



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁXIS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DA UNB NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E NA  
ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES - MT**

**SANDRA MARIA SOARES**

**BRASÍLIA, DF**

**2025**

SANDRA MARIA SOARES

A PRÁTICA DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DA UNB NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E NA  
ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES - MT

Tese apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental, do Campo, Indígena, Quilombola e das Relações Étnico-Raciais – EACQRES

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília, DF  
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676p Soares, Sandra Maria  
A PRÁXIS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNE NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES - MT / Sandra Maria Soares; orientador Mônica Castagna Molina. Brasília, 2025.  
185 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2025.

1. Docência Camponesa. 2. Escolas do Campo. 3. Práxis. 4. Educação do Campo. 5. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra- MST. I. Castagna Molina, Mônica , orient. II. Título.

A PRÁTICA DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DA UNB NA ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA E NA  
ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES - MT

SANDRA MARIA SOARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Data da defesa: 19 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA  
Universidade de Brasília  
(Orientadora - Presidente)

Profa. Dra. SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO  
Universidade Estadual do Ceará  
(Examinadora externa)

Profa. Dra. ELIZANA MONTEIRO DOS SANTOS  
Universidade Federal do Maranhão  
(Examinadora externa)

Prof. Dr. LUIZ ANTÔNIO PASQUETTI  
Universidade de Brasília  
(Examinador interno)

Profa. Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA  
Universidade de Brasília  
(Examinadora suplente)

À minha mãe, Fátima Máximo Soares, mulher negra, órfã, alfabetizada na vida adulta, trabalhadora e de fé, e às minhas filhas Maria, Sofia e Maisa, doçuras da alma, pedacinhos de eternidade nesta dimensão terrena, por nutrirem meus melhores sonhos e desejos, pelo amor profundo e incondicional e por me ensinarem a viver para além de mim.

A todos os sujeitos que lutam por um mundo melhor, pelo fim da desigualdade social, pela liberdade e aos que colocam as questões coletivas acima de seus objetivos individuais.

## AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO... GRATIDÃO... GRATIDÃO...

Esta conquista é coletiva, e trago toda a ancestralidade historicamente aprisionada, explorada, vivendo relações desiguais, desumanas, excludentes, opressoras, os migrantes fugitivos da Segunda Guerra Mundial e os descendentes de escravos, classe trabalhadora que lutou e luta pelos direitos a uma vida justa e digna.

Foram muitas as lutas e resistências para ocupar este latifúndio do saber, com a teimosia laboriosa de estar no doutoramento na UnB, conquista que só é possível pelo coletivo, em comunhão com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Turma da Mônica, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência – GFORDOC, o Grupo de Estudos Educação Solidária – GEED, com os educadores e educadoras da Escola Estadual Madre Cristina e com a família.

A seguinte menção é apenas uma amostra da enorme gratidão que tenho com todos aqueles que possibilitaram a vivência desta experiência, que materializa o esforço e o suporte de muitos que estiveram comigo. Em momento algum estive só. A isso, agradeço.

A Deus, pois “sem Ti nada sou”.

À Professora Doutora Mônica Castagna Molina, minha orientadora, pela pedagogia do exemplo, pela acolhida, afeto, generosidade, amorosidade, humanidade, intelectual orgânica e pesquisadora militante comprometida com a educação da classe trabalhadora campesina.

Ao coletivo Turma da Mônica, agradeço pela acolhida, por dar as mãos e caminhar juntos, pelos diálogos, choros e sorrisos, pelos livros, conhecimentos e vivências partilhadas nas disciplinas e no grupo de estudos, especialmente aos(às) companheiros(as) Elisana, Cleide, Leozilda, Maria Célia, Larissa, Vanilson, Lívia, Wanderléia, Loyanne Káryta, Railson e Janildes.

Às(aos) professoras(es) do PPGE-UnB, por serem facilitadores do processo de aprendizagem, pela dedicação em apontar caminhos a serem percorridos na realização do doutoramento.

Aos(às) servidores(as) e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, pelas interações e ricas aprendizagens vivenciadas ao longo do processo formativo nesse Programa.

Ao Professor Doutor Luiz Antônio Pasquetti, às Professoras Doutoradas Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, agradeço pela leitura atenciosa e cuidadosa deste trabalho e pelas ricas contribuições para o aprimoramento desta tese.

À minha querida amiga, sem a qual eu não teria entrado nem permanecido no doutorado, Professora Doutora Elisana Monteiro dos Santos, que agora faz parte também da conclusão deste percurso, que honra, que alegria. Tua vida me inspira cada dia a seguir sonhando que é possível a classe trabalhadora camponesa, assentada romper com as cercas do latifúndio do saber e produzir conhecimento. Muito obrigada pelos diálogos, pelo apoio, pelas mensagens e pelas contribuições nesta tese.

Ao Professor Doutor Laudemir Luiz Zart e à Professora Doutora Lóriége Pessoa Bitencourt, companheiros de luta, de produção acadêmica e, sobretudo, de construção de ideias e práticas que me orientam em movimento contínuo, que me inspiram a cada dia, por fazerem ciência com o coração e com os pés na caminhada militante.

À minha família, meu companheiro Marconi – com quem compartilho a vida, os sonhos, os momentos difíceis, as tristezas e as alegrias do dia a dia – agradeço pelo ombro amigo em que me apoio, agradeço principalmente pela generosidade, amor paternal e incondicional por nossos maiores tesouros: Maria Eduarda, Sofia e Maisa. Filhas, agradeço pela alegria de viver a vida e aproveitar intensamente cada minuto dela, sem nenhuma pressa ao lado de vocês. Pelo generoso abraço nos momentos de regresso, pelo sorriso constante e amor incondicional.

À Maisa, que chegou trazendo mais amor, alegria e bênçãos para nossas vidas, mudando nossa rotina, nosso modo de olhar a realidade, nosso jeito de nos organizarmos. Sim, ela chegou juntinho com o doutoramento. Nos perguntamos: e agora? Pensar em desistir, sim, muitas vezes, qual era a prioridade? Conseguirei finalizar? Perguntas que persistiam nos últimos dois anos, desde a gravidez. Ela é nosso presente de Deus, um sonho de Deus realizado em nossa família. Mas também tem o sonho do doutorado, da finalização da escrita da tese e, assim, entre choros, risos, colos, mamadas e afagos, nos reinventamos e nos reorganizamos para vivermos as dores e delícias da maternagem e da pós-graduação.

À minha mãe, Fátima, que me anima com sua confiança e otimismo, reiterando o quanto é importante estudar, mesmo que ela não tenha tido a mesma oportunidade,

ela me inspira todos os dias a seguir adiante em busca dos sonhos, da fé e de ser uma pessoa que luta pelo bem, por uma vida mais justa e solidária.

Ao meu pai, João, *in memoriam*, homem trabalhador, que sempre colocou o bem-estar da família em primeiro lugar, pela sua vida dedicada ao trabalho e ao bem viver, pelo amor, carinho e exemplo. Sinto sua presença em minha vida e sei que nunca deixou de me amar, de confiar em mim e de me ensinar a ser teimosa em busca daquilo em que acredito. Pai, meu amor eterno.

Às minhas queridas irmãs, Simone, Ana Paula e Patrícia, pedaços de mim, que adocicam minha existência, pelo apoio incondicional que me deram. Que nossa união permaneça para sempre. Obrigada pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater e, principalmente, pela confiança e o carinho de sempre. Aos meus cunhados e cunhadas, pelo apoio e pela generosidade. Aos sobrinhos e sobrinhas, Gabriela, Sara, João Mateus, Giovanna, Maria Alice e Teodoro, pela alegria esperançosa de um futuro mais humano e justo para todos.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, aos trabalhadores e trabalhadoras sem terra, companheiros(as) de lutas pela construção de uma sociedade emancipada e por outro projeto de sociedade, na perspectiva da classe trabalhadora.

Aos sujeitos coletivos desta pesquisa, Professores José Gomes e José Roberto, Professoras Cleide e Eliane e aos Docentes Camponeses, educadores(as), estudantes e à comunidade, agradeço pelas incontáveis experiências coletivas de estudo, formação e trabalho, pela oportunidade da construção coletiva, de conviver, aprender, partilhar e respeitar a vida.

Agradeço ainda imensamente a todas as pessoas que me acolheram, me animaram durante a caminhada do doutoramento e da pesquisa, às pessoas dos Assentamentos Roseli Nunes e Margarida Alves, que vão sempre estar presentes em mim, em especial Dona Dionice e Seu Antônio.

Enfim, agradeço pelo privilégio de aprimorar minha formação numa instituição pública de qualidade e reconhecimento. E GRAÇAS A DEUS!, porque envolveu, com bênçãos e amor as relações estabelecidas na minha caminhada de formação e de profissionalismo docente e nos processos de produção desta tese.

Com vocês, companheiros(as), divido a alegria desta experiência. Gratidão!

*A pesquisa também é uma luta, estudamos e pesquisamos para nos entranhar na realidade, compreendê-la, ousar e lutar para que as nossas vidas sejam mais dignas. Toda essa nossa pretensão exige muitos sacrifícios. Principalmente para uma população que tem que multiplicar sua luta para chegar até a universidade. O essencial é que cheguem, saiam e construam caminhos para que outros continuem esse processo, que qualifica a vida.*

ITERRA

## RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília objetiva compreender em que medida a Docência Camponesa e o trabalho socialmente necessário dialogam com o processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo, inquirindo como os(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo - Universidade de Brasília – LEdoC-UnB articulam o conhecimento com a realidade social, na perspectiva da práxis transformadora, em duas Escolas do Campo vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado de Mato Grosso – MST-MT. Para tanto, objetivou-se compreender a Docência Camponesa, os desafios e resistências dos coletivos de educadores(as) egressos(as) da LEdoC-UnB, para contribuírem com a promoção da transformação da forma escolar, especialmente a partir da análise de como sua práxis contribui com a inserção do trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida na Escola Estadual Madre Cristina, situada no Assentamento Roseli Nunes, e a Escola Zumbi dos Palmares, situada no Assentamento Margarida Alves, ambos localizados no município de Mirassol D'Oeste - MT. Trabalhou-se com os referenciais epistemológicos do Materialismo Histórico-dialético para o desenvolvimento da pesquisa, pautando-se no desafio de ancorar os métodos de análise científica na realidade dos territórios pesquisados e na práxis. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação, realizada por meio de ações de mobilização e formação com os(as) Docentes Camponeses, em parceria com o MST-MT. Quanto aos procedimentos para a produção deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, cujos dados gerados foram analisados com a criação de categorias que emergiram da realidade observada. A análise dos dados revelou que os(as) egressos(as) da LEdoC-UnB têm sido capazes de materilizar uma ação docente transformadora, vinculando os conteúdos que ministram à realidade dos(as) educandos(as) que buscam formar, integrando, a partir de variadas estratégias pedagógicas, o trabalho socialmente necessário e a produção material da vida às suas práticas docentes, desenvolvendo ainda diferentes ações que contribuem com a promoção da auto-organização dos(as) educandos(as). Apesar destes avanços na práxis docente de tais educadores(as), fortes limites desafiam a plena efetivação da transformação da forma escolar nas Escolas do Campo pesquisadas. Entre esses limites destacam-se o fato de atualmente no estado de Mato Grosso haver uma forte intencionalidade de implementação de uma educação pública para o capital, cujo ensino não respeita as diversidades, não possibilita ao docente pensar o currículo, nem os conteúdos, nem as avaliações, aumentando cada vez mais as plataformas de estudos e de avaliações com apostilas e avaliações iguais para todos os estudantes do estado, produzindo uma educação mercadológica que gera cada vez mais desigualdades.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação do Campo. Transformação da forma escolar. Trabalho coletivo. MST.

## ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Postgraduate Program in Education at the University of Brasilia, aiming at understanding to what extent rural teaching and socially necessary work interact with the training and professional development process of the Rural Educator, working out how graduates of the Bachelor's Degree in Rural Education - University of Brasilia - LEdoC-UnB articulate knowledge with social reality, from the perspective of transformative praxis, in two Rural Schools linked to the Landless Rural Workers Movement in the state of Mato Grosso - MST-MT. For that purpose, the goal was to understand Peasant Teaching, the challenges and resistances of the collectives of educators who graduated from LEdoC-UnB, to contribute to the promotion of the transformation of the school system, especially from the analysis of how their praxis contributes to the insertion of socially necessary work in the production and valorization of life at the Madre Cristina State School, located in the Roseli Nunes Settlement, and the Zumbi dos Palmares School, located in the Margarida Alves Settlement, both located in the town of Mirassol D'Oeste - MT. The epistemological frameworks of Historical-Dialectical Materialism were used for the development of the research, focusing on the challenge of anchoring the methods of scientific analysis in the reality of the researched territories and in praxis. The methodological approach used was qualitative research, characterized as action research, carried out through mobilization and training actions with peasant teachers, in partnership with the MST-MT. Concerning the procedures for producing this work, bibliographic research, documentary research, and field research were carried out, whose generated data were analyzed with the creation of categories that emerged from the observed reality. The analysis of the data revealed that the graduates of LEdoC-UnB have been able to materialize a transformative teaching action, linking the content they teach to the reality of the students they seek to educate, integrating, through various pedagogical strategies, socially necessary work and the material production of life into their teaching practices, also developing different actions that contribute to the promotion of the self-organization of the students. Despite these advances in the teaching praxis of such educators, strong limitations challenge the full accomplishment of the transformation of the school form in the researched Rural Schools. Among these limitations, the following stand out: currently in the state of Mato Grosso there is a strong intention to implement a public education for capital, whose teaching does not respect diversity, does not allow teachers to think about the curriculum, nor the content, nor the assessments, increasing even more the platforms for studies and assessments with identical textbooks and evaluations for all students in the state, producing a market-driven education that generates even more inequalities.

**Keywords:** Teacher training. Rural education. Transformation of the school system. Collective work. MST.

## RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, tiene como objetivo comprender en qué medida la enseñanza rural y el trabajo socialmente necesario interactúan con el proceso de formación y desarrollo profesional del Educador Rural, indagando cómo los egresados de la Licenciatura en Educación Rural - Universidad de Brasilia - LEdoC-UnB articulan el conocimiento con la realidad social, desde la perspectiva de la praxis transformadora, en dos Escuelas Rurales vinculadas al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en el estado de Mato Grosso - MST-MT. Para ello, el objetivo fue comprender la Docencia Campesina, los desafíos y resistencias de los colectivos de educadores egresados de la LEdoC-UnB, para contribuir a la promoción de la transformación del sistema escolar, especialmente a partir del análisis de cómo su praxis contribuye a la inserción del trabajo socialmente necesario en la producción y valorización de la vida en la Escuela Estadual Madre Cristina, ubicada en el Asentamiento Roseli Nunes, y la Escuela Zumbi dos Palmares, ubicada en el Asentamiento Margarida Alves, ambas ubicadas en el municipio de Mirassol D'Oeste - MT. Los marcos epistemológicos del Materialismo Histórico-Dialéctico se utilizaron para el desarrollo de la investigación, con foco en el desafío de anclar los métodos de análisis científico en la realidad de los territorios investigados y en la praxis. El enfoque metodológico utilizado fue la investigación cualitativa, caracterizada como investigación-acción, realizada mediante acciones de movilización y capacitación con docentes campesinos, en alianza con el MST-MT. En cuanto a los procedimientos para la producción de este trabajo, se realizó investigación bibliográfica, documental e investigación de campo. Los datos generados se analizaron mediante la creación de categorías derivadas de la realidad observada. El análisis de los datos reveló que los egresados de LEdoC-UnB han logrado materializar una acción docente transformadora, vinculando el contenido que enseñan con la realidad de los estudiantes que buscan educar, integrando, mediante diversas estrategias pedagógicas, el trabajo socialmente necesario y la producción material de vida en sus prácticas docentes, desarrollando además diferentes acciones que contribuyen a la promoción de la autoorganización del alumnado. A pesar de estos avances en la praxis docente de estos educadores, existen fuertes limitaciones que dificultan la plena realización de la transformación de la forma escolar en las Escuelas Rurales investigadas. Entre estas limitaciones, destacan las siguientes: Actualmente, en el estado de Mato Grosso existe una fuerte intención de implementar una educación pública para el capital, cuya enseñanza no respeta la diversidad y no permite a los docentes reflexionar sobre el currículo, el contenido ni las evaluaciones, lo que aumenta cada vez más las plataformas de estudio y evaluación con libros de texto y evaluaciones idénticos para todos los estudiantes del estado, lo que genera una educación orientada al mercado que genera cada vez más desigualdades.

**Palabras clave:** Formación docente. Educación rural. Transformación del sistema escolar. Trabajo colectivo. MST.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Localização geográfica do Assentamento Roseli Nunes e do Assentamento Margarida Alves no município de Mirassol d'Oeste/MT .....	52
<b>Figura 2</b> – Localização geográfica do Assentamento Roseli Nunes-MT .....	55
<b>Figura 3</b> – Instalações da Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes .....	61
<b>Figura 4</b> – Localização geográfica do Assentamento Margarida Alves-MT .....	64
<b>Figura 5</b> – Instalações da Escola Municipal Zumbi dos Palmares - Assentamento Margarida Alves .....	65
<b>Figura 6</b> – Mística na EEMC .....	141
<b>Figura 7</b> – Místicas representando o Fórum de Educação do Campo de MT e seminário realizado no Assentamento Roseli Nunes .....	142
<b>Figura 8</b> – Imagens da participação da comunidade escolar em eventos nos assentamentos .....	150
<b>Figura 9</b> – Atividades no minhocário da EEMC .....	151
<b>Figura 10</b> – Coleta de cajá e produção de polpa da fruta na EEMC .....	152
<b>Figura 11</b> – Atividades realizadas no processamento de açafrão .....	153
<b>Figura 12</b> – Atividades nas hortas da EEMC .....	154
<b>Figura 13</b> – Painel na entrada da Horta Dona Emília Manduca, da EEMC .....	156
<b>Figura 14</b> – Atividades da EEMC realizadas ao ar livre .....	160

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese do percurso metodológico .....	27
<b>Quadro 2</b> – Matrizes pedagógicas .....	121

## LISTA DE SIGLAS

<b>EdoC</b>	Educação do Campo
<b>EEMC</b>	Escola Estadual Madre Cristina
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional da Educação do Campo
<b>FUP</b>	Faculdade UnB Planaltina
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LEdoC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>TC</b>	Tempo Comunidade
<b>TU</b>	Tempo Universidade
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

CAMINHOS QUE CONSTITUEM A PESQUISADORA E A PESQUISA: UM MEMORIAL EM CONSTRUÇÃO .....	17
1 INTRODUÇÃO .....	23
2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA .....	31
2.1 A leitura da realidade a partir da lente crítica .....	33
2.2 A pesquisa qualitativa: objetivos, procedimentos e análise de dados .....	36
2.3 Pesquisa-ação e os percursos possíveis .....	42
2.4 Ações de pesquisa: onde os dados foram produzidos e os sujeitos participantes .....	46
2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa-ação .....	48
2.6 Histórico e contexto do lócus da pesquisa .....	52
2.7 O Assentamento Roseli Nunes .....	53
2.7.1 A Escola Estadual Madre Cristina .....	59
2.8 O Assentamento Margarida Alves .....	62
2.8.1 A Escola Zumbi dos Palmares .....	65
3 DOCÊNCIA CAMPONESA E SUAS INTERFACES COM A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS .....	68
3.1 Educação do Campo e a formação de Docentes Camponeses(as) .....	68
3.2 PRONERA: avanços e retrocessos .....	74
3.3 As lutas pela Docência Camponesa a partir das lutas pela terra: do PRONERA ao PROCAMPO .....	83
4 O TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA E VALORIZAÇÃO DA VIDA .....	89
4.1 Trabalho e educação no processo de emancipação humana .....	90
4.2 O trabalho como produção da vida e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária .....	105
5 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DA LEDOC-UNB NAS ESCOLAS DO CAMPO LIGADAS AO MST-MT SOBRE A PRÁXIS TRANSFORMADORA .....	122
5.1 Experiências que possibilitaram a formação para o trabalho docente .....	123
5.2 Os desafios e possibilidades da atualidade no trabalho docente para a transformação da forma escolar .....	129
5.3 Docência Camponesa: relações e possibilidades de uma práxis transformadora .....	134
5.4 O protagonismo dos egressos da LEdoC nas escolas do campo de Mirassol D'Oeste/MT .....	138
5.5 A Escola do Campo como construtora da vida .....	148
SEMENTES DE LUTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	162
REFERÊNCIAS .....	171
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	183



## CAMINHOS QUE CONSTITUEM A PESQUISADORA E A PESQUISA: UM MEMORIAL EM CONSTRUÇÃO

*Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes e  
aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade das tartarugas mais que  
as dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado para gostar de  
passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios.*

Manoel de Barros

Ao abrir esta seção, partilho versos do poeta mato-grossense Manoel de Barros que representam a minha essência, que inspiram minhas vivências e reafirmam minha alegria em ser camponesa e viver em contato constante com a natureza. É aqui também que conto a minha história, a minha vida, abrindo, assim, um diálogo, narrando minhas experiências, o meu encontro com os docentes da Escola Estadual Madre Cristina, pois, ao me constituir Docente Camponesa, tornei-me outra na experiência do encontro. Assim, incluo alguns elementos significativos da minha trajetória pessoal – quem sou e como me constituo um ser social –, pois, a partir da minha condição de vida, de minha compreensão de mundo, da minha identidade camponesa, surgiu o interesse por temáticas como as deste estudo.

A minha trajetória de vida é intrínseca ao campo, com uma conexão profunda e indissociável da mãe terra, com o sotaque das águas, com o gorjeio dos passarinhos e com um ritmo de vida que não é ditado pelo relógio, mas sim pelos ciclos da natureza, cultivando alimentos, cuidando dos animais, dando importância às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Tenho abundância de ser feliz por isso: no campo tenho a sensação de conforto, de pertencimento e de completude.

Nasci em 1982 no município de Cáceres/MT e morei em uma chácara no distrito de Horizonte D'Oeste, mais conhecido como Vila Nova. Quando eu tinha quatro anos de idade, nos mudamos para uma gleba localizada na Fazenda dos Fontes, que posseiros grilaram e foram vendendo lotes antes de ser judicialmente dividida. Meu pai, desejando ter uma terra para trabalhar e ter uma vida mais justa, investiu todas

as economias e comprou um grilo<sup>1</sup>. Nessa pequena propriedade, onde eu e minhas irmãs vivemos nossa infância e juventude, produzíamos hortaliças, verduras, grãos, frutas, frangos, ovos e porcos.

Desde criança enfrentei muitos desafios na minha própria formação, e percebo que para nós, que moramos no campo, não é algo simples, mas de muita resistência e luta. Minhas primeiras aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram debaixo de um barraco coberto com palha de coqueiro, sem paredes, sem banheiro – fazíamos as necessidades no mato –, sem cozinha e sem poço de água. Pegávamos água no córrego ou no poço do vizinho da escola e tínhamos que levar água e caldeirão de comida. No interior do barraco, havia mesas e bancos de madeira confeccionados por nossos pais. A sala era multisseriada<sup>2</sup> e a professora, que havia cursado somente até a quarta série<sup>3</sup>, aceitou o convite e foi lecionar voluntariamente para uma sala multisseriada da primeira à quarta série, até que a Prefeitura a contratasse. Eu tinha sete anos e andava seis quilômetros para ir e voltar da escola. As aulas obedeciam ao horário das 10h às 14h, portanto passávamos o dia todo envolvidos com os estudos. Vivenciei essa experiência por dois anos, até que a Prefeitura construiu uma sala de aula de madeira, uma cozinha e também contratou uma cozinheira.

Aos nove anos, travei uma teimosa resistência com meu pai, pois ele não aceitava que eu fosse morar na casa de uns conhecidos na cidade para continuar os estudos. Mas, em comunhão com minha mãe, que realizou a matrícula na quinta série escondida do meu pai, lutamos contra o destino a que estavam condenadas as meninas daquela época, que moravam no interior de Mato Grosso: casarem, terem filhos e serem donas de casa. E depois de três dias sem comer, chorando e trancada no quarto, meu pai cedeu, e fomos, eu e minha mãe, com uma mala que, além de algumas roupas surradas, estava carregada de sonhos e de alegrias pela oportunidade de continuar meus estudos. Esse ano não foi muito fácil, mas foi de muita esperança e resistência.

No ano seguinte, quando cursava a sexta série, minha mãe contatou com outras mães na Comunidade Pedro Galhardo, município de Mirassol D'Oeste/MT, para que

---

<sup>1</sup> Ocupação ilegal de terras, “confronto entre sem terra e latifundiários, ocupação ou disputa pela terra e o núcleo do conflito era chamado de grilo” (Puhl, 2003, p. 42).

<sup>2</sup> “As escolas de turmas multisseriadas são caracterizadas por uma organização de ensino composta por alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes, reunidos em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor” (Teixeira, 2018, p. 17).

<sup>3</sup> Na época, o ensino era por série e, por essa razão, utilizarei a mesma denominação.

pudessem matricular seus filhos nas escolas da cidade, foram até a Prefeitura reivindicar o direito ao transporte escolar. Assim, finalizei o Ensino Médio. Para tanto, entrava no ônibus às 5h da manhã para ir à escola na cidade, voltava às 13h e à tarde trabalhava na roça, cuidava dos animais e, à noite, depois do jantar, estudava.

Ao concluir o Ensino Médio no início de 1999, ingressei numa experiência vocacional na Congregação das Irmãs Mercedárias e lá convivi com várias experiências missionárias, entre elas com favelados na cidade de São Paulo, cuidando de pessoas abandonadas, que eram acolhidas nos sanatórios de Campos do Jordão, principalmente idosos, pessoas especiais e doentes. O que me indignava naquela convivência e trabalho missionário era a ausência do poder público, pois nas cidades grandes essas pessoas eram tratadas como escória da sociedade, se tornavam invisíveis e, às vezes, consideradas o lixo que devia ser varrido e jogado fora. O contato e a convivência com aquelas pessoas nos sanatórios foi uma experiência muito marcante, pois trouxe um significado importante para a minha vida, o de contribuir para uma sociedade mais justa e humana. No entanto, só se permanece na vida religiosa quando se tem vocação para isso. Assim, em 2002 voltei para a casa dos meus pais.

Naquele mesmo ano, comecei a trabalhar, passei no vestibular para cursar Pedagogia na UNEMAT-Cáceres, onde conheci meu esposo. A oportunidade de frequentar um curso universitário era algo extraordinário na minha família, pois era filha de mãe analfabeta, pai semianalfabeto, tios, primos e avós, em sua maioria, também analfabetos, e os que haviam estudado tinham cursado, no máximo, a segunda série do ensino primário. Eu fui a primeira, entre todos da família tanto paterna quanto materna que conhecíamos, a terminar as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental, a terminar o Ensino Médio, a entrar em uma Universidade, fazer graduação, pós-graduação, mestrado e, nesta teimosa resistência, doutoramento. Todos esses estudos foram realizados concomitantemente com o trabalho em casa, na roça, na lida no sítio e como professora, trabalhando o dia todo na escola, estudando muitas vezes à noite, cansada e até mesmo sem vontade. Não digo isso como uma desculpa, por nem sempre ter os melhores resultados, mas por compreender que como classe trabalhadora, o esforço para o estudo é dobrado, e como mulher, mãe e professora, são imensos os desafios, porém é preciso, é luta.

Uma das minhas primeiras experiências como professora, ainda estudante do quarto semestre da faculdade, no ano de 2004, foi na Escola Municipal Zumbi dos

Palmares, no Assentamento Margarida Alves – lócus desta pesquisa –, quando comecei a estudar sobre a Educação do Campo, tema de minha monografia no curso de Pedagogia. Em busca das práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos estudantes camponeses, comecei a me interessar por essa temática e, no início do ano de 2006, nos mudamos para o Assentamento Roseli Nunes e passei a lecionar na Escola Estadual Maria Cristina – EEMC, onde aprendi muito com o coletivo de educadores, onde vivencio até os dias de hoje o fazer pedagógico numa Escola do Campo.

No sítio, onde habita meu ser, encontro refúgio para meus sonhos, meus encantos e desencantos, entre os afetos da minha família, dos vizinhos e dos companheiros do Assentamento e da escola. Em meio à natureza, observando as plantas e os animais, acordando com o cocoricó do galo e o gorjeio dos pássaros, ando descalça na terra mãe, onde resido a cada ano. Esse encontro me torna outra e me possibilita entrelaçamentos que se enraízam e vão tecendo outras vivências.

No encontro com o outro, aos poucos, me desfiz do ponto de vista identitário, pois não existe identidade fixa, ela está sempre em movimento, hibridizando, me compondo por várias identidades definidas historicamente e não biologicamente. Acompanhei os movimentos dos Docentes Camponeses, entre as artes de fazer, vidas, sonhos, de ser docente e fazer escola, de aprender nos jeitos de conversar, interagir, cantar o hino, empunhar o braço e proferir o grito de ordem do ser Sem-Terra. Assim, pude perceber a cotidianidade, a relação com o tempo e as muitas formas de reorganizar os espaços de aprendizagens.

Nas maneiras de pensar a identidade docente do mundo moderno, não cabem os docentes acampados ou assentados, que lecionam nas marchas, nas mobilizações em Brasília, ou por mais de seis meses em frente ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, ou debaixo de uma árvore escrevendo na areia. E aquele que nunca foi, e talvez nem pensasse ser, se faz educador no encontro com o outro sem-terrinha, que vai com sua família para o acampamento e quer continuar participando da escola. E esse educador se permite adentrar os trieiros da educação formal e participar das lutas diárias.

Na condição de Docente Camponesa, a partir da qual me constituo nas constantes experiências de vida e militância, entendo que a pesquisa referente à Docência Camponesa é necessária e emergente, pois pode explicitar e reconhecer a complexidade desse contexto de trabalho que precisa de políticas públicas no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional desses docentes. No que tange à

formação inicial, ainda que no Brasil já seja forte a presença dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no estado de Mato Grosso não temos cursos universitários de graduação que direcionem sua ênfase à Educação do Campo, que assegurem a melhoria do ensino nas ruralidades existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2012, p. 4). Além disso, que cultivem a identidade do homem e da mulher do campo e que contribuam para o desenvolvimento de estratégias de um projeto de sociedade mais justo e solidário.

Aos poucos, fui percebendo que, para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação do Campo, na Docência Camponesa, não bastam as experiências na prática pedagógica. É necessário que haja uma formação específica, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados para se desenvolver um ensino voltado às questões relacionadas ao campo e ao modo de viver do camponês, respeitando seus saberes e a sua realidade.

Assim, a Docência Camponesa vai além da sala de aula, com ressignificações da práxis, possibilita a transformação do meio e a própria autotransformação que na luta pela permanência se faz em coletividade, na escola e no movimento, criando compromissos, ampliando seus aprendizados e as relações de solidariedade presentes na cultura do campo.

