dificulta a construção de vínculos formativos. Essa realidade expressa, à luz do princípio hologramático, como situações locais refletem padrões mais amplos de instabilidade e desigualdade nas políticas educacionais voltadas ao campo.

Apesar desses limites, os relatos também indicam movimentos de resistência. A chegada de recursos para reformas, mencionada pelo Professor 4, fortalece a estrutura e anima a comunidade escolar. O Professor 8 relata a inclusão de temas atuais em sala de aula, como uma tentativa de ampliar os horizontes dos estudantes, manter a conexão com a realidade social e seguir seu compromisso na formação crítica dos sujeitos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao equilíbrio entre vínculo afetivo e exigência pedagógica. O Professor 7 comenta a dificuldade de cobrar os alunos diante da proximidade estabelecida, afirmando que esse vínculo, embora importante, pode dificultar a imposição de limites e metas. A fala sugere a importância de refletir sobre formas de atuação docente que articulem cuidado e responsabilidade, favorecendo um ambiente em que o vínculo não inviabilize o acompanhamento sistemático da aprendizagem, mas o fortaleça com base na confiança e na clareza dos papéis envolvidos.

Nesse conjunto, os desafios da Escola Itinerante Paulo Freire devem ser entendidos como parte das condições em que se desenvolve um projeto educativo comprometido com a formação crítica e a realidade do campo. Reconhecer essas tensões é passo necessário para sustentar uma proposta que busca articular saberes, territórios e sujeitos em construção contínua.

Categoria 5 – Educação Humanitas e Direitos Humanos nas Escolas Itinerantes

As questões: “Você acredita que a Escola Itinerante implementa uma Educação *Humanitas*?”; e, “O que você percebe aqui da Escola que esteja em conformidade com os Direitos Humanos?” mobilizam reflexões profundas por parte dos docentes da Escola Itinerante Paulo Freire. Suas falas revelam uma compreensão ampliada da educação como direito fundamental e como ação social enraizada em processos históricos de resistência e dignidade. Mesmo diante das limitações estruturais e institucionais, os professores demonstram um compromisso com a efetivação dos Direitos Humanos a partir das condições reais do território e das necessidades dos sujeitos do campo.

O Professor 1 sintetiza um aspecto recorrente entre os docentes ao afirmar: “*Aqui é tudo coletivo, assim que eu percebo*”. A coletividade aparece como fundamento da proposta educativa, e as atividades frequentemente envolvem temáticas ligadas ao meio ambiente, à convivência e à realidade local. Essa integração entre conhecimento escolar e vivência cotidiana reflete o princípio hologramático, no qual as partes, como os projetos e os vínculos, contêm e expressam o todo da proposta pedagógica.

O Professor 4 complementa essa percepção ao mencionar que, além do conteúdo proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEEDPR), a escola organiza e adapta os materiais para incluir temas ligados à cultura camponesa, à política e à formação humana. A adoção de ciclos multisseriados e o trabalho interdisciplinar apontam para uma organização que busca superar fragmentações e conectar saberes diversos. O PPP reformulado da Escola

Itinerante já contempla essa abordagem, promovendo uma educação que valoriza o sujeito em sua integralidade, como propõe a Educação *Humanitas*.

O Professor 9 destaca como os conteúdos são ajustados às experiências vividas: “*agora eles estavam colhendo cenoura e batata, [...] e também a questão de trabalhar sem registro de carteira assinada*”. Esse exemplo revela uma aprendizagem situada, que relaciona diretamente o mundo do trabalho à compreensão de direitos sociais, em consonância com o princípio recursivo — pelo qual as vivências contribuem para o significado do que se aprende.

A dimensão relacional da Educação *Humanitas* também se expressa nas interações entre professores e estudantes. O Professor 7 observa que, por haver poucos alunos, é possível desenvolver uma atenção mais próxima, que favorece a escuta e o diálogo: “*A gente conversa sobre muita coisa, também sobre o Movimento [...] a aprendizagem é mais efetiva*”, afirma. Nesse cenário, o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas amplia-se como experiência de formação ética e política, conforme os fundamentos freireanos incorporados pelo MST (Caldart, 2004; Camini, 2022).

