

Licenciaturas em Educação do Campo, Indígena e Quilombola: políticas públicas afirmativas que formam professoras(es) de Matemática

Aldinete Silvino de Lima

Universidade Federal de Campina Grande
Sumé, PB — Brasil

✉ aldinete.silvino@professor.ufcg.edu.br

 0000-0002-1889-5274


Iranete Maria da Silva Lima


Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru, PE — Brasil

✉ iranete.lima@ufpe.br

 0000-0003-4817-2488




2238-0345 

10.37001/ripem.v14i4.4251 

Recebido • 18/06/2024

Aprovado • 13/07/2024

Publicado • 01/09/2024

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: O artigo versa sobre políticas públicas afirmativas para a formação de professoras(es) que ensinam matemática em contextos socioculturais específicos, em particular, cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Ampara-se em conceitos e preocupações da Educação Matemática Crítica com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a formação nesses cursos, vivenciados em alternância de tempos e espaços formativos. Apresenta-se uma pesquisa bibliográfica, cujo *corpus* de análise é constituído por sete artigos publicados em dossiês temáticos que discutem a interface entre a Educação Matemática e as especificidades dos referidos contextos. Os resultados da pesquisa revelam que a investigação, o diálogo e a criticidade, princípios da Educação Matemática Crítica, estão presentes nas práticas socioculturais vivenciadas nos cursos investigados. Observou-se uma preocupação com aspectos políticos e sociais no ensino da matemática, visando à emancipação dos povos do campo e das comunidades tradicionais contempladas na formação.

Palavras-chave: Políticas Públicas Afirmativas. Contextos Socioculturais Específicos. Formação de Professoras(es) de Matemática. Licenciaturas. Educação Matemática Crítica.

Teaching degrees in Field, Indigenous, and Quilombola education: affirmative public policies that qualify Mathematics teachers

Abstract: The article deals with affirmative public policies for the education of teachers who teach mathematics in specific sociocultural contexts, in particular, on teaching degree courses in field, indigenous, and quilombola education. It is based on concepts and concerns from critical mathematics education (CME) to reflect on training in these courses, experienced in alternating formative times and spaces. Bibliographical research, whose corpus of analysis consists of seven articles published in thematic dossiers that discuss the interface between mathematics education and the specificities of the contexts mentioned before, is presented. The research results reveal that investigation, dialogue, and criticality, principles of CME, are present in the sociocultural practices experienced in the courses under analysis. There was a concern with political and social aspects in the teaching of mathematics to emancipate rural people and traditional communities included in the training.

Keywords: Affirmative Public Policies. Specific Sociocultural Contexts. Mathematics Teacher Education. Teaching Degrees. Critical Mathematics Education.

Licenciaturas en Educación del Campo, Indígenas y Quilombolas: políticas públicas afirmativas que califican a los profesores de Matemáticas

Resumen: El artículo aborda políticas públicas afirmativas para la formación de docentes que

enseñan matemáticas en contextos socioculturales específicos, en particular, en carreras de enseñanza en educación de campo, indígena y quilombola. Se parte de conceptos e inquietudes desde la educación matemática crítica (EMC) para reflexionar sobre la formación en estos cursos, vividos en alternancia de tiempos y espacios formativos. Se presenta una investigación bibliográfica, cuyo corpus de análisis consta de siete artículos publicados en dossiers temáticos que discuten la interfaz entre la educación matemática y las especificidades de los contextos antes mencionados. Los resultados de la investigación revelan que la investigación, el diálogo y la criticidad, principios de la EMC, están presentes en las prácticas socioculturales vividas en los cursos analizados. Hubo una preocupación por los aspectos políticos y sociales en la enseñanza de las matemáticas para emancipar a la población rural y a las comunidades tradicionales incluidas en la formación.

Palabras clave: Políticas Públicas Afirmativas. Contextos Socioculturales Específicos. Formación de Docentes de Matemáticas. Licenciatura. Educación en Matemática Crítica.

1 Introdução

A luta coletiva dos povos de comunidades tradicionais por políticas públicas afirmativas vem sendo pautada, com maior intensidade, a partir dos anos 1990 e representada pelos movimentos sociais e sindicais do campo, das águas e das florestas. A essa luta juntam-se professoras(es) e pesquisadoras(es) organizadas(os) em grupos de pesquisa e observatórios, entre outros coletivos, nas diversas instituições do Brasil.

Entre esses coletivos, estão os grupos de pesquisa que estudam as relações do ensino de matemática com contextos socioculturais específicos. Como exemplo, podemos citar o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (Gpemce) e o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que desenvolvem pesquisas sobre a Educação do Campo e suas interfaces. Destaca-se também o *Grupo de Trabalho Formação de Professores que Ensinam Matemática* — GT 7, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem), que, conforme explicitado em sua ementa, desenvolve pesquisa sobre o ensino e a formação de professoras(es) em diferentes contextos socioculturais de aprendizagem docente (Sbem, 2018).