Na minha história de vida, fui percebendo que ser uma Docente Camponesa é ter uma pedagogia renovada e participante, não sendo apenas uma professora em sala de aula, mas, além de ser esse profissional, é preciso ser e estar inserido na realidade, no universo do campo, das famílias e dos educandos. É preciso buscar sempre a formação adequada que proporcione um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, concentrando-se numa formação mais voltada para as questões relativas à prática cotidiana das pessoas que vivem no e do campo, e também para o desenvolvimento humano e a constituição da identidade de Docente Camponês.

As atividades desenvolvidas por nós, Docentes Camponeses, vão além da sala de aula, pois estamos presentes nas associações, na coordenação do Assentamento, nos grupos informais, nas imersões, nas igrejas, nas mobilizações e em todas as atividades do Assentamento, ou seja, somos camponeses que nos identificamos e nos envolvemos com o fortalecimento e desenvolvimento do campo.

Cabe lembrar que um dos princípios dos Assentamentos organizados e conquistados pelo MST é o das decisões tomadas pelo coletivo, sempre com o apoio dos assentados. E, em conjunto, conseguem atingir seus objetivos e discutir os problemas, continuando a luta para manter os docentes residentes no território, trabalhando na escola para manter uma educação diferenciada, com práxis voltada para a realidade dos camponeses e a permanência das famílias e dos jovens no Assentamento.

Assim, a condição dupla de Docente Camponesa e de pesquisadora possibilitará um efeito duplo: a pesquisadora na condição de Docente Camponesa buscava a formação e a aprendizagem para o trabalho como produção da vida. E esse duplo movimento nos permite compreender a metodologia da pesquisa-ação, com a finalidade de mostrar que, além da vivência e experiência na condição de Docente Camponesa, busco nas produções científicas o embasamento teórico para a construção teórica que realizo.

## 1 INTRODUÇÃO

Romper com o latifúndio do saber não é uma simples empreitada, exige mais que motivação, especialmente para nós, militantes, que na resistência vimos construindo espaços e ocupando o que nem sempre foi propiciado a pessoas da classe trabalhadora. Assim, para nós o ato de pesquisar é sempre coletivo, no qual a pesquisadora é a representante e interlocutora dos anseios e objetivos do coletivo de educadores camponeses que carregam consigo a identidade de sem-terra.

A Docência Camponesa ainda tem sido uma temática pouco discutida na literatura, talvez isso aconteça pela sua complexidade no contexto educacional, por ser um tema novo que surge a partir dos debates da Educação do Campo nas últimas décadas.

A pesquisa referente à Docência Camponesa explicita e reconhece a complexidade do tema, pois são ainda relativamente novos os cursos universitários de graduação com ênfase na Educação do Campo. Para o trabalho docente, não bastam as experiências na prática pedagógica, sendo necessária uma formação específica envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados para desenvolver um ensino voltado às questões relacionadas ao campo e ao modo de viver do camponês, respeitando seus saberes e a sua realidade.

Esta pesquisa parte das seguintes indagações:

- ✧ Em que medida a Docência Camponesa e o trabalho socialmente necessário dialogam no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?
- ✧ Como os(as) egressos(as) da LEdoC-UnB que atuam nas escolas pesquisadas do Mato Grosso articulam o conhecimento com a realidade social nas escolas do campo?

O **objetivo geral** da pesquisa foi compreender a Docência Camponesa e a práxis que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir da experiência dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB em suas escolas do campo (Molina; Sá, 2012) ligadas ao MST- MT, buscando compreender a formação e o trabalho desenvolvido por esses(as) licenciados(as) em seus territórios na perspectiva da práxis criativo-revolucionária (Curado Silva, 2018).

Para alcançarmos esse objetivo geral, nos orientamos pelos seguintes **objetivos específicos**:

- 1) recuperar os principais elementos das lutas pela Docência Camponesa a partir das lutas pela terra, trazendo os elementos de materialização dessas lutas, levando em conta o percurso do PRONERA ao PROCAMPO, visando à transformação da forma escolar;
- 2) compreender a Docência Camponesa, os desafios e resistências dos coletivos de educadores para a permanência nas Escolas do Campo no Mato Grosso;
- 3) analisar as práxis que contribuem para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir da experiência dos(as) egressos(as) da LEdoC-UnB na Escola Estadual Madre Cristina e na Escola Zumbi do Palmares, localizadas no município de Mirassol D'Oeste e vinculadas ao MST-MT.

Os territórios de pesquisa foram a Escola Estadual Madre Cristina, situada no Assentamento Roseli Nunes, e a Escola Zumbi dos Palmares, situada no Assentamento Margarida Alves, ambas localizadas no município de Mirassol D'Oeste-MT. Utilizamos os referenciais epistemológicos do Materialismo Histórico-dialético para desenvolver a pesquisa, pautando-nos no desafio de ancorar os métodos de análise científica na realidade dos territórios pesquisados e na práxis.

A abordagem foi da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação, que realizamos por meio de ações com os(as) Docentes Camponeses(as) em parceria com o MST-MT. Quanto aos procedimentos para a produção deste trabalho, realizamos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, que foram analisadas com a criação de categorias que se constituíram com base na realidade observada, tendo como base interpretativa de análise as ações desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados.

Com a realização da pesquisa, ampliamos o conhecimento sobre a Docência Camponesa e a práxis que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção da vida e valorização dos saberes e da cultura camponesa, para buscar compreender os desafios e lutas que perpassam a Educação do Campo no estado de Mato Grosso.

Destacamos nesta pesquisa-ação que os Docentes Camponeses também são sujeitos, envolvendo-se nas ações durante a pesquisa, sendo parceiros e participando no processo de construção do conhecimento. Ressaltamos ainda que, ao problematizar o tema tratado e identificar desafios, também buscamos percorrer novos caminhos.

Diante disso, a construção da investigação assumiu o objetivo de romper com as limitações da construção tradicional do conhecimento, dialogando e convergindo para o engajamento da produção de conhecimento a partir dos territórios camponeses e os saberes dos sujeitos pesquisados, buscando compreender os desafios e problemas, mobilizando para transformar a realidade.

A inserção nesta temática está diretamente ligada à nossa pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “A Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a pedagogia do trabalho associado camponês para a auto-organização da juventude do Assentamento Roseli Nunes”. Assim, a pesquisa no Doutorado em Educação buscou aprofundar a anteriormente realizada, tendo como foco a Docência Camponesa e a práxis que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção da vida, buscando compreender a Docência Camponesa no estado de Mato Grosso a partir dos(as) licenciado(as) da LEdoC-UnB que atuam nas Escolas do Campo Madre Cristina e Zumbi dos Palmares, ambas ligadas ao MST.

A relevância da pesquisa é coletiva, no sentido de compreender quais os desafios da atualidade e criar estratégias de luta para a valorização desses Docentes Camponeses e a permanência nas Escolas do Campo em suas comunidades. Além disso, há o desafio de denunciar o estado de Mato Grosso, que tem implementado uma educação pública para o capital, cujo ensino não respeita a diversidade, não possibilita ao(à) docente pensar o currículo, nem os conteúdos, nem as avaliações, aumentando cada vez mais as plataformas de estudos, de avaliações com apostilas e avaliações iguais para todos os estudantes do estado, orientando-se, enfim, para uma educação mercadológica que gera cada vez mais desigualdades.

Todavia, há também o intuito de anunciar as resistências desse coletivo de educadores(as), as práxis vivenciadas nessas escolas com os docentes, estudantes, assentados e com o MST que, mesmo com todo esse cerceamento, fiscalização e cobranças, consegue implementar ações e práxis de valorização do território, de trabalho e educação, de organicidade, de coletividade, de produção e de agroecologia.

A luta pela Educação do Campo também abrange a luta pela permanência dos(as) Docentes Camponeses(as) nas escolas vinculadas às suas comunidades, pois, em sua maioria, não conseguem permanecer, pois não há uma legislação que garanta sua permanência no território. A efetivação de políticas que garantam a permanência do(a) Docente Camponês(esa) possibilita também a permanência das famílias e da juventude no campo. Em sua maioria, os(as) Docentes Camponeses(as) são

assentados(as) e vivenciam uma forte ligação com o território e com a escola, e seu trabalho vai muito além da escola, pois também vivenciam alternativas e possibilidades de geração de renda com base no trabalho coletivo, tendo o trabalho não alienado como princípio educativo numa perspectiva de formação contra-hegemônica.

Trazemos elementos para compreender a Educação do Campo como a que contribui na articulação da luta pela educação, luta pela terra, pelo território, pela Reforma Agrária, pela agroecologia, pelo direito ao trabalho e à soberania alimentar, tendo como primordial objetivo uma educação pensada com base na realidade de seus sujeitos, dialogando com o dia a dia das famílias, trazendo as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinando educação, luta, história, trabalho, cultura, organização coletiva, produção de conhecimento, entre tantas outras matrizes que uma Escola do Campo deve preservar.

Esperamos que a investigação possa contribuir para os estudos sobre a Docência Camponesa e a práxis que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção da vida. Além disso, esperamos abrir caminhos para novas pesquisas que visem problematizar a realidade do campo, buscar superar as dificuldades encontradas e atuar num campo fortalecido por práticas pedagógicas diferenciadas que valorizem a vida camponesa, a geração de trabalho e renda, o trabalho associado, a permanência do camponês no seu lote e, principalmente, contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

A escolha desta temática tem relevância também pessoal, pois marca nossa própria realidade, luta, resistência e permanência no lote, buscando melhores condições de vida, como a garantia dos direitos essenciais, Educação do Campo, formação docente e geração de trabalho e renda. Como Docente Camponesa, entendemos que se as famílias não tiverem condição de vida digna no campo, elas vão embora. Assim, buscamos, a partir da escola, trazer este debate para os estudantes e assentados, e fortalecer a luta pela economia solidária, pelo trabalho coletivo, pela agroecologia, pela educação ambiental, pelo bem viver.

Enfim, com a luta pela terra, também temos o compromisso de estudar, aprender a nos posicionar, argumentar e contribuir para a organização da Educação do Campo no assentamento, no município e no estado. Assim também tem relevância social, pois a pesquisa fortalece a nossa luta e contribui para pensar e lutar para implementar um currículo que atenda à realidade camponesa, com a valorização dos saberes camponeses, da Docência Camponesa, da formação para esses docentes. Esta

pesquisa também tem relevância acadêmica e científica no sentido de serem temáticas urgentes e necessárias, que afetam a Educação do Campo, as escolas do campo, os assentados e a sociedade, especialmente diante da conjuntura atual, em que o governo de Mato Grosso vêm adotando medidas que tiram o direito da classe trabalhadora a uma educação pública de qualidade, que valorize e respeite sua realidade.

O Quadro 1 esquematiza as várias etapas da pesquisa.

**Quadro 1:** Síntese do percurso metodológico

<b>Temática:</b> Práxis de educadores do campo		
<b>Título:</b> A práxis dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na Escola Estadual Madre Cristina e na Escola Zumbi dos Palmares – MT		
<b>Organização metodológica das questões, objetivos e procedimentos metodológicos. Objetivo Geral:</b> Compreender a Docência Camponesa e a práxis transformadora que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir da atuação dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC-UnB em duas Escolas do Campo ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST – MT.		
<b>Problemas de pesquisa:</b> 1) Em que medida a Docência Camponesa e o trabalho socialmente necessário dos egressos da Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoC-UnB em duas Escolas do Campo ligadas ao MST dialogam no processo de formação e profissionalização do Educador do Campo? 2) Como os(as) egressos(as) da LEdoC articulam o conhecimento com a realidade social nas Escolas do Campo?		
<b>Questões orientadoras</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>
Como se dá a práxis dos(as) docentes egressos(as) da LEdoC-UnB nas escolas onde trabalham e no território onde moram?	1) Recuperar os principais elementos das lutas pela Docência Camponesa a partir das lutas pela terra, trazendo os elementos de materialização destas lutas a partir do percurso do Pronera ao Procampo, visando à transformação da forma escolar	Pesquisa documental
	2) Compreender a Docência Camponesa, os desafios e resistências dos coletivos de educadores para a permanência nas Escolas do Campo no Mato Grosso	Roda de conversa com os Docentes Camponeses. Observação participante nos ambientes escolares e espaços de auto-organização no Assentamento. Entrevista com os docentes Camponeses participantes da pesquisa.
	3) Analisar as práxis que contribuem para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC-UnB em Escolas do Campo ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST-MT	Roda de conversa com os Docentes Camponeses. Observação participante nos ambientes escolares e espaços de auto-organização no Assentamento. Entrevista com os docentes Camponeses participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nessa sistematização, discorreremos de forma descritiva sobre todo o processo de planejamento e desenvolvimento da investigação. Considerando como lócus da pesquisa duas escolas do campo localizadas em dois Assentamentos, territórios frutos de luta do povo organizado no MST, no município de Mirassol D'Oeste-MT, e como sujeitos da pesquisa os(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, buscamos defender a seguinte **tese**, que pretendemos defender e demonstrar com os dados e reflexões que traremos nos capítulos seguintes:

- Os(as) Docentes Camponeses(as) egressos(as) da LEdoC-UnB vivenciam uma práxis transformadora que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida na escola, nas associações, nos Assentamentos Roseli Nunes e Margaria Alves, ambos vinculados ao MST, promovendo a Educação do Campo, o trabalho coletivo, a auto-organização, a produção do conhecimento, a economia solidária, a agroecologia, contribuindo para um novo paradigma no cenário educacional, para a transformação da forma escolar que se contrapõe ao modelo de reprodução capitalista.

Nessa perspectiva, o presente trabalho foi estruturado em seis partes: o Memorial, os Capítulos 1 (Introdução), 2, 3, 4, e as Considerações Finais. No Capítulo 2, são abordados os referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos que embasaram e subsidiaram o estudo realizado, com fundamento na abordagem materialista histórico-dialética, bem como o lócus, os autores da pesquisa e o processo seguido para a elaboração, construção, o método de investigação e o tratamento dos dados.

O Capítulo 3 tem como objetivo contextualizar a Docência Camponesa na materialização da Educação do Campo a partir da compreensão de sua completa indissociabilidade da questão agrária, da compreensão do papel das políticas públicas que contribuem no processo de formação dos Docentes Camponeses, bem como trazemos elementos para compreendermos os desafios da vivência da práxis transformadora. Buscamos referenciar, com as categoria trabalho e educação, o trabalho socialmente necessário na produção agroecológica enquanto contra-hegemonia em relação a uma educação para o capital, no estado do Agronegócio, que tem a intencionalidade de formação da classe trabalhadora para manter as classes sociais como estão. A educação camponesa traz elementos sobre a Economia Solidária, o trabalho como produção da vida, e sobre a cultura da cooperação e da

solidariedade. Ao falarmos de Mato Grosso como o “estado do Agronegócio”, desejamos ressaltar que as consequências também são devastadoras principalmente para os povos do campo, das águas e das florestas, que vivenciam e sofrem com a disputa por territórios, com políticas de esvaziamento dos territórios agriculturáveis, com o fechamento das escolas do campo, das águas e das florestas, com o desmatamento, com o uso e exposição excessiva de agrotóxicos<sup>4</sup>.

No Capítulo 4, trazemos as percepções dos(as) Docentes Camponeses(as) oriundos da LEdoC-UnB sobre suas experiências, formação e realidade. Trazemos elementos para entender como esses Docentes desenvolvem seu trabalho tanto nas escolas como nos territórios onde vivem. Elaboramos reflexões a partir da sua atuação também no MST, nas associações e nos espaços de auto-organização. A auto-organização é entendida como um espaço político e pedagógico, na perspectiva de contribuir para a construção de um projeto formativo. Nesse sentido, ela é uma ferramenta que permite aos indivíduos serem autônomos e protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Contudo, é preciso compreender que o doutoramento e a construção desta tese e da pesquisa que a fundamenta deu-se num período histórico absolutamente desafiador para toda a humanidade, em função do enfrentamento da pandemia de Covid-19, quando o mundo e o Brasil passaram por crises na saúde e na expectativa de vida. A crise causou quase 7 milhões de mortes registradas oficialmente. Globalmente, a expectativa de vida recuou 1,8 ano entre 2019 e 2021, eliminando quase uma década de progresso na saúde. Também houve crises na economia, pois uma das principais ferramentas não farmacológicas para conter a disseminação do vírus SARS-CoV-2 antes da ampla vacinação foi o *lockdown*, bloqueio total ou parcial de atividades não essenciais e restrição de circulação. A atividade global encolheu cerca de 3% em 2020, quando houve desvalorização generalizada das bolsas e interrupção de cadeias produtivas.

Foi uma crise principalmente de capital humano, pois milhões de crianças e jovens sofreram perdas educacionais significativas, especialmente em países de renda média e baixa, o que pode impactar a produtividade de uma geração inteira.

---

<sup>4</sup> Pesquisas realizadas reportam que no Mato Grosso chega a ser de sete a dez vezes superior à média nacional, com a contaminação do solo e das águas, das nascentes e principalmente com uma economia predominantemente baseada na agropecuária e na produção nacional de diversas *commodities*.

O Brasil viveu sob o Estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN por aproximadamente 800 dias, tendo um saldo de mais de 700 mil mortos. Entre as crises da Covid-19 também havia outras questões, como a correlação de forças no Brasil, em que a gestão do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), de extrema-direita, frequentemente realizava embate direto com as orientações científicas durante a pandemia, tendo como característica o negacionismo, ignorando recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS , gerando uma incoerência entre o que afirmavam as autoridades de saúde do país e do mundo e o que dizia o chefe do Poder Executivo brasileiro.

Essas questões precisaram ser explicitadas por constituírem fatos históricos determinantes para este trabalho. Com elas, as contradições e falácias do neoliberalismo ficaram escancaradas, interferindo nos processos sociais, econômicos, educacionais, nas políticas públicas e na forma de agir tanto durante a pandemia quanto no período imediatamente posterior.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

*Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem sua palavra, tem que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado.*

Ernani Maria Fiori

Introduzimos este capítulo trazendo o pensamento do filósofo Ernani Fiori, que faz reflexões sobre o monopólio da palavra e da dominação. Em um regime de dominação de consciências, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, o que lhes permite mistificar, massificar e controlar os dominados. No entanto, para nós, dominados, muitas vezes desprovidos de tais habilidades, torna-se difícil o uso da palavra falada ou escrita, mas essencial para a emancipação e para a construção de uma realidade em transformação.

A palavra escrita parece ainda mais difícil no imaginário popular. Ser doutor ou doutora é coisa de gente rica, de filho de doutor, e essa ideia parece habitar o inconsciente, muitas vezes justificando e fazendo parecer impossível para filhos e filhas da classe trabalhadora sem-terra serem capazes de escrever uma tese. No entanto, essa palavra escrita também é essencial para a emancipação, para a transformação, é algo que precisa ser afirmado diariamente, movido e movimentado no meio da luta do dia a dia, do cansaço do trabalho e do sono que chega sorrateiro.

Para os que lerão este trabalho, perceberão que é o desejo de uma palavra muitas vezes negada, calada e silenciada por camponeses(as) de muitas gerações passadas, que em sua simplicidade muitas vezes desprovidos de condições básicas de sustento, de trabalho e de vida se permitem libertar-se por meio da luta, no Movimento, no Acampamento, no Assentamento, para tomar a palavra e gritar bem alto: “queremos vida digna, com justiça, educação, saúde e direitos garantidos!”.

Esse grito não é solitário, ecoa junto de milhares de outras vozes do campo, das águas e das florestas, dos povos oprimidos que já não querem mais viver em regime de dominação de consciências, mas que precisam aprender a se auto-organizar, estudar, articular coletivamente e produzir conhecimento.

Assim, este trabalho se apropria do grito coletivo e diz a palavra, embora ainda truncada, muitas vezes sem ser muito clara, mas na certeza de que, por meio da palavra escrita muitas outras mulheres camponesas, sem-terra, professoras poderão também se permitir adentrar uma universidade pública de qualidade e serem capazes de dizer e deixar registrada sua palavra por meio da produção do conhecimento.

E nesse desafio buscamos trazer elementos para pensar como uma formação diferenciada nos princípios da Educação do Campo, voltada para os sujeitos coletivos camponeses, pode resultar em transformações também na vida, no trabalho, no próprio território, dando autonomia para esses sujeitos, possibilitando também mudanças para outros sujeitos em seu processo de formação.

A Educação do Campo é construída com demandas dos movimentos sociais camponeses. O conceito foi usado a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, a partir das lutas e conquistas de cursos superiores pelo PRONERA, no intervalo de 1998 a 2002, e no I Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em novembro de 2002 na UnB, compreendendo que os sujeitos camponeses têm direito a todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, o debate em âmbito nacional a respeito de uma educação “como prática social ainda em processo de construção histórica” (Caldart, 2012, p. 261) justifica a luta por políticas públicas de educação voltadas à garantia dos direitos dos povos camponeses com uma pedagogia que valoriza as lutas e a vida desde as creches à pós-graduação.

No imaginário social, o camponês ainda parece com aquele caipira da roça, atrasado, subserviente ao patrão, que não precisa de educação e ensino de qualidade, que oferece conhecimentos sem relevância para a sua vida, cujos materiais pedagógicos são o que sobra da cidade, e os docentes são aqueles que não conseguem vaga na cidade, por isso vão para as escolas na zona rural. Contudo, com as políticas de Educação do Campo e a própria luta dos movimentos sociais essa realidade vem sendo desmistificada. Com base nas pesquisas realizadas em escolas do campo, percebemos elementos importantes para compreender essa mudança e também elementos para entender e refletir sobre a realidade dos Docentes Camponeses e os processos formativos vinculados a uma formação específica voltada para o povo camponês.

Este trabalho intenta considerar os elementos dessa formação específica na Licenciaturas em Educação do Campo que forma Docentes Camponeses que, mesmo

tendo a oportunidade de lecionar na cidade, optam por continuar nas escolas próximas de suas casas, por compreenderem e fazerem parte daquele território, daquela realidade, para fortalecer a luta não só da escola como também do próprio direito à terra, à agroecologia, ao trabalho coletivo e a uma vida digna no campo.

Assim, a formação nas Licenciaturas em Educação do Campo, para quem está na base, no território, no movimento, no acampamento ou no assentamento, é de extrema importância. Vai além da formação acadêmica, tem também agregado instrumentos e formações que possibilitam compreender a luta contínua e as mudanças que precisam ser feitas na realidade concreta em que se está inserido. Com isso, os trabalhadores do campo passam a ser intelectuais orgânicos que surgem das classes subalternas, que acessam conhecimento, que mediatizam as relações entre as esferas da sua realidade, escola, povo, associações, cooperativas, movimento, etc. A esse respeito, afirma Gadotti (1997, p. 20): “assim se vislumbra o papel da escola e dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência da classe trabalhadora”.

No contexto de uma formação específica para os povos do campo, das águas e das florestas, a prática pedagógica está vinculada a um projeto de emancipação humana e transformação das estruturas sociais dominantes, em que a educação não é um processo neutro, é um ato político e deve assumir pilares estratégicos como consciência de classe, vínculo com a realidade e o trabalho, promoção da sustentabilidade e valorização da territorialidade, para possibilitar a transformação social.

## **2.1 A leitura da realidade a partir da lente crítica**

Assumimos como ponto de partida desta investigação os seguintes **problemas de pesquisa**:

- Em que medida a Docência Camponesa e o trabalho socialmente necessário dialogam no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?
- Como os egressos e as egressas da LEdoC articulam o conhecimento com a realidade social nas Escolas do Campo?

O caminho metodológico utiliza o Materialismo Histórico-dialético como possibilidade de compreensão e interpretação de múltiplas determinações que incidem sobre o projeto de formação de educadores e educadoras forjado pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – LEdoC-UnB. A

finalidade principal desta pesquisa é compreender a Docência Camponesa e a práxis transformadora que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir da experiência dos(as) egressos(as) da LEdoC-UnB em duas escolas do campo ligadas ao MST, buscando compreender a formação e o trabalho desenvolvido pelos(as) licenciados(as) em seus territórios na perspectiva da práxis criativo-revolucionária (Curado Silva, 2018).

Partimos da premissa de que uma pesquisa também tem que trazer elementos da luta, do ensejo de anunciar e denunciar aquilo que está acontecendo em sua realidade, envolvendo conhecer pesquisadores e obras que contribuam para uma pesquisa crítica que propicie criar metodologias participativas para ouvir, e que estas vivências e saberes populares se tornem conhecimento validado pela ciência.

A pesquisa não é neutra, tem um posicionamento, tem um anúncio e uma denúncia do povo da classe trabalhadora pertencente ao MST, que enfrenta conflitos para a permanência no lote e na escola, um povo oprimido pelo capitalismo, pelo latifúndio e pela mídia, e que compreende que somente com a resistência, estudo, formação e compreensão da classe é capaz de transformação social.

Pela própria lógica dos princípios da organização do MST, a pesquisa é essencial. Para um movimento social que causa expressivos impactos socioterritoriais com as ocupações de terra, com os acampamentos e transforma latifúndios em assentamentos, num processo contínuo de ressocialização, pesquisar é fundamental para compreender as novas realidades criadas na luta e na resistência. Por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária (MST, 2001, p. 8).

A pesquisa-ação é uma escolha metodológica que favorece o desenvolvimento de um processo de interação de pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2002, p 14).

É considerada uma metodologia adequada para uma iniciativa sociocultural, porque auxilia na condução da pesquisa participativa e na interpretação dos resultados qualitativos, tendo uma ação deliberada para transformar a realidade, com um objetivo duplo: transformar a realidade e produzir conhecimentos sobre essas transformações. Visando à transformação da realidade, enquanto intervém na realidade o pesquisador analisa a própria intervenção.

Em uma cultura aberta, aliança, reliance, e emancipação implicam em uma redefinição das relações entre pesquisador e ator, teoria e prática, saber e ação. O lugar do pesquisador torna-se, então, uma questão fundamental que caracteriza a pesquisa-ação (Andaloussi, 2004, p. 116).

Em relação às ações e aos procedimentos de coleta, definimos iniciar primeiro a pesquisa documental, que foi realizada por meio de revisão da literatura, abordando as temáticas necessárias para a compreensão das categorias tratadas nesta tese. Como ressalta Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Os procedimentos da pesquisa documental, como fontes de informações, atas, relatórios e o Projeto Político Pedagógico – PPP são destacados por Gil (2008) como muito parecidos com os da pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Neste caso, realizamos uma pesquisa documental, buscando analisar documentos da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, das escolas pesquisadas e do movimento, atas de reuniões e outros documentos.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que se realiza coleta com as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de instrumento. Assim, esse tipo de pesquisa ajuda a construir uma relação com os sujeitos participantes, a visualizar e compreender o espaço vivenciado por eles, ajudando o pesquisador e os pesquisados a se envolverem no processo de produção de conhecimento, tornando a pesquisa significativa de caráter formativo e emancipatório. Para tanto, utilizamos um conjunto de metodologias participativas, com foco na pesquisa-ação, com as quais realizamos ações de formação e mobilização juntamente com os egressos que se envolveram no processo. As ações de pesquisa foram espaços criados para a produção social do conhecimento que, para Zart (2019, p. 09), “é a realização de diálogos profícuos e profundos entre os conhecimentos científicos das universidades e os saberes tradicionais predominantes nos grupos sociais”.

Nesse caso, nossa investigação buscou evidenciar esse diálogo entre os conhecimentos já sistematizados nas universidades e as experiências e saberes vivenciados pelos(as) Docentes Camponeses(as) egressos(as) da LEdoC-UnB, a partir da mobilização e participação nas ações entre esses sujeitos e a pesquisadora.

[...] que se mobilizam e se organizam na resistência e na proposição de práticas sociais e referenciais teóricos para a superação das estruturas socioeconômicas e das relações sociais e culturais de dominação e exploração para a construção social de realidades emancipatórias e libertadoras (Zart, 2019, p. 9).

Zart (2011, p. 28) afirma ainda que a produção social do conhecimento é um processo

[...] cognitivo e colaborativo que envolve sujeitos de espaços sociais e culturais distintos ao lidar com o cotidiano a sociologia do conhecimento e incorpora valores, saberes e práticas que se constituíram na convivência cultural e histórica dos grupos sociais e que são simbólicas, econômica e politicamente significativas para as pessoas porque é a expressão da própria existência.

Pode-se aferir que a Sociologia do Conhecimento, segundo o autor (2011, p. 28), “produz referenciais tanto no sentido da ideologia quanto da utopia, isto é, tanto para os grupos sociais interessados na manutenção das estruturas sociais quanto para os que demandam conhecimentos para a transformação das condições reais vividas”.

Para apreender o sentido da produção social do conhecimento a partir das ações que foram desenvolvidas nesta pesquisa, articulamos momentos de estudos, reflexões, debates e ensino-aprendizagem da relação trabalho e educação, problematizando a realidade vivenciada com o intuito de transformá-la, tomando como base a categoria práxis<sup>5</sup>.

## **2.2 A pesquisa qualitativa: objetivos, procedimentos e análise de dados**

Para esta pesquisa utilizamos um percurso metodológico qualitativo visando compreender, a partir dos participantes da pesquisa e do território, os significados construídos e vivenciados, considerando seus valores, crenças e perspectivas, conforme sugerem Creswell (2010) e Minayo (1994).

Nessa direção, Richardson (1999) defende a ideia de que pesquisas no âmbito social não podem reproduzir o mesmo paradigma positivista e neutro de ciência, pois os fenômenos da realidade ganham novos sentidos quando entendidos pelas múltiplas determinações sociais, políticas e econômicas que incidem sobre a realidade.

Nesse sentido, a pesquisa que utilizamos é vista como a mais adequada para a compreensão da práxis dos(as) egressos(as) da LEdoC-UnB, tanto nas escolas

---

<sup>5</sup> Metodologia da práxis: concepção da prática da educação como processo intencional de intervenção social. Tem, como singularidade, segundo Paulo Freire (1999), a forma como inter-relaciona o ensino-aprendizagem com a apropriação crítica e a ação transformadora entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

pesquisadas como nos seus diversos envolvimento e trabalhos realizados nos assentamentos, associações, nos grupos em que estão inseridos, assim como também no MST.

Os desafios da pesquisa se somam a outros, pois, enquanto ser social que vê e sente as limitações de classe, de gênero e de ser Docente Camponesa e militante, o pouco preparo intelectual, o tempo se esvaindo e o desejo de fazer acontecer, mesmo com pouco tempo para me dedicar ao universo acadêmico ao ser pesquisadora. Na resistência, percebo que pesquisar é urgente e necessário, que dói, e mesmo na dor a pesquisa vai sendo constituída na garra, na luta, na teimosia laboriosa, surgindo os questionamentos que levam a contrastar com a realidade vivida.

Assim, esta tese nasce da inquietação de perceber que os profissionais da educação que atuam na Escola do Campo manifestam diferentes ações e teorias, mas os que fazem uma formação vinculada com a Educação do Campo têm maneiras diferenciadas de atuar, de perceber a realidade, de tratar os estudantes e o território, valorizando sua realidade, acolhendo e buscando ações que possibilitem uma educação dentro dos princípios da Educação do Campo.