As falas também mostram que a crítica é entendida como elemento essencial do processo formativo. O Professor 6 afirma: “*a gente trabalha a interdisciplinaridade, para que a criança desenvolva esse pensamento crítico [...] que ela possa ter a opinião dela*”. O incentivo à pesquisa, à leitura e ao debate emerge como eixo de construção do conhecimento, promovendo a autonomia intelectual e a consciência cidadã.

Ainda que alguns docentes reconheçam dificuldades quanto à inserção mais profunda de temas críticos — como o Professor 10, ao dizer que “*às vezes a gente acaba não conseguindo trazer temas que façam eles refletirem criticamente os espaços, mas os alunos nascidos e criados no MST, eles já têm essa consciência, por conta do Movimento mesmo*” —, identifica-se a influência formadora do próprio Movimento. Segundo ele, muitos alunos já chegam à escola com uma consciência crítica desenvolvida a partir da convivência com o MST: “*muitos alunos saem daqui, estudam fora e acabam se tornando lideranças do próprio movimento*”.

Nesse sentido, a Educação *Humanitas* se concretiza na articulação entre escola, território e projeto político. O princípio dialógico se evidencia nos esforços dos professores em mediar contradições, integrar saberes e estimular o protagonismo dos sujeitos. O Professor 8 menciona o uso de livros de Paulo Freire com crianças, como meio de desenvolver o pensamento crítico, mostrando a construção do conhecimento como ação contextualizada e significativa.

A escola também é entendida como espaço de afirmação de direitos. O Professor 4 afirma: “*eles têm que lutar pelos direitos, educação, saúde*”, revelando que o processo

educativo incorpora dimensões políticas e sociais, revelando um esforço educacional de enfrentamento ao preconceito e de desconstrução da “consciência oprimida”, nos termos de Paulo Freire (2019b).

Essa compreensão quanto sujeitos de direitos está em consonância com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com o artigo 13 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que vinculam a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade humana. Como ressaltam Sathler e Ferreira (2022), formar para a dignidade requer mais do que capacitação técnica, exige sensibilidade crítica e compromisso com os direitos fundamentais.

Essa é justamente a proposta que orienta a pedagogia do MST, como ressaltava Caldart (2004), ao afirmar que a escola do campo deve se insurgir contra as lógicas de exclusão impostas pela sociedade capitalista, tornando-se trincheira de luta e construção de novas possibilidades de existência. Camini (2022) aponta que a pedagogia desenvolvida pelo MST se sustenta em princípios freireanos e do próprio movimento social, construindo uma escola comprometida com a emancipação dos sujeitos, com a valorização da cultura camponesa e com a solidariedade entre os membros da comunidade educativa.

Nesse sentido, Camini (2022) reforça que, inspirada nos princípios freireanos, a pedagogia do MST aposta em uma escola “engajada, emancipatória, libertadora, sem cercas e muros, encharcada de conteúdos críticos, vertendo da realidade” (*id ib.*, p. 118-119). Trata-se, portanto, de uma proposta contra-hegemônica, que concebe a escola como espaço de diálogo, consciência política e construção coletiva do conhecimento.

O princípio recursivo da religação dos saberes (Morin, 2010) se manifesta quando os valores ensinados retornam como atitudes no comportamento dos alunos. O Professor 9 sintetiza essa dinâmica: “*Eles buscam os direitos deles...*”, indicando que o processo educativo influencia tanto a percepção quanto o posicionamento dos estudantes diante de sua realidade.

O princípio dialógico aparece na mediação entre condições de exclusão e iniciativas de resistência, bem como entre limitações materiais e a construção compartilhada do conhecimento. Já o princípio hologramático pode ser observado quando elementos cotidianos da escola (falas, gestos ou projetos) refletem aspectos estruturais da proposta formativa. A fala do Professor 2 ilustra esse ponto: “*Eles têm esse costume de cuidar do meio ambiente*”, sugerindo que determinadas condutas refletem valores construídos coletivamente.