A atualidade e a pujança dessa temática foram pautadas durante a conferência de abertura do VIII Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática (FPMat), realizado em dezembro de 2023 na cidade de Teresina, PI. Com efeito, uma das ênfases da mesa temática (Lima, 2023) que dá origem ao presente artigo foi a reflexão sobre as políticas públicas de formação inicial de professores em interface com a diversidade de contextos socioculturais, em particular, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

A Educação do Campo, fruto das reivindicações dos povos camponeses organizados nos movimentos sociais, reconhece e valoriza seus saberes e culturas e a luta pela terra — e se expande para as águas e as florestas. A origem da Educação do Campo vincula-se a uma crítica à educação rural — resultado do avanço da industrialização no campo brasileiro — que, de maneira antagônica, desconsidera a participação e o protagonismo das camponesas e dos camponeses, negligencia suas especificidades e lhes nega o direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A Educação do Campo ancora-se, portanto, em três raízes estruturantes: a luta coletiva, a agricultura camponesa de base agroecológica e a educação emancipatória (Caldart, 2019). Dessa forma, defende a valorização da diversidade de campo e de culturas, o reconhecimento da identidade e do trabalho da população camponesa, a autonomia das pessoas, a relação de

complementariedade campo-cidade e a não hierarquização de saberes.

A emancipação humana e o respeito à diversidade cultural também fazem parte da história e das reivindicações do Movimento Indígena no Brasil (Munduruku, 2012). A defesa da educação e a luta por um projeto societário que respeite suas histórias e suas culturas é anterior à *Constituição Federal* (Brasil, 1988). Entretanto, Machado e Leon (2019) acentuam que, mesmo sendo garantido na *Constituição Federal* e na Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o direito à educação escolar indígena somente passa a ser devidamente contemplado com a promulgação da Lei 10.172/01 (Brasil, 2001) que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Passados 23 anos da aprovação da referida Lei, a Educação Escolar Indígena permanece em luta contínua pela afirmação das identidades étnicas; pela recuperação da memória histórica e da interculturalidade; e pela valorização da língua materna.

O movimento negro e quilombola também abraça a bandeira da afirmação de identidade étnico-racial no País e luta contra a escravização das pessoas, agregada aos diferentes e perversos tipos de racismo (Almeida, 2019). Como afirma Domingues (2007), o movimento negro teve um significativo avanço entre os anos 1978 e 2000, com a reorganização política e a ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil, bem como com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). A autora afirma que o movimento foi criado “visando à realização de eventos políticos para lutar contra a opressão racial, a violência, o desemprego e o subemprego e a marginalização da população negra” (p. 114).

Campos e Gallinari (2017) acentuam que a forte mobilização dos movimentos negros e quilombolas em prol da reconstrução da função social das escolas foi primordial para impulsionar a aprovação da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012b), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A EEQ reivindica uma educação escolar que respeite e reconheça a história, as memórias, os territórios e os saberes das comunidades remanescentes de quilombos. Trata-se, portanto, de uma reparação histórica reivindicada pelo movimento negro e quilombola e se constitui em política pública afirmativa que garante a esse grupo social étnico-racial, ainda invisibilizado por parte da sociedade brasileira, o acesso a uma educação na perspectiva da equidade e da justiça social — pois, como retrata Tierra (2020, p. 7), “somos filhos de 300 anos de escravidão. Por isso sonhamos todos os dias com a liberdade, um sonho que só nos abandona quando dormimos”.

O vigor e a plenitude da Educação do Campo e da EEQ, entre políticas públicas, justificam-se pelo enraizamento em terra fértil regada pelo diálogo, pela solidariedade e pela humanização, virtudes ensinadas pelo mestre Paulo Freire. Essas virtudes também impulsionam o Movimento da Educação Matemática, domínios que se irmanam na luta pela inclusão e justiça social. No seio desse movimento destacamos a Educação Matemática Crítica — EMC (Skovsmose, 2001, 2014) pela sua estreita conexão com a luta dos diferentes movimentos sociais e sindicais por justiça social.

Com efeito, a EMC apresenta interfaces entre o ensino de matemática e as questões sociais, políticas e culturais da sociedade (Lima, 2018). Ao reconhecer a natureza crítica do ensino de matemática — tendo a teoria freireana como uma de suas âncoras —, ela contribui para realçar a responsabilidade social que a educação matemática tem desempenhado nos diferentes contextos educacionais, políticos e socioculturais em que se processam o ensino e a aprendizagem. Desse modo, interessa-se não somente pelas experiências do passado ou do presente das pessoas mas também pelas possibilidades de futuro das(os) estudantes frente às questões contemporâneas — na medida em que considera “os horizontes futuros dos estudantes,

a educação matemática crítica torna-se a pedagogia da esperança” (Skovsmose, 2007, p. 76).

Pautadas na EMC e na diversidade sociocultural brasileira, em suas especificidades, construímos este artigo com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Indígena e Quilombola como políticas públicas afirmativas de formação inicial de professoras(es) de matemática. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica constituída por trabalhos publicados em dossiês temáticos de periódicos, que entrelaçam a Educação Matemática com a Educação do Campo, Indígena e/ou Quilombola, e tecemos nossas reflexões sobre a formação de professoras(es) de matemática nos referidos cursos.

Para organizar nossas reflexões, apresentamos nas duas próximas seções uma breve incursão sobre as políticas públicas afirmativas, a formação de professoras(es) e a EMC nos contextos socioculturais que delimitamos com o intuito de melhor situar nossas reflexões. Depois, descrevemos os procedimentos metodológicos que adotamos na pesquisa bibliográfica e, em seguida, nossas considerações sobre o estudo realizado.