Desse modo, estabelecemos como **objetivo geral** compreender a Docência Camponesa e a práxis transformadora que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir dos(as) egressos(as) da LEdoC-UnB em duas Escolas do Campo ligadas ao MST-MT, a partir da observação, da convivência, do diálogo e das ações construídas e realizadas no coletivo dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina e da Escola Zumbi dos Palmares, onde a profissionalidade e a militância ganham corpo, forma e espessura no labor diário e nas ações do dia a dia.

No intento de compreender o objetivo geral, definimos como **objetivos específicos**:

- ♦ recuperar os principais elementos das lutas pela Docência Camponesa a partir das lutas pela terra, trazendo os elementos de materialização dessas lutas a partir do percurso do PRONERA ao PROCAMPO, visando à transformação da forma escolar;
- ♦ compreender a Docência Camponesa, os desafios e resistências dos coletivos de educadores para a permanência nas Escolas do Campo no Mato Grosso;
- ♦ analisar as práxis que contribuem para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir da experiência dos(as) egressos(as) da

LEdoC-UnB na Escola Estadual Madre Cristina e na Escola Zumbi do Palmares, localizadas no município de Mirassol D'Oeste/MT e vinculadas ao MST-MT.

A pesquisa cumpre um papel ímpar para a análise da realidade, tendo-se com ela condições e possibilidades de transformar o ambiente em que se vive. Pensando em um estudo voltado para compreender a Educação do Campo na perspectiva de uma práxis transformadora com os povos do campo, surge a necessidade de reflexão sobre a produção de saberes emergidos da LEdoC-UnB. Passam por questões que visam ao entendimento das matrizes pedagógicas vivenciadas no curso de graduação, que possibilitam ao(à) egresso(a) dar continuidade na sua própria realidade, fazendo a diferença nas ações que buscam aprofundar e investigar a realidade.

Os sujeitos da pesquisa são os(as) Docentes Camponeses(as) da Escola Estadual Madre Cristina e da Escola Zumbi dos Palmares, sendo eleitos entre tais docentes, quatro educadores, por serem egressos da LEdoC-UnB e que, ao longo dos anos após a formação da graduação, desenvolvem ações diferenciadas tanto nas escolas citadas como nos Assentamentos onde residem. É importante compartilhar, em alguma medida, levando em consideração que é difícil expressar o que vivemos e sentimos durante o período em que pesquisamos entre os anos de 2020 a 2025, período também dos desafios vivenciados durante a pandemia de Covid-19.

Nestes últimos cinco anos (período marcado pela pandemia e seus desdobramentos), foram muitas transformações e novas aprendizagens, entre elas a aceleração digital, a consolidação do trabalho híbrido ou remoto e a necessidade de ressignificar o ensino e as relações humanas no campo. Esse período foi ainda mais difícil, tendo em vista ainda mais a exclusão digital e aprofundando as desigualdades educacionais e sociais, uma vez que a educação e o trabalho migraram para plataformas digitais, exigindo conectividade e equipamentos adequados, pois grande parte dos estudantes e até mesmo dos docentes não tinham acesso à internet, devido à ausência de torres de celular e redes de fibra ótica ou de dispositivos como computador, celular, *notebook*, *tablet*, etc.

Devido à carência de infraestrutura tecnológica e ao direito negado de acesso à conectividade, milhares de estudantes foram impedidos de acessar aulas síncronas ou plataformas de ensino. Este foi o caso dos estudantes das unidades escolares pesquisadas durante o ano de 2020, em que as secretarias estadual e municipal não estavam preparadas para esse tipo de crise e os estudantes quase não tiveram

acesso às aulas, por mais que tenha sido disponibilizada uma apostila por bimestre, mas sem contato com nenhum tipo de explicação dos professores.

No ano de 2021, tivemos avanços tecnológicos, e tanto os docentes quanto os pais dos estudantes, sentindo a perda do ensino, fizeram seus próprios investimentos com equipamentos de rede de acesso à internet, equipamentos digitais. Assim, iniciou-se um período de aulas síncronas, no entanto, devido ao alto custo de pacotes de dados e de dispositivos, nem 30% dos estudantes conseguiam participar, continuando a realizar os estudos por meio das apostilas.

Desse modo, tanto os docentes quanto os estudantes e suas famílias enfrentaram a falta de equipamentos e treinamento para acessar as plataformas e as aulas síncronas, tornando evidente a falta de interação pedagógica direta para que se efetivasse um ensino de qualidade como direito de todos. Esse período ampliou ainda mais as desigualdades educacionais em relação aos estudantes urbanos.

Nesse período, os docentes também tiveram dificuldades para adaptar currículos presenciais ao ambiente virtual, muitas vezes utilizando recursos próprios para tentar alcançar os alunos, pois esse período exigiu novas habilidades e competências que muitos profissionais não tinham.

Compreendendo a importância e urgência da inclusão de tecnologias e metodologias inovadoras no ensino, os profissionais também começaram a corrida para se adaptar e aprender a usar as tecnologias para possibilitar o acesso dos estudantes ao ensino.

Nesse processo de adaptação e mudanças, a SEDUC-MT gerenciou a crise contratando muitas empresas privadas e institutos especializados para suprir demandas de tecnologia e formação continuada. Esse processo de digitalização incluiu: plataformas de aprendizagem consolidando o uso de ferramentas digitais, como o projeto "Aprendizagem Conectada", focada em disponibilizar materiais pedagógicos digitais e impressos (via *app* e *site*) para garantir a continuidade do ensino, com foco em professores e alunos da rede estadual, expandindo o uso de tecnologia e conectividade para além da emergência, integrando-se a programas federais, como o de Escolas Conectadas, visando à educação digital de qualidade.

Em agosto de 2021, ainda durante a pandemia, os profissionais retornaram ao trabalho presencial seguindo um modelo híbrido. Com limitação de capacidade para garantir o distanciamento social, as salas operavam com capacidade reduzida (geralmente entre 35% e 50%), utilizando sistemas de rodízio semanal, mas aos

estudantes esse modo era facultativo, para que as famílias que não se sentiam seguras pudessem manter os filhos no ensino remoto. Essa fase de transição para o ensino presencial após os períodos mais críticos da pandemia de Covid-19 acarretou ainda mais trabalho ao professor, que tinha que suprir e dar conta das duas demandas. Esse acúmulo de demandas durante o ensino híbrido exigiu que professores gerassem conteúdos para plataformas digitais enquanto mantinham as aulas físicas, o que resultou numa jornada de trabalho ampliada e fragmentada.

No ano de 2022, as aulas retornaram ao modo presencial com todos os estudantes, e o uso de tecnologias em sala de aula continuou como uma opção para contribuir na recuperação da aprendizagem, pois os estudantes apresentaram defasagens severas (especialmente em alfabetização), precisando adaptar o conteúdo programático às diferentes realidades de cada estudante.

No Mato Grosso, aprovou-se o Plano Educação 10 Anos, instituído pelo Decreto nº 1.497/2022<sup>6</sup>, que destaca como objetivo do governo “colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no ensino fundamental 1 até 2032” (Mato Grosso, 2022). Para o alcance dessas metas, podemos destacar no texto do Decreto que a conectividade é parte fundamental das ações estruturantes, em que:

[...] as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação. As ferramentas serão mais um apoio no processo de aprendizagem centrado no estudante, contribuindo para um ensino cada vez mais personalizado e gerando informações para aprimorar a prática do educador (Mato Grosso, 2022).

O uso das tecnologias para melhorar o ensino e a aprendizagem é amplamente positivo, pois aumenta o engajamento e interesse dos estudantes, oferece acesso facilitado à informação, desenvolve habilidades cognitivas e digitais para o futuro, torna o aprendizado mais dinâmico, personalizado e promove a autonomia tanto de estudantes quanto de professores, preparando-os para o mercado de trabalho e a sociedade digital. Não temos a pretensão de tecer críticas a isso, no entanto, quando o uso se torna obrigatório, é necessário tecer reflexões e não somente romantizar esses avanços.

A transição da tecnologia como ferramenta pedagógica para a tecnologia como imposição sistêmica levanta preocupações críticas sobre a autonomia docente e a

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988>. Acesso em: 20 jan. 2024.

finalidade da educação. Quando o uso de plataformas digitais se torna obrigatório sob a lógica neoliberal, tornam-se urgentes as seguintes reflexões: a padronização do ensino e do conhecimento; a precarização do trabalho docente; a mercantilização por meio das grandes corporações de tecnologia; a privacidade e a exploração comercial dos dados de menores de idade; a visão utilitarista com o uso de algoritmos para maximizar a produtividade, a eficácia e a eficiência.

Esses pontos fazem parte de uma discussão maior sobre os desafios e impactos negativos da implementação acrítica das tecnologias digitais na educação e na sociedade, que não focaremos neste trabalho, mas compreendemos ser de extrema importância destacá-los para entender como se deu o processo que se encontra atualmente sendo a forma e o conteúdo desenvolvidos nas escolas estaduais públicas do estado de Mato Grosso.

Podemos afirmar que, com a padronização do ensino, com um único modelo de conteúdo obrigatório em forma de apostilas bimestrais, um único tipo de avaliação e plataformas iguais para todas as escolas, não são reconhecidas as especificidades de cada realidade e as particularidades regionais, culturais e linguísticas de cada estudante. Assim, com o uso desses "pacotes" educacionais prontos, a tendência é homogeneizar o currículo e aprofundar mais as desigualdades.

Nos últimos três anos, o governo está investindo em tecnologia com foco na expansão de escolas técnicas e com a infraestrutura tecnológica alcançando a marca de 68,3% das escolas conectadas à internet com fins pedagógicos até agosto de 2025, assim como disponibilizando mais de 180 mil chromebooks e 10.250 smart TVs para equipar unidades de ensino.

Esse investimento vêm acompanhado de inúmeras cobranças, de obrigatoriedade, quantificação de acesso, tempo de uso nas plataformas digitais, com as quais os estudantes e professores se sentem muitas vezes pressionados para que consigam o esperado, priorizando métricas em detrimento da aprendizagem significativa.

Na formação continuada, as parcerias entre redes públicas de ensino e instituições do terceiro setor continuam vigentes e cada dia mais frequentes, com foco em competências socioemocionais, alfabetização e inovação tecnológica, incluindo parcerias com instituições como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Instituto Natura, para oferecer formação continuada aos trabalhadores da educação e materiais de apoio pedagógico. Além disso, programas específicos visam desenvolver competências digitais em educadores para alinhar tecnologia ao processo de aprendizagem.

A formação continuada é centralizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional do Mato Grosso (AVADEP-MT), que é uma plataforma *on-line* da Secretaria da Educação, que oferece cursos gratuitos e formações continuadas para servidores da rede estadual de ensino, focando no aprimoramento pedagógico, inclusão, tecnologia e desenvolvimento de habilidades para professores e outros profissionais da educação, com acesso flexível e material de apoio digitalizado, que empodera educadores como agentes de transformação (portal da Seduc-MT).

Tratando a educação como política de “igualdade”, em que um único modelo de apostila, de avaliação, de formação vale para todo o estado, reconhecemos como segregação escolar, não valorizando os saberes e a cultura camponesa, não respeitando o calendário escolar, desconsiderando a época de chuvas intensas, fica difícil o comparecimento dos estudantes à escola onde não se vivenciam os princípios da Educação do Campo, onde cada dia mais tem se percebido a desvalorização profissional e o descaso com os povos camponeses, fazendo todo tipo de arranjos que possivelmente culminarão no fechamento da escola.

Mesmo com todos os desafios de uma educação burocratizada e engessada proposta pelo governo de Mato Grosso, as práxis que visam ao bem viver, à produção, à agroecologia e à coletividade são vivenciadas no âmbito escolar, ora de maneira tímida entre os mecanismos de fiscalização e de cobrança do modelo de “educação mercadológica”, como é destacado pelo professor Luiz Carlos de Freitas. Cada dia mais nos últimos seis anos, vem sendo crescente a incorporação de práticas e modelos empresariais no setor educacional de Mato Grosso, visando transformar a educação em um negócio, priorizando a concorrência, a privatização e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Desse modo, os sujeitos coletivos da pesquisa demonstram confiança na mudança, especialmente nas novas tomadas de decisões advindas dos programas e ações federais, que podem culminar em mudanças também no âmbito da educação estadual e municipal, e continuam firmes com ações comprometidas com o trabalho socialmente educativo na escola, no Assentamento e no Movimento, muitas vezes colocando a própria vida a serviço da luta pela transformação da realidade.

### **2.3 Pesquisa-ação e os percursos possíveis**

Abordamos a pesquisa-ação como um método que nos permite trilhar um caminho que possibilita a produção social do conhecimento e conhecer a realidade no seu dinamismo e nas relações com os sujeitos da pesquisa. Um método que

[...] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Fazenda *et al.*, 2002, p. 77).

Nesse sentido, Sánchez Gamboa (1996, p. 7) afirma:

[...] o método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte as diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos.

O autor completa: “o conhecimento deve partir do real concreto para alcançar algo novo. Pisando no chão firme da realidade, caminha-se em direção a algo melhor. Assim, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada” (Sánchez Gamboa, 1996, p. 7). Essa relação entre o método e a concepção de mundo, de realidade, é compatível com a origem e os caminhos trilhados neste processo de pesquisa, principalmente por ser realizada com sujeitos militantes, participantes de organizações populares. Isso porque a pesquisa-ação permite realizar investigações no contexto atual dos Movimentos Sociais e, em particular, no contexto desta pesquisa, que ocorreu num processo de ações contínuas de aprendizagem, debates e rodas de conversa, com a participação coletiva que considerou as ações pedagógicas emancipatórias vinculadas à práxis revolucionária.

Segundo Terence e Escrivão Filho (2006, p. 1), as pesquisas positivistas “postulam a existência de uma realidade externa que pode ser examinada com objetividade, pelo estabelecimento de relações causa-efeito, a partir da aplicação de métodos quantitativos de investigação, que permitem chegar a verdades universais”. Em contraposição à tendência uniformizadora das pesquisas positivistas, esta proposta metodológica se delineia na afirmação da diversidade cultural das pessoas, grupos, comportamentos, formas de expressão, conhecimentos e saberes, entendendo que não existe uma verdade universal, mas se relaciona com a consciência social, política e filosófica dos membros do grupo no qual o fenômeno se revela ou se manifesta.

Nesse contexto de posicionamentos, concordamos com Thiollent (2002, p. 20) quando afirma que as pesquisas que se direcionam assim apresentam um grande desafio metodológico que consiste “em fundamentar a inserção da pesquisa-ação

dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual a ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos”, mas uma ciência integrada em prática social, que possibilita reflexão crítica diante das ambiguidades e contradições.

O mesmo autor entende que essa metodologia assegura a participação efetiva dos sujeitos envolvidos devido à participação e à autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo, aos quais não se pode impor um modelo externo e único a respeito do conhecimento e da ação. Nessa perspectiva, esta pesquisa também faz parte de um movimento contra-hegêmico que busca elencar pontos a serem observados para o fortalecimento da Educação do Campo, em especial da formação e práxis de docentes camponeses-militantes-assentados.

É uma metodologia que tem uma intencionalidade e envolve conhecer pesquisadores e obras que contribuam para uma pesquisa crítica, que propiciem criar metodologias participativas para ouvir, dialogar, planejar coletivamente como agir, para que essas ações e vivências possibilitem a interação entre o conhecimento científico e os saberes populares.

Para os pesquisadores pertencentes ao MST, a pesquisa tem objetivos e interesses definidos, que implicam em tentar compreender as realidades que os sem-terra estão construindo e as formas de participação sociopolítica e econômica voltadas para a realidade das lutas pela terra e pela Reforma Agrária.

Neste sentido, é fundamental enfatizar a atitude do pesquisador com relação aos princípios e às necessidades de quem tem o compromisso de procurar compreender a realidade para tentar transformá-la. Assim, a realidade e a teoria são pontos de partida e de retorno constantes. Essa via de mão dupla tem como significado fazer ciência sem se distanciar do real. Esses procedimentos legitimam as ações dos pesquisadores que, com base em conhecimentos científicos, podem elaborar propostas para políticas públicas e ou políticas internas voltadas para as questões estudadas (ITERRA, 2001, p. 11).

A oportunidade de uma pesquisa realizada por membros desse povo é compreendida como um processo de construção do conhecimento científico com base nas ações e nos saberes criados pelos movimentos populares e também pelas perspectivas de elaboração de projetos que contribuam para a transformação da realidade e o compromisso dos pesquisadores com as populações estudadas.

A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns (El Andaloussi, 2004, p. 86).

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire propõe ao pesquisador atuar como educador, militante social e lutador do povo, e para isso deve ter a humildade para aprender com esses sujeitos, pois “as pessoas, o povo, os trabalhadores não são recipientes vazios onde podemos depositar nossas verdades revolucionárias, nossas teorias e técnicas, nossa visão de mundo” (Freire, 1984, p. 110). Nesse sentido, esta pesquisadora é parte desse povo, implicada com esses sujeitos e com essa realidade, comungando com a afirmação de El Andaloussi (2004, p.121) quando diz que

[...] implicação na pesquisa-ação significa que o pesquisador aceita ocupar um lugar no qual assumirá um compromisso. Esse lugar o põe em uma situação em que será questionado não só a respeito de suas teorias, seus métodos e seus instrumentos, como também acerca de seus desejos e de suas finalidades. Tal situação incorre no risco de acarretar um estado de fusão em que não será mais possível distinguir o que é pesquisa do que é ação.

A pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação “quando houver realmente uma ação problematizadora merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (Thiollent, 2002, p. 15). Partindo disso, destacamos que a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa é o grande desafio metodológico, mas essa escolha favorece o desenvolvimento de um processo de interação entre pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa, pois

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] (Thiollent, 2002, p 14).

A pesquisa-ação é considerada uma metodologia adequada para uma iniciativa sociocultural, porque auxilia a conduzir a pesquisa participativa e a interpretação dos resultados qualitativos, além de ser uma ação deliberada para transformar a realidade com um objetivo duplo: transformar a realidade e produzir conhecimentos sobre essas transformações, visando à transformação da realidade, e o pesquisador, enquanto intervém na realidade, analisa a própria intervenção.

Ressaltamos que neste trabalho as reflexões foram realizadas com quatro Docentes Camponeses oriundos da LEdoC-UnB, mas, diante desse contexto de pesquisa, houve a integração com os demais Docentes Camponeses, MST, militantes, Universidade, juventude, estudantes e famílias assentadas. Foi possível promover debates, seminários e formações com temáticas como Formação Docente, Trabalho e Educação, Trabalho Associado Camponês, Economia Solidária, Políticas Públicas,

Auto-organização, Agroecologia e Políticas Públicas como o Novo PRONACAMPO, possibilitando a consolidação de ações que não apenas contribuíram no processo de aprendizagem, mas, sobretudo, debates e tomadas de decisões a partir das situações vivenciadas no Assentamento e na conjuntura política, educacional e social que interferem na vida e no dia a dia desses sujeitos.

#### **2.4 Ações de pesquisa: onde os dados foram produzidos e os sujeitos participantes**

As ações de pesquisa são os espaços criados para a produção social do conhecimento que, para Zart (2019, p. 9), “é a realização de diálogos profícuos e profundos entre os conhecimentos científicos das universidades e os saberes tradicionais predominantes nos grupos sociais”. Nesse caso, a partir da práxis desses autores em seu território, a pesquisa evidencia esse diálogo entre os conhecimentos já sistematizados nas universidades e as experiências e saberes vivenciados pelos Docentes Camponeses

[...] que se mobilizam e se organizam na resistência e na proposição de práticas sociais e referenciais teóricos para a superação das estruturas socioeconômicas e das relações sociais e culturais de dominação e exploração para a construção social de realidades emancipatórias e libertadoras (Zart, 2019, p. 9).

As metodologias participativas utilizadas para o desenvolvimento das ações também contribuíram para a mobilização dos sujeitos da pesquisa levando em conta a realidade dos sujeitos envolvidos. A produção dos dados desta pesquisa aconteceu desde o planejamento, os diálogos estabelecidos antes, durante e depois das ações, das articulações até as análises, considerando-se a pesquisa-ação um processo eminentemente interativo entre pesquisador e sujeitos. Franco (2005, p. 489) destaca algumas características da pesquisa-ação:

- a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Nesse processo, foram realizadas reuniões com os docentes da Escola Estadual Madre Cristina para a construção do planejamento. Nelas, logo depois da apresentação do projeto e a discussão sobre ele, foram tomadas as assinaturas no contrato de adesão e os acordos de compromisso com as ações que possibilitassem o desenvolvimento da pesquisa.

As ações tinham como foco as práxis desenvolvidas pelos(as) Docentes Camponeses(as) em debates, seminários, formações e encontros, tanto no âmbito escolar como nas atividades no território, nas associações e no Movimento. O registro das ações foi realizado por meio de vídeos, gravações de voz, fotos e anotações no caderno de campo, com o intuito de obtermos o máximo de informações sobre os momentos de interação com os sujeitos pesquisados.

No caso desta pesquisa, as reflexões aconteceram com os(as) Docentes Camponeses(as), que passavam por dois critérios: ser docente da Escola Estadual Madre Cristina e ter estudado em um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, trazemos quatro Docentes Camponeses(as), dois formados na área de Linguagem e dois formados na área de Ciências.

Os(as) Docentes Camponeses(as) são: José Gomes da Silva, do Assentamento Roseli Nunes, licenciado em Educação do Campo com habilitação na área de Ciências, Turma III, formado em 2015; Cleide Alves Ribeiro, juntamente com seus pais foi fixada no Assentamento Roseli Nunes, é licenciada em Educação do Campo com habilitação na área de Ciências, Turma III, formada em 2014; Eliane Floriano Silva dos Reis, juntamente com seus pais foi assentada no Assentamento Margarida Alves e, depois de casada, se estabeleceu no Assentamento Roseli Nunes, é licenciada em Educação do Campo com habilitação na área de Linguagens, Turma III, formada em 2014; José Roberto Lima dos Santos, assentado juntamente com seus pais no Assentamento Roseli Nunes, licenciado em Educação do Campo com habilitação na área de Linguagens, formado em 2014.

Com os sujeitos participantes da pesquisa realizamos uma roda de conversa no dia 20 de dezembro de 2023. As observações participantes ocorreram durante o tempo de estudo e pesquisa de doutorado, compreendendo o período de 2020 a 2025. As entrevistas foram feitas no decorrer do mês de dezembro de 2025, pois, diante da conjuntura política de retomada das políticas públicas de Educação do Campo e a tentativa do poder público de fechar a Escola Zumbi dos Palmares, percebemos a importância de trazer essas pautas também na tese.

A roda de conversa é uma metodologia participativa que favorece e possibilita o exercício de um pensar compartilhado. Sobre isso, Moura e Lima (2014, p. 99) destacam:

A roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Com a roda de conversa, foi possível fomentar a reflexão e o diálogo. Ela favoreceu as condições de espontaneidade, autonomia e aprendizagem, e também momentos em que os(as) participantes apresentavam suas elaborações, mesmo contraditórias, possibilitando falar e ouvir o outro, num contexto em que todos pudessem se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves.

A entrevista foi necessária também para aprofundarmos pontos e questões surgidas nas rodas de conversa, mas propiciando um maior aprofundamento individual.

## **2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa-ação**

A opção e a proposição do desenvolvimento de uma pesquisa-ação com/no coletivo em que estamos inseridos surgiram em decorrência de debates em momentos de formação, em que o coletivo de educadores questionava alguns tipos de pesquisas realizadas na Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento, em que o pesquisador ou pesquisadora coletava os dados nesses espaços e nunca mais aparecia. Esse procedimento indignava o coletivo, pois não contribuía em nada com a realidade em que viviam.

Desse modo, na busca pela continuidade dos estudos, ponderamos que a pesquisa-ação seria o método no qual nos embasaríamos para estruturar e desenvolver nossa investigação, sobretudo por eu ser camponesa e estar inserida nessa realidade. No entanto, a escolha da metodologia e o desenvolvimento das ações não são algo simples, exigem muita dedicação, estudos, diálogos e, sobretudo, o olhar da esperança e da amorosidade. Portanto, neste tópico constam os procedimentos e a sistemática para o seu desenvolvimento.

Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 92) afirmam que “a opção por uma abordagem ou outra se dá compulsoriamente diante da disposição e disponibilidade do pesquisador e do seu envolvimento com o objeto de estudo, além da intencionalidade

da pesquisa”. Portanto, utilizamos nesta pesquisa a abordagem qualitativa, pelo fato de não se concentrar na representatividade numérica, mas sim no aprofundamento da compreensão de um grupo social, cujos dados e informações são coletados através da fala e compreensão da realidade. Essa abordagem, segundo Chizzotti (2003, p. 221), procura tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O autor destaca que o termo qualitativo

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ainda de acordo com Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93), esse tipo de pesquisa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na interpretação do fenômeno estudado.

O ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa, num contato direto e prolongado entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Normalmente, os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos.

Além disso, adota a perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Esta pesquisa foi elaborada mediante procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, organizados de acordo com os princípios da pesquisa-ação no movimento dialético do conhecimento de ação–reflexão–ação.

Inicialmente realizamos a pesquisa bibliográfica por meio da revisão de literatura que abordava as temáticas da práxis e da Docência Camponesa. A pesquisa bibliográfica, como se sabe, é realizada com o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em diferentes formas, sejam eletrônicas, como artigos científicos, páginas de *sites*, ou impressos, como livros.

Realizamos também estudos documentais que, de acordo com Gil (2002), são “fontes de informações”. Assim, consultamos atas das reuniões pedagógicas da escola, o lotacionograma e o Projeto Político Pedagógico da EEMC. Gil (2002, p. 45) destaca que o estudo documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Além de se analisar os documentos de primeira mão, existem também

aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações – relatórios, atas, ofícios, pareceres, etc.

Os procedimentos da pesquisa de campo se constituíram com base na vivência do dia a dia nos territórios dos dois assentamentos pesquisados. Ressaltamos que essa etapa ocorreu em diversos momentos e espaços formais e não formais dos assentamentos ocupados por Docentes Camponeses, por grupos familiares, nas reuniões da comunidade, em seminários, associações, cooperativa, escola e também em conversas informais. Enfim, nos espaços de encontros em que os sujeitos da pesquisa estavam presentes.

A roda de conversa foi utilizada como instrumento de pesquisa. Nela buscamos captar as percepções, opiniões, visões e expectativas dos participantes em relação ao processo de formação, à práxis desenvolvida na escola e no território, às condições de vida e trabalho no campo e às políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

Corroboramos a percepção de Zart (2012, p. 352), quando afirma que

A pesquisa de campo foi um processo de imersão, que buscou compreender nas atitudes, nas percepções e nas ações dos sujeitos sociais do campo os significados que são construídos para o estabelecimento de determinadas relações sociais e a confirmação ou contestação de estruturas sociais.

É, portanto, por meio das ações que podemos observar as atitudes e o esforço das pessoas para a organização do coletivo, seja na escola ou nos grupos dos quais participam.

Realizamos a observação participante que, segundo El Andaloussi (2004), como qualquer outro instrumento de pesquisa, tem seus próprios limites à medida que o observador não está impedido de projetar seus próprios valores e de se deixar levar por uma leitura errônea dos fatos que está observando. Essas observações realizadas a partir das experiências de organização coletiva envolviam os sujeitos da pesquisa e eram registradas no caderno de campo. A relação de quem observa não é de alguém invisível, mas de uma pessoa que busca, a partir da participação na atividade, elementos que contribuam para a compreensão de alguns sujeitos, por exemplo, como é a participação dos Docentes Camponeses nos espaços de organização coletiva, na escola, nas reuniões, na Associação e no trabalho associado.

Para a produção de dados, utilizamos também o questionário (Apêndice) com os(as) Docentes Camponeses(as), pois se trata de instrumento que possibilita a coleta sistemática e padronizada de dados de um público-alvo específico, fornecendo

informações primárias e confiáveis para embasar decisões e responder a perguntas da investigação.

O questionário da pesquisa continha questões abertas, para que pudéssemos conhecer o perfil dos docentes e as práxis realizadas tanto na escola como em seus territórios, o que “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 146), além de “manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños, 1987, p. 152).

Na entrevista, o(a) respondente pôde expressar verbalmente suas opiniões e sugestões a respeito do assunto. Outro procedimento de pesquisa utilizado foi a análise dos dados produzidos durante todo o processo da investigação, que, conforme Goldenberg (2004), é iniciada após a realização e aplicação dos instrumentos de produção de dados, definindo-se como o momento de organizar os dados e iniciar a análise de todo o material produzido durante a etapa de pesquisa a campo.

Esse é um momento importante do processo da pesquisa, pois é nessa etapa que se analisa toda a produção de dados. A análise, portanto, aconteceu a partir dos dados produzidos, após a transcrição das entrevistas. De acordo com Flick (2009, p. 291), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, ou seja, trazer para a pesquisa maior profundidade quanto aos dados produzidos, visando alcançar os objetivos propostos.

A partir da pesquisa exploratória, das leituras e da produção de dados, iniciamos as interpretações das informações produzidas, relacionando-as às observações, às anotações no caderno de campo e às entrevistas. Cabe mencionar que a pesquisa de campo foi acompanhada de estudos bibliográficos e documentais, contribuindo para a significação dessa etapa de pesquisa.