As falas também evidenciam os limites encontrados no contexto institucional. O Professor 6 comenta: “*Temos psicólogos, demora um pouco o encaminhamento, consulta a cada três meses [...] ainda tem falhas*”, apontando entraves no atendimento às demandas

escolares. Ainda assim, há continuidade no esforço coletivo de fortalecimento da escola. O Professor 7, ao ser questionado se acredita que a Escola Itinerante implementa a Educação Humanitas, responde: “*Acredito que tudo. O acesso à educação, alimentação, os pais são muito presentes*”, indicando que, apesar dos obstáculos, a escola permanece articulada com a comunidade.

Dessa forma, a Escola Itinerante Paulo Freire reafirma o direito à educação e o reconstrói no cotidiano, vinculando-o às condições reais do território. A Educação *Humanitas* ali desenvolvida reflete a busca por uma formação que articula direitos, responsabilidades e vínculos sociais, evidenciando que valores como dignidade e justiça são produzidos e sustentados na relação entre escola, sujeito e território.

Categoria 6 – Outras questões relevantes

As falas desta categoria dialogam diretamente com as seguintes questões: “Você acredita que as mudanças do MST estão ou não em sintonia com as mudanças das Escolas Itinerantes?” e “Você sabe informar sobre os egressos dessa Escola? Eles continuam trabalhando na terra e/ou fazendo parte do MST?”. Essas perguntas provocam reflexões sobre os vínculos entre o projeto político-pedagógico da escola e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como sobre os efeitos da experiência escolar na trajetória dos estudantes após o Ensino Fundamental.

Entre os professores vinculados ao Estado, há percepções distintas quanto ao papel do MST na escola. Alguns reconhecem sua importância, mas indicam certo afastamento no cotidiano pedagógico. O Professor 6 observa: “: *“como professor, a gente peca, tínhamos que estar mais por dentro do assunto, mas muitas vezes essa forma que o MST pensa não é nos passada [...] a gente vem e trabalha o conteúdo da disciplina [...] não temos esse contato direto do MST”*. Essa fala evidencia uma dissociação entre os conteúdos escolares e os princípios do Movimento, o que compromete a articulação entre teoria e experiência formativa. A ausência de integração entre a proposta do MST e o trabalho pedagógico cotidiano limita a religação dos saberes e dificulta a construção de uma formação contextualizada (Morin, 2018).

Em contraponto, o Professor 10 apresenta outra leitura: “*a escola é um espaço para articulação do MST [...] as crianças enxergam não só como escola, mas como espaço de encontro, de debates, de avanços com o MST*”. Essa visão amplia o entendimento do papel da escola, que não se limita ao ensino disciplinar, mas se configura como espaço de pertencimento, reflexão e organização coletiva. Nesse sentido, aproxima-se da concepção de Educação

Humanitas, ao integrar formação intelectual e vínculo com o território e os direitos sociais (Sathler; Ferreira, 2022).

As trajetórias dos estudantes após a escolarização básica também são abordadas. Há exemplos de jovens que permanecem no movimento, assumem responsabilidades coletivas e ingressam na universidade, indicando o potencial formativo da escola. No entanto, existem também obstáculos. O Professor 5 relata: “*os alunos do ensino médio sofrem bullying [...] tem alunos que não conseguiram lidar com a realidade lá fora e pararam de estudar*”. Essa observação aponta para os desafios enfrentados pelos egressos ao transitar entre contextos distintos e revela limitações da política pública em garantir continuidade e permanência escolar. Tal realidade contrasta com os princípios estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), que preconiza o acesso pleno e igualitário à educação.

A falta de articulação entre docentes do Estado e integrantes do movimento também aparece nas falas. O Professor 3 afirma: “*nós do Estado não temos reuniões com o pessoal do MST*”. Esse relato indica uma lacuna no processo formativo coletivo e no diálogo entre diferentes atores da comunidade escolar. Quando não há espaços de escuta e construção compartilhada, a educação corre o risco de se tornar técnica e desvinculada das realidades que pretende transformar. A fragmentação institucional, nesse contexto, enfraquece o princípio dialógico da religação dos saberes, dificultando a troca de experiências e o reconhecimento mútuo entre diferentes sujeitos educativos.