2 Políticas públicas afirmativas e formação de professoras(es)

As políticas públicas afirmativas em defesa da diversidade de povos tradicionais brasileiros têm amparo na *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988) e, a partir dela, repercutem nos marcos normativos que regulam cada especificidade. Entre eles, citamos: o Decreto Nacional n.º 6.861 (Brasil, 2009b), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; o Decreto Nacional n. 7.352 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); e a Portaria n. 470 (Brasil, 2024), que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq).

Esses marcos regulatórios representam uma conquista da sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e são a base para a implementação das políticas públicas necessárias para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais que ainda imperam no Brasil atual. Apesar da solidez do arcabouço legal vigente, Molina (2023) acentua que a força das elites do atraso, que incluem os grandes oligopólios e latifúndios, são barreiras que desafiam cotidianamente os povos do campo, dos quilombos, das águas e das florestas. Contudo, ao mesmo tempo que parecem intransponíveis, essas barreiras também são a força motriz do movimento de resistência que unifica esses povos na sua diversidade. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2004 no Ministério da Educação — nomeada, inicialmente, de Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) — é um exemplo dessa resistência.

Entre as ações de formação inicial — que são fruto dessa conquista — para professoras(es) destacam-se o Programa de Apoio a Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), de 2005; e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), de 2006. Esses programas impulsionaram a publicação de editais com chamadas públicas para a oferta de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e de Educação do Campo, respectivamente, em universidades públicas de todas as regiões brasileiras e, atualmente, são oferecidos em mais de 23 universidades federais e estaduais (Sanchez & Leal, 2021). No entanto, antes mesmo desses programas já existiam cursos de formação de professoras(es) indígenas, criados sem o apoio do Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Licenciatura Intercultural Indígena proposta em 2001 pela Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e reconhecida pela Portaria n.º 321/04 — CEE/MT publicada no Diário

Oficial do Estado em 21 de setembro de 2004 (Jodas, 2012).

Os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram implementados em 2007 por meio de um projeto piloto proposto pelo MEC em parceria com quatro universidades públicas — Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe — e, posteriormente, ampliados a outras instituições por meio de quatro editais do MEC (Brasil, 2008, 2009a, 2012a). Os cursos têm o objetivo de contribuir para a formação de professoras(es) do campo, das águas e das florestas, na perspectiva de superar a omissão histórica de direitos da população camponesa a uma formação que respeite suas identidades, seus modos de vida e de produção. Eles resultam da luta coletiva de movimentos sociais e sindicais, povos de comunidades tradicionais, professoras(es), grupos de pesquisa, observatórios e representantes de diferentes instituições públicas.

A pesquisa de Molina (2023) revela o funcionamento de 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em 33 universidades e institutos federais sediados nas 5 regiões brasileiras, com oferta permanente nas seguintes áreas de conhecimento: Arte, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias; e Ciências da Natureza e Matemática. No momento da pesquisa, os cursos contavam com 585 professoras(es) concursadas(os) para atender a cerca de 5.300 estudantes licenciandas(os). Para a autora,

por si só, esses números já revelam a importância dessa política pública. Todavia, para além da dimensão quantitativa, as concepções e estratégias formativas propostas pela Licenciatura em Educação do Campo apresentam importantes mudanças nos processos de formação docente e produção de conhecimento nas universidades públicas brasileiras, dado o protagonismo dos próprios sujeitos camponeses em sua realização. (Molina, 2023, p. 77)

De fato, a Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública afirmativa que representa uma forma de lutar contra as desigualdades sociais e, também, uma forma de organizar o ensino em função das necessidades dos diferentes territórios. Desse modo, ela integra o movimento contra-hegemônico que caracteriza as trabalhadoras e os trabalhadores do campo, das águas e das florestas por meio da formação de profissionais para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

3 A formação inicial de professoras(es) de Matemática e a EMC

Iniciamos esta reflexão com o seguinte questionamento: por que lutar por políticas públicas de formação de professoras(es) que ensinam matemática em contextos socioculturais específicos? A nossa resposta em defesa dessa luta ancora-se, por um lado, em princípios traçados, coletivamente, por movimentos sociais de povos e comunidades tradicionais, em defesa da educação pública, gratuita, democrática, plural, intercultural, inclusiva, bilingue e laica. Por outro lado, na firme convicção de que a Matemática não é neutra e, por isso, ela se constitui em um instrumento que contribui para a compreensão do mundo, das sociedades e das pessoas. Assim, consideramos que a formação de professoras(es) de matemática — na Licenciatura em Educação do Campo, em Educação Indígena ou em Educação Quilombola — entrelaça a formação política, social e cultural com a formação matemática específica, de modo a respeitar a diversidade cultural das(os) futuras(os) professoras(es).

Os dados produzidos por pesquisadoras(es) vinculadas(os) ao GT 7 da Sbem (Lima; Lima; Wagner & Khidir, 2023) evidenciaram que 13 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entre os 44 em funcionamento, formam professoras(es) na área de Matemática: 4

sediados em instituições da região Nordeste; 3, na região Norte; 2, no Centro-Oeste; 2, no Sudeste; e 2, na região Sul. Embora esses cursos adotem os mesmos fundamentos e princípios como ponto de partida, os projetos se diferenciam quanto aos objetivos e à organização das matrizes curriculares. Essa constatação denota a flexibilidade e a autonomia das instituições formadoras na construção de seus cursos para atender, de fato, à identidade de cada território.