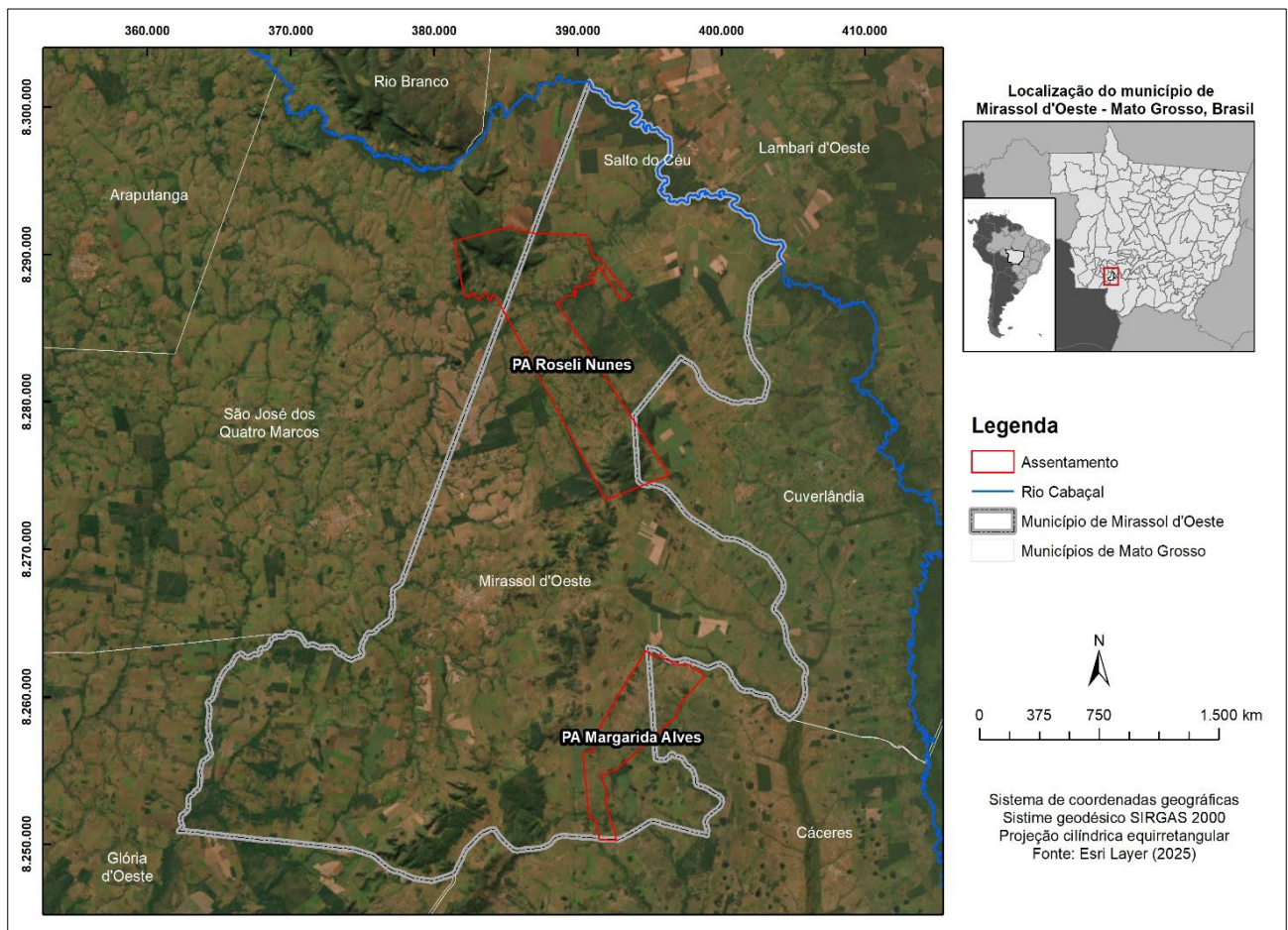
Desse modo, consideramos que este trabalho contribui para a construção de uma relação implicada com os sujeitos da pesquisa, nela denominados sujeitos participantes, no território onde eles estão inseridos, permitindo a interação entre pesquisadores e pesquisados, numa relação propositiva para o desenvolvimento da investigação, tornando a pesquisa significativa, de caráter formativo e emancipatório. Destacamos que nesse momento da investigação mantivemos atitudes flexíveis e abertas, cientes de que as ações têm continuidade e sempre podem surgir novas contribuições no processo de produção social do conhecimento.

## 2.6 Histórico e contexto do lócus da pesquisa

Buscou-se contemplar na tessitura deste tópico os traços constitutivos do geral e do particular, o todo e as partes, relacionando o âmbito nacional e o local, o contexto de luta por terra no Brasil e as disputas específicas no território em que se dá a pesquisa. Apresentamos o território no qual se encontram os Assentamentos Roseli Nunes-MT e Margarida Alves-MT, a Escola Estadual Madre Cristina e a Escola Zumbi dos Palmares. Buscamos captar o olhar dos sujeitos sobre o histórico de luta por terra, trabalho e educação, e em diálogo com estudos anteriores sobre esses territórios e contextos.

O mapa a seguir delimita os dois territórios que compõem o lócus desta pesquisa, visando proporcionar uma melhor contextualização espacial

**Figura 1:** Localização geográfica do Assentamento Roseli Nunes e do Assentamento Margarida Alves no município de Mirassol d'Oeste/MT



Fonte: Esri Layer (2025).

Destacamos que a Escola Estadual Madre Cristina está localizada no Assentamento Roseli Nunes, tendo duas salas anexas na Escola Zumbi dos Palmares. No ano de 2025 contemplou as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Escola Municipal Zumbi dos Palmares localiza-se no Assentamento Margarida Alves e tem quatro salas anexas na Escola Estadual Madre Cristina. No ano de 2025 contemplou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, séries iniciais.

Nos próximos tópicos, abordaremos o processo histórico e o contexto atual de cada lócus para melhor compreensão dos territórios e da conjuntura de cada realidade.

## **2.7 O Assentamento Roseli Nunes**

O Assentamento Roseli Nunes nasceu como acampamento no dia 17 de março de 1997, na Fazenda Facão, localizada a aproximadamente 10 quilômetros da cidade de Cáceres e a 210 quilômetros da capital Cuiabá, Mato Grosso, com aproximadamente 600 famílias oriundas de várias regiões do país que acamparam na fazenda. Com o decorrer dos dias, num período de dois meses, chegou a um total de 1.200 famílias, inclusive de outros estados, como Minas Gerais e São Paulo.

No acampamento, as famílias se organizaram para a construção dos barracos, da escola itinerante e em setores que foram surgindo de acordo com as necessidades da organização interna. Havia 38 núcleos de famílias, formados por afinidades, por regiões ou por outras opções. Os setores também foram se formando: saúde, segurança, higiene, finanças, animação, educação, esporte,; organização da juventude, formação, comunicação e cultura.

O nome do Acampamento Roseli Nunes foi escolhido em homenagem a uma mulher que participou da ocupação da Fazenda Annoni, em 1985, a maior ocupação realizada no estado do Rio Grande do Sul. Roseli foi a mãe da primeira criança a nascer no acampamento e destacou-se na luta pela garra e determinação. Seu entusiasmo e exemplo arrastaram muitas mulheres para a luta. Foi assassinada no trevo da estrada em Sarandi-RS, com mais dois companheiros, no dia 31 de março de 1987, ocasião em que participava de uma manifestação com mais de cinco mil pessoas por uma política agrícola voltada aos pequenos agricultores.

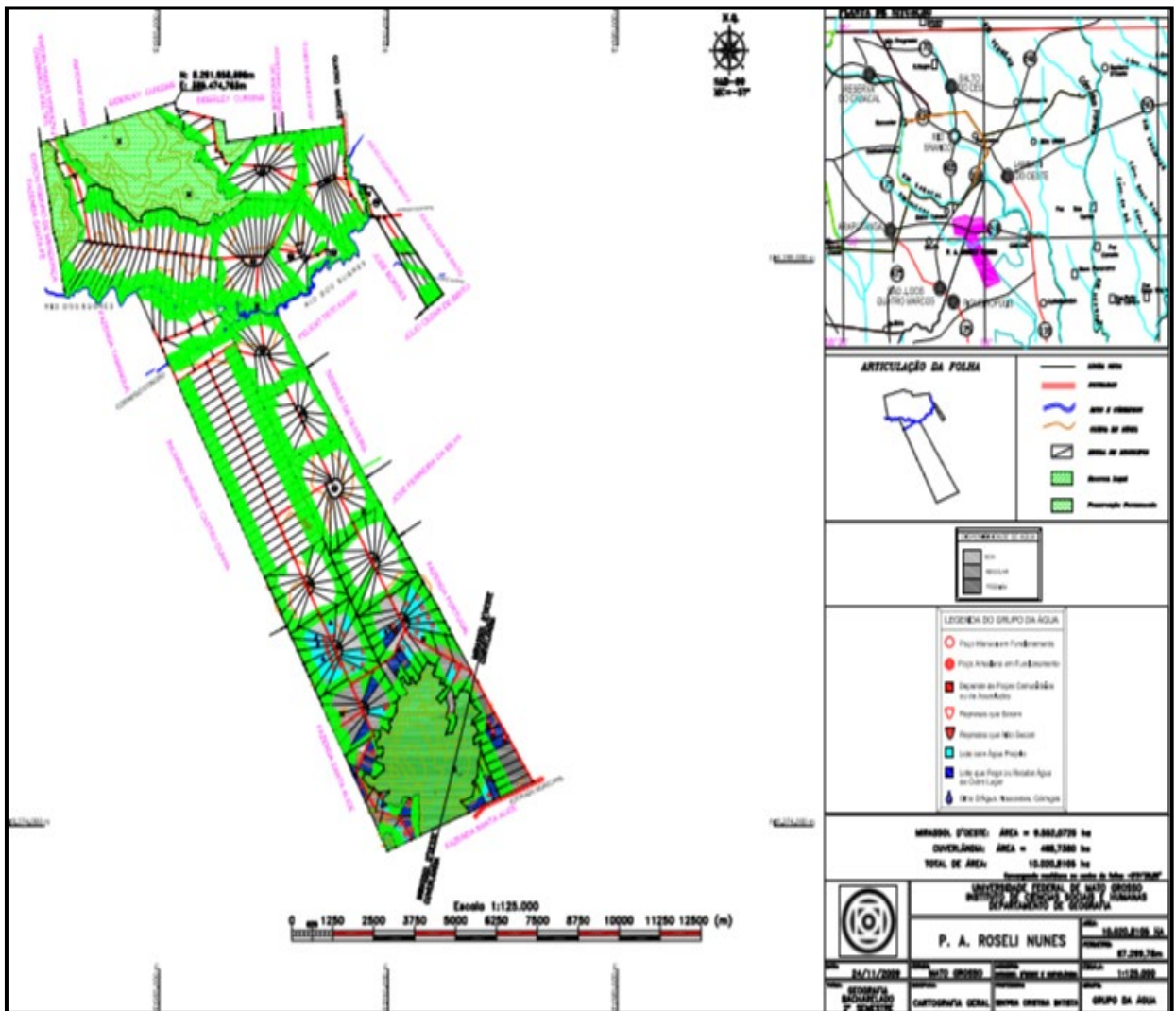
Em 1998, o MST e o Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) Rurais de Cáceres solicitaram ao INCRA a vistoria da Fazenda Prata para avaliar sua função social e de produção, sendo que o resultado da análise constatou a improdutividade da referida

fazenda. Após os trabalhos técnicos realizados pelo INCRA e a avaliação do imóvel, foram realizadas as primeiras negociações e indenizações para o fazendeiro, o Senhor Anízio Prata, que morava no estado de São Paulo.

Em abril de 1998, os acampados ocuparam a área norte da fazenda, num espaço denominado Botinha, com cerca de 40 hectares, que foram cedidos em forma de comodato até o processo de desapropriação ser concluído, e lá aguardaram a liberação dos lotes. Naquele período, os acampados na Botinha sofreram muitas ameaças. Outras famílias que não eram do MST e que não participavam da luta pela terra queriam ocupar a parte norte da área da fazenda, do outro lado do rio. Assim, decidiram em assembleia que algumas famílias que estavam morando na Botinha iriam ocupar aquela área também. Então, algumas famílias construíram os barracos do outro lado do rio, na parte norte do Assentamento, e também construíram uma escola de palha, para que os estudantes não precisassem atravessar o rio, pois não tinha ponte. Portanto, os estudantes moradores da Botinha estudavam na sede da fazenda e os estudantes que moravam do outro lado do rio estudavam nas salas de palha de coqueiros. Quando os docentes ou outras pessoas precisavam ir e vir de um acampamento ao outro, como nas reuniões da coordenação ou pedagógicas, tinham que atravessar o rio e improvisavam arames que eram amarrados de uma margem à outra, nas árvores onde seguravam, mas ficavam molhados e tinham que trocar de roupas, ou iam em canoas que eram deixadas na margem do rio.

No ano 2000, a fazenda foi desapropriada para fins de Reforma Agrária. Nesse mesmo ano foi realizado o parcelamento da área, e assim foi conquistado o Assentamento Roseli Nunes. Está localizado na região sudoeste do estado de Mato Grosso, ao norte do município de Mirassol D'Oeste (a 22 quilômetros), próximo do município de Curvelândia (a sete quilômetros) e de São José dos Quatro Marcos (42 quilômetros), distante 82 quilômetros de Cáceres. A área total do Assentamento de 10.611 hectares foi assim distribuída: 2.170 hectares de área comunitária destinada para reserva ambiental e 8.441 hectares divididos em 331 lotes entre as famílias, que foram organizadas em 27 núcleos de moradia e se cadastraram para receber 25 hectares cada uma. Na Figura 2 consta a localização do Assentamento Roseli Nunes.

**Figura 2:** Localização geográfica do Assentamento Roseli Nunes-MT



Fonte: Batista (2014, p. 189).

Batista (2014, p. 33) destaca que o mapa pode ser compreendido

[...] como instrumento de luta que viabiliza a compreensão e apreensão de uma dada lógica espacial, cotidiana e, ao mesmo tempo, a possibilidade de reivindicar condições objetivas para a resistência no espaço e, quiçá, a possibilidade da transformação social.

Concordando com a autora, apresentamos essa localização gráfica do Assentamento e a divisão dos lotes também como um instrumento que possibilita uma compreensão da forma de organização dos lotes e a organização das famílias para a produção.

Como já tinha mais de ano que as famílias estavam esperando e não acontecia a divisão dos lotes, os acampados se organizaram e pagaram um topógrafo para medir e fazer o corte da área. As famílias fizeram parte do corte da área como

ajudantes, se revezando todos os dias até o término da divisão da área. Assim descreve Zart (2012, p. 254) a divisão dos lotes no Assentamento Roseli Nunes:

No processo de organização do assentamento a divisão dos lotes foi feito conforme a organização das famílias. Aconteceram três formas de cortes de lotes: o primeiro em forma de linhão, que foram as famílias que preferiram ficar com seus lotes distantes um do outro e sem trabalho coletivo. Em núcleo de moradia, com corte dos lotes no sistema raio de sol que tem uma geometria com moradias mais próximas e que possibilita trabalhos associados. E ainda núcleo coletivo no qual o corte dos lotes foi no sistema raio de sol, e as moradias organizadas em sistema de agrovila. Neste último as famílias construíram suas casas na área social e vizinha uma da outra, com uma distância média de 50 metros.

As decisões sobre a divisão dos lotes foram tomadas em reuniões e assembleias, em que cada núcleo decidia a forma de divisão desejada, e a partir da medição e do corte das áreas as famílias foram se mudando para os seus lotes. Depois de um ano, o INCRA assumiu a legalização do Assentamento, elaborando o Plano de Desenvolvimento Agrário – PDA, remarcando a área e liberando recursos para as famílias.

A luta na terra desvelou processos que permitem perceber que outras preocupações foram constituídas em meio às lutas e disputas, pois estar no lote não findou a luta, mas iniciou outras, que incluíram a luta pela construção das casas, das estradas, da escola, da organização da produção e comercialização. Enfim, a luta por uma vida digna nesses lotes continua, como descreve Zart (2012, p. 254-255).

No processo de organização do Assentamento Roseli Nunes destaco duas dinâmicas organizativas que são importantes para a constituição dos espaços coletivos e da configuração do espírito de comunidade que gera constantemente um espírito de solidariedade e de organicidade no assentamento: a primeira dinâmica de defesa e de construção da escola e a segunda é a Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA), que tem como finalidade a organização da produção dos camponeses, promover a formação para a agroecologia e o trabalho associado, a mobilização política para a conquista de estruturas necessárias para o trabalho em cooperação e a viabilidade de meios e mercados para a comercialização da produção dos camponeses.

A constituição de espaços coletivos na organicidade do Assentamento possibilitou que as famílias resistissem e permanecessem na terra conquistada. A escola e a Associação Regional de Produtores Agroecológicos também foram bandeiras de defesa, de resistência e de enfrentamento. As estradas entraram na pauta da educação durante as reuniões e mobilizações, pois sem estrada não era

possível o ingresso de um veículo para pegar os estudantes e levá-los à escola. A ARPA, uma associação que promove a agroecologia e o trabalho associado, como destaca Zart (2012), anuncia uma maneira diferente de pensar a produção, e com trabalho em cooperação e outros princípios possibilita o bem viver.

Essas práticas tanto na escola, na ARPA ou em outros espaços que vêm sendo construídos também são formas de enfrentamento dos conflitos e impactos vivenciados no território, pois o Assentamento está cercado pela monocultura de produção das grandes fazendas de plantação de soja, teca, cana de açúcar e agropecuária. A esse respeito, Castro (2016, p. 76) afirma que “um contexto territorial onde além dos impactos dos agrotóxicos, estão vivenciando atualmente a luta contra a mineração e conseqüentemente as ameaças da perda de território”, que causam a expulsão do camponês, a contaminação das águas e do meio ambiente, solo cárstico, entre outros danos.

De acordo com o *site* da Prefeitura de Mirassol D'Oeste<sup>7</sup>, a descoberta de uma jazida de minerais ocorreu em setembro de 2011 na serra do Caeté, município de Mirassol D'Oeste, como é citado em postagem da Prefeitura Municipal: “o fosfato e o ferro foram identificados em uma montanha de 52 metros de altura, em média, e 19 quilômetros de comprimento, sendo formada por camadas de rocha de fosfato e de ferro, intercaladamente” (Mirassol D'Oeste, 2013, p. 1). Foram identificadas áreas de jazida de minério de ferro de 11,5 bilhões de toneladas, com um teor de 41% de concentração, e reservatórios de fosfato de 427 milhões de toneladas.

No ano de 2013, o grupo Brasil Exploração Mineral – BEMISA havia conseguido uma liberação para explorar a área, incluindo alguns lotes do Assentamento Roseli Nunes e do Assentamento Santa Helena. Por esse motivo, representantes do INCRA, do Grupo BEMISA e da Prefeitura Municipal iniciaram as visitas aos Assentamentos. A partir daquele ano, os assentados vêm promovendo ações para enfrentar e resistir ao modelo de desenvolvimento capitalista.

A extração de minério nas terras do Assentamento pode resultar em exploração, espoliação e desocupação da área, ocasionando muitos impactos de caráter social, econômico, político e ambiental, situações de risco e doenças para as pessoas que permanecerem nas redondezas. Por esse e outros motivos, os moradores do

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/pg.php?area=NOTICIASVER&id\\_noticia=80](https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/pg.php?area=NOTICIASVER&id_noticia=80). Acesso: em 12 Set. 2019.

Assentamento Roseli Nunes vêm se mobilizando em parceria com a FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional<sup>8</sup>, realizando enfrentamentos com ações de formação, seminários, visitas e cartas de anúncio e denúncia<sup>9</sup>, e têm se preocupado em obter informações pertinentes, de maneira que se possa encontrar formas de resistir e evitar a entrada da mineradora e a extração do minério.

No entanto, o grupo BEMISA, empresa interessada na extração do minério, continua tentando legalizá-la, mas a resistência contra a mineração, formada por um grupo denominado Coletivo de Resistência, com os assentados, representantes de associações, da escola e da FASE, continua buscando informações junto aos órgãos competentes para saber sobre o andamento do processo.

Esse Coletivo de Resistência elabora documentos, vídeos, cartas anunciando as produções, as práticas, a cultura e a Educação do Campo do Assentamento, pois somente com o anúncio das vivências e produções é que a denúncia sobre a atividade de mineração será ouvida e respeitada.

Assim, essas ações demonstram que os Assentamentos são territórios em construção, segundo afirma Araújo (2015, p. 35):

[...] os assentamentos conquistados pelo MST em Mato Grosso, surgiram da luta e da pressão social de milhares de famílias Sem Terra. Aquele latifúndio que antes simbolizava a concentração da terra, exploração do trabalho, representante do poder político das classes dominantes nas regiões do estado do Mato Grosso, a partir da conquista dos assentamentos inicia-se a distribuição das terras para centenas de famílias, instalando-se o trabalho familiar, gerando alimentos diversos. Assim, os assentamentos ao expressarem a luta social e a constituição de novas relações sociais, geram um novo governo sobre aquela fazenda, constituindo um novo território e com novas possibilidades de sociabilidade e estratégias produtivas diversificadas.

E nas relações cotidianas, nas tentativas de construir um espaço habitável, com condições de vida digna e a permanência nos lotes, os sujeitos militantes vão rompendo com as correntes que aprisionam sua busca por mudanças e por novas

---

<sup>8</sup> Como forma de organização contra a mineração, foi organizado o Coletivo Resistência, que é um grupo de pessoas composto por representantes da FASE, da ARPA, da EEMC, das Associações, das Igrejas, jovens estudantes e coordenadores dos núcleos, que se reúnem, discutem as ações para acompanhar o andamento do processo de liberação para exploração da área juntamente ao Departamento Nacional de Produção Mineral - DNPM, fazem visitas a áreas exploradas, como em Mariana, Muriaé e Brumadinho - MG e articulam ações como a Semana da Imersão contra a Mineração, realizada de 2 a 6/10/2017, seminários, formações nos diversos espaços no Assentamento.

<sup>9</sup> Carta do Assentamento Roseli Nunes /MT - A luta por um território Livre! Mirassol D'Oeste, março de 2017 (Fase, 2017).

possibilidades para viver o hoje. Essas mudanças vão sendo construídas nas relações de trabalho, no âmbito social, político e também afetivo.

Dessa forma, os assentados trabalham e dependem da produção de diversas culturas para sua permanência e manutenção na terra conquistada. Nesse Assentamento há outras instituições, a escola e a ARPA, que auxiliam a formação e a organização dos assentados.

### **2.7.1 A Escola Estadual Madre Cristina**

A Escola Estadual Madre Cristina nasceu da luta de um povo que rompeu com o latifúndio do saber e, em movimento, acampado, em luta pela Reforma Agrária e organizado pelo MST, se reuniu e formou o coletivo de educação para a construção e organização da escola itinerante. A escola nasceu vinculada à luta pela terra e acompanhou o itinerário das famílias acampadas até a conquista da terra, seja nas mobilizações, nas caminhadas, nos despejos, nas ocupações. A escola se deslocava conforme a necessidade do Movimento, como destaca o MST (1999, p. 199): “não existe em nenhum lugar na sua totalidade, mas os seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares”. Isso garantiu o direito à educação de crianças, jovens e adultos para as famílias acampadas, acontecendo embaixo de árvores, barracos ou nas mobilizações no INCRA, nas prefeituras ou em Brasília, mas fortaleceu a luta pela terra, que é uma luta da família toda, como observa Alves (2001, p. 205):

A luta pela terra é uma luta em família. A presença das crianças cria novas necessidades para a organização do movimento. Assim, o espaço e a vivência no acampamento passam obrigatoriamente a envolver não somente adultos, mas necessariamente novos sujeitos: as crianças. Todo esse processo vai materializando a preocupação do Movimento e do Setor de Educação com esses novos sujeitos, que não são passivos, muito pelo contrário, aprendem a mobilizar-se e indignar-se com o sofrimento e a luta de seus pais e passam também a incorporá-la, certamente que não na mesma dimensão que os adultos, com a falta do que comer, com a falta de trabalho para seus pais, enfim, vivenciam situações concretas de expropriação social.

A presença das crianças no acampamento demonstra que ali estão famílias que lutam por uma vida digna, e uma referência da organicidade de um acampamento ou de um assentamento é a escola, que nasce nesse contexto de enfrentamento e ocupação do saber. Assim nasceu a EEMC, a qual, desde o acampamento, solidifica a ação de luta e conhecimento como um “centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa” (Pistrak, 2000, p. 69). O foco é numa educação emancipadora, transformadora e dialógica,

buscando formar os sujeitos camponeses para que tenham criticidade e lutem para a construção de uma vida digna, morando no campo (Mirassol do Oeste, 2018a).

Paludo e Machado (2013, p. 77-78) afirmam que a escola para o MST

[...] além de formar tecnicamente, possui a intencionalidade de formação do militante ou do intelectual orgânico; o conteúdo, cuja abordagem pressupõe que não seja neutro, faz o contraponto, para que os estudantes apreendam as ferramentas ou instrumentos conceituais que lhes possibilitem serem críticos; a avaliação, que busca dar conta da totalidade da pessoa, além do desempenho no estudo, busca o efetivo avanço dos sujeitos na relação entre indivíduo e coletividade, o que remete para a convivência no coletivo e os valores ali efetivados; a autogestão, que implica o direcionamento de modo a articular a coordenação que acompanha e os que vivem o processo como estudantes e as suas comunidades de origem, representadas pelas instâncias do Movimento, o que explica a organização em núcleos de base que debatem e também decidem sobre o processo; e o método, que, além da dimensão epistemológica, remetendo para a construção do conhecimento no estudo, abarca a totalidade da organicidade do processo vivido pelos sujeitos.

A EEMC tem um direcionamento político-pedagógico e busca demonstrar a totalidade da escola de acordo com o Movimento, como é destacado pelas autoras citadas. Esta é a primeira Escola do Campo no estado de Mato Grosso, como é destacado na reportagem intitulada “De tijolo em tijolo, Sem Terra construíram a primeira Escola do Campo em MT”, e “na época de sua fundação, em 1997, uma lona era a sala de aula dos alunos. Após o Assentamento ser criado, em 2002 cada assentado doou R\$ 50,00 reais para a compra de materiais, e em mutirão construíram a escola” (MST, 2015, p. 1). Nos anos de 2003 e 2004, o estado de Mato Grosso, via SEDUC, assumiu a construção.

A implantação da escola e das turmas foi gradativa e cheia de dificuldades. Inicialmente a construção foi feita de coqueiro, coberta de lona, atendendo até a 6ª série (1999). Depois, foi reconstruída com tábuas e telhas usadas e foram implantadas as 7ª e 8ª séries (2000/2001) (Mirassol do Oeste, 2018a).

Na EEMC, além da estrutura física, observa-se a natureza no seu entorno: o jardim divide os dois pavilhões e, de lado, fica a horta agroecológica, onde se desenvolvem as atividades práticas com as turmas, com a participação de todos os estudantes e profissionais da educação; e do outro, o campo verde, onde brincam e jogam os estudantes.

As instalações da EEMC são boas, mas necessitam de melhorias, que são reivindicadas tanto em nível municipal quanto estadual pelos gestores e educadores

em parceria com o Setor de Educação do MST<sup>10</sup>, para que as melhorias sejam implementadas, como um refeitório maior, um espaço adequado para a sala dos professores, a sala de coordenação e um laboratório de ciências.

**Figura 3:** Instalações da Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).

A escola funciona em dois turnos, nas seguintes modalidades: Educação Infantil, 1º ano ao 5º ano, que no ano de 2025, com o redimensionamento, passou a ser de responsabilidade da rede municipal, tornando salas anexas da Escola Municipal Zumbi dos Palmares, e do 6º ao 9º ano em ciclos de formação humana e Ensino Médio, sob a responsabilidade da SEDUC. E nas salas anexas, no Assentamento Margarida Alves, funcionam as séries do 6º ao 9º ano.

Nesse contexto, a escola tem como princípio uma “educação como prática da liberdade” (Freire, 2006, p. 78), uma educação que seja comprometida não só com as atividades desenvolvidas na escola, mas com a vida dos assentados, com as práticas sociais desenvolvidas no Assentamento, rompendo com a educação ideológica,

---

<sup>10</sup> Secretário de Educação e equipe se reuniram com profissionais da educação e representantes do MST por cinco horas para debater alternativas e dar andamento às demandas. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/5037179-SEDUC-discute-melhorias-em-escolas-do-campo-de-Mato-Grosso>. Acesso em: 6 set. 2019.

reprodutora, domesticadora e neoliberal de uma educação “bancária”. Esse princípio se contrapõe ao sistema capitalista de exploração e busca a construção de uma educação libertadora e emancipatória, que valorize os jovens, os adultos, as crianças, os idosos, a comunidade em seu todo (Ribeiro, 2019; Paezano, 2019; Lima, 2017).

Nos últimos anos, vivenciamos grandes retrocessos: o fechamento das turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos, que em alguns anos eram liberadas até 9 turmas tanto na escola-sede como em salas anexas no Assentamento, com o intuito de a escola se aproximar mais dos estudantes, assim como no Assentamento Margarida Alves e no Assentamento Sílvia Rodrigues.

Perdemos a gestão democrática. Atualmente a gestora é também assentada, mas entre janeiro de 2024 e outubro de 2025, o gestor era um profissional de apoio que morava na cidade, trabalhava numa escola da cidade, mas foi enviado pela DRE de Cáceres para gerenciar a escola, pois a gestão das escolas passa por um processo avaliativo, no qual são aprovados quem eles julgam mais conveniente. Retornar com uma gestora nossa, da escola, assentada acalenta a esperança e traz um novo olhar para a resistência. No entanto, são muitas as armadilhas e há que fazer vigilância.

No ano de 2025, realizaram entre a DRE de Cáceres, o Secretário de Educação do Estado e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mirassol D’Oeste um acordo às escondidas para que a Escola Estadual Madre Cristina fosse redimensionada. E assim aconteceu, com as séries iniciais passando a ser de responsabilidade do município, o que gerou ainda mais insegurança, divisão e Docentes Camponeses que há muito lecionavam na escola ficaram sem o trabalho. Abordaremos mais tais retrocessos no quarto capítulo deste trabalho, onde trazemos também as reflexões realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

De certa forma, salientamos que essas mudanças não são benéficas para os moradores assentados, nem para os(as) Docentes Camponeses(as), nem para os estudantes, mas sim para o tipo de educação que vem sendo gerido no estado e pela prefeitura, uma educação dual, sem compromisso com a realidade, sem formar cidadãos críticos que possam compreender e lutar por mudanças, por melhorias e por uma vida justa.

## **2.8 O Assentamento Margarida Alves**

O Assentamento Margarida Alves nasceu em 1996, depois de muito trabalho de base e em homenagem à memória da líder sindical Margarida Maria Alves,

defensora dos direitos humanos e trabalhistas dos trabalhadores rurais da Paraíba. Ela se tornou um símbolo nacional da luta por justiça social no campo e inspirou a criação da Marcha das Margaridas, o maior movimento de mulheres da América Latina. Nascida em 5 de agosto de 1933, em Alagoa Grande, Paraíba, Margarida era filha de agricultores pobres, mas foi uma das primeiras mulheres no Brasil a assumir um cargo de direção sindical, tornando-se presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, tendo permanecido no cargo por 23 anos.