A ausência de espaços para cooperação afeta diretamente a efetivação de uma educação comprometida com a formação integral. A Educação *Humanitas* pressupõe relações horizontais, diálogo e construção coletiva. Quando essas dimensões são enfraquecidas por estruturas fragmentadas, a escola tende a reproduzir modelos convencionais, distanciando-se do projeto formativo proposto pelo MST.

Apesar dessas tensões, alguns professores reconhecem o valor das ações promovidas pelo Movimento. Encontros formativos, parcerias com universidades e atividades de formação continuada são vistas como oportunidades de qualificação. Entretanto, como relatam os Professores 4 e 5, a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio institucional limitam o engajamento. Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas que respeitem e viabilizem as especificidades da educação no campo, garantindo as condições necessárias à participação dos educadores.

Outro aspecto levantado refere-se às condições materiais da escola. A precariedade estrutural é recorrente nas falas, mas convive com estratégias locais de enfrentamento. O Professor 6 comenta: “*a gestão tinha que trazer mais coisas [...] nisso se tem um olhar humano*

para ajudar eles naquilo que a gente pode”. Mutirões, trocas e ações solidárias sustentam parte do funcionamento escolar. Esses gestos cotidianos expressam uma ética coletiva que fortalece os vínculos entre escola, território e comunidade.

Nessa perspectiva, o princípio hologramático pode ser reconhecido nas ações simples que compõem o cotidiano escolar. Cada atitude de cooperação ou cuidado expressa o projeto educativo em sua totalidade, refletindo os valores que estruturam a proposta formativa. Contudo, quando os vínculos se fragilizam, seja pela fragmentação curricular, seja pela ausência de políticas consistentes, a escola perde sua capacidade de síntese e passa a reproduzir as mesmas limitações que busca superar. A religação dos saberes exige não apenas intenção, mas condições objetivas de realização educativa.

A vivência na Escola Itinerante Paulo Freire, inserida em um cenário de desigualdades históricas, tensiona os limites da estrutura e propõe caminhos que articulam conhecimento, território e coletividade. Os desafios revelam a importância de ações públicas voltadas à valorização e ao reconhecimento de experiências formativas situadas.

Como propõe Morin (2015), uma educação que se abre ao diálogo, que integra saberes e reconhece a complexidade das relações, contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em seu tempo. Essa concepção se materializa nas Escolas Itinerantes do MST, onde a aprendizagem se constrói na relação com o território, com o outro e com a história coletiva do Movimento.

As análises deste capítulo mostram que a Escola Itinerante Paulo Freire ultrapassa os limites da institucionalidade escolar tradicional. Ela se constitui como espaço de formação social, onde a educação é entendida como construção coletiva. A escuta dos professores organizada em categorias analíticas, evidenciou uma proposta pedagógica que articula Direitos Humanos, identidade camponesa e formação crítica.

Nesse percurso, a Educação *Humanitas* e os princípios da religação dos saberes (recursivo, dialógico e hologramático) configuram-se como elementos orientadores. O princípio recursivo aparece nas dinâmicas que conectam experiência e reflexão; o dialógico, na mediação entre diferentes perspectivas; e o hologramático, na presença do todo em cada parte da vivência educativa.

O projeto educativo do MST, ao se fundamentar nos princípios da religação dos saberes, reafirma a escola como espaço de produção de sentido e de transformação social. As vozes docentes presentes nesta pesquisa destacam a centralidade do sujeito no processo educativo e apontam para uma experiência que, mesmo diante de adversidades, mantém o compromisso com a formação, a articulação dos saberes e a resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo compreender de que forma a proposta educativa da Escola Itinerante Paulo Freire, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se relaciona com os princípios da Educação *Humanitas*, dos Direitos Humanos e da religação dos saberes, conforme a teoria da complexidade de Edgar Morin. Para isso, o percurso foi desenvolvido em três capítulos interdependentes, que permitiram aprofundar a análise sobre os fundamentos e as expressões da escola no cotidiano do campo.