No que diz respeito às Licenciaturas Interculturais Indígenas que formam professoras(es) de matemática, Bicho, Auarek e Miola (2023) identificaram 15 cursos, dos quais 6 são sediados em instituições da região Nordeste; 5, no Norte; 2, no Centro-Oeste; 1, no Sudeste; e 1, na região Sul. Para a autora e os autores, os projetos político-pedagógicos dos cursos investigados privilegiam a matemática escolar, proporcionam estudos sobre saberes matemáticos que são próprios das comunidades indígenas e relacionam diferentes conhecimentos matemáticos na formação docente.

Os resultados da pesquisa de Lima, Khidir e Fernandes (2023) mostram que não havia cursos de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola inseridos no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior — cadastro e-MEC. Diante disso, esses autores apontam para a necessidade de implementação dessas licenciaturas e evidenciam a importância de outras licenciaturas ofertarem componentes curriculares que trabalhem a diversidade sociocultural dos povos quilombolas para além do componente Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A formação matemática nas licenciaturas citadas é concebida na perspectiva da formação humana, da justiça social, para além das matemáticas necessárias para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para contemplar esses aspectos, faz-se necessário compreender as possibilidades de estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e as dimensões política, social e cultural de cada contexto sociocultural. Trata-se de construir o ensino a partir de atividades que permitam o exercício da investigação, do diálogo e da crítica. Consideramos que a EMC favorece essa construção na medida em que, como afirma Gutstein (2006), prenuncia uma maneira de ler e entender o mundo por meio da matemática.

A EMC nasce das reflexões críticas de Skovsmose e suas(seus) colaboradoras(es) (2001, 2007, 2014) sobre o papel que a educação matemática exerce na vida de professoras(es) e estudantes; e tem como uma das principais inspirações a obra de Paulo Freire para estudar conceitos como conscientização, emancipação, autonomia e diálogo. Essas(es) autoras(es) discutiam sobre o papel tradicionalmente creditado à matemática, caracterizada pela universalidade dos conhecimentos e pela premência de ter a ela atribuído um papel afirmativo e inclusivo que preconiza o estabelecimento de relações entre as ciências e a sociedade. Com o objetivo de contribuir para um mundo mais justo, a EMC vai além do ensino de conteúdos específicos para apresentar propostas e tratar de questões relacionadas aos contextos político e cultural da sociedade.

Sobre as possibilidades para trabalhar com a EMC na formação de professoras(es) de matemática, Penteadó e Skovsmose (2022) propõem, para favorecer a justiça social, a vivência de práticas alternativas àquelas que os sistemas de ensino comumente oferecem. Para eles,

os futuros professores podem explorar também as desigualdades econômicas nos países durante diferentes épocas. Investigando, por exemplo, a matemática por trás do chamado índice de Gini, usado para indicar desigualdades econômicas. É importante ainda que os futuros professores abordem casos de sexismo, homofobia, racismo e pobreza sistêmica. Todas essas investigações são consideráveis para estabelecer uma educação matemática para a justiça social. (Penteadó & Skovsmose, 2022, p. 8)

Em consonância com essa proposta, consideramos que a vivência de cenários para investigação na formação de futuras(os) professoras(es) de matemática abre caminhos para discutir, por exemplo, questões inerentes à luta pela terra e pelo trabalho digno. A vivência de um cenário para investigação nas aulas de matemática contrapõe-se a um ensino que adota apenas listas de exercícios que, muitas vezes, visam tão somente a uma solução matemática baseada na memorização e no uso de fórmulas, sem que a investigação e as reflexões críticas sejam requisitos para a resolução. A proposição de um cenário para investigação implica em antecipar um processo investigativo nas aulas de matemática — com referências à *matemática pura, a uma semirrealidade ou à vida real* — e em praticar a justiça social por meio do ensino de matemática. Por conseguinte, o diálogo e a criticidade são essenciais às aprendizagens, tanto dos conteúdos matemáticos estudados quanto das questões sociais que permeiam o cenário.

O diálogo na EMC escuda-se na teoria freireana (Freire, 1987) que o diferencia de uma simples conversação na medida em que parte da premissa de que “dialogar é um elemento fundamental para liberdade de aprender” (Alrø & Skovsmose, 2006, p. 13). Nessa perspectiva, o diálogo é um elo entre a investigação e a criticidade para se constituir em um ato político que permite às pessoas interpretarem a realidade para nela intervir. Para Lima, Lima e Oliveira (2020), a formação de professoras(es) em uma perspectiva crítica consiste em, por um lado, evidenciar meios para que o ensino dos conteúdos matemáticos subsidie o estudante na compreensão dos fatos da vida real e, por outro, auxiliar na busca de soluções de problemas sociais.

Consideramos, portanto, que a formação matemática, em cursos da Licenciatura em Educação do Campo, Indígena e Quilombola na perspectiva da EMC, se preocupa, de uma parte, com os fins políticos e sociais das matemáticas ensinadas na educação básica. De outra parte, propõe diferentes maneiras de ensinar e de aprender conteúdos matemáticos visando à emancipação de povos e comunidades tradicionais.