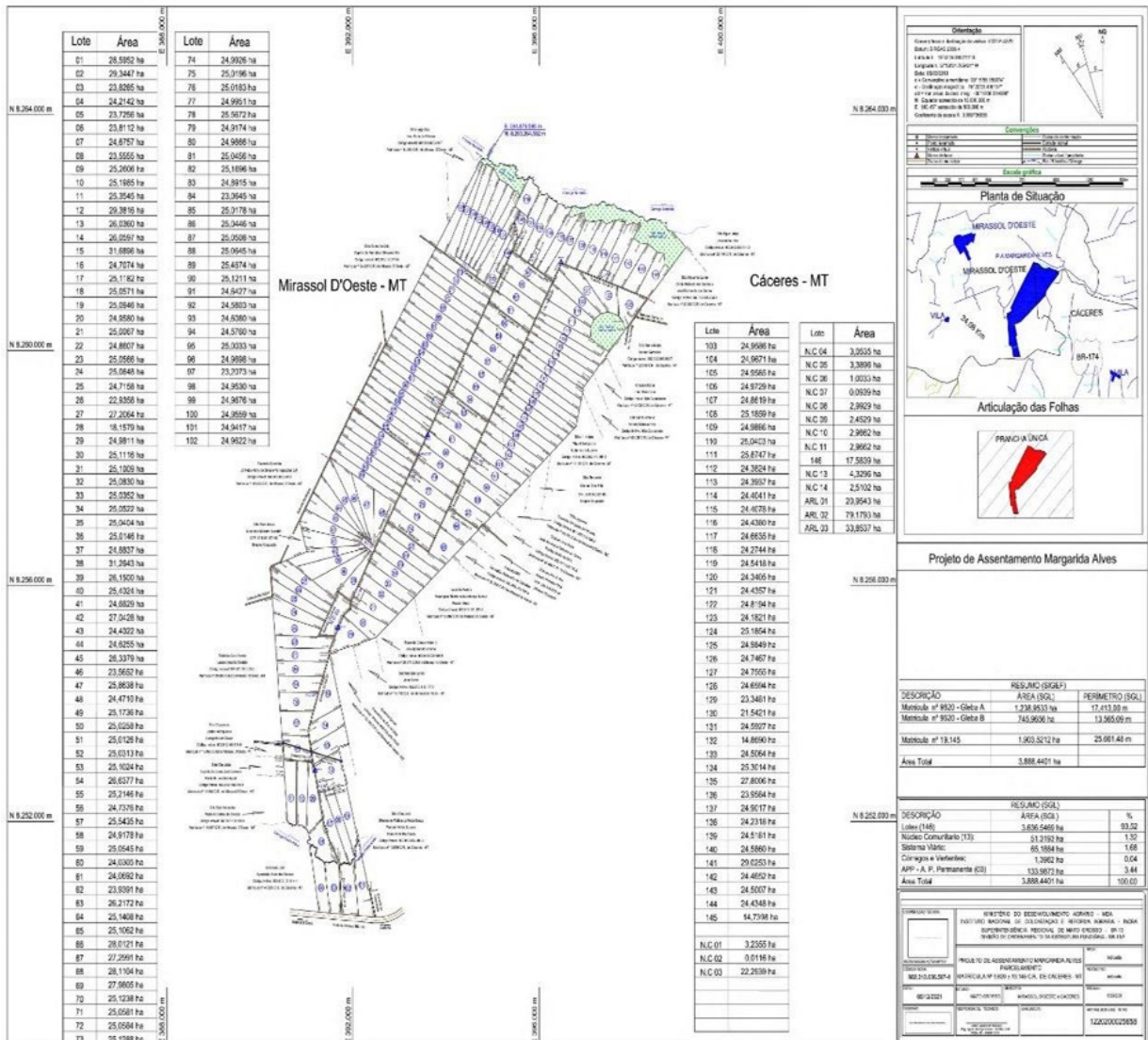
Durante seu mandato, ela moveu mais de cem ações trabalhistas na Justiça do Trabalho Regional contra latifundiários, buscando direitos básicos, como carteira assinada, 13º salário, repouso semanal, férias e o fim do trabalho análogo à escravidão e do trabalho infantil. Ela também denunciava agressões sexuais de patrões contra mulheres camponesas. Foi uma das fundadoras do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural ao lado do educador Paulo Freire. Diante de constantes ameaças de morte, ela proferiu a frase que se tornou lema de sua luta: "É melhor morrer na luta do que morrer de fome".

Margarida Alves foi brutalmente assassinada com um tiro de espingarda no rosto na porta de sua casa em 12 de agosto de 1983, a mando de latifundiários da região. Sua morte chocou o país e mobilizou o movimento sindical e de mulheres, mas o crime permanece impune. Em sua memória, foi criada a Marcha das Margaridas em 2000, um movimento que reúne milhares de mulheres do campo, das florestas e das águas em Brasília a cada quatro anos, para reivindicar direitos e políticas públicas. Em 12 de agosto, data de sua morte, é celebrado o Dia Nacional dos Direitos Humanos no Brasil, em reconhecimento à sua luta. Em 2023, seu nome foi incluído no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.

O Assentamento Margarida Alves foi o primeiro da região Sudoeste de Mato Grosso, na fazenda Santa Amélia, próximo ao distrito de Caramujo, no município de Cáceres/MT, com 1.503 famílias. Foram seis meses de luta intensa, marcados por uma conjuntura nacional de repressão e massacres de sem-terra, como o de Eldorado dos Carajás, no Pará, e o de Corumbiara, em Rondônia.

No ano de 1996, foi a conquista da terra tão sonhada na antiga Fazenda São João, que estava concentrada nas mãos de um único dono e com meia dúzia de pessoas empregadas, se transformou no Assentamento Margarida Alves, no município de Mirassol D'Oeste, com 145 famílias assentadas, e logo se organizou a escola do assentamento, que recebeu o nome de Zumbi dos Palmares.

Figura 4: Localização geográfica do Assentamento Margarida Alves-MT



Fonte: INCRA - Unidade Cáceres.

Podemos observar no mapa da Figura 4 que os lotes foram cortados de três formas, tanto nos linhões, de comprido, como também com área social coletiva e como raio de bicicleta, tendo esses dois últimos a intencionalidade de práticas coletivas de auto-organização e trabalho. Apesar de algumas experiências não terem dado certo, é possível observar que outras vão caminhando, como o Grupo das Margaridas, que é um grupo de mulheres extrativistas que se auto-organizam para o trabalho e geração de renda a partir do coco do babaçu, que é nativo na região. Elas participam de uma associação e, com o apoio da FASE, produzem alimentos com o mesocarpo retirado do babaçu.

Em sua maioria, as margaridas, nome com que são reconhecidas as mulheres que participam do coletivo, no início do Assentamento trabalhavam no corte de cana, como é relatado por elas nos eventos de que participam pela região e pelo Brasil,

apresentando seu trabalho e produção, e até mesmo em trabalhos acadêmicos realizados e com o trabalho associado, a auto-organização e a economia solidária, atualmente têm condição de viver dignamente sem serem espoliadas pelo capital, pela mão de obra barata. Outro ponto importante a ser destacado é que elas também não tinham estudos, mas finalizaram o ensino básico estudando na EJA. A última turma liberada de EJA no Assentamento foi em 2022; daí em diante, de acordo com as informações coletadas na escola, não foram mais abertas, mesmo com as matrículas e com número suficiente de pessoas querendo estudar. A seguir, traremos elementos para entendermos a Escola Zumbi dos Palmares que, em meio a tantas disputas, vem correndo o risco de fechamento.

### 2.8.1 A Escola Zumbi dos Palmares

A escola nasce improvisada nas antigas casas de tábuas dos trabalhadores da antiga fazenda, com ensino da Educação Infantil e das séries iniciais e Ensino Fundamental até o 9º ano. No ano de 2006, foi construída a escola pela Prefeitura de Mirassol D'Oeste, com um espaço mais adequado, mais arejado e organizado para o ensino, como podemos observar na Figura 5.

**Figura 5:** Instalações da Escola Municipal Zumbi dos Palmares - Assentamento Margarida Alves



Fonte: Acervo da Escola Zumbi dos Palmares, 2025.

Até os dias de hoje os estudantes do Ensino Médio vão para as escolas da cidade no transporte escolar. Constatamos que, como passa o transporte escolar,

algumas famílias enviam seus filhos para estudarem nas escolas da da área urbana, mesmo tendo turmas na escola do Assentamento, muitas vezes por questões políticas ou por pensarem que o estudo na cidade é melhor.

Diante da demanda de pessoas adultas e jovens que eram analfabetos ou semianalfabetos, surgem as turmas da EJA. E após muitos documentos e luta na SEDUC, as turmas são autorizadas com a gestão da EEMC, que faz parceria e começa a ter as turmas multiseriadas no período noturno, entre os anos de 2012 a 2022, que entendemos como uma experiência de muito aprendizado e formação de consciência.

Nesse período, os estudantes da EJA participavam não somente das aulas, mas também da organicidade do Assentamento e do Movimento. A luta se fez constante, com mobilizações, participação nas marchas, inclusive indo a Brasília na Marcha das Margaridas, organizando as mulheres e a juventude para o trabalho associado, em coletivo, para a produção e comercialização de produtos do mesocarpo do babaçu e melhorando a renda dessas famílias. No mesmo período, a EEMC também tinha sala anexa da EJA no Assentamento Sílvio Rodrigues, ambos localizados no município de Mirassol D'Oeste.

Descrever essas situações, mesmo que elas já não existam mais, faz parte da memória, de uma luta que é preciso dar continuidade, a luta por um território livre do analfabetismo e que não é interessante para o governo de Mato Grosso. Também denunciemos esses retrocessos, pois em 2022 foram encerradas as turmas da EJA e atualmente observamos grandes desafios da EEMC para conseguir liberação. A SEDUC coloca muitas desculpas e não libera a Escola, não tem nenhuma turma de EJA; em contrapartida, houve épocas em que havia até 9 turmas nos três Assentamentos.

Diante desse contexto, nos perguntamos se não existem mais jovens e adultos analfabetos nesses territórios ou se foi a política educacional no estado que mudou. Podemos inferir que a segunda opção é a mais provável, sendo necessário e urgente organizar a luta, pois o fenômeno do analfabetismo não acabou, aliás ele têm raízes históricas, entremeadas de histórias de pessoas empobrecidas, sofridas, excluídas, que tiveram o seu o direito à educação formal negado.

Destacamos que nesses territórios de assentados a perda da autorização das turmas da EJA foi um grande retrocesso, pois não tem mais a organicidade nem da escola nem dos grupos informais que organizavam grupos de mulheres, feiras e encontros nos Assentamentos.

Compreendemos o território como espaço onde as relações se realizam, (Fernandes,1999). Assim, o território aqui destacado é espaço de vida, de diversidades de culturas camponesas e onde se constrói sua existência. Os territórios camponeses que sofreram esses retrocessos são os Assentamentos Roseli Nunes, Margarida Alves e Sílvia Rodrigues. Os três Assentamentos têm características semelhantes, como por exemplo, fazer parte da luta e conquista da terra organizada pelo MST, as lutas pelos direitos sociais e pela permanência das famílias em seus lotes, com geração de trabalho e renda, a demanda de Educação de Jovens e Adultos com educação de qualidade.

A educação é uma das prioridades para o MST, considerando que todos têm esse direito e que a educação é um pilar fundamental e um instrumento de luta pelo direito de acesso ao conhecimento e à terra. Para o movimento, a educação não é apenas a transmissão de conteúdo, mas um processo de formação humana integral e transformação social. Ao negar esse direito e não autorizar as turmas de EJA, o Estado implicitamente cumpre o seu papel fundamental, de manter as classes sociais no mesmo lugar de obediência, de subserviência ao modelo neoliberal de autonomia do grande capital.

No ano de 2025, com o redimensionamento – processo de municipalização e descentralização – e com todos os marcos legais promulgados em relação à educação, desencadearam não apenas uma nova organização estrutural, mas também surgiram novos questionamentos em relação ao conceito e à qualidade da educação básica pública, em que as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ficaram sob a responsabilidade do estado, e as turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais ficaram sob a responsabilidade da Prefeitura.

E nessa des/construção, as escolas Zumbi dos Palmares e Madre Cristina ficaram com gestão compartilhada: o município gerencia o período matutino e o estado o período vespertino, e muitas vezes são gerados ainda mais conflitos, mais individualizações, que parecem ter objetivos diferenciados num território que deveria priorizar os princípios do coletivo.

Nesse sentido, depois de contextualizarmos os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, as aproximações, contextualizações científicas, método, sujeitos e o lócus, no próximo capítulo nos debruçaremos sobre a Docência Camponesa, porém advertimos que em nosso texto trazemos elementos a partir da realidade dos sujeitos pesquisados.

### 3 DOCÊNCIA CAMPONESA E SUAS INTERFACES COM A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

*A Educação do Campo do povo agricultor,  
precisa de uma enxada de um lápis, de um trator.  
Precisa educador pra trocar conhecimento, o  
maior ensinamento é a vida e seu valor.  
Dessa história, nós somos os sujeitos, lutamos  
pela vida, pelo que é de direito.  
As nossas marcas se espalham pelo chão, a  
nossa escola, ela vem do coração.  
Se a humanidade produziu tanto saber, o rádio  
e a ciência e a "cartilha do ABC".  
Mas falta empreender a solidariedade,  
"soletrar" essa verdade está faltando acontecer.  
(Gilvan Santos)*

Neste capítulo temos como foco de discussão a Docência Camponesa, as possibilidades e os desafios vivenciados por aqueles que fazem da docência uma militância diária na luta por uma educação de qualidade. Na constituição da sua identidade docente, os(as) Docentes Camponeses(as) também lutam pela vida e pelo que é de direito, trocam conhecimentos, saberes e são os sujeitos da própria história. E a escola, por sua vez, não é simplesmente um lugar de trabalho, tem também raízes afetivas, sociais e culturais, tem práxis não só em sala de aula, mas também em conexão com o território.

O objetivo deste capítulo é apresentar como se caracteriza a Docência Camponesa com base em autores e pesquisas voltados à docência e à Educação do Campo, além de trazer elementos para compreendermos a Epistemologia da Práxis. Para tanto, discorreremos sobre a formação dos(as) Docentes Camponeses(as), sobre as políticas públicas que lhes possibilitam a oportunidade de cursar, em sua formação inicial, um curso específico e voltado para a Educação do Campo.

#### 3.1 Educação do Campo e a formação de Docentes Camponeses(as)

A Educação do Campo e a formação de profissionais para trabalharem nas Escolas do Campo são duas lutas necessárias. Assim, realizar este debate constitui um processo contínuo, especialmente nas escolas de acampamentos e assentamentos, em que ensinar e aprender são processos intrínsecos e acontecem no sentido amplo, pensados pelos sujeitos desse processo, em que o acampado e o assentado se transformam em Docentes Camponeses.

O processo formativo do(a) Docente Camponês(esa) ligado(a) ao MST é uma experiência diária, para alguns desde o período de acampamento na luta pela terra e

para outros, no processo em sala de aula, onde se acumulam saberes que vão além dos conhecimentos formais produzidos nas escolas e universidades, pois alcançam saberes que trazem da vida camponesa ressignificados na luta social.

Em sua maioria, os(as) Docentes Camponeses(as) vinculados ao MST iniciaram a profissão no início do acampamento, sem a formação acadêmica universitária, ou seja, sem graduação, mas participavam da formação permanente e coletiva, valorizando as vivências campesinas e os sujeitos em suas dimensões sociais, políticas e culturais. Isso torna o processo de ensinar e aprender no campo um desafio diferente das demandas da educação tradicional sobre a formação de professores. Galvão e Bitencourt (2017, p. 11) enfatizam:

[...] discutir a formação de professores implica em revisar a prática pedagógica, refletir sobre a necessária articulação entre teoria e prática e rever as trajetórias profissionais como possibilitadoras de aprendizagem sobre a profissão, significando também entender que as experiências vivenciadas no contexto da sala de aula configuram um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, considerando a complexidade do processo de formação de Docentes Camponeses(as) na atualidade para o desenvolvimento da prática pedagógica e dos saberes docentes, destacamos a importância de se pensar sobre a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, que envolva outros saberes relacionados ao campo e que fortaleça a identidade camponesa, tanto pessoal quanto profissional, pois as condições de trabalho nas Escolas do Campo são muito adversas. Ainda há a precarização do trabalho, a falta de ajuda de custo para locomoção e alimentação, sem direito a transporte escolar para os docentes, além da falta de infraestrutura, baixos salários e sobrecarga de trabalho, conforme salienta o documento do Ministério da Educação:

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (Brasil, 2007, p. 33).

Os movimentos sociais reivindicam uma formação específica, voltada para a realidade campesina, suas lutas, conflitos e conquistas, refutando uma formação estruturada “dentro do modelo de escolarização formal e urbana” (Arroyo, 2007a, p.

158), que tem como principal objetivo “garantir a reprodução das relações sociais de produção” (Arroyo, 2007a, p. 158), valorizando os modelos que vêm de fora, impostos pela lógica do capital. O autor exemplifica que “um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades” (Arroyo, 2007a, p. 158).

A importância dada por Arroyo (2007) a um corpo profissional da própria comunidade inserido nas Escolas do Campo é uma das lutas dos(as) Docentes Camponeses(as) da Escola Madre Cristina. Ao se falar sobre a valorização dos profissionais que já estão inseridos na escola, também se pensa na formação e na luta pelo direito de viver no seu lote.

O princípio fundante da concepção de ensino adotada pelo(a) Docente Camponês(esa) deve ser o compromisso de propiciar uma educação formal articulada com a realidade local, vinculada ao território, à terra, à cultura e à tradição do campo, com práticas pedagógicas que valorizem os saberes camponeses e propiciem aos educandos uma aprendizagem pertinente, gerando a possibilidade de tomadas de decisão que proporcionem a transformação de sua vida.

Bitencourt (2017, p. 61) ressalta que “o percurso de formação profissional, além de contínuo, é único e acontece ao longo da vida”. Assim, a formação do(a) Docente Camponês(esa) também acontece através da formação contínua e ao longo de sua vida, num processo reflexivo sobre suas práticas a partir da Pedagogia do Movimento, como salienta Paezano (2019, p. 21):

[...] mesmo diante dos desafios cotidianos, as escolas inseridas no campo e que aderiram a uma concepção de Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais, principalmente pelo MST, se constituíram de modo diferenciado. Essas escolas estão imersas em um processo em que a formação dos sujeitos ocorre em espaços formais (escola) e não formais (marchas, conferências, encontros, reuniões, ocupações, participação em conselhos, entre outros), sempre pautada na compreensão da realidade da qual os sujeitos fazem parte e, que, por ela lutaram e lutam, possibilitando-lhes repensar o contexto vivido nesse processo de constituição.

O(A) Docente Camponês(esa) busca uma formação que envolva espaços formais – graduação, especialização ou pós-graduação –, mas também uma formação pautada em ações comprometidas com a sua realidade. Assim, são necessários estudos, debates e a compreensão dessa realidade, num processo de formação continuada para que, em coletivo, se discuta, se busque formas de resistência,

enfrentamentos e práticas diferenciadas que fortaleçam a Educação do Campo, a permanência das famílias no seu lote e condição de vida digna e justa.

A discussão sobre a formação docente é por si só complexa e, nesse aspecto, a formação de Docentes Camponeses(as) é ainda mais adversa e apresenta muitos entraves: “é uma das principais exigências para a materialização do paradigma da Educação do Campo, sendo um dos temas mais debatidos nos seminários, encontros e conferências realizados pelos sujeitos camponeses que a protagonizam” (Molina; Freitas, 2011, p. 12).

Nesse contexto, é importante destacar que a formação de Docentes Camponeses(as) emerge como pauta prioritária dos movimentos sociais populares no conjunto de encontros locais, estaduais e nacionais de Educação do Campo. Nos últimos anos, a oferta de cursos de ensino superior, especializações ou programas de pós-graduação com foco na Educação do Campo teve um crescimento significativo. No entanto, também houve retrocessos, principalmente após o golpe parlamentar de 2016 e o processo de ruptura política, com o avanço do projeto neoliberal no Brasil, a formação de Docentes Camponeses(as) volta ao debate, com o sufocamento das políticas públicas conquistadas nos anos anteriores (2003-2015), que, mesmo com muitas dificuldades e contradições, estavam em andamento (Costa, 2019, p. 61).

A formação do(a) Docente Camponês(esa) possibilita não só o aprendizado dos conhecimentos específicos de cada área, mas também conhecimentos humanos para promover atividades que fortaleçam a comunidade. Conforme o seu Manual de Operações, “o PRONERA capacita educadores para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias” (Brasil, 2011).

Mesmo com pesquisas que afirmem a importância de um(a) Docente Camponês(esa) residir na comunidade, conhecer e vivenciar aquela realidade, essa estratégia ainda não é algo materializado nas Escolas do Campo no MT, pois o profissional com formação em Educação do Campo não tem a garantia de um concurso público com essa especificidade e também não tem a garantia de ser contratado numa Escola do Campo.

Isso é assim porque as políticas vigentes de distribuição de aulas nas Escolas do Campo da rede estadual ou municipal não asseguram a esse docente escolas do campo, mesmo que tenha formação acadêmica específica para o campo e resida na própria comunidade. Muitas vezes também não consegue manter seu contrato e

permanecer lecionando, havendo, assim, uma rotatividade grande de professores, não assegurando que haja permanência no quadro de profissionais da escola.

Entre os muitos desafios, conflitos e contradições vivenciados pelos(as) Docentes Camponeses(as), além da formação, da questão da permanência deles na Escola do Campo, é o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a produção e valorização da cultura camponesa que possibilitam a implicação entre os conhecimentos empíricos, os saberes campesinos e o conhecimento científico.

No entanto, é necessário pensar sobre as políticas de formação de professores no Brasil, que se encontram emaranhadas no processo político, econômico e social do país, assim como todas as políticas públicas. Nesse contexto, abordaremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que é

[...] uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno que atendam a população assentada (Santos, 2012, p. 629).

O programa possibilita uma formação específica para os(as) Docentes Camponeses(as), gratuita e de qualidade, tanto de graduação como pós-graduação, uma educação vinculada aos seus valores, sua identidade e suas ideologias, com parâmetros específicos, currículos específicos, forjando a perspectiva de uma pedagogia voltada para a realidade dos assentados e acampados. Conforme observa Ribeiro, “funda-se em princípios que veem a totalidade da pessoa humana, porquanto abrange as diferentes experiências de vida dos educandos, exigindo, em decorrência, conteúdos, métodos e instrumentos concernentes com aqueles princípios” (Ribeiro, 2006, p.162).

A maioria dos cursos voltados para a formação de Docentes Camponeses(as) apresenta o compromisso da Educação do Campo com a formação humana e com o estreitamento dos vínculos entre a escola e a vida das comunidades camponesas, suas lutas sociais, cultura, trabalho e história. Tais cursos têm como base metodológica a Pedagogia da Alternância<sup>11</sup>, com o Tempo Escola e o Tempo

---

<sup>11</sup> A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (Teixeira, Bernartt, Trindade, 2008, p. 227).

Comunidade, possibilitando que o docente estude e trabalhe, atendendo às necessidades da sua comunidade.

Assim, apresentamos o marco legal do programa, os objetivos e proposições para a formação dos(as) Docentes Camponeses(as), sua descontinuidade e retrocessos ocorridos nos últimos anos, após o *impeachment*<sup>12</sup> da Presidenta Dilma Rousseff, que favoreceu o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados nos últimos anos pelo povo brasileiro. Com isso, favoreceu a implementação de um conjunto de medidas que buscam redefinir o Estado mínimo, que se traduzem no congelamento do gasto público dos investimentos em educação, saúde e serviço social, e nas privatizações de grandes estatais.

Na realização deste estudo, dialogamos com autores que pudessem contribuir para compreendermos as transformações ocorridas na relação entre Estado, Políticas Públicas e Educação em geral e no campo educacional.

Nesse sentido, o estudo do Estado e da política é de grande importância para a compreensão da sociedade, e a escolha dos autores Gramsci e Marx tem relação com o Materialismo Histórico-dialético e por assumirem a perspectiva da classe trabalhadora. Marx é considerado o principal pensador comunista e Gramsci, um dos mais importantes do século XX.

Estudar o Estado, as políticas públicas e as políticas educacionais, especialmente nos dias atuais, é também nos prepararmos para o enfrentamento do processo de opressão e exploração que vive a classe trabalhadora pelo sistema do capital, pois somente um povo que conhece a sua história e a sua realidade é capaz de se contrapor, de pensar e acreditar na capacidade de absorver, transformar e desenvolver novos conhecimentos.

Nesse sentido, Souza (2017) afirma que “esse é afinal o primeiro passo para que enfim não mais repitamos a nossa triste história de exclusão recorrente e golpes de Estado, mas que juntos possamos construir algo verdadeiramente novo”. E para que isso se efetive na prática é preciso estarmos organizados em coletivos e em diálogo permanente para a transformação da realidade opressora em que vivemos.

---

<sup>12</sup> Consistiu em um processo iniciado com vistas ao impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil, ocorrido no dia 31 de agosto de 2016, onde foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas (Braz, 2017).

### 3.2 PRONERA: avanços e retrocessos

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é uma política pública do governo federal que foi, de modo específico, uma conquista advinda da luta dos trabalhadores camponeses por uma educação do/no campo.

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa. (Santos, 2012, p. 630).

A criação do programa é resultado de várias ações dos coletivos organizados, entre eles o protagonismo do MST, que, ao longo das últimas três décadas, vêm construindo uma proposta de Educação do Campo, como é destacado por Molina, Santos e Brito, (2020, p. 5-6):

O PRONERA já proporcionou o acesso à educação a mais de 190 mil estudantes jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária e quilombolas, que se formaram em cursos que vão da alfabetização até a pós-graduação. O Programa tem articulação com mais de 100 instituições educacionais, entre universidades e institutos federais envolvidos na oferta de cursos em mais de 1.000 municípios do país. De 1998 a 2018, conforme dados do Incra, o PRONERA garantiu a realização de 512 cursos, formando jovens e adultos em diferentes áreas do conhecimento (DIAS, 2020). A maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização e escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No nível médio, destacam-se as modalidades Técnico Concomitante e Integrado. No âmbito da Educação Superior, já foram ofertados pelo PRONERA 100 cursos de graduação e 89 de pós-graduação em diferentes especializações e um mestrado profissional, garantindo, no total, a formação de aproximadamente 5.347 estudantes em nível superior. Os cursos superiores foram ofertados em diversas áreas de conhecimento: Pedagogia da Terra; Pedagogia das Águas; Licenciaturas em História, Letras, Geografia, Ciências Sociais e Artes; Jornalismo da Terra; Agronomia; Agroecologia; Direito; Enfermagem; Serviço Social; Medicina Veterinária e Zootecnia.

Convém observar que essa construção projeta a forma escolar que os movimentos sociais camponeses almejam, constituindo uma ampla experiência educacional de resistência aos modelos hegemônicos de formação, organizando espaços de discussão e propondo a construção de um novo projeto de educação para contrapor o sistema hegemônico, em que “a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção” (Bianchetti, 1997, p. 94).

De acordo com Marx (1984), a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma separação entre o trabalho material e o intelectual. Nesse contexto, o modo de produção capitalista também produz um modo de educação capitalista, no qual a escola para os filhos e filhas da classe trabalhadora é aquela que cada vez mais perpetua essas diferenças sociais.

A educação capitalista traz um certo desenvolvimento do saber para que se forme a força de trabalho necessária para o capital, fornecendo elementos básicos tanto para o trabalho mais rudimentar e menos exigente quanto para a futura ressocialização, na qual se forma a força de trabalho especializada, em que se faz presente a intencionalidade dos valores dominantes, legitimando a sociedade capitalista e o aparato estatal. A esse respeito, Gramsci (2001, p. 49) explicita:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

A Educação do Campo vem buscando mudar essa realidade, construindo possibilidades de transformar a forma e o conteúdo escolar, e o PRONERA, fruto de lutas sociais, enfrentamentos e mobilizações, nasce juntamente com o desejo de uma educação contra-hegemônica e específica para os acampados e assentados.

O I Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária – ENERA aconteceu em julho de 1997 e foi um marco importante, um encontro histórico e de extrema relevância para estudar e fortalecer a Educação do Campo, com novas iniciativas e a proposição de ações emergentes “dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação” (Inkra, 2015, p. 1). Foi a partir desse encontro que os camponeses organizados pelos movimentos campesinos exigiram uma política educacional que atendesse às suas necessidades.

Do III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizado de 6 a 7 de novembro de 1997, surgiu a proposição da constituição de um grupo gestor

eleito por seus pares para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional destinado aos assentamentos.

No ano seguinte, mais precisamente em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, o PRONERA foi criado. No ano de 2001, o programa foi incorporado ao INCRA pela Portaria nº 837/2001 e foi lançado o Manual de Operações, que traça as diretrizes, objetivos e ações do Programa.

Em 2004, conforme a Portaria nº 282/2004, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi reelaborado o Manual de Operações com direito à participação dos movimentos sociais

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária (INCRA, 2004, p. 17).

O Programa, após a incorporação ao INCRA, inicia sua existência com o propósito de materializar o direito constitucional à educação dos trabalhadores(as) e das populações excluídas, envolvendo “alfabetização, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino [educação] superior e pós-graduação”. (Santos, 2012, p. 629).

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (Brasil, 2016, p. 18), o Programa tem como objetivo geral “fortalecer a Educação nas áreas da Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo”, que possibilitem a promoção da inclusão social nos projetos de Assentamentos de Reforma Agrária.

Outro marco importante foi a inclusão do artigo 33 na Lei 11.947, de 2009 (Brasil, 2009), autorizando a instituição do PRONERA, e em 4 de novembro de 2010, foi editado o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA.

A lei e o decreto constituem avanços no que se refere ao novo *status* conferido ao PRONERA, de Política permanente, instituída, no âmbito do ordenamento jurídico do Estado Brasileiro, sendo estes os instrumentos necessários à continuidade da política independentemente do Governo em exercício (Santos, 2012, p. 631).

Em mais de duas décadas de existência do PRONERA, foram muitos decretos, normas e atualizações no Manual de Operação que possibilitaram a implantação de cursos em todo o Brasil, possibilitando que o público da Reforma Agrária, quilombolas, agricultores cadastrados na autarquia e beneficiários do crédito fundiário pudessem ter o direito a uma educação gratuita e de qualidade.

Nos últimos anos após o golpe de 2016, o Governo Federal e o Congresso brasileiro aprovaram medidas que penalizaram os mais pobres, ao aprovarem leis, medidas provisórias e Proposta de Emenda à Constituição – PEC que favoreceram o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados nos anos anteriores pelo povo brasileiro.

Favoreceram a implementação de um conjunto de medidas que buscam redefinir o Estado mínimo e pretendem traçar um novo rumo para o país, valorizando cada vez mais o modelo capitalista, traduzindo-se no congelamento do gasto público por vinte anos (PEC 241-16) dos investimentos em educação, saúde e serviços sociais, e nas privatizações de grandes estatais. Nesse sentido, os(as) educadores(as) camponeses(as) lançaram uma Carta-manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Assim, diz o item 3 da Carta:

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro; crise ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos, e a falta de representatividade da sociedade no âmbito do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático (Carta-manifesto, 2018).

As mudanças propostas para a educação afetam todos os direitos da população, no entanto temos assegurada desde a Constituição de 1988, no art. 206, uma escola pública democrática fundamentada nos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1998).

É evidente que nesse contexto de políticas neoliberais com foco na expansão do capitalismo, intensifica-se cada dia mais a “exploração da classe [...], e submete toda vida social às exigências abstratas do mercado por meio da mercantilização da vida em todos os seus aspectos” (Wood, 2003, p. 224).

O modelo de educação capitalista prioriza uma educação “bancária” e alienada, nos moldes do sistema hegemônico, com direcionamento para os postos de trabalho que exigem menos qualificação, que mantém a estratificação das classes sociais.

Em meio a toda essa conjuntura de perda de direitos para a classe trabalhadora e a onda neoconservadora, o Projeto de Lei do Senado PLS nº 272/2016, “detalha as condutas criminais classificadas como terrorismo e pode levar à criminalização formal dos movimentos populares” (MST, 2018). Essa perspectiva de desmonte do Estado Democrático de Direito avançou a passos céleres com ações e medidas por parte de autoridades dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário no que se refere ao MST.