O primeiro capítulo apresenta a trajetória da Educação do Campo no Brasil, com destaque para o surgimento das Escolas Itinerantes como resposta aos contextos de negação de direitos. A Escola Paulo Freire foi discutida como uma experiência pedagógica que emerge em meio a disputas e resistências, contrapondo-se a modelos escolares descontextualizados. Evidenciou-se, assim, o papel dos movimentos sociais na construção de propostas educativas voltadas à realidade dos sujeitos do campo.

No segundo capítulo, os fundamentos teóricos da pesquisa foram aprofundados, com destaque para a Educação *Humanitas*, a teoria da complexidade e os princípios morinianos — recursivo, dialógico e hologramático. A discussão articulou essas referências aos Direitos Humanos e às tecnologias sociais, sugerindo a necessidade de uma formação que reconheça o sujeito em sua totalidade e promova relações educativas pautadas na escuta, no pertencimento e na interdependência entre saberes.

O Capítulo realiza uma análise qualitativa das entrevistas com professores da Escola Itinerante Paulo Freire, a partir de seis categorias temáticas. As falas evidenciam ações pedagógicas vinculadas ao território, à cultura e à coletividade, bem como desafios estruturais, como a ausência de políticas públicas, a precariedade de recursos e as dificuldades de integração entre profissionais do Estado e do MST. As experiências relatadas revelam tanto os limites quanto os caminhos de construção de uma educação situada.

Os resultados da pesquisa indicam que a Escola Itinerante opera como um espaço educativo que conecta ensino, território e processos sociais. Sua atuação demonstra que a formação escolar pode integrar dimensões cognitivas, éticas e políticas, mesmo em contextos de vulnerabilidade. Ao valorizar os vínculos com a comunidade e reconhecer os saberes locais, a escola se distancia de abordagens escolares homogeneizantes, fortalecendo a construção de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

A pesquisa também apontou para a importância dos princípios da religação dos saberes no cotidiano da escola. O princípio recursivo foi identificado na relação entre contexto e ação pedagógica; o dialógico, nas trocas entre diferentes formas de conhecimento; e, o

hologramático, na coerência entre os elementos cotidianos e os objetivos do projeto político-pedagógico. Essas expressões indicam uma educação que busca integrar saberes e realidades, superando fragmentações impostas por abordagens técnicas.

Outro ponto recorrente nos relatos é a centralidade das relações interpessoais no processo formativo. A convivência entre educadores, estudantes e famílias constitui um dos pilares da escola, contribuindo para o fortalecimento do pertencimento e da corresponsabilidade. Tais relações também revelam os limites e as tensões que atravessam o cotidiano escolar, especialmente quando há distanciamentos em relação ao projeto político-pedagógico proposto pelo MST.

Mesmo diante de contradições e limitações institucionais, os docentes demonstram esforço para manter ações educativas coerentes com os princípios da Educação do Campo. A chegada de recursos materiais, embora insuficiente, é ressignificada conforme as demandas locais. A inserção de tecnologias, por exemplo, é abordada de forma crítica, exigindo não apenas estrutura, mas também formação adequada ao contexto.

A Escola Itinerante Paulo Freire, portanto, não se limita à transmissão de conteúdo. Ela atua como espaço de formação crítica e política, no qual os Direitos Humanos são atualizados por meio de ações educativas vinculadas à realidade. Sua proposta revela que a educação pode ser instrumento de afirmação de direitos, resistência e construção de novos modos de existência social. Essa atuação ocorre por meio do diálogo com os saberes locais, do trabalho coletivo entre educadores, estudantes e famílias, e da incorporação de temas relacionados ao território, à cultura camponesa e à organização política do MST.

Ao integrar essas dimensões ao processo educativo, a escola amplia o alcance da formação escolar, articulando o conhecimento acadêmico com os desafios cotidianos enfrentados pelas comunidades assentadas. Com isso, contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender seu contexto, participar de decisões coletivas e reivindicar direitos básicos, como acesso à educação, à saúde e à terra.

Essa experiência aponta para a necessidade de políticas públicas que respeitem a diversidade dos territórios e reconheçam as ações pedagógicas construídas em diálogo com os sujeitos do campo. A Educação *Humanitas*, nesse contexto, não se apresenta como modelo fechado, mas como um processo em construção, sustentado pela participação coletiva, pela escuta e pela abertura ao inacabamento.