4 Procedimentos metodológicos

Para constituir o *corpus* de análise da pesquisa bibliográfica (Deslauriers & Kérisit, 2014), que apresentamos neste artigo, elegemos três dossiês temáticos organizados por periódicos nacionais da Educação Matemática na última década:

- Educação do Campo: contribuições da Educação Matemática e da Tecnologia, publicado em 2014 pela *Em Teia*, da UFPE (Monteiro & Carvalho, 2014);
- Saberes e práticas matemáticas na educação (escolar) indígena, publicado em 2018 pela *Zetetiké*, da Universidade Estadual de Campinas (Mendes & Tamayo-Osório, 2018);
- Educação Matemática em diálogo com a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, publicado em 2023 pela *Revemat*, da Universidade Federal de Santa Catarina (Wagner & Lima, 2023).

A escolha desses dossiês temáticos, em particular, justifica-se pelo fato de eles reunirem, em edições especiais, pesquisas que tratam da formação de professoras(es) que ensinam matemática em contextos socioculturais específicos. Contudo, não ignoramos a existência de outras publicações, a exemplo de Lima *et al.* (2020); Lima e Lima (2020); e Lima, Khidir e Fernandes (2023). Inicialmente, realizamos a leitura dos 43 artigos que constituem os dossiês, com a finalidade de identificar as publicações que tratam da referida temática: 12 artigos da *Revista Em Teia*, 14 na *Revista Zetetiké* e 17 artigos na *Revista Revemat*. Da leitura resultou a seleção de 7 artigos publicados nos 2 últimos periódicos e que constituem o *corpus* de análise, conforme apresentamos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: *Corpus* de análise

Periódicos / Dossiês	Artigo	Autoras(es)/Ano
<i>Zetetiké</i> Dossiê: Saberes e práticas matemáticas na educação (escolar) indígena	Percurso formativo de professores que ensinam matemática em escolas indígenas do Acre	Monteiro (2018)
	Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática	Oliveira e Mendes (2018)
	Percurso formativo de professores que ensinam matemática em escolas indígenas do Acre	Silva, Souza e Silva (2018)
<i>Revmat</i> Dossiê: Educação Matemática em diálogo com a Educação do Campo, Indígena e Quilombola	Interculturalidade e a formação em Matemática de professores indígenas: investigando elementos essenciais em projetos curriculares	Bicho <i>et al.</i> (2023)
	Relações entre a matemática e o seu ensino, e a dimensão sócio-político-cultural: o que nos dizem os PPCs de Licenciaturas em Educação do Campo	Fernandes, Magnus e Roseira (2023)
	Licenciatura em Educação do Campo: elementos estruturantes de cursos que integram as Ciências da Natureza e a Matemática	Lima <i>et al.</i> (2023)
	Educação do Campo, Estágio Supervisionado e Matemática: uma experiência cartográfica	Schmitz e Wagner (2023)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras baseado em Wagner e Lima (2023) e Mendes e Tamayo-Osório (2018)

Uma vez constituído o *corpus*, elegemos uma das características peculiares aos cursos de Licenciatura em Educação Indígena e Educação Quilombola — *a formação em alternância com práticas socioculturais emancipatórias* — para nortear nosso olhar sobre os artigos selecionados. Em seguida, fazemos uma reflexão sobre os resultados obtidos pelas pesquisas, à luz da EMC.

5 Resultados da pesquisa bibliográfica: formação em alternância com práticas socioculturais emancipatórias

Os títulos dos artigos que compõem o Quadro 1 dão indicativos da ausência da Licenciatura em Educação Quilombola, conforme abordaremos mais adiante. Assim, organizamos a análise em torno da *Licenciatura Intercultural Indígena* e da *Licenciatura em Educação do Campo*.

5.1 Licenciatura Intercultural Indígena

Monteiro (2018) apresenta a relevância de o professor indígena compreender, em seu percurso formativo, a interseção entre a matemática escolar e os aspectos da cultura de uma comunidade indígena. Destaca que

a cultura indígena é rica em conhecimentos que podem servir de motivadores de temas geradores para práticas educativas em sala de aula, tais como a confecção de objetos utilitários e rituais, pintura corporal, festas rituais e atividades como a caça, a pesca, e as atividades de roça e de coleta. Essa diversidade envolve saberes tradicionais, de forma integrada, onde o conhecimento matemático se faz presente. (Monteiro, 2018, p. 206)

Sobre o ensino de matemática centrado em práticas culturais, Monteiro (2018), ancorado em fundamentos do Programa de Pesquisa Etnomatemática (D'Ambrosio, 2002), aponta como exemplos de práticas matemáticas que podem ser relacionadas a elementos da cultura indígena a quantificação, a medição, a espacialidade e a inferência. De acordo com o autor: “deve-se estabelecer as mediações dialógicas com a matemática escolar, valorizando, fortalecendo e ampliando as suas práticas culturais, além de promover o acesso a outras formas de conhecimento e culturas” (Monteiro, 2018, p. 219). Neste artigo, adotamos a expressão “práticas socioculturais”, que diversas(os) pesquisadoras(es) da Educação Matemática (Bishop, 1999; Mendes & Farias, 2023; Mendes & Silva, 2017) vêm utilizando em estudos que se interessam pela relação entre o ensino de matemática e os aspectos sociais e culturais das realidades vivenciadas pelas(os) estudantes.