Em decorrência da criminalização dos Movimentos Sociais, até mesmo entidades, autarquias, organizações, programas e políticas públicas parceiras do MST vêm sendo punidos, sofrendo cortes de verbas e sucateamento, como é o caso do PRONERA, que nos últimos anos quase foi extinto. Alguns cursos foram totalmente extintos ou interrompidos sob a justificativa da falta de verbas para sua manutenção, como está expresso na Carta-manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA:

O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões (Carta-manifesto, 2018).

No ano de 2022, foi aprovado para o PRONERA um orçamento de R\$ 17,9 milhões, sendo R\$ 9,38 milhões executados pelo Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA e R\$ 8,55 milhões pelo INCRA, valores que não supriam as demandas da população camponesa. Diante das grandes diferenças orçamentárias do PRONERA nesses últimos anos, concordamos com Höfling (2001, p. 38) quando afirma: “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

O desmonte das políticas públicas voltadas para a educação de modo geral, especialmente da Educação do Campo, e para a formação dos educadores camponeses, foi uma perda para as Escolas do Campo, pois, quando nos referimos à Educação do Campo, estamos também pensando em questões como a produção e reprodução da vida, no trabalho socialmente produtivo, na luta social, na organização coletiva, na cultura e na história como matrizes organizadoras do processo formativo, na auto-organização dos(as) estudantes e na continuidade desses docentes nas Escolas do Campo.

Na Carta-manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, estão inscritos os compromissos dos(as) educadores(as):

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Seguiremos nos formandos. Não só na escolarização básica, que é o limite que a ânsia do lucro dos capitalistas, nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos: seguiremos nos formandos: agrônomos/as; historiadores/as, advogados/as, médicos/as, professores/as e todos os outros profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer. Seguiremos também disputando as universidades e os institutos federais. E nesses, faremos não só mestrados e doutorados, como também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo PRONERA. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora. EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA. VIVA A EDUCAÇÃO DO CAMPO e VIVA O PRONERA! (Carta-manifesto, 2018).

Diante desse quadro de tensões e contradições, com as variáveis das lutas de classes que se aprofundam nos cenários de crise de hegemonia em conjunturas recessivas, destacamos o que afirma Gramsci (2000, p. 53): “é necessário combater o economicismo não só na teoria da historiografia, mas também e sobretudo na teoria e na prática políticas. Neste campo, a luta pode e deve ser conduzida desenvolvendo-se o conceito de hegemonia”.

Assim, na visão do pensador italiano, é necessário que a classe trabalhadora tenha o entendimento dos limites da luta política. E para que a emancipação humana aconteça, tem-se que organizar a vida social, estabelecendo um equilíbrio relativo entre domínio e coerção, direção intelectual e moral, para que se construa uma hegemonia.

Desse modo, mais uma vez a classe trabalhadora se uniu e com muita luta elegeu Lula presidente no ano de 2022, que continua resistindo e realizando as políticas sociais em benefício da classe trabalhadora, comprometido principalmente em restabelecer a dignidade do ser humano, retirando o Brasil mais uma vez do mapa da fome e retomando as políticas educacionais que geram igualdade social, principalmente para aqueles que não teriam acesso à educação sem tais políticas.

Atualmente, após muitos debates, reivindicações e reuniões, avançamos com políticas educacionais para os povos das águas, das florestas e do campo com o Novo PRONACAMPO, que reorganiza a luta e constrói um novo caminho.

O Novo Pronacampo foi lançado em julho de 2025 como uma

Política pública articulada para ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da Educação do Campo aos povos do campo, das águas e das florestas, em todas as etapas e

níveis, assegurando o direito à educação e suas especificidades a todos os povos brasileiros (Brasil, 2025).

Essa política pública visa atender às seguintes etapas de ensino: Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, e Ensino Superior, com uma unidade responsável, que é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que tinha sido extinta no início do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, mas foi recriada em 2023, no início do governo Lula.

Após a sua recriação, vêm sendo realizados estudos, debates, visitas aos territórios, seminários para encontrar a melhor alternativa a partir das demandas existentes. Os parceiros serão os governos federal, estaduais, municipais e o Distrito Federal, com adesão voluntária, mediante assinatura de termo de adesão através da plataforma do Novo PRONACAMPO.

Após algumas intervenções dos agentes de território, a Prefeitura de Mirassol D'Oeste fez sua adesão, inclusive um dos sujeitos da pesquisa, o Professor José Gomes, está como agente de governança territorial no processo de organicidade para que possamos acessar as políticas advindas do Novo PRONACAMPO.

Nos dias 22 e 23 de novembro de 2025, aconteceu o primeiro encontro dos agentes de governança de Mato Grosso, sobre o qual abordaremos um pouco mais no quarto capítulo deste trabalho.

A Portaria do MEC nº 538/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo, no seu art. 3º, define seus princípios:

- I - o respeito e o reconhecimento da diversidade das Populações do Campo, das Águas e das Florestas em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais, racionais e étnicos;
- II - o respeito à participação e ao protagonismo político, epistêmico e pedagógico das Populações do Campo, das Águas e das Florestas e de suas representações na elaboração e execução de programas e ações que constituem o Novo Pronacampo;
- III - a produção de evidências, conhecimento e tecnologia para formação humana e profissional articulada ao desenvolvimento local e à sustentabilidade econômica e ecológica das comunidades do Campo, das Águas e das Florestas;
- IV - o reconhecimento da modalidade como parte estruturante da educação básica, gratuita e de oferta obrigatória;
- V - o reconhecimento da oferta da modalidade como direito público e subjetivo e obrigação do Estado; e
- VI - o reconhecimento da metodologia das turmas de agrupamento multietários nos anos iniciais do ensino fundamental como

promotora de educação de qualidade, que considera a equidade como princípio fundamental.

O PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. No entanto, ainda na época do Decreto nº 7.352/2010, houve algumas críticas quanto ao atendimento e distanciamento da realidade e ao cerceamento de políticas neoliberais, que ficaram evidentes a partir do ano de 2016. Mas podemos afirmar que houve uma relevante importância para a construção e reconhecimento dessa modalidade de ensino que é voltada para os povos do campo, das águas e das florestas, que busca garantir um ensino de qualidade, que respeita sua cultura, sua realidade e seu modo de vida. Difere da educação rural tradicional por não ser apenas um ensino no campo, mas também um ensino do campo, que considera o conhecimento local e se articula com as demandas sociais e políticas das comunidades camponesas, promovendo a emancipação e a organização coletiva.

A partir das pesquisas e estudos realizados nos últimos trinta anos, podemos inferir que o Brasil conseguiu avançar na garantia do direito à educação de crianças e jovens em todo o território nacional. Porém, Haddad (2012) observa que o país não conseguiu garantir a qualidade e universalidade de uma educação que se tornasse um forte instrumento de justiça social.

Assim, os movimentos sociais e, de modo especial, os camponeses, não podem deixar de estar na luta árdua e contínua, não podem deixar de se articular com as universidades, com pesquisadores e com os governos, por melhorias da qualidade da Educação do Campo, por uma educação pública, gratuita e de qualidade, como afirmado por Caldart:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012, p. 257).

O debate sobre as políticas públicas para a Educação do Campo se fundamenta no princípio de garantir os direitos aos trabalhadores rurais, com protagonismo dos movimentos sociais, que buscam, desde a década de 1990, a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do

campo, organizadas e desencadeadas coletivamente na I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (Molina, 2012, p. 585).

Portanto, pode-se observar que, aos poucos, as Políticas Públicas de Educação do Campo foram cerceadas a partir de 2016, além da tentativa do silenciamento dos movimentos sociais, que lutam para manter os programas, as portarias e as Escolas do Campo funcionando.

O embate para que se evite o fechamento de escolas é constante, principalmente na região onde foi desenvolvida esta pesquisa, por conceber a escola como o coração do Assentamento, como um centro onde se fortalece a luta, onde se realizam eventos, seminários, formação, estudos, lazer, como um centro cultural que acolhe todos os assentados num espaço coletivo.

O modelo econômico neoliberal do atual governo estadual pode colaborar ainda mais com o fechamento das Escolas do Campo, uma vez que prioriza a monocultura da soja, milho, algodão, cana-de-açúcar para a produção do álcool e do açúcar, e a criação de gado, bem como a utilização de altos índices de agrotóxicos contaminando o solo, mananciais e nascentes. Tal modelo econômico valoriza as ruralidades vazias, com áreas rurais extensas que sofrem com o esvaziamento demográfico, cultural, educacional e socioeconômico, resultando em territórios marcados pelo abandono, degradação ambiental, monoculturas onde as populações rurais são desterritorializadas pelo impacto do agronegócio, levando a "ausências" ou "vazios" nesses espaços.

Com o fechamento das Escolas do Campo, aumenta a possibilidade dos estudantes se distanciarem das pequenas propriedades da agricultura familiar, provocando ainda mais o êxodo rural. Esse modelo econômico privilegia as poucas empresas transnacionais, produzindo *commodities* agrícolas para o capitalismo especulativo, que trata a educação como mercadoria.

Diante desse contexto de política neoliberal, os povos do campo, das águas e das florestas vivenciam retrocessos que trazem violência, miséria e analfabetismo para o campo brasileiro, além da precariedade do trabalho no campo sem os direitos sociais básicos: saúde, educação, saneamento e previdência social.

Nesse sentido, a Educação do Campo e os que lutam em sua defesa buscam, a partir das políticas públicas, uma educação contra-hegemônica para que possam atender e ofertar aquilo que é um direito dos moradores do campo. Em vez de fechar escolas, deve-se manter ou até mesmo construir mais escolas no campo, pelo fato de

haver leis que condenam tais práticas, tornando-se necessária a criação de políticas que busquem o fortalecimento dessas escolas. Paradoxalmente, o que presenciamos é o aniquilamento delas, junção de turmas, não liberação para o seu funcionamento, redimensionamento e até mesmo o seu fechamento.

Para se construir uma nova hegemonia, é preciso entendermos o conceito de Estado, que é um mediador importante na estrutura de dominação da burguesia sobre o proletariado. O Estado não é neutro, embora muitas vezes pareça neutro. Gramsci recupera a noção marxiana de Estado como instrumento de dominação e destaca que na “política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)” (Gramsci, 2000, p 257), isto é, hegemonia encorajada de coerção “no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (Gramsci, 2000, p. 225).

Nesse sentido, Nascimento (2010, p. 75) afirma:

O Estado burguês, na concepção de Antônio Gramsci, possui como componentes essenciais o uso da coerção, através do monopólio legal da força, com a finalidade de manter o projeto de dominação da classe burguesa, reprimindo indivíduos e movimentos que ameaçam de alguma forma sua hegemonia; e a formação do consenso, ou seja, o convencimento.

Essa disputa de projetos políticos e políticas públicas que favorecem a classe trabalhadora é o Estado Burguês que tensiona os aparatos estatais para manter o projeto de dominação da classe burguesa. No entanto, a classe trabalhadora se movimenta, se mobiliza e se auto-organiza por justiça e igualdade social e, por meio da resistência, em coletivos disputam as políticas, a economia, a educação e a direção da vida social. Assim, é necessário um coletivo organizado nos Movimentos Sociais para pressionar o Estado por políticas de formação de Docentes Camponeses(as) e por educação de qualidade nos seus territórios. A seguir, abordaremos os avanços, retrocessos e muitas contradições na formação dos Docentes Camponeses.

### **3.3 As lutas pela Docência Camponesa a partir das lutas pela terra: do PRONERA ao PROCAMPO**

As propostas de formação de professores constituíram-se principalmente a partir da década de 1990 como alvo de disputa de projetos políticos, econômicos e sociais. Assim, é inevitável reconhecer a educação como espaço de constante tensão entre interesses divergentes, sendo possível constatar que há diferentes objetivos e ideais em disputa no campo educacional (Oliveira, 2003; H. Freitas, 2002).

Trataremos de algumas dimensões da experiência de auto-organização dos camponeses na luta pela terra que constroem em coletivo a possibilidade de romper não só com as cercas do latifúndio, mas também as cercas do conhecimento, da universidade e da educação como um direito de todos. Assim, trazemos alguns elementos descritivos do processo de auto-organização dos camponeses com base na própria experiência da autora deste trabalho no estado de Mato Grosso.

Desde o trabalho de base com as massas, da auto-organização para a ocupação, quando as famílias se unem e cortam as cercas do latifúndio, formando um acampamento, uma das primeiras preocupações é com a educação com que os coletivos são formados e, assim, buscam-se entre os acampados presentes aqueles que desejam contribuir com a educação, sendo professores leigos.

O primeiro passo dentro da organicidade do MST é a aprovação dos nomes dos educadores pela coordenação do acampamento. Em seguida, os nomes são apresentados numa assembleia geral com todos os acampados. Nesse dia o coletivo de educadores anota os nomes das crianças, jovens e adultos que queiram estudar. Se na fazenda ocupada houver espaço, um barracão pode ser aproveitado para ser a escola. Se não houver espaço físico construído, os acampados se unem e montam barracas para garantir a educação no acampamento.

A escola itinerante é iniciada com o trabalho voluntário dos próprios acampados, enquanto uma equipe faz as reivindicações aos órgãos competentes para a regularização do ensino. O fazer docente para muitos que estavam iniciando sua primeira experiência foi através da formação política do MST, que acontece nos próprios acampamentos dentro das brigadas e coletivos. E quando surgem oportunidades, esses educadores também vão buscando formação que, na maioria das vezes, é articulada e proposta pelo MST, com cursos em universidades que visam não só ao intelectual, mas principalmente à formação humana, política e social.

Nesse processo de auto-organização, surgem conflitos com as Secretarias de Educação, com a regulação do ensino, com a falta de formação dos professores. E o Setor de Educação do MST começa a pressionar as prefeituras, as universidades e o governo estadual para que regularizem o ensino e possibilitem a formação docente.

A partir desse tensionamento, os movimentos sociais camponeses, em parceria com as universidades e outras organizações, conquistaram o Curso de Pedagogia da Terra, com convênios tripartites com o MST, a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e o INCRA, e apresentam-se, em princípio, como iniciativas interinstitucionais

concretas enquanto surgem projetos que buscam atender a demandas de educação no contexto rural, particularmente no âmbito da agricultura de renda familiar.

O Curso Pedagogia da Terra é a primeira experiência de formação inicial de Docentes Camponeses(as), uma graduação com oferta de vagas para acesso ao ensino superior de trabalhadores e trabalhadoras dos acampamentos e assentamentos, em regime de alternância, tendo como eixo central de atuação a luta pela terra visando à Reforma Agrária, com uma formação omnilateral, de modo a promover suas capacidades intelectuais e produtivas de forma simultânea. A Pedagogia da Terra foi se espalhando por diversos estados e universidades, totalizando 26 cursos.

A partir de mais tensionamento e mobilização, surge o PRONERA, gestado em 1997 no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do MST. Depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998. Nesse contexto, Molina e Rocha (2014, p. 229) destacam:

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados.

Em 2007 inicia-se o PROCAMPO, com experiências-piloto em quatro universidades federais: Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Federal de Sergipe – UFS. Com o decorrer do tempo, as Licenciaturas em Educação do Campo foram se espalhando por outros estados e universidades.

De 2008 para 2009 o programa avançou para 32 instituições de ensino superior parceiros por meio de editais, porém, para a oferta de uma única turma. Em 2010, foi publicado o Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010), que instituiu a Política de Formação Nacional de Educação do Campo, legitimando a conquista da oferta da Educação Superior em alternância com cursos permanentes. Em 2012 foram selecionadas 42 instituições para a implementação de cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo, com a contratação de 600 docentes de nível superior concursados em todas as áreas do conhecimento.

Atualmente são 46 cursos permanentes, com oferta anual de vagas para 7.000 estudantes em 29 Universidades e 4 Institutos Federais, formando trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas, das florestas, das comunidades tradicionais, ribeirinhas e extrativistas, indígenas e quilombolas, gerazeiros, cerratenses, sem-terra, assentados e da agricultura familiar camponesa.

Molina (2010, p.189) explicita o que se entende como eixo matricial desse projeto ao afirmar que “Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”. Podemos afirmar que tais políticas, fruto da tensão, luta e mobilização dos sujeitos em movimento, possibilitam trazer a diversidade ao contexto da educação de sujeitos que historicamente tiveram negado o direito à educação.

Nos momentos de troca de experiências e da partilha de saberes entre comunidades e universidades, educadores(as), educandos(as) e assentados(as), espaços de formação mútua são consolidados, desenvolvendo, ao mesmo tempo, o papel de formador e de formado. Na interação com outros sujeitos vão estabelecendo trocas fundamentais e agregando conhecimentos reelaborados no cotidiano pedagógico.

Freire (1996, p. 23) ressalta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao trazermos elementos históricos das políticas que possibilitam a formação do(a) Docente Camponês(esa), percebemos um currículo em movimento, de trocas de saberes e de conhecimento, de Tempo Comunidade e Tempo Universidade, de partilha entre educadores(as), educandos(as) e comunidade, possibilitando um processo formativo omnilateral. Assim, todos aprendem juntos numa relação dialógica e, pela partilha, se encontram no verdadeiro momento de aprendizagem, diluindo-se as hierarquias.

As Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs podem ser consideradas estratégias de democratização do acesso à formação de Docentes Camponeses(as) das áreas de Reforma Agrária no país, formando trabalhadores e trabalhadoras em diferentes universidades e áreas do conhecimento, que retornam para suas realidades e se tornam mobilizadores(as) nos seus territórios. Buscam superar o sistema capitalista de produção, de exploração do trabalho, de consumo, de educação, respeitado o ser humano em sua totalidade, em suas potencialidades, no seu modo de expressão e de pensar, com a emancipação dos menos favorecidos.

Esse projeto de formação passa pelo interesse coletivo da classe trabalhadora camponesa, que busca parceiros em organizações, universidades, movimentos e pastorais sociais para sua materialização, mas não está dissociado das contradições do Estado, que nos últimos oito anos de conjuntura política e econômica, de política neoliberal sofreu com retrocessos e com cortes de verbas na tentativa de fechamento dos cursos.

Em meio a tantos retrocessos, a classe trabalhadora se auto-organiza para superar essa contradição, elegendo novamente para Presidente da República um homem nordestino, pertencente à classe trabalhadora, que vem possibilitando viabilizar as políticas que tinham retrocedido. Porém, a força do capital, da ideologia dominante que sustenta o modo de produção capitalista é visivelmente percebida no atual governo. E surgem questionamentos como: E quando Luiz Inácio Lula da Silva sair da Presidência e entrar um novo governante, teremos estabilidade, avanços ou retrocessos?

Não temos a resposta para essa indagação, mas podemos afirmar, com base em Gramsci (2000), que um processo hegemônico precisa de intelectuais que o sustentem. Para validar um movimento necessita-se de estrutura, e essa apropriação é feita por meio da cultura.

Assim, a formação do(a) Docente Camponês(es) não deve ser realizada de qualquer forma, com qualquer metodologia, deve ser uma formação que tenha muitos vieses, costurada com a realidade de cada território, onde se aprendam as teorias críticas, mas também sobre como ser um militante, um revolucionário. Que nessas formações os(as) Docentes Camponeses(as) possam compreender a práxis, para quando estiverem em seus territórios vivenciem processos revolucionários, assumindo o compromisso não só com a educação formal na escola, mas também politicamente, na auto-organização dos camponeses, na militância dos movimentos e pastorais sociais.

Nesse contexto, trazemos Marx (1984, p. 107), que afirma: “É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento”. A formação para a práxis possibilita ações transformadoras, subversivas ao projeto imposto pelo Estado Burguês. Nessa perspectiva, o autor também afirma:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes - uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou da autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária (MARX, 1984, p.108).

Na perspectiva marxista, há uma afirmação fundante de que a práxis é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, com tomada de consciência para transformar as condições existentes.

Em tempos de negacionismo e de desmonte das políticas públicas, sociais, econômicas e educacionais, dialogar com esses autores, trazer esta teoria para entendermos a totalidade é fundamental para orientar nossas ações e vivenciarmos a práxis, que é fundante para construirmos uma nova hegemonia, em que a natureza e o homem não sejam explorados pelo homem que visa ao lucro e à manutenção do capital.

## 4 O TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA E VALORIZAÇÃO DA VIDA

*A terra  
É como um berço  
Seu embalo  
É o sopro  
Do universo.*  
Carlos Pronzato

Iniciamos este capítulo com versos de Carlos Pronzato referindo-se à terra como um berço. No sentido metafórico, o termo “berço” nos remete à abertura do solo onde são depositadas as sementes ou as mudas de planta, ao preparo cuidadoso do solo para o desenvolvimento de uma planta saudável e à produção da vida, ao início da vida, ao nascimento. E isso é coerente com os princípios da agroecologia, adequado e coerente com uma produção natural, sem a utilização de insumos químicos ou agrotóxicos, e se contrapõem ao termo utilizado como “cova”, que lembra um buraco onde se deposita um organismo morto, um cadáver, e pode ser considerado expressão de morte, que culmina com o cultivo desenvolvido pelo agronegócio, no qual as plantas são regadas com insumos químicos e altas quantidades de venenos, produzindo um deserto verde nas monoculturas do agronegócio e combinando com a insustentabilidade do planeta e da vida.

Ao embalar a semente, a terra fornece também os nutrientes necessários para o seu desenvolvimento, água e minerais na medida certa. A terra é mãe para os camponeses, e a produção agroecológica é a única certeza de um planeta vivo, com diversidade de produção de alimentos em diferentes formas de cultivo de diversas culturas. Nesse sentido, a Carta da Terra<sup>13</sup> (2000) tem como princípio promover a justiça social e econômica que permita a todos um nível de vida seguro e digno. Propõe a participação ampla nos processos de decisão e no exercício da justiça,

---

<sup>13</sup> Embora a publicação da Carta da Terra tenha ocorrido em 2000, a partir do acordo na ECO-92 no Brasil, continua sendo um documento a ser considerado nas políticas públicas. “O Brasil é o berço da Carta da Terra. Em 1987, a Comissão Brundtland, das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, recomendou a redação de uma nova carta sobre o desenvolvimento sustentável. Mas foi só no evento paralelo da Cúpula da Terra (ECO-92), no chamado Fórum Global, realizado no Rio de Janeiro, em 1992, que foi redigida a primeira versão da Carta da Terra” (Gadotti, 2010, p. 13). Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secex/dea/3a-jornada-de-educacao-ambiental/material-de-apoio/cartadaterra.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

elementos essenciais à constituição da democracia. Segundo Gadotti (2010), os seus princípios reúnem indicativos que servem à promoção da vida e das transformações necessárias a um futuro melhor.

A Carta da Terra tem um grande potencial educativo, [...] Os princípios e valores da Carta da Terra – liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada – podem servir de base para a criação de um sistema de educação, menos competitivo e mais solidário, com espaços escolares mais adequados e mais sustentáveis (Gadotti, 2010, p. 17).

Gadotti (2010) chega a afirmar que a Carta da Terra é equivalente à Declaração Universal dos Direitos Humanos e, como tal, deveria fazer parte dos processos educativos em todo o mundo. Em concordância com o autor, assumimos que estes princípios são necessários para a manutenção e continuidade do planeta e da vida. Assim, os princípios da agroecologia, em concordância com o trabalho socialmente necessário, são cada vez mais necessários como práxis revolucionária para que possamos vivenciar uma sociedade cuidadora, de manutenção da vida, e não simplesmente uma sociedade que destrói a biodiversidade, matando seres e microorganismos que ainda nem conhecemos, simplesmente em favor do lucro, do acúmulo de riquezas. Esse modelo agroindustrial que degrada o meio ambiente e concentra terras e lucros na produção de alimentos, que são *commodities*, serve mais para alimentar o mercado internacional do que para matar a fome.

A agroecologia é orientada em seus princípios por um sistema ecológico complexo na produção de alimentos saudáveis, que engloba os saberes do campesinato, relacionados com a diversidade de cultivos e sustentabilidade ambiental. Desse modo, quanto mais diversificados e integrados forem as produções e sistemas de cultivo, mais próximos estaremos da sustentabilidade do planeta.

No próximo tópico, discorreremos sobre Trabalho e Educação, considerando as práxis dos(as) Docentes Camponeses(as) nos territórios pesquisados.

#### **4.1 Trabalho e educação no processo de emancipação humana**

Neste tópico, abordamos as práxis pedagógicas e as possibilidades da produção de saberes que se realizam nas escolas e assentamentos pesquisados, com o envolvimento dos(as) Docentes Camponeses(as), procurando identificar quais são as relações com a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês, tendo como base os processos vivenciados pelos estudantes, docentes e camponeses na produção e valorização da Cultura Camponesa para a elaboração do conhecimento científico.

Apresentamos também algumas relações que se estabelecem entre práticas pedagógicas e práxis pedagógicas, informando ao leitor que a nossa análise focaliza as dimensões do trabalho e da educação desenvolvidos pelos(as) Docentes Camponeses(as) participantes desta pesquisa.

Franco (2012, p. 162) destaca que práticas pedagógicas são

[...] práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. Refiro-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, [...] como expressão de dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas. [...] ela produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora da escola.

Portanto, a partir da compreensão das práticas pedagógicas, apreendemos que elas dão sentido e têm uma ligação com o todo, têm uma finalidade social e política, contribuem para o desenvolvimento da consciência de classe e as estratégias de transformação social. Destacamos que na educação possibilitam priorizar a relação entre educação e desigualdade social, contribuindo para reconhecer a influência do capitalismo na situação atual do sistema educacional.

As práxis tornam vivo o PPP da Escola, pois inter-relacionam-se com as vivências dentro do Assentamento envolvendo o coletivo. Assim, afirmamos que as práxis pedagógicas desenvolvidas na escola e no Assentamento têm uma intencionalidade. São pensadas e planejadas no coletivo, envolvendo grupos informais, associações, universidades, entidades com o objetivo de construir ações reflexivas produtoras da cultura da classe trabalhadora do campo, que possibilita aos assentados não serem subservientes à lógica do capital que oprime, exclui e fornece aos burgueses o monopólio do direito à terra, aos meios de produção, à educação, à cultura e à vida.

Uma das preocupações dos docentes manifestadas durante as entrevistas está relacionada com a formação continuada que vem sendo desenvolvida pela SEDUC, que plataforma os cursos, em que o professor acessa de forma individualizada e realiza uma quantidade de horas exigida. E assim, sem interação, sem diálogo, sem pensar as problemáticas da realidade e sem criar ações de enfrentamento, concluem a carga horária e finalizam a formação.

De acordo com as entrevistas, os(as) Docentes Camponeses(as) ressaltam que é preciso uma formação continuada que possibilite uma compreensão crítica da

realidade, em que estudem temáticas que possam dar continuidade à luta, pensar e organizar um território com oportunidades de trabalho para os homens, mulheres e juventudes, para que não precisem sair do campo ou se sujeitem a um trabalho que os explore, levando-os a serem subjugados como mercadoria.

Nesse sentido, “a educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e enquanto produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas” (Lopes; Lourenço, 2015, p. 02). A educação, de modo geral, vem sendo pensada como forma de dominação, tendo como objetivo obter um ser humano patriótico, seguindo as regras, servindo à pátria e atendendo à evolução e às necessidades da produção econômica do país, indo contra os valores humanos, formando somente mão de obra que privilegia alguns.

A Educação do Campo propõe um modelo de educação contra-hegemônica para se contrapor ao modelo de educação capitalista<sup>14</sup> e visa a uma “educação para além do capital” (Mészáros, 2008). Trata-se de uma educação emancipadora que possibilita a mudança dos indivíduos na construção de uma nova ordem, valorizando a cultura da classe trabalhadora, igualitária, unitária, em que os filhos da classe trabalhadora tenham os mesmos direitos que os da classe burguesa, que tenham uma escola única, uma educação que produza compromisso e responsabilidade na participação social com a democracia, uma educação que respeite as diferenças, que promova a coletividade e a solidariedade.

A lógica pedagógica da Escola do Campo não compreende a educação apenas como ensino nem a escola como um mero local de instrução. É preciso se pensar no ensino como parte de um processo mais amplo de formação humana para a sociedade, para a liberdade, para a responsabilidade, para colocar o saber a serviço da coletividade, o que implica também rever o próprio currículo e os conteúdos de ensino.

Um dos desafios no processo educacional das Escolas do Campo é definir e compreender quais são as dimensões desse ensino que inclui a valorização da vida no campo, que contempla a relação com o trabalho na terra. Os conteúdos propostos pelo sistema diferenciam muito pouco a educação voltada para a cidade ou para o

---

<sup>14</sup> A educação capitalista prioriza uma educação bancária e alienada, com direcionamento para os postos de trabalho que exigem menores qualificações, que mantêm a estratificação das classes sociais e que o ensino sirva apenas de mero treinamento para a formação de massa de trabalho.

campo, no entanto o currículo da Escola do Campo necessita estar pautado em pedagogias que atendam às necessidades e aos interesses dos educandos e educandas, como ressaltam Arroyo, Caldart e Molina (2004), quando afirmam que

[...] as reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades, e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza (p. 13).

Para a construção dessa nova escola é necessária a constituição de projetos pedagógicos que tenham clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. O Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo tem que fortalecer novas formas de desenvolvimento baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização dos saberes e da cultura camponesa, como afirma Machado (2011, p. 32) sobre a Educação do Campo:

[...] falar em Educação do Campo é defender uma nova concepção, um novo jeito de educar que supere o tecnicismo, o individualismo e a competitividade pregada pela escola capitalista. Portanto, falar de Educação do Campo é repensar a organização da educação no assentamento, na comunidade como um todo e não apenas na escola, isto porque a formação para um sujeito agir e de trabalhar coletiva e solidariamente é tarefa de toda comunidade.

A autora compreende que a Educação do Campo é um novo jeito de educar, que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo ou pelos sujeitos do campo, seja nos acampamentos ou nos assentamentos, como espaço de resistência e luta pela terra, em que se reconheça o campo como um espaço de vida. Assim, é necessário refletir sobre as práxis desenvolvidas nas escolas pesquisadas que envolvem atividades do ensino formal, mas que possibilitem a valorização das vivências e saberes dos camponeses.

Deve-se dar ênfase a essas práxis, como na disciplina de Ciências e Saberes do Campo, que desenvolve atividades de plantação, cuidado e comercialização com o açafraão, o cajá e com as hortaliças durante os processos pedagógicos na escola, e isso significa organizar o currículo em termos de situações que exijam respostas práticas dos estudantes. Essas respostas só poderão ser dadas se for possível conseguir mesclar o que está proposto nos conteúdos programáticos das disciplinas escolares impostas pelo

sistema dominante, com os anseios da comunidade escolar e com os saberes que os educandos desejam aprender. Essa questão está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, p. 37):

[...] a identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Desse modo, o desenvolvimento das práxis deve estar ancorado na temporalidade, nos saberes e na memória coletiva, na valorização da cultura camponesa.