Em tempos marcados por racionalidades fragmentadas e lógicas excludentes, a experiência da Escola Itinerante Paulo Freire reafirma a relevância de uma educação comprometida com a dignidade, a escuta e a transformação social. O diálogo entre teoria e ação,

escola e comunidade, técnica e cultura constitui-se como eixo estruturante de um projeto formativo que busca integrar os saberes e reconstruir sentidos.

Os resultados desta pesquisa, embora situados em um contexto específico, oferecem base para a ampliação de estudos no campo da Educação do Campo e da Educação *Humanitas*. Pesquisas futuras podem se debruçar sobre outras escolas itinerantes, assentadas ou vinculadas a diferentes regiões do país, permitindo a comparação de experiências formativas. Além disso, os dados coletados abrem caminho para estudos que acompanhem os egressos da escola e investiguem os impactos de longo prazo na trajetória dos estudantes, ampliando a compreensão sobre os efeitos sociais e educativos da proposta pedagógica do MST.

Dessa forma, esta dissertação contribui para o reconhecimento das Escolas Itinerantes como experiências relevantes no campo das tecnologias sociais, capazes de promover uma educação conectada com os desafios do mundo real. Mais do que uma alternativa, trata-se de uma ação educativa que interroga a realidade, produz conhecimento e aposta na força das relações humanas e dos saberes compartilhados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ACNUDH – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **General Comment nº 13, [1999]**. Disponível em: <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmlBEDzFEovLCuW%2bKyH%2bnXprasyMzd2e8mx4cYID1VMUKXaG3Jw9bomilKLS84HB8c9nIHQ9mUemvt0Fbz%2f0SS7kENyDv5%2fbYPWAxMw47K5jTga59puHtt3NZr>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp046180.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ALMEIDA, Élcio Cruz de; SARDAGNA, Crysthian Drummond. O reformismo agrário nos países democráticos. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, 2002.

ALMEIDA, Maria da Conceição (2004). **Um itinerário do pensamento de Edgar Morin (Palestra)**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/018cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ALVARENGA, André Martins; TAUCHEN, Gionara; ALVARENGA, Bruna Telmo. O princípio da dialógica: entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, 2018.

ARAÚJO, Fábio Roque da Silva. A ruptura do paradigma cartesiano e alguns dos seus reflexos jurídicos. p. 78-86. **Revista CEJ**, Brasília, 2009. Ano XIII, n. 46.

ARROYO, Miguel G. **Prefácio**. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BATISTELLA, Michelle Padilha; GUÉRIOS, Ethienne. Edgar Morin e sua trilogia ao sistema educacional. **Revista Educação e Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 23, n. 1, p. 99–117, 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: UnB, 2008.

BOFF, Leonardo. **A forma histórica dos pobres e oprimidos: uma reflexão sobre a Teologia da Libertação**. Petrópolis: Brasil de Fato, 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/17/a-forca-historica-dos-pobres-e-oprimidos-uma-reflexao-sobre-a-teologia-da-libertacao#:~:text=A%20Teologia%20da%20Liberta%C3%A7%C3%A3o%20acrescentou,de les%2C%20assim%20os%20tornando%20pobres>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Promulgação. Brasília: 1996. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Senado Federal (Org.). Da República: Marco Túlio Cícero. Brasília: **Edições do Senado Federal**, 2019. v. 250. 104 p. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/574201/001140747_Republica.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. **Ação Direta de Inconstitucionalidade ADI nº 3.330-DF**. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino e outros. Intimado: Presidente da República e outros. Relator: Min. Ayres Britto. Brasília, 3 maio 2012a. Disponível em:
<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3530112>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental ADPF nº 186-DF**. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Requerente: Democratas. Intimado: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília, 26 abr. 2012b. Disponível em:
<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL DE FATO. **A luta pela terra no Brasil: 29 anos após o Massacre de Eldorado do Carajás**. Brasil de Fato, 11 abr. 2025a. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/colunista/mstparana/2025/04/11/a-luta-pela-terra-no-brasil-29-anos-apos-o-massacre-de-eldorado-do-carajas/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. **“Eles vieram para nos matar”**: sobrevivente do Massacre de Eldorado do Carajás relembra brutalidade policial. Brasil de Fato, 17 abr. 2025b. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2025/04/17/eles-vieram-para-nos-matar-sobrevivente-do-massacre-de-eldorado-do-carajas-relembra-brutalidade-policial/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: testemunhos de uma vida. Passo Fundo: Saluz, 2022.