Para Oliveira e Mendes (2018), as relações entre saberes matemáticos de diferentes matizes/origens, provenientes das práticas culturais de um determinado grupo étnico e do mundo acadêmico e escolar, podem ser estudadas no processo de formação inicial e continuada de professores indígenas. As autoras elucidam a perspectiva intercultural que os cursos assumem ao reconhecerem as diferentes formas de produzir conhecimentos, “onde a Matemática, ao lado da língua materna, constitui-se num importante campo simbólico de resistência cultural” (p. 176).

Ao valorizarem a diversidade e reconhecerem a especificidade da formação de professoras(es) de matemática em contextos da Licenciatura Intercultural Indígena, Silva *et al.* (2018) ancoram-se em estudos oriundos da Antropologia para argumentar que o professor indígena precisa propor práticas que aproximem conteúdos matemático-acadêmicos aos conhecimentos dos povos tradicionais. Para os autores, a formação do professor indígena tem um papel essencial quanto à consolidação de uma educação escolar específica e diferenciada, pois enfatiza o ensino de matemática por meio de práticas pautadas no respeito e na valorização da cultura indígena. Os autores argumentam que desenvolver práticas socioculturais nas aulas de matemática, conforme experiências de professores indígenas do Acre, “possibilitou o enriquecimento e a aproximação dos conteúdos matemáticos acadêmicos à realidade desses povos, valorizando sua cultura e resgatando as práticas cotidianas” (p. 202).

A oferta das licenciaturas interculturais indígenas nas universidades é, seguramente, um campo de afirmação de direito e reconhecimento dos povos tradicionais. Bicho *et al.* (2023, p. 9) afirmam que

a interculturalidade na escola indígena tem como um dos focos afirmar e valorizar a diversidade e complexidade das culturas e modos de ser e estar dos povos indígenas, e que aí está uma das riquezas desses povos e de seus territórios.

Em comum acordo com os autores compreendemos que uma terra indígena não é substituível por outra área, visto que é um lugar sagrado, que tem história, onde se cultiva um modo de ser de cada povo que vai além do território material e geográfico.

5.2 Licenciatura em Educação do Campo

A pesquisa de Lima, Lima *et al.* (2023) evidencia que, para elaborar ou propor atividades matemáticas, os cursos investigados levavam em conta a identidade cultural e as práticas sociais das comunidades camponesas na luta pela terra e em defesa da Agroecologia. Para os autores, a Licenciatura em Educação do Campo

é uma política pública afirmativa e essa característica traz consigo a responsabilidade social de, por um lado, incluir e reconhecer o protagonismo de seus sujeitos educativos, e, por outro, propiciar uma formação intrinsecamente articulada aos territórios em todas as suas dimensões. (Lima; Lima *et al.*, 2023, p. 16)

O estudo de Schmitz e Wagner (2023) apresenta uma prática social vivenciada em um curso que trabalha as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, no componente curricular Estágio Supervisionado. A prática foi narrada por uma futura professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A licencianda utilizou, para problematizar aspectos socioeconômicos e políticos em relação às desigualdades sociais, dados estatísticos de um município publicados no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Segundo as autoras, a matemática funcionou na prática narrada “como uma estratégia para provocar, analisar e demonstrar aspectos relacionados à desigualdade social” (p. 14).

Fernandes *et al.* (2023, p. 5), que também estudaram as relações entre o ensino de matemática e a dimensão sociopolítico-cultural, constataram que o território, a terra e a cultura estão entre os elementos estruturantes das práticas socioculturais de comunidades camponesas trabalhadas em aulas de matemática:

a identidade (do campo) é o elo articulador entre os elementos território, terra, cultura e escola do campo, presentes e concatenados com as lutas coletivas por direitos, ao reconhecer e valorizar relações de pertencimento com o território, com os modos de produção agroecológicos, com os modos de vida — de ser e estar no campo.

De fato, a luta pelo direito à terra, à educação, à saúde, à moradia e ao trabalho digno, entre outros, é uma das principais motivações para realizar investigações e dialogar com a diversidade cultural na formação matemática das(os) licenciandas(os) que irão ensinar nas escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ao se referenciarem nessas lutas, os cursos abrem caminhos para construir um projeto de educação pautado na emancipação humana.

6 Nossas considerações: entrelaces com a EMC

As práticas socioculturais emancipatórias apontadas pelas pesquisas que compõem o *corpus* de análise coadunam com os conceitos de investigação, diálogo e criticidade preconizados na EMC. A narrativa da licencianda apresentada por Schmitz e Wagner (2023), referente a uma investigação baseada em dados estatísticos, é um exemplo de práticas socioculturais que possibilitam a construção de cenários para investigação.

De acordo com Skovsmose (2014), quando a(o) estudante aceita o convite para participar de um cenário para investigação na perspectiva crítica, ela(e) assume a autonomia para pesquisar e iniciar uma relação de diálogo com as(os) professoras(es), colegas e outras pessoas que dele participam, em uma relação de igualdade. O diálogo acontece, na perspectiva de Freire (1987), por meio da ação e da reflexão e caracteriza-se pela intencionalidade das pessoas envolvidas de refletirem sobre suas realidades, analisá-las e transformá-las para o bem-

estar social.