Nesse sentido, uma das lutas dos(as) Docentes Camponeses(as) da EEMC era um curso específico para os estudantes do Ensino Médio, que foi implantado no ano de 2012, quando a SEDUC implementou o Ensino Médio Diversificado – EMD, compreendendo, além da carga horária normal, mais quatro disciplinas voltadas para a cultura e os saberes de quem vive no campo, que eram desenvolvidas em horário oposto às disciplinas regulares. O EMD teve aulas ministradas na teoria e na prática das disciplinas de Economia Solidária, Agricultura Familiar, Agroecologia e Olericultura Orgânica (Ribeiro, 2014).

O EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agroecologia era um curso integral. De acordo com Oliveira e Kiss (2014, p. 128), “além da ampliação do tempo cronológico dos estudantes na escola, a Educação integral deve ser vista como uma construção em rede, [...] possa garantir aos estudantes a resposta para as mais diversas demandas posta pela vida e pela sociedade”. Assim, a construção da rede do curso citado estava sendo construída desde o EMD.

O curso foi implantado no ano de 2015 e, de acordo com o PPP da Escola Estadual Madre Cristina (2025, p. 22), tinha como objetivo

[...] desenvolver um trabalho educativo que associa a teoria e a prática voltado para a realidade que vivemos, desse modo as Orientações Curriculares (2008, p.162), constitui-se como dimensões centrais do ensino médio integrado a educação profissional, ciência, cultura e trabalho, os quais propiciam questões importantes para nortear o fazer pedagógico na educação profissionalizante.

O curso foi fruto da luta não só dos educadores e dos educandos, mas também do Assentamento Roseli Nunes e do MST, que, nas reuniões com a SEDUC, levavam a pauta de construção e implantação do curso. Isso porque não basta apenas o direito à educação, mas é preciso que ela seja vinculada aos valores e saberes, à identidade

e às ideologias da classe trabalhadora, especificamente dos camponeses. Além disso, deve ser uma educação para a emancipação que busca o desenvolvimento do estudante, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto socioemocional e formação humana, com parâmetros e currículos voltados para a realidade campesina, ou seja, uma pedagogia voltada para o cotidiano dos educandos camponeses, enfocando conhecimentos científicos articulados ao processo de formação para o trabalho. A esse respeito, Curado Silva (2018, p. 333) afirma:

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais.

Nesse contexto, a luta coletiva dos assentados resultou em curso de EIMP, no qual a escola prepara o currículo com a comunidade que estava inserida na escola, na busca de construir uma educação voltada para os anseios dos educandos, dos trabalhadores da escola, dos(as) Docentes Camponeses(as), dos assentados e do MST.

Na roda de conversa, percebemos que o curso de EMIEP era a materialização de um sonho, sendo implantado com luta, mas foi fechado, por causa da conjuntura política do Estado e mesmo sem o consentimento dos habitantes do território. O curso possibilitou que os jovens estudassem o conhecimento teórico, mas também a relação com a terra, com o trabalho associado, com a economia solidária, com a produção de alimentos agroecológicos e com a cultura e os saberes camponeses. Sendo assim, corroboramos a concepção de Zart (2011, p. 34), quando afirma que:

[...] um dos fundamentos da educação e da formação do campo, no sentido da cultura e da economia camponesa, é que só há sentido em construir processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo, quando vinculados à construção de outro tipo de modelo de desenvolvimento. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

Para um campo vazio não é necessário desencadear esforços para construir processos pedagógicos específicos nem teorias pedagógicas. No entanto, para que o campo continue vivo, é importante buscar, criar, consolidar estratégias e alternativas específicas que valorizem a economia camponesa e possibilitem condições de

trabalho e geração de renda para a permanência dos jovens e das famílias no campo, principalmente numa sociedade e uma mídia que divinizam o espaço urbano, que não valorizam o campo como espaço de vida, mas sim como espaço do agronegócio, aliás um agrotóxico, vazio de vida, envenenado e monopolizador.

De qualquer forma, as famílias camponesas convivem com esse sistema, e no enfrentamento sabem que, se recuarem, serão mais alguns indivíduos na grande massa de pessoas exploradas e subservientes ao capital. Assim, buscam se contrapor a esse sistema com estratégias coletivas de auto-organização, de resistência. E uma das alternativas para mudar essa realidade é a efetivação de uma educação crítica e transformadora.

Nesse sentido, os currículos do EMD e do EMIEP foram pensados no coletivo, com atividades que possibilitassem o estudo dos conteúdos a partir do desenvolvimento de atividades de visitas aos sítios, para conhecer as produções familiares, visitas às associações, cooperativas. Isso era feito convidando pessoas do Assentamento, do MST, da Universidade, da FASE e das Associações para contribuírem nas aulas e em rodas de conversa, debates, seminários e formações para a compreensão de temas sobre a agroecologia, economia solidária, olericultura orgânica, auto-organização, produção de alimentos, agricultura familiar, plantas medicinais, sementes crioulas, cultivo do solo, época de plantio, caldas bordalesas, socialização acerca do MST, entre outros.

A parceria entre assentados, Associações, Cooperativas, Movimento e Universidade sempre está presente nesses cursos, onde contribuem no processo de formação, de produção, de comercialização e dando assistência nos lotes onde os adolescentes e jovens desenvolvem suas produções.

Sendo assim, essas práxis desenvolvidas no Ensino Médio têm como objetivo principal

[...] desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidades que vai assumindo nesta fase da vida. E para que crie uma visão crítica e criativa do mundo é preciso ter uma base de compreensão teórico - prática das ciências que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana (Caldart, 2011, p. 27).

Caldart (2010, p. 37) afirma também que a proposta de Educação do Campo para o Ensino Médio deve permitir “que as contradições que atualmente envolvem o Ensino Médio venham à tona, o que nos permite brechas para algumas transformações

importantes, por exemplo, a que se refere à necessária relação entre escola e trabalho”. E mesmo com muitas contradições, as experiências de educação e trabalho, em especial nas Escolas do Campo ligadas ao MST, vêm acontecendo, e geralmente são iniciativas dos próprios trabalhadores que lutam e buscam cursos de formação voltados para sua própria realidade, cursos em que vivenciam os pilares advindos da luta pela terra, pela Reforma Agrária, pela produção agroecológica e coletiva, enfim, pilares relacionados a um projeto histórico de sociedade para além do capital.

Dessa forma, a escola trabalha em parcerias com os assentados, universidades e entidades, entre as quais a FASE e o CTA, desde o ano de 2012, com as primeiras turmas de EMD, em que falam de suas experiências, seus saberes e da cultura camponesa. A comunidade externa também proporciona aos(as) Docentes Camponeses(as) a troca de saberes.

Essas atividades são planejadas e organizadas a partir da escola e favorecem a aproximação do(a) Docente Camponês(esa) e do estudante com a comunidade e a valorização da cultura camponesa. Esses saberes compartilhados em momentos específicos pela comunidade escolar, tanto na escola quanto em formações ou em visitas aos sítios são muito apreciados pelos estudantes. Desse modo, eles podem compreender, na prática, o que estão aprendendo na escola – teoria e prática –, possibilitando que a cultura camponesa seja valorizada e compreendida como uma afirmação da identidade do camponês e também como uma forma de resistência em contraposição às contradições e aos conflitos vivenciados pelos camponeses.

Constatamos que a Educação do Campo integrada ao trabalho e à produção, voltada para a agroecologia em um assentamento, contribui com esse sentimento de pertencimento das famílias e dos jovens ao território.

No entanto, assim como já mencionamos, quando trouxemos elementos para entender o PRONERA nos últimos anos, perdemos esses cursos que já havíamos conquistado com tanta luta. O atual governador, que já está em seu segundo mandato, vem realizando mudanças na educação nos moldes neoliberais, com uma educação voltada para a plataformização, apostilas com conteúdos iguais para todos os estudantes de Mato Grosso, o monitoramento e as avaliações de desempenho, do SAEB, etc., não priorizando as individualidades, as vivências, os saberes e particularidades de cada território.

Podemos inferir que, depois de 27 anos da EEMC, muitas mudanças foram realizadas em relação à forma escolar, no entanto a organização dos conteúdos e do

trabalho pedagógico como está na atualidade é o que mais se aproxima da educação para o capital, que não possibilita aos(as) Docentes Camponeses(a) planejarem, organizarem, prepararem, pensarem a forma escolar e os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos na escola.

Diante desse contexto, refletimos sobre qual a estratégia de luta que devemos escolher para fazer frente a tal conjuntura? É um desafio dentro da própria escola, pois muitas pessoas mudaram, outras novas chegaram e não conhecem a luta, não conhecem o Movimento e, de acordo com o programado pela SEDUC, a escola não deve vivenciar atividades que envolvam: as místicas, a inserção dos símbolos de luta, as intervenções e as formações continuadas com todo o coletivo, que tinham a intencionalidade de propiciar e valorizar a luta, o trabalho no campo, os saberes e a identidade camponesa.

Destacamos que é necessário para o(a) Docente Camponês(esa) – mesmo que tenha entrado depois, e não tenha participado de formações iniciais relacionadas à Educação do Campo, ou que more na cidade e venha para a Escola do Campo somente para trabalhar – reconhecer a luta e valorizar os saberes e cultura camponesa, e buscar compreender, com fundamento nos estudos já realizados sobre do Educação do Campo, a importância de potencializar e mudar a forma escolar, trabalhando aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, entre outros. Todavia, precisam superar a concepção hegemônica e conservadora de educação cuja essência é a formação para o mercado de trabalho, alinhado a um sistema de avaliação de desempenho cuja meta é a obtenção de resultados para a elevação dos índices que apontam melhora ou não da educação escolar do país.

Compreendemos que a forma como está o ensino programado na atualidade no estado de Mato Grosso não possibilita essa mudança, pois uma única forma e um único conteúdo devem ser aplicados em todo o estado, independentemente de se tratar do espaço urbano ou do campo, das águas ou das florestas. Não se respeitam as diversidades, e as avaliações, em sua maioria, são realizadas por plataformas e geralmente têm que ser realizadas em todo o estado durante o mesmo período. Enfim, é um modelo de educação para o capital, que não possibilita mudanças no currículo, não prioriza as especificidades de cada realidade, não dignifica a luta, não reconhece uma educação para o bem viver e para a organização do povo e do trabalho camponês em coletividade, não valoriza a cultura e os saberes camponeses.

Os(as) Docentes Camponeses(as) entendem a educação “não só como direito (ter acesso à escola), mas também como um elemento de disputa de projeto de classe” (Mariano, 2016, p. 75). Passam a se indignar com o que está posto e começam a buscar uma proposta educacional diferente, além do caráter pedagógico, do caráter político, vinculado a estratégias do Movimento, na transformação da forma escolar subserviente ao capital, no trabalho cultural contra-hegemônico, na formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade (Mariano, 2016, p. 75).

Diante de tal cenário, é importante ter ações que viabilizem uma educação para a vida, com produção de saberes, de conhecimentos relacionados com os saberes camponeses, uma educação crítica que possa entender a conjuntura política e os meandros que interferem na vida da classe trabalhadora, que vá além de um currículo imposto, de conteúdos programados, de avaliações externas, que vá além da produção de uma horta escolar.

Não estamos aqui negando o trabalho e a produção na horta que é desenvolvida na escola. De maneira geral, a intencionalidade tem que ir além do cultivo da terra, da plantação, do cuidado e da comercialização ou do uso das hostalijas na escola na própria refeição dos estudantes.

A vivência da práxis possibilita passar por vieses além do ensino, do cultivo da horta ou do processo de formação continuada, proporciona tanto aos estudantes quanto aos(as) Docentes Camponeses(as) a aprendizagem da cultura camponesa que valoriza a vida, contrapondo-se ao modelo de ensino vigente, de economia para o capital, do uso de agrotóxicos e de insumos químicos que adoecem a terra e as pessoas, destroem a biodiversidade e a vida.

A práxis propicia a vivência e aprendizagem do trabalho-educação, da agroecologia, do trabalho coletivo, da auto-organização, da militância, do ser Docente camponês(esa), projetando para a vivência e experiências revolucionárias ações de organização em que a classe trabalhadora consiga acessar os espaços de poder, de política e de tomada de decisões que a burguesia acha que pertencem só a ela.

Nesse sentido, traremos para a reflexão a práxis revolucionária a partir dos conceitos do Materialismo Histórico-dialético e a consequente transformação estrutural, pois somente por meio dessa práxis será possível romper com o modo de produção capitalista e iniciar a construção do modo de produção socialista.

Compreendendo a importância da práxis criativo-revolucionária (Curado Silva, 2018), os(as) Docentes Camponeses(as) podem direcionar o processo histórico para

um caminho distinto daquele determinante para o modo de produção capitalista, rompendo com o reprodutivismo de modo de produção e conduzindo para uma transformação revolucionária, com base na organização de uma forma escolar que seja pensada e considere as experiências próprias do MST em relação à educação. Experiências que caracterizam a retomada da busca de uma forma escolar que entenda a escola como um espaço de formação da classe trabalhadora, em que o trabalho coletivo é realizado em todas as instâncias da escola e cuja matriz direcionadora do ensino está baseada na cultura, na luta social, na história e principalmente no trabalho.

A práxis criativo-revolucionária vai além da teoria, das vivências e práticas no ensino, busca uma educação como formação humana, como um fenômeno social-histórico-cultural. Machado (2010, p. 49) afirma que “pensar na educação como formação humana é pensar na educação como um processo social”, considerando o ser humano um sujeito histórico, com condições de construir e ressignificar a sua própria vida e o meio em que está inserido.

Podemos perceber que, em relação aos conteúdos, os docentes não têm liberdade e autonomia para realizar mudanças, vivenciando um ensino bem engessado com esse tipo de política educacional, mas agem pelas brechas sempre que possível com ações que possibilitam a valorização da vida, a realidade dos estudantes, suas histórias, trabalho e as questões políticas, sociais e culturais na sociedade na qual estão inseridos.

Nas brechas ousam desenvolver ações que propiciam uma formação humana, para que os estudantes compreendam o que é dignidade, justiça social, aprendam a ser críticos, revolucionários, para que tenham autonomia sobre sua vida, que não se deixem iludir pelo sistema capitalista. Que os estudantes compreendam o trabalho como princípio educativo, princípio ontológico, pois no sistema capitalista o trabalho leva à subsunção do ser humano que, para sobreviver, se vale de qualquer estratégia de trabalho. Para Frigotto (2005, p. 60), o trabalho é concebido na perspectiva de

[...] que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. [...] **O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica**

**no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político**  
(Frigotto, 2005, p. 60).

O trabalho como princípio educativo está ligado ao processo de socialização e da construção de caráter de um homem novo, sem a exploração do trabalho de outro ser humano (Frigotto, 2012, p. 275). Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) afirmam que “o horizonte da formação é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores”, ou seja, uma formação para a vida, que contemple o desenvolvimento físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político, tendo “como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31). Com essa perspectiva, afirma-se o trabalho como princípio educativo, um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção, visando à

[...] apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 32)

Essa luta e resistência contra o capital também é vivenciada na escola pelas brechas, através da mística, de projetos, dos seminários, de atividades interdisciplinares que os(as) Docentes Camponeses(as) planejam considerando a realidade dos indivíduos envolvidos, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade, com ênfase na cultura camponesa. Trata-se da cultura camponesa compreendida como modo de vida; com relação com a produção do campo; com uma economia de cooperação; com os cuidados com o meio ambiente; com um processo de estrutura social, ecológica e sustentável; com a organização da família e do trabalho como fundamentos éticos e relacionais para a constituição ontológica do homem e da mulher do campo.

Mészáros (2008, p. 59) entende que os “princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”. O autor afirma que as escolas, em sua maioria, são reprodutoras dos valores do capital e da alienação.

A inserção de ações contra-hegemônicas, mesmo estando fora do cronograma de conteúdo programado pela SEDUC, propicia a interação entre os estudantes e as

famílias assentadas, o trabalho coletivo, a defesa das águas, a celebração do dia do rio Bugre que corta o assentamento, configurando “práticas político/educacional/cultural que favoreçam uma transformação emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 57), favorecendo uma aprendizagem teórica e prática, sustentada na relação entre educação e trabalho.

A esse respeito, Pistrak (2000, p. 50) observa:

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia muscular e nervosa, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações dos seres humanos. Trata-se do valor social do trabalho.

Para o autor, “o trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação” (Pistrak, 2000, p. 48). Na perspectiva de educação e trabalho, no processo de ensino e aprendizagem, desenvolve-se a horta escolar agroecológica, que é uma das principais atividades práticas no âmbito escolar.

A horta escolar agroecológica fica no pátio da escola e está diretamente ligada às atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes, e cada turma faz o seu planejamento de cultivo da terra, de plantio, de cuidado, de colheita e de comercialização. O intuito é que não só o professor de Ciências e Saberes do Campo fique responsável por essa organização com os estudantes, mas que todos os(as) Docentes Camponeses(as) sejam responsáveis por planejar aulas, sequências didáticas ou projetos que valorizem e levem os estudantes a participar das atividades da horta.

Os estudantes também podem aprender e produzir conhecimentos sobre cultivo, manejo do solo, plantação, colheita com base nos princípios da agroecologia e da educação ambiental, o que pode trazer elementos para entender a soberania alimentar, a alimentação saudável, a sustentabilidade, os agroecossistemas e a difusão de técnicas alternativas como adubação verde, utilização de caldas, entre outras. Nesse sentido, Caldart (2017, s. p.), no texto intitulado “Agroecologia nas Escolas do Campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão”, declara:

[...] a agroecologia trata a agricultura com uma visão de longo prazo, incompatível com as necessidades imediatas do negócio capitalista. Na agricultura camponesa agroecologia se junta com soberania alimentar, socialização da propriedade da terra, diversidade cultural e diferentes formas de trabalho camponês associado. Sua realização

radical implica na superação das relações de exploração do ser humano e da natureza.

A agroecologia tem emergido como estratégia no processo de formação humana, tendo por base os processos pedagógicos, políticos e produtivos nas experiências e práticas do Movimento, sendo indissociável do debate sobre a geração de outro projeto de sociedade, de desenvolvimento e do papel do campo nesse novo modelo social. Um projeto comprometido com a garantia das condições dignas de vida para os povos do campo, com a preservação da terra e das gerações futuras, como consta no PPP da EEMC.

A agroecologia resgata autonomia dos produtores, destruída pelo agronegócio. É uma proposta transformadora e sua aplicação está associada ao sistema socioeconômico, pois, se é verdade que a tecnologia não modifica o sistema econômico, é igualmente verdade que aplicação dos princípios agroecológicos é incompatível com as grandes monoculturas, com os grandes confinamentos, com a concentração da posse da terra, com a queda da biodiversidade, em síntese, com o sistema vigente (Mirassol d'Oeste, 2025, p. 19).

A agroecologia vivenciada na escola torna possível o respeito, o resgate e a valorização dos conhecimentos das famílias camponesas essenciais no processo de criação e recriação dos saberes agroecológicos que, por sua vez, são construídos numa dinâmica orientada pela prática dialógica. O dialógico, na perspectiva de Paulo Freire, pressupõe um “pensar com”, diferente do “pensar por” e “pensar sobre”, constituindo, assim, uma “condição básica para o conhecimento” (Freire, 1978, p. 96), proporcionando a busca e a difusão conjunta de novos conhecimentos, numa dinâmica de entrelaçamento entre a teoria e a prática, que constitui a *práxis*.

A *práxis* é vivenciada pelos estudantes quando desenvolvem as atividades na escola e também em suas casas. Marx (1974) define o conceito:

Práxis é a superação da forma de captar o objeto, a efetividade e a sensibilidade apenas como forma de objeto ou de intuição e não como atividade humana sensível, *práxis*, só de um ponto de vista subjetivo. A verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a criterioridade de seu pensamento (Marx, 1974, p. 413).

Vivenciar a *práxis* criativo-revolucionária nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar é também proporcionar uma aprendizagem para a vida, que contribua para melhorias da qualidade da alimentação e também para melhorias na condição de trabalho e geração de renda. “No campo, terra e trabalho não se separam;

dialeticamente, a terra é para o trabalho e vice versa, tem um sentido humano [...], pois o camponês, quando tem terra, tem trabalho livre” (Sousa; Conceição, 2010, p. 67). E o que ele vende não é sua força de trabalho, mas o excedente, que é fruto do seu trabalho.

O poder do homem de objetivar a si mesmo por intermédio de seu trabalho também é um poder especificamente humano (Mészáros, 2006). A relação entre educação e trabalho a partir das atividades desenvolvidas é uma possibilidade de transformação que “rompe com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (Mészáros, 2008, p. 45), que visa ao trabalho coletivo, à produção agroecológica, à preservação do meio ambiente e da vida.

Por outro lado, a forma como estão sendo desenvolvidas essas ações é algo que vai na contramão do sistema hegemônico e contra o interesse do capitalismo, e é no meio dessas contradições e das dificuldades do dia a dia que o coletivo vem resistindo durante esses anos de retrocessos, preocupando-se, discutindo e propiciando debates que possam formular um novo movimento para que as Escolas do Campo possam ter autonomia de mudar a forma escolar.

Neste ano de 2025, uma chama de esperança nasceu com o lançamento do Novo PRONACAMPO, com o qual o Estado busca organizar um coletivo para discutir, organizar e viabilizar políticas que colaborem para o ressurgimento de portarias que permitam às Escolas do Campo terem mais autonomia nas tomadas de decisões e no tipo de educação e formação continuada seguindo os princípios da Educação do Campo.

Mesmo com todos esses desafios, o coletivo de estudantes e Docentes Camponeses(as) fez e faz o melhor e luta, pois é a vivência da práxis que fortalece a identidade camponesa e reconhece que somente com uma educação problematizadora e com a valorização da vida campesina é que temos a possibilidade de permanecer no campo com condições de vida digna.

Porém, com o advento do neoliberalismo no Brasil, em que vigora o Estado mínimo para os trabalhadores, em que a cada dia se tira mais um direito dessa classe e, em consequência, aumenta a sua influência em vários setores, e a educação não escapou dessa lógica. Com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) inserida na lógica perversa de nivelar todos com as mesmas medidas, não respeitando as individualidades, os tempos dos diferentes sujeitos, inversamente ao que propõe a formação humana, e “se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando

à proposta dual do ensino propedêutico *versus* ensino profissional” (Ramos; Heinsfeld, 2017, p. 18.298).

Para os(as) Docentes Camponeses(as) o mais importante é a continuidade da luta, tanto nos momentos de avanço, como nos momentos de retrocesso, sendo uma das prioridades estar em movimento. Mesmo que em alguns momentos surja o desânimo, é preciso estar juntos, assim podemos superar e caminhar.

Desse modo, com base nas falas dos(as) Docentes Camponeses(as), nas ações realizadas, nas observações e análises, afirmamos que eles(as) têm esse vínculo muito forte com o campo, com o território. E esse sentimento de pertencimento gera o interesse de continuar na escola, de buscar formação tanto nas Instituições de Ensino Superior quanto na formação continuada, com a reflexão-ação. A Educação do Campo está implicada no PPP, no currículo, nos conteúdos e nas aulas tanto na teoria quanto na prática. Ressaltamos que a mística dos(as) Docentes Camponeses(as) é a de coletividade, de valorização dos saberes e da cultura camponesa, possibilitando uma formação transformadora não só para os estudantes, mas, de diversas formas, também para a realidade do assentamento, que também é permeada de conflitos, sejam eles internos ou externos. No entanto, na luta e na resistência, os estudantes continuam construindo a sua história de fortalecimento do território do Assentamento, da EEMC, da Docência Camponesa, da Pedagogia do Trabalho Socialmente Necessário, da Agroecologia e da Auto-organização.

#### **4.2 O trabalho como produção da vida e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária**

Compreendido como produção da vida, o trabalho é a atividade humana fundamental que transforma a natureza para suprir necessidades de sobrevivência, gerando ao mesmo tempo cultura, bens, conhecimento e relações sociais. Nestes aspectos ele possibilita e fundamenta a existência como base material da vida social, em que o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, se transforma, criando modos de ser e pensar específicos de cada época.

Assim, através do trabalho o ser humano se constrói, adquire autonomia, realiza-se pessoalmente e estabelece sua identidade na sociedade, indo além da simples subsistência. Neste tópico, destacamos como é desenvolvido o processo de aprendizagem e auto-organização para o Trabalho Associado Camponês, trazendo elementos para entendermos o trabalho como produção da vida, da cooperação, da solidariedade e da Economia Solidária.

Discorrendo sobre o trabalho, consideramos que as experiências e vivências atuais são realizadas com a compreensão e o entendimento de outras experiências realizadas, as quais possibilitaram perceber o que pode ser realizado ou refutado nos novos grupos organizados.

Desde a pré-história até o início do século XXI, encontramos diversas formas de associação de pessoas. Isso demonstra que a cooperação tem sido uma constante com o ser humano através dos tempos. Os homens vêm trabalhando em conjunto desde os tempos primitivos na colheita, na caça, na pesca, na habitação e na produção de bens. Na Babilônia, no Egito e na Grécia já existiam formas de cooperação nos campos de trigo e no artesanato, e no século XV, época do descobrimento da América, foram constatadas formas bem definidas de trabalho associado nas civilizações asteca, maia e inca, as quais viviam em regime de verdadeira ajuda mútua.

Nesse contexto, é necessário descrever brevemente os modos de produção, pois essas estruturas moldaram as relações de poder e a organização social de cada época, transformando o modo como o ser humano interage com a natureza, e são definidos por Karl Marx como a forma de organização socioeconômica para produzir bens. Assim, no Prefácio da obra "Para a Crítica da Economia Política" (2024), o autor sintetiza como a sociedade é organizada:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 2024).

É importante notar que, para Marx, o "ser social" mencionado na citação refere-se às condições reais de vida: onde mora, quanto ganha e como trabalha. Isso, segundo ele, molda sua visão de mundo mais do que qualquer ideia abstrata, em que as circunstâncias materiais (classe social, trabalho, acesso a recursos) é que formam a visão de mundo. Uma pessoa que cresce numa sociedade caçadora-coletora terá uma "consciência" sobre propriedade e natureza radicalmente diferente de uma pessoa que cresce no capitalismo industrial moderno. O ponto central dessa visão é que a "base econômica" (como produzimos as coisas) determina a "superestrutura" (leis, política, religião e cultura).

Os modos de produção evoluíram ao longo da história conforme novas tecnologias e como as relações sociais foram se desenvolvendo. Trazemos como

progressão os modos de produção: primitivo, asiático, escravista, feudal, capitalista e socialista, que determinam como a sociedade utiliza recursos, ferramentas e a força de trabalho. Nesse sentido, faremos um breve detalhamento de como essa transição ocorreu e as características principais de cada etapa.

O Comunismo Primitivo (Pré-história): é um conceito antropológico e sociológico popularizado por Karl Marx e Friedrich Engels, descrevendo o modo de vida das primeiras sociedades humanas durante a Pré-história, baseado na propriedade coletiva, caça, pesca e coleta, sem classes sociais ou Estado.

O Modo de Produção Asiático (Antiguidade) é marcado pela servidão coletiva a um Estado soberano (comum no Egito e na Mesopotâmia), com o governo controlando as terras e recursos, e caracterizado pela centralização extrema do poder e pela gestão estatal dos recursos. As principais características desse modo de produção incluem: servidão coletiva, em que a população (camponeses) não era escrava de um indivíduo, mas servia do Estado, trabalhavam na terra e pagavam tributos na forma de produção ou em trabalho compulsório (corveia) para obras públicas; controle estatal de terras e recursos, em que o Estado, frequentemente personificado por um soberano teocrático (faraó, rei), era o proprietário teórico de todas as terras e recursos, gerindo a agricultura de regadio; civilizações hidráulica, na qual a produção agrícola dependia de grandes obras de irrigação, canais e diques, geridas centralizadamente pelo governo para aproveitar as cheias dos rios (Nilo, Tigre, Eufrates); despotismo teocrático, em que o governo era despótico (poder absoluto e inquestionável) e teocrático (o governante era visto como um deus ou representante divino); sociedade estratificada, na qual a estrutura social era estamental, com baixa mobilidade social, baseada no nascimento e religião, dividida entre uma elite burocrática e religiosa, e a massa de camponeses. Embora o termo tenha surgido na Ásia, o modelo é definido pela estrutura produtiva, sendo o Antigo Egito o exemplo clássico de servidão coletiva a um Estado teocrático.

No Modo de Produção Escravista (Antiguidade Clássica), a produção era baseada no trabalho escravo, em que o trabalhador era propriedade do senhor, crucial na Grécia e Roma. O trabalhador era considerado um objeto ou propriedade privada (instrumento falante), perdendo qualquer direito sobre si mesmo. A economia dependia estruturalmente dessa mão de obra para sustentar as cidades e a elite, tinha como principal fonte de escravizados as guerras de conquista e a escravidão por dívidas,

comum nos períodos mais antigos, e o trabalho manual era visto como degradante para os cidadãos, restando aos escravos as tarefas agrícolas, domésticas e mineradoras.

O Sistema Feudal (Idade Média), surgido com a ruralização, após a desintegração do Império Romano (século V), intensificando-se na Baixa Idade Média, é baseado na relação entre senhores feudais e servos. Os servos trabalhavam na terra em troca de proteção e moradia, sem ser escravos. A economia era agrícola, autossuficiente e com baixa circulação monetária. Os servos trabalhavam nas terras do senhor, pagando impostos em troca de moradia e proteção militar, não sendo considerados escravos, mas presos à terra. Era uma sociedade estamental, cuja estrutura era hierarquizada e sem mobilidade social, dividida entre os que oravam (clero), os que guerreavam (nobreza) e os que trabalhavam (servos). A nobreza, que era proprietária das terras, exercia a justiça, aplicava leis e oferecia proteção contra invasores. Os servos estavam sujeitos a obrigações, como a corveia (trabalho nas terras do senhor) e a talha (parte da produção servil entregue ao senhor). A partir a partir do século XI, o crescimento das cidades e do comércio, junto com revoltas camponesas, levou ao declínio do feudalismo.

O Sistema Capitalista (Idade Moderna e Contemporânea), consolidado entre o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea, tem como foco a propriedade privada dos meios de produção, trabalho assalariado e busca por lucro e acúmulo de capital. Os meios de produção (fábricas, terras, máquinas, ferramentas) pertencem a indivíduos ou empresas, não ao Estado ou à comunidade. A força de trabalho é vendida em troca de um salário.

O trabalhador não é proprietário do que produz, apenas recebe por sua hora/tempo de trabalho. O objetivo fundamental é a maximização dos ganhos, de lucros, impulsionando a produção, o investimento e o acúmulo de capital, em que a riqueza gerada é reinvestida para gerar mais riqueza (capital) e a economia de mercado, em que os preços, a produção e a distribuição de bens são determinados pela lei da oferta e da procura.