CASALLAS, Yohana Marcela Sierra; SECCHI, Darci. Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos

de poder. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 5. Tocantinópolis: RBEC, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7162>.

COUTINHO, Sérgio Ricardo. **O que foi o Concílio Vaticano II?** Entenda o que foi um dos principais eventos reformadores da Igreja Católica no século XX, com repercussões até hoje. In: Café História. Publicado em: 11 abr. 2022. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-que-foi-o-concilio-vaticano-ii/>. ISSN: 2674-5917. Acesso em: 20 jul. 2024.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95–110.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. In: DAGNINO, Renato (org.). **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Komedi, 2010. p. 53–76.

DOMINGUES, Bruno Elias. Uma investigação historiográfica sobre a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado) – **Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Cornélio Procopio, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31477/1/investigacaohistoriograficaescolaitinerante.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DOUZINAS, Costas. **Human rights and empire: the political philosophy of cosmopolitanism**. Abingdon, United Kingdom (UK). Taylor & Francis e-Library, 2007.

ESTRADA, Juan Vicente Santa Cruz. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Revista EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 19, p. 91–102, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GLOBAL WITNESS. **Mais de 2.100 defensores da terra e do meio ambiente foram mortos em todo o mundo entre 2012 e 2023**. Londres: Global Witness, 2024. Disponível em: <https://www.globalwitness.org/pt/press-releases/mais-de-2100-defensores-da-terra-e-do-meio-ambiente-foram-mortos-em-todo-o-mundo-entre-2012-e-2023/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GREIN, Maria Izabel. **Prefácio**. Mafra/SC, junho de 2018. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. Tradução de Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HERRERA FLORES, Joaquin. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, 2001.

LAUER, Munir. **Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo**: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LEITE, Valter de Jesus. Educação do Campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST Paraná. 311p. Dissertação (Mestrado) – **Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3396>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MACHADO, Cristina Buratto Gross. Rupturas e permanências de uma população tradicional no pós-guerra: o caboclo do Contestado. **Revistas Universidade Estadual de Londrina (UEL)**, Geografia, v. 26. n. 1. p. 158 – 172, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). 6 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Relatório do 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. MST: Porto Alegre, 1984.

MST. Escola Itinerante do MST: História, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**. Curitiba: Seed, n. 1, 2008.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **4 Educação de qualidade**: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 set. 2023.

ONU. **Report of the special rapporteur on the situation of human rights defenders**. 2010. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/65/223> Acesso em: 6 jun. 2025.

PAIVA, Pedro. **Reforma agrária**: conheça como os EUA distribuíram suas terras. Nova Iorque, Brasil de Fato: 2023. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2023/06/21/saiba-como-a-reforma-agraria-levou-os-eua-a-serem-uma-potencia-economica>. Acesso em 15 fev. 2024.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Complexidade e autoética**: um novo paradigma na educação. *EccoS Revista Científica*, São Paulo: Universidade Nove de Julho, v. 2, n. 1, p. 9–17, 2000.

SALDANHA, Ana. **Processos de transformação do campo chinês**: da reforma agrária à atualidade. República Popular da China, Brasil de Fato: 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/01/artigo-processos-de-transformacao-do-campo-chines-da-reforma-agraria-a-atualidade>. Acesso em 20 jan. 2024.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 331p. Tese (Doutorado) – **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra**: 15 anos da escola itinerante no Paraná. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SATHLER, André Rehbein; FERREIRA, Renato Soares Peres. **Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada**. 1. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ – SEEDPR. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Colégio Estadual do Campo João de Lara – Escola Base da Escola Itinerante Paulo Freire. Paula Freitas, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Jesus Ferreira da. **Escola itinerante Paulo Freire**: experiência de educação. In: MST. Itinerante: a Escola dos Sem Terra: trajetórias e significados. Curitiba: Seed, n. 2, 2008.