A ausência de diálogo entre os sujeitos sociais e educativos contribuiu para décadas de escravização, de silenciamento e de opressão dos povos tradicionais. As conquistas construídas nas últimas décadas não anulam a crueldade com os povos tradicionais que ainda persiste nos dias atuais. As populações indígenas, quilombolas, ciganas e camponesas, entre outras, enfrentam a expulsão das suas terras, a exploração das riquezas naturais e a falta de acesso às condições mínimas necessárias para uma vida digna com soberania alimentar, saúde, educação e trabalho justo. Considerações como essas estão na base da defesa que fazemos pelo resgate do diálogo nas aulas de matemática, e não só, como elemento de uma vigilância epistêmica que objetiva a inclusão e a justiça social. Este é um princípio fundamental das políticas públicas afirmativas que norteiam nossa reflexão: a formação inicial de professoras(es) que ensinam matemática em escolas indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas.

A criticidade, segundo Skovsmose (2001, p. 101), relaciona-se a: “1) uma investigação de condições para a obtenção do conhecimento; 2) uma identificação dos problemas sociais e sua avaliação e 3) uma reação às situações sociais problemáticas”. Nessa perspectiva, ela não se restringe a um tema transversal ou a um conteúdo a ser ensinado, mas integra a concepção de educação e de ensino. Desse modo, a crítica é indissociável das práticas socioculturais emancipatórias. Sobre isso, o mestre Paulo Freire nos ensina que “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (Freire, 2000, p. 21).

A organização metodológica dos cursos em Alternância Pedagógica também é um veículo para a vivência de práticas socioculturais que caracterizam a formação de professoras(es) nesses cursos. Ao defenderem a formação em alternância nas escolas do campo e nas universidades, Fernandes *et al.* (2023) argumentam que um dos objetivos dessa pedagogia (Begnami, 2019; Gimonet, 2007) é reduzir a distância entre a escola/universidade e a comunidade na medida em que alternam tempos e espaços formativos: tempo escola/universidade e tempo comunidade. O primeiro ocorre nos espaços escolares ou universitários e é dedicado ao ensino de conteúdos curriculares em articulação com as realidades das(os) estudantes. O segundo, vivenciado nas comunidades, territórios nos quais as(os) estudantes residem, permite que elas(es) experienciem suas práticas socioculturais em articulação com as famílias, as comunidades escolares, os movimentos sociais e outros grupos sociais que constituem os territórios. Esse tempo formativo é fundamental para a formação porque possibilita tanto a integração de saberes quanto a reflexão crítica, ingredientes necessários para o ensino, independentemente do contexto sociocultural no qual a escola ou a universidade estão inseridas.

Conforme observado, a EEQ — diferentemente da Educação do Campo e da Educação Indígena, que tiveram políticas públicas nacionais de incentivo e apoio à formação inicial de professoras(es) — não tem um programa específico para formar profissionais nesse domínio. Entretanto, com a retomada em 2023 da Secadi-MEC no governo atual — após as políticas de exclusão e de necropolítica impostas pelo governo de extrema direita —, esse quadro começa a se modificar por meio da implementação de novas políticas afirmativas e de outras que tinham sido esvaziadas ou descontinuadas. Entre os programas que contemplam a formação inicial e/ou continuada, citamos Abdias Nascimento, Parfor Equidade, Escola da Terra e a Escola Quilombo, além do Plano Nacional da Educação Escolar Quilombola.

O Programa Parfor Equidade, por exemplo, visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas da educação básica. Por meio do Edital n.º

23/2023 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 2024), foi aprovada a criação de 22 cursos de *Licenciatura em Educação Escolar Quilombola*, além de 22 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e 33 cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. A criação desses cursos representa, desde logo, um marco histórico de reparação do direito de professoras(es) da população quilombola ao acesso a uma formação inicial de qualidade socialmente referenciada em suas culturas e histórias, ancestralidades e tradições. A implementação desses cursos será objeto de novas pesquisas que intentamos desenvolver com a finalidade de compreender seus projetos político-pedagógicos, seu funcionamento, as matemáticas trabalhadas e as relações estabelecidas com as comunidades quilombolas.

Ao concluirmos nossa reflexão, destacamos a necessidade premente de destruir quaisquer tipos de *cercas* ou *muros* ainda presentes nos processos formativos de professoras(es) de matemática e que contribuem para a invisibilidade e a marginalização das populações do campo, das águas e das florestas, que incluem: indígenas, quilombolas, ciganas(os), agricultoras(es) familiares, extrativistas, pescadoras(es) artesanais, ribeirinhas(os), assentadas(os) e acampadas(os) da Reforma Agrária, trabalhadoras(es) assalariadas(os) e caiçaras.