SILVA, Luciana Maria Matos e. O pedagogo na organização do trabalho pedagógico com ênfase no planejamento da Escola Itinerante Caminhos do Saber. 235p. Dissertação (Mestrado) – **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste**, Guarapuava, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1229>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUZA, Rose Riepe de; ANTÔNIO, Clésio Acilino. Escola Itinerante Herdeiros do Saber: uma análise sobre o processo de transformação da “Escola de Ensino” para “Escola do Trabalho”. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 6. Tocantinópolis: RBEC, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10158>.

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

STIVAL, David. **A educação do campo e o MST**: trabalho e práticas sociais com assentados da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 2022.

TERTO NETO, Ulisses. Amazônia em chamas: defensores/as de direitos humanos na proteção da floresta amazônica. In: MACEDO, Marta de Paiva; MALHEIROS, Nayron Divino Toledo; OLIVEIRA, Aristeu Geovani de (Orgs.). **Direito ao Ambiente e Justiça Socioambiental**. CRV, 2020. p. 69-79.

VALENZA, Giovanna Mazzaro. De lingua latina, de Marco Terêncio Varrão: tradução dos livros VII, IX E X. 2010. 174p. Dissertação (Mestrado) – **Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26349>. Acesso em: 18 jul. 2024.

VAZ, Beatriz Accioly. Quilombos. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4.

VENDRAMINI, Célia Regina; STRONZAKE, Janaína; STRONZAKE, Judite; MORAIS, Sérgio Paulo. Challenges of Working-Class Education at Present: The Landless Workers' Movement Experience in Brazil. *International Labor and Working-Class History*, Inc. **Cambridge University**. No. 90, Fall 2016, pp. 196–202. DOI: 10.1017/S014754791600022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos I**. Tradução de Daniel Grassi. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Contextualização da Entrevista:

- Data, horário e local da entrevista: _____.
- Nome do entrevistado: _____.
- Cargo do entrevistado: _____.
- Gênero, idade, etnia, onde reside, é oriundo do MST ou tem familiares que vieram do MST?

Apresentação do Entrevistado:

- Por favor, apresente-se brevemente, falando sobre seu cargo e sua formação acadêmica.
- Há quanto tempo trabalha como professor ou gestor em Escolas Itinerantes do MST?
- Como chegou e como é ser professor aqui?

Educação nas Escolas Itinerantes:

- Meu tema de estudo é "Educação *Humanitas*", que é uma educação focada no desenvolvimento completo da pessoa, não só na aprendizagem de matérias escolares, mas também no crescimento pessoal, social, político e cultural. Você vê isso sendo trabalhado nas Escolas Itinerantes do MST? Se sim, de que forma?
- Em sua opinião, são as principais conquistas da Escola Itinerante em promover esse tipo de educação que valoriza tanto o aprendizado escolar quanto o desenvolvimento social e pessoal dos alunos?
- Quais são os maiores desafios que você enfrenta para manter ou melhorar essa abordagem mais completa da educação nas Escolas Itinerantes?
- Você acredita que as mudanças do MST estão ou não em sintonia com as mudanças das Escolas Itinerantes?
- O que você percebe aqui da Escola que esteja em conformidade com os Direitos Humanos?
- O que você destaca como características específicas das Escolas Itinerantes (currículo, didática, metodologias, valores)?
- Poderia especificar os valores vividos e incentivados a viver entre gestores-professores, professores-professores e professores-alunos, enfim na Comunidade Educativa?

- Existem programas ou projetos nas Escolas Itinerantes que busquem promover esse tipo de educação, onde os alunos não apenas aprendem conteúdos, mas também desenvolvem senso crítico e se preparam para participar ativamente na sociedade?
- (Há) quais políticas públicas - programas - projetos são implementados na Escola?
- Você sabe me informar sobre os egressos dessa Escola? Eles continuam trabalhando na terra e/ou fazendo parte do MST?

Considerações Finais:

- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre a forma como a educação nas Escolas Itinerantes é trabalhada ou algo que ache importante sobre a formação dos alunos?