Juntamo-nos a Freire (2000, p. 13) para afirmar que “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

Referências

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Pólen.
- Alrø, H. & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Tradução de O. Figueiredo. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Begnami, J. (2019). Pedagogia da alternância em movimento. In: M. Molina & M. F. A. Martins (Org.). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil* (pp. 257-280). Belo Horizonte, BH: Autêntica.
- Bicho, J.; Auarek, W. & Miola, A. (2023). Interculturalidade e a formação em Matemática de professores indígenas: investigando elementos essenciais em projetos curriculares. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1-23.
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Tradução de G. S. Barberán. Barcelona: Paidós.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- Brasil. (2001). *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). Edital de Convocação n. 2, de 23 de abril de 2008. Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de Ensino Superior para o Procampo. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009a). Edital de Convocação n. 9, de 29 de abril de 2009. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. *Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009*. (2009b). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

- Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 maio 2009.
- Brasil. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. (2010). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012a). Edital de Chamada Pública n. 2, de 31 de agosto de 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, MEC.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2012b). *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 nov. 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024*. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – Pneeerq. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 maio 2024.
- Caldart, R. S. (2019). Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: M. Molina & M. F. A. Martins (Org.). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil* (pp. 55-78). Belo Horizonte, BH: Autêntica.
- Campos, M. C. & Gallinari, T. S. (2017). A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. *Revista Nera*, 20(35), 199-217.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024). *Resultado Final do Edital Parfor Equidade n.º 23 de 2023*. Brasília, DF: Capes.
- D'Ambrosio, U. (2002). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Deslauriers, J. P. & Kérisit, M. (2014). O delineamento de pesquisa qualitativa. In: J. Poupart; J. P. Deslauriers; L. H. Grohl; A. Laperriere; R. Mayer & A. Pires. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de A. C. A. Nasser. (4. ed., pp. 127-153). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Domingues, K. C. M. (2007). *Interpretação do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo*. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Fernandes, F.; Magnus, M. & Roseira, N. (2023). Relações entre a matemática e o seu ensino, e a dimensão sócio-político-cultural: o que nos dizem os PPCs de licenciaturas em Educação do Campo. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1-27.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Unesp.
- Gimonet, J. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Jodas, J. (2012). *Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas*. 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

- Lima, A. S. (2018). *A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo*. 215f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Lima, A. S. (2023). Políticas públicas afirmativas e formação de professores que ensinam matemática em contextos socioculturais específicos. In: *Anais do VIII Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática* (pp. 41-49). Teresina, PI.
- Lima, A. S.; Khidir, K. S. & Fernandes, F. L. P. (2023). Educação escolar quilombola em licenciaturas de educação do campo que formam professores de matemática. *Revista Eletrônica de Educação*, 17, 1-18.
- Lima, A. S. & Lima, I. M. S. (2020). A pedagogia da alternância em cursos de licenciatura em educação do campo que formam professores de matemática. *Revista Unión*, 58, 11-24.
- Lima, A. S.; Lima, I. M. S. & Oliveira, H. M. (2020). Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo. *Revista Educação Matemática e Pesquisa*, 22(1), 731-752.
- Lima, A. S.; Lima, I. M. S.; Wagner, D. & Khidir, K. (2023). Licenciatura em Educação do Campo: elementos estruturantes de cursos que integram as Ciências da Natureza e a Matemática. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1-21.
- Machado, C. B. & Leon, A. D. (2019). O movimento indígena e a educação escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5, 2525-7870. *Revista Matemática, Ensino e Cultura*, 7(11), 1-6.
- Mendes, I. A. & Farias, C. A. (2023). Práticas socioculturais e aprendizagem da cultura. *Revista Matemática, Ensino e Cultura*, 18(45), 1-6.
- Mendes, I. A. & Silva, C. A. F. (2017). Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de matemática. *Revista Exitus*, 7(2), 100-126.
- Molina, M. C. (2023). Concepção de formação em disputa em contexto de exclusão: reflexões e desafios a partir das análises das licenciaturas em educação do campo. *Formação em Movimento*, 5(10), 70-92.
- Monteiro, H. S. R. (2018). Contribuições da etnomatemática para formação dos professores indígenas do estado do Tocantins. *Zetetiké*, 26(1), 206-220.
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Oliveira, M. A. & Mendes, J. R. (2018). Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. *Zetetiké*, 26(1), 167-184.
- Penteado, M. G. & Skovsmose, O. (2022). Prefácio. In: P. A. G. Civiero; R. Milani; A. S. Lima & A. Z. Lima (Orgs.). *Educação matemática crítica: múltiplas possibilidades na formação de professores que ensinam matemática* (pp. 7-9). Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Sanchez, L. M. C. & Leal, F. S. F. (2021). “Licenciatura em educação básica intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(261), 357-375.
- Schmitz, B. & Wagner, D. (2023). Educação do campo, estágio supervisionado e matemática:

- uma experiência cartográfica. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 1-23.
- Silva, M. R. C.; Souza, E. M. & Silva, I. M. (2018). Percurso formativo de professores que ensinam Matemática em escolas indígenas do Acre. *Zetetiké*, 26(1), 185-205.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Tradução de A. Lins & J. L. Araújo. (6. ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Skovsmose, O. (2007). *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Tradução de M. A. V. Bicudo. São Paulo, SP: Cortez.
- Skovsmose, O. (2014). *Um convite a educação matemática crítica*. Tradução de O. A. Figueiredo. Campinas, SP: Papirus.
- Sociedade Brasileira de Educação Matemática. (2018). *Relatório do VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Foz do Iguaçu, PR: Sbem.
- Tierra, P. (2020). Construiremos o país de todos e todas ou não haverá país nenhum. In: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). *Agenda MST 2020* (pp. 7-8). São Paulo, SP: MST.