A história do Capitalismo, desde o seu aparecimento, é também a história das lutas de resistência e crítica aos seus valores e práticas. A história do seu desenvolvimento é também do movimento operário popular, pois o capitalismo não se desenvolveu num vácuo, ele moldou e foi moldado por conflitos sociais intensos. A trajetória desse sistema é indissociável da história de quem o contestou. Na atualidade, a resistência ao Capitalismo não se limita apenas à fábrica, mas expandiu-

se para outras frentes, como o ambientalismo, que questiona a lógica do crescimento infinito num planeta finito, o feminismo e as lutas raciais, que apontam como o sistema historicamente se utilizou de opressão de gênero e raça para baratear a mão de obra.

Diante desse contexto, podemos inferir que o movimento operário funcionou como um mecanismo para impedir excessos, essencial para a sobrevivência do Capitalismo, pois sem a pressão organizada dos trabalhadores, o sistema teria possivelmente colapsado devido à intensificação das contradições sociais geradas pela exploração desenfreada.

Quando a busca pelo lucro no Sistema Capitalista é colocada acima da vida, aparecem problemas como concentração de renda, precarização do trabalho, desemprego, exclusão social e degradação ambiental. No entanto, a partir da organização e luta dos trabalhadores, são vivenciados e propostos modelos alternativos, baseados na cooperação em vez de competição, na divisão justa dos resultados, na autogestão (os trabalhadores decidem juntos), na valorização do ser humano e do meio ambiente, que busca reduzir essas contradições e promove inclusão social, trabalho digno e distribuição mais equilibrada da riqueza, mostrando que é possível produzir e consumir sem explorar pessoas ou recursos de forma predatória.

Existem vários modelos alternativos de vida e de economia que surgem justamente para se contrapor à lógica do Capitalismo, especialmente o lucro acima das pessoas. Podemos elencar como principais o Socialismo, o Anarquismo, o modo de vida das comunidades tradicionais e dos povos originários, a Economia do Bem Viver (Buen Vivir), inspirada em povos andinos, a Economia de Francisco e Clara, simbolizando a economia do cuidado, e a Economia Solidária.

Neste trabalho, trazemos elementos sobre a Economia Solidária, por ser um modelo de produção, comercialização, distribuição, consumo e crédito baseado na autogestão, cooperação e solidariedade. A Economia Solidária vem sendo estudada, discutida e vivida nos territórios pesquisados desde o início dos assentamentos para a organização dos trabalhadores, das mulheres e dos jovens em grupos sociais, em associações e na formação de cooperativas. Com o apoio de professores, bolsistas e estudantes da UFMT e da UNEMAT, especificamente com o Núcleo UNEMAT – Unitrabalho, desde 2004 realizam atividades nos assentamentos, pois têm como foco a incubação de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis, incluindo o apoio às cooperativas COOPERSOL – Cooperativa de Consumidores e Produtores

Agroecológicos e COOPARA – Cooperativa de Produção Agroecológica da Região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, das quais muitos produtores dos assentamentos participam e entregam suas produções.

Observamos também que a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE e o Centro de Tecnologia Alternativa – CTA são organizações não governamentais que contribuem no processo de formação, organização e acompanhamento dos empreendimentos econômicos solidários presentes nos assentamentos e na região. Impulsionam e fortalecem a agricultura familiar, a agroecologia, o trabalho coletivo, a autogestão, a produção, a comercialização, atuando com Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER, produção e distribuição de mudas e trocas de sementes crioulas, implantação de sistemas agroflorestais e agroextrativistas. Contribuem também no fortalecimento da organização social, na construção e acesso às políticas públicas e na produção de alimentos saudáveis. Portanto, os empreendimentos econômicos solidários abrem a possibilidade de construção de condições mais justas de produção e distribuição dos ganhos e, conseqüentemente, de melhor condição de vida (Culti *et al.*, 2010, p. 19).

Os Empreendimentos Econômicos Solidários – EESs representam o eixo de atuação da economia solidária na perspectiva de uma geração de renda e trabalho lícito, apoiados na igualdade, solidariedade, mutualismo e autogestão, com princípios básicos atraentes, principalmente para uma parcela da população que vive em situação de miséria e pobreza extrema. Nesse contexto, traremos um pouco do surgimento da Economia Solidária.

Ao problematizarmos a possibilidade de outra economia mais justa e igualitária que possibilite a desvinculação dos princípios do Capitalista, é preciso destacar os processos de formação de trabalhadores associados, que passam pela reeducação do olhar sobre o trabalho e a cooperação, levando em conta o movimento social por uma economia popular solidária (Tiriba, 2008), podemos dizer que esse Movimento se originou na Primeira Revolução Industrial como reação dos artesãos expulsos dos mercados pelo advento da máquina a vapor. Na passagem do século XVIII para o século XIX, na Grã-Bretanha surgiram as primeiras Uniões de Ofícios (*Trade Unions*) e as primeiras cooperativas. Com a fundação da cooperativa de consumo dos Pioneiros Equitativos de Rochdale (1844), o cooperativismo de consumo se consolidou em grandes empreendimentos e se espalhou pela Europa e depois pelos demais continentes.

O surgimento da Economia Solidária no Brasil parece ser réplica da grande crise do início da década de 1980, quando empresas de variados portes abriram concordata ou decretaram falência. Formaram-se, então, algumas cooperativas importantes, entre as quais a da indústria Wallig de fogões, em Porto Alegre/RS, a COOPERMINAS, que explorava mina de carvão falida em Criciúma/SC e as cooperativas que operavam as fábricas da antiga Tecelagem Parahyba de cobertores em Recife/PE, e em São José dos Campos/SP, sob a égide da Economia Solidária.

A Economia Solidária no Brasil vem surgindo como alternativa ao desemprego massivo ocasionado pela globalização da economia, aplicando-se a vários casos, com grande qualidade e produtividade. Manifestou-se sempre como forma de organização de trabalho calcada em princípios democráticos a serem exercidos numa sociedade justa, livre e fraterna, materializada por empreendimentos econômicos autônomos de propriedade coletiva, que chegaram aos dias atuais.

Na tradição dos seus fundadores, os membros das cooperativas acreditam nos valores éticos da honestidade, transparência, responsabilidade social e preocupação com seu semelhante. Embora mantidos tais princípios, os propósitos a que serviram sofreram grandes alterações nesses anos de existência.

A Economia Solidária pode ser considerada a ação capaz de gerar novas oportunidades de inserção social por meio do trabalho associado, desde que revestida de alguns valores que a legitimem: democratização da gestão do trabalho, ajuda mútua, responsabilidade, equidade e solidariedade, distribuição equitativa da renda obtida e fortalecimento do desenvolvimento local de forma autossustentável.

Há períodos sócio-históricos do Capitalismo, em que o trabalho associado diminui e em outros, se torna mais forte e politicamente desafiador, o que ocorre especialmente quando há crises econômicas e sérios conflitos sociais. Para Singer (2002, p. 144), “a Economia Solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras, consumidoras e etc, uma *vida melhor*”. Segundo o autor, as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na organização econômica do Brasil estão desencadeando um forte processo de expansão de novas formas de organização do trabalho e da produção.

Os processos resultantes da globalização da economia têm proporcionado diversas mudanças no mundo do trabalho, como a flexibilização das relações de emprego, a elevação dos níveis de desemprego e a exclusão de considerável parcela de trabalhadores.

Para Singer (1999, p. 22), a solução para o problema do desemprego está na Economia Solidária, a qual pode “oferecer à massa dos socialmente excluídos uma oportunidade real de se reinserir na economia por sua própria iniciativa”, através da criação de um novo setor econômico “formado por pequenas empresas e trabalhadores por conta própria, composto por ex-desempregados” (Singer, 1999, p. 22) que detêm o conhecimento, os meios de produção e buscam formas para a autogestão e comercialização dos seus produtos.

Como exemplos de empreendimentos econômicos solidários, temos: cooperativas, associações populares e grupos informais (de produção, de serviços, de consumo, de comercialização e de crédito solidário nos âmbitos rural e urbano); empresas recuperadas de autogestão; agricultores familiares; fundos solidários e rotativos de crédito, clubes e grupos de trocas; redes e articulações de comercialização e de cadeias produtivas solidárias; lojas de comércio justo; agências de turismo solidário.

A Economia Solidária está relacionada principalmente a uma estratégia de luta contra as desigualdades sociais e o desemprego, como destaca Singer (2000, p. 138):

[...] ela aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista. Tudo leva a acreditar que a Economia Solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos, que esperam em vão um novo emprego, a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria individual ou coletivamente.

Mance (1999, p. 178), corroborando o que diz Singer, afirma que o conceito vai além e agrega a noção não apenas de geração de postos de trabalho, mas também uma colaboração solidária que visa à construção de sociedades pós-capitalistas, em que se garanta o bem-viver<sup>15</sup>:

[...] ao considerarmos a colaboração solidária como um trabalho e consumo compartilhados cujo vínculo recíproco entre as pessoas advém, primeiramente, de um sentido moral de corresponsabilidade pelo bem-viver de todos e de cada um em particular, buscando

---

<sup>15</sup> Para entender lo que implica el Buen Vivir, que no puede ser simplistamente asociado al “bienestar occidental”, hay que empezar por recuperar la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas[...]. Este reconocimiento, de plano, no significa negar la posibilidad para propiciar la modernización de la sociedad, particularmente con la incorporación en la lógica del Buen Vivir de muchos y valiosos avances tecnológicos. Tampoco se pueden marginar valiosos aportes del pensamiento de la humanidad, que están en sintonía con la construcción de un mundo armónico como se deriva de la filosofía del Buen Vivir. Por eso mismo, una de las tareas fundamentales recae en el diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más avanzado del pensamiento universal, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad (Acosta, 2010, p. 11).

ampliar-se o máximo possível o exercício concreto da liberdade pessoal e pública, introduzimos no cerne desta definição o exercício humano da liberdade [...].

Nesse sentido, Acosta (2010, p. 23) afirma: “El valor básico de la economía, en un régimen de Buen Vivir, es la solidaridad, por lo tanto se busca una economía distinta a la actual”. Acrescenta, em outra obra que: “o Bem Viver aceita e apoia maneiras distintas de viver [...] que não justifica nem tolera a destruição da natureza, tampouco a exploração dos seres humanos, nem a existência de grupos privilegiados às custas do trabalho e sacrifício de outros” (Acosta, 2016, p. 240). Assim, a maneira de viver na economia solidária está embasada na coletividade, em que os próprios trabalhadores são donos do meio de produção, se auto-organizam e desenvolvem o trabalho associado, como ressalta Zart (2011, p. 39):

[...] a Economia Solidária é uma forma de organização da sociedade para a produção e distribuição dos bens materiais e imateriais embasados na coletividade, no trabalho associado, na co-responsabilidade, na participação, na democracia, na mutualidade, na autogestão, na cooperação. Uma organização na qual os/as trabalhadores/as controlam os meios de produção, neles trabalham. É uma economia que supera a divisão social do trabalho porque, quem pensa também faz e quem faz, pensa: é a afirmação da politecnicidade, e mais: quem trabalha ganha e ganha porque trabalha, sem ser explorado.

De acordo com Zart, a Economia Solidária é um modo específico de organização de atividades econômicas. Ela se caracteriza pela autogestão, ou seja, pela auto-organização de cada grupo social ou empreendimento e pela igualdade entre os seus membros. Nesse contexto, tendo como base o conceito de Economia Solidária, Zart (2012, p. 19) conceitua a socioeconomia solidária:

A socioeconomia solidária é um conceito que traduz os processos sociais de produção, de redistribuição e de consumo que são construídos coletivamente para o bem viver social. Representa, da mesma forma, a economia que reconhece as diversidades sociais, bem como as práticas históricas de experiências de cooperação aprendidas no processo de organização pelos grupos sociais populares.

Partimos do pressuposto de que a socioeconomia solidária associada à economia camponesa envolve riqueza e diversidade consideráveis, possibilita experiências de cooperação, de solidariedade, de uma forma de organização social, política, econômica e cultural vinculada à terra, à produção de alimentos saudáveis, à agroecologia, à soberania alimentar, diferentemente da propagada pelo sistema capitalista. Na socioeconomia solidária o camponês convive e está interligado com a terra e com o território.

Destacamos que é necessária uma relação diferente com a terra, com o trabalho camponês, em contraposição aos princípios do Capitalismo, mas buscando uma maneira de viver com dignidade, cuidando da terra não só para esta geração, mas também para as gerações futuras. A partir da observação do trabalho na Horta Agroecológica, podemos inferir que essa forma de trabalho supera os valores e as práticas capitalistas, valoriza a vida, o bem viver, o trabalho coletivo, a preservação da terra e busca a construção de uma sociedade diferente. Sobre esse aspecto, Zart (2011, p. 39) afirma:

[...] para os que acreditam e lutam por uma sociedade diferente, o fim do capitalismo é a superação de uma forma de organização social e o começo de uma forma nova de vivência social. Os valores e as práticas capitalistas são substituídos. Não vamos mais ensinar a competição, mas a solidariedade. A solidariedade, na origem grega quer dizer *solidus*, isto é, algo sólido, portanto uma sociedade onde todos possam viver sem depender de outro, mas, no coletivo, construir as condições necessárias de vida. Porém a solidez, ou a solidariedade, somente é possível se for superada a propriedade privada dos meios de produção, fonte de exploração do ser humano (Zart, 2011, p. 39).

A divisão de trabalho e o individualismo são superados pelo trabalho coletivo, pela solidariedade, cooperação, autogestão, por terem os meios de produção, em que o local de trabalho e as produções são da responsabilidade direta das famílias pela consciência de classe, pois o Trabalho Associado Camponês enfatiza a subsistência, a preservação dos recursos naturais, da agrobiodiversidade, da terra e das águas. Propicia diversidade e qualidade dos produtos, principalmente da base alimentar do ser humano, comercialização do excedente, preço justo e o respeito pelo ser humano.

No “Dicionário da Educação do Campo (2012), Tiriba e Fischer (2012, p. 614-615) nos explicam que os termos “produção associada” e “autogestão” remetem a

relações econômico-sociais e culturais nas quais trabalhadores e trabalhadoras têm a propriedade e/ou a posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. [...]. No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, criado por aqueles que lutam pelo direito à terra em que trabalham, o objetivo é a realização de um interesse de classe.

Desse modo, o Trabalho Associado Camponês é um modo de produção permeado por saberes camponeses no modo de cultivo das sementes crioulas, na preparação do solo, no cultivo de diversidade de alimentos, na colheita, no consumo e na comercialização. Assim, essa forma de trabalho reporta-se a uma realidade em

que os trabalhadores se associam, seja no trabalho no campo, nos mutirões ou no uso de ferramentas e maquinários, para realizar o trabalho de forma autônoma, suprimindo, portanto, os aspectos mais acentuados da exploração e da subordinação capitalista do trabalho, tendo uma grande relevância econômica, política e social.

Como demonstração da importância e reconhecimento do trabalho camponês diante do sistema econômico do país, pesquisas revelam que 70% dos alimentos produzidos vêm da agricultura camponesa, que alcança altos índices de produção nas culturas selecionadas para a pesquisa, conforme se constata no Censo Agropecuário (Brasil, 2009, p. 26):

[...] a participação da agricultura familiar em algumas culturas selecionadas: produzia 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão (sendo 77% do feijão-preto, 84% do feijão-fradinho, caupi, de corda ou macáçar e 54% do feijão-de-cor), 46% do milho, 38% do café (parcela constituída por 55% do tipo robusta ou conilon e 34% do arábica), 34% do arroz, 58% do leite (composta por 58% do leite de vaca e 67% do leite de cabra), possuía 59% do plantel de suínos, 50% do de aves, 30% dos bovinos, e produzia 21% do trigo.

Nesse processo de reconhecimento, não basta somente mostrar a quantidade da produção por meio do Censo Agropecuário, mas implantar e implementar políticas públicas que possibilitem incentivos e políticas diferenciadas para que o camponês tenha condições de investir na sua produção, melhore as condições de trabalho e amplie a produtividade. Uma dessas políticas públicas é a da Lei nº 11.947/2009, que possibilita ao camponês organizar sua produção e comercializar o excedente:

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da Reforma Agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (Brasil, 2009b, p. 2).

A referida lei determina que, no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar. No entanto, as dificuldades de acesso ao crédito para organizar a produção ainda são muito grandes, com muitas restrições, e nem todos os camponeses conseguem acessá-lo. Tanto no Assentamento Roseli Nunes, na Associação da ARPA, como no Assentamento Margarida Alves, o Grupo das Margaridas entregam para o programa PNAE.

Nesse contexto, ressaltamos que esses programas trazem a valorização do trabalho camponês e também evitam ou diminuem o êxodo rural, pois se uma família tem condições de sobrevivência no campo, dificilmente o camponês irá para os centros urbanos ou suas periferias. Mesmo enfrentando algumas adversidades, eles resistem e permanecem no campo, cultivando produtos alimentícios.

Nesse sentido, Schneider (1999, p. 133) salienta que, “os agricultores familiares, mesmo com todos os problemas que a agricultura tem de ordem conjuntural e estrutural, têm o maior interesse em continuar na unidade agrícola com seu grupo familiar, produzindo alimentos para o consumo”. O fortalecimento da agricultura camponesa passa também pela organização da comercialização, porque muitos camponeses não conseguem se organizar para vender sua produção, pois o preço do transporte, quando é realizado individualmente, não compensa. Assim, a organização coletiva é muito importante para que o atravessador não explore, comprando os produtos abaixo do preço de mercado.

A produção de alimentos, fruto do trabalho do camponês, abastece o mercado, principalmente o local e o regional, tanto nos comércios quanto nas feiras, onde comercializam boa parte dos alimentos que são consumidos no dia a dia, necessários à sobrevivência e à segurança alimentar e nutricional da população. Nos últimos anos, a procura por produtos agroecológicos vem aumentando, e podemos dizer que é um ponto muito positivo, mas que envolve um processo de aprendizagem, de formação, de debates e de conscientização tanto dos consumidores quanto dos produtores.

Esse processo de aprendizagem para a produção agroecológica está imbricado em um projeto diferente, que compreende também o trabalho associado, a auto-organização, a autogestão, a valorização da cultura e dos saberes camponeses. E esse processo de formação possibilita a organização dos trabalhadores para que eles abarquem o valor da coletividade, pois no sistema capitalista, no qual impera o individualismo, a coletividade é considerada algo que vai dar errado ou que não leva a nada.

O Trabalho Associado Camponês é um processo de ensino/aprendizagem que inicialmente provoca questionamentos e dúvidas sobre sua efetivação, seja pela família, pelos vizinhos ou pelo grupo. No entanto, constatamos que no assentamento tem muitas famílias que vivenciam a agroecologia na produção em seus seus lotes, mas também há muitas famílias que usam agrotóxicos.

Portanto, é preciso formação, articulação, debates, troca de conhecimentos, experiências e saberes acerca da importância da agroecologia, do trabalho coletivo, da auto-organização, da autogestão e da economia solidária, pois compreendemos a importância de uma abordagem alternativa à agricultura e à vida no campo que priorize a dignidade humana, a sustentabilidade ecológica e a responsabilidade intergeracional, em oposição aos princípios extrativistas e de acumulação do Capitalismo. É preciso mudança para um “novo modo de produção da existência humana” e que contenha “os germes de uma cultura do trabalho de novo tipo” (Tiriba, 2007, p. 87).

Squarezi (2011, p. 107) diz que esse processo

[...] exige uma mudança paradigmática e civilizatória, e os sujeitos desse processo precisam perceber e estão percebendo que a realidade não é imutável, intransponível. A realidade precisa ser compreendida como desafiadora. Desafio esse que anima e convoca à ação transformadora com base na busca da cooperação. Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que a solidariedade seja o fio condutor do processo de transformação.

Considerando o que afirma Squarezi, entendemos que a aprendizagem para o desenvolvimento do Trabalho Associado contribui para a mudança de percepção dos sujeitos envolvidos. E nesse processo de transformação, compreendem o trabalho coletivo, a auto-organização, a autogestão e a Economia Solidária, enquanto agentes de mudança social, processo que tem o objetivo de resgatar a dignidade dos trabalhadores que vêm sendo explorados pelo Capitalismo e traz o estímulo de lutar por seus direitos, pelo resgate de sua dignidade, produzindo esperança.

Desse modo, essa aprendizagem como alternativa de bem viver pressupõe a existência de um constante processo de reflexão, formação e estudos para que haja realmente autonomia dos trabalhadores. E a interação das atividades educativas com as que constituem os projetos autogestionários requer que se faça, inicialmente, a caracterização das formas distintas de práticas pedagógicas relacionadas à formação escolar e técnica por meio da educação formal ou da educação popular, mas que propiciem um processo educativo.

Educar para a autogestão é trabalhar com metodologia adequada à promoção da autogestão propriamente dita, com temas e questões que subsidiem os trabalhadores para que saibam tratar tanto das questões organizacionais como da área de negócio autogestionado, são exemplos das atividades: cooperativismo e tributação; custo de produção e ponto de equilíbrio; organização do trabalho e autogestão; faturamento e retiradas; fluxo de produção e comunicação (Brasil, 2012, p. 23-24).

No entanto, com o processo de formação constante e a auto-organização dos trabalhadores é possível construir coletivamente ferramentas e formas de gerar as informações contábeis, de modo que atendam às demandas legais de cada grupo social organizado ou empreendimento solidário e que sejam úteis nos processos de gestão, utilizando-se de linguagem adequada e específica às suas necessidades.

O Trabalho Associado vem se tornando uma alternativa viável de enfrentamento do sistema capitalista opressor e explorador do trabalho humano e da natureza, e com práticas sociais de produção e convivência mais justa e solidária, que resgata a dignidade e produz esperança. De acordo com Zart (2006, p. 38), “uma forma de organização da sociedade para a produção e distribuição de bens materiais e imateriais embasados na coletividade, na corresponsabilidade, na participação, na democracia, na mutualidade, na autogestão, na cooperação”. O Trabalho Associado também contribui para combater a exclusão social à medida que apresenta alternativa viável para a geração de trabalho e renda, e para a satisfação direta das necessidades humanas.

Sguarezi (2011, p. 107) nos traz uma contribuição importante ao esclarecer que

[...] essas iniciativas não estão produzindo apenas trabalho, renda e alimentação de qualidade. Elas estão resgatando a dignidade e produzindo esperança de que os excluídos têm o direito a formas de organização econômica baseadas no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação, na autogestão, na sustentabilidade e na solidariedade.

Podemos inferir que o Trabalho Associado Camponês, principalmente na produção de alimentos, proporciona aos trabalhadores a autogestão, a auto-organização em coletivo, seja em associações, cooperativas, grupos sociais que planejam, produzem, comercializam e reconhecem seus valores, seus saberes e buscam uma economia possível que preserve a vida, as pessoas, o meio ambiente e não torne este mundo inóspito para as futuras gerações. Esse tipo de associação visa, principalmente, a uma vida digna para o camponês num relacionamento sustentável com o meio ambiente e com a diversidade, produzindo alimentos saudáveis e lutando por seus direitos.

Nessa perspectiva, a agricultura camponesa é um importante setor econômico e social no Brasil. É dos pequenos agricultores, que trabalham com suas famílias, sendo muitas vezes excluídos e marginalizados pela sociedade em função do capitalismo. Porém, surgem grupos sociais organizados ou empreendimentos econômicos solidários que superam essa divisão social do trabalho e que, com

resistência e dedicação, ampliam suas produções e, com isso, é possível uma vida melhor no campo.

Consideramos que o Trabalho Associado Camponês é um fenômeno que merece ser analisado em face dos processos econômicos, políticos e sociais que reconfiguram o mundo do trabalho. Refletimos sobre o sentido do trabalho e a sua relação com a educação, entendendo-o como essência de todo o seu processo histórico.

Trazer esse processo de trabalho e a cultura da cooperação e da solidariedade na Economia Solidária como teoria e disciplina nas Escolas do Campo vem ao encontro das demandas de um assentamento para o fortalecimento da produção e da comercialização voltadas para esse campo. Sobre isso discorrem Zart e Vailant (2015, p. 9-10) argumentam:

[...] das proposições da Educação do Campo que a organização do trabalho pedagógico, nas Escolas do Campo, deve contemplar a formação humana, técnica e científica para que os sujeitos do campo sejam capazes de pensar e agir na perspectiva da autonomia e da coletividade, e nesta perspectiva valorizar a identidade e a cultura que simbolizam e representam os povos do campo. [...] Assim, espera-se que a proposição de uma Escola do Campo contemple um novo projeto de sociedade, que se concretize na medida em que se construam novas relações em seu interior, considerando os sujeitos que a compõe, sua historicidade, sua identidade e os valores socialmente construídos. Complementar a esta proposição está a caminhada da construção de uma economia do campo que se caracteriza pela socioeconomia solidária e pela agroecologia. Os movimentos da Educação do Campo e da economia camponesa são construtos coletivos que afirmam a auto-organização e a autogestão da campesinaria.

Um dos desafios atuais nas Escolas do Campo ligadas ao MST é compreender como essas dimensões que afirmam a auto-organização e a autogestão do modo de vida camponês, que passam pela valorização da vida no campo, podem ser incluídas no currículo, de forma que atendam às necessidades e aos interesses tanto do sistema formal de ensino quanto da realidade dos camponeses. A esse respeito, Caldart (2000, p. 209) afirma que é necessário o

[...] respeito à necessidade - política e pedagógica - de pensarmos as matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos.

Além disso, o coletivo de educação tem a clareza que a educação nos moldes como vem sendo implantada, especialmente nos termos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não possibilita uma educação que “contribua na formação dos

Sem Terra capacitando seus membros para uma intervenção mais qualificada na realização das lutas sociais, organização dos assentamentos e do próprio MST e construção de um projeto de sociedade socialista” (Araújo, 2011, p. 90). Os docentes buscam estratégias que propiciem a organização de práticas educativas como instrumento de formação e capacitação necessária para avançar na produção e qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

Nesse sentido, destacamos que, “para o Movimento, há uma estreita relação entre a análise da realidade, o papel da escola, os seus objetivos, os princípios filosóficos e pedagógicos, o conteúdo e a ‘forma’ escolar, isto é, entre o direcionamento dado à formação escolar e o trabalho educativo realizado” (Paludo; Machado, 2013, p. 77). Assim, constatamos que são propiciadas aos estudantes práticas pedagógicas que interligam “a aprendizagem do conhecimento científico e a construção de valores, como a solidariedade, compreensão, determinação e cooperativismo, gerando conhecimento e relações comprometidas com a própria realidade” (Soares; Senra, 2019, p. 23), ensejando a emancipação humana.

Soares e Senra (2019, p. 20) entendem que a vivência das matrizes pedagógicas da Pedagogia do Movimento possibilitam “a ação-reflexão-ação e desafia a pensar em práticas pedagógicas que contemplem os valores aprendidos na luta”. Com base no “Caderno de Educação MST nº 9” (MST, 1999; Caldart, 2000), apresentamos o Quadro 2, com as matrizes pedagógicas e como são vivenciadas na atualidade nas escolas pesquisadas.

**Quadro 2: Matrizes pedagógicas**

Matrizes pedagógicas vivenciadas		
Primeira matriz	Pedagogia da luta social	Através das mobilizações, ocupações, seminários, imersões, debates, caminhadas, da participação dos/as educadores/as em reuniões da direção do MST, nas prefeituras e na coordenação do assentamento, em místicas em memória dos que tombaram na luta, em sala de aula com leituras reflexivas e de indignação diante das injustiças, e em projetos como a Feira que acontece no barracão da ARPA com a juventude e as mulheres camponesas fortalecendo a autonomia, a esperança e a permanência no lote.
Segunda matriz	Pedagogia da organização coletiva	Através do trabalho coletivo, com a divisão de tarefas. Em cada sala tem um/a educando/a que foi eleito democraticamente para ser o/a coordenador/a, este/a educando/a tem que trabalhar no coletivo, juntamente com o educador/a em prol do respeito, da disciplina, da organização dos trabalhos, buscando e dialogando com os colegas e professores sobre a melhoria do ensino-aprendizagem, e também com a participação dos/as educadores/as em associações e cooperativas.
Terceira matriz	Pedagogia da terra	Através de conteúdos que valorizam a importância da terra para o ser humano e principalmente para o/a camponês/a, e com projetos que levem o/a educando/a a vivenciar as práticas agrícolas e o trabalho na terra, como o cultivo da horta agroecológica.
Quarta matriz	Pedagogia do trabalho e da produção	Através da prática do trabalho coletivo na horta agroecológica, em que os produtos são ofertados na merenda escolar com alimentos saudáveis, produzidos pelos/as educadores/as e educandos/as na escola ou pelos/as camponeses/as do assentamento e também nos mutirões de limpeza na escola, pois o trabalho gera a produção e muda a qualidade de vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao trazermos esses elementos, reiteramos a existência de uma pedagogia que se identifica com o movimento sem terra e que se inscreve com algum grau de insubordinação no cenário da educação brasileira, pois constatamos a partir da pesquisa que os(as) Docentes Camponeses(as) continuam acreditando, lutando e vivenciando a práxis, que vai além da educação mercadológica e sintetiza a resistência política e pedagógica contra a lógica hegemônica do ensino.

## 5 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DA LEDOC-UNB NAS ESCOLAS DO CAMPO LIGADAS AO MST-MT SOBRE A PRÁXIS TRANSFORMADORA

*Na vida quero ensinar  
Do povo quero aprender  
Solidariedade e partilha  
Assim é o mundo que eu quero viver.  
Sorrisos quer espalhar  
Nos campos do Bem Viver  
É amor é justiça respeito  
Que trago no peito é o que me faz crescer.  
A arma que tem é o desejo  
É os pés orvalhados no chão  
Sementes de um Novo Horizonte  
Brotando o futuro que está em nossas mãos.  
(Aprender e Ensinar · Mistura Popular  
Jadir Bonacina · João Bello)*

Neste capítulo trazemos os versos da música “Aprender e Ensinar”, cantada pela banda Mistura Popular, representando todos os Docentes Camponeses, que na luta foram forjados e, ao longo da caminhada, estudaram e se profissionalizaram. Nas realidades em que estão inseridos ensinam e aprendem com o povo a fazer um projeto de classe que difere do projeto do capital, buscado justiça, respeito, bem viver e amor com as pessoas, com a natureza, com as plantas, os animais, o solo, a água, pois quem ama cuida, e esse cuidar não é só no tempo presente, mas também para as futuras gerações.

Os versos falam também da troca de experiências, aprendizado mútuo e contínuo, da partilha e da esperança em que o ato de ensinar e aprender é um ciclo que constrói um futuro mais justo e positivo, valorizando solidariedade. Os versos nos remetem à obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1993), em que Paulo Freire (1993) faz um chamamento aos professores para uma prática pedagógica engajada e libertadora, enfatizando que educar é um ato político, exige competência, reflexão sobre a prática e busca formar cidadãos críticos e conscientes, indo além da mera transmissão de conteúdo para promover a humanização e a transformação social através do diálogo, da curiosidade e da insubmissão, combatendo a visão “bancária” da educação e os obstáculos ideológicos.

Portanto, trazemos nos próximos tópicos elementos da pesquisa de campo, das observações, das entrevistas com os(as) Docentes Camponeses(as) egressos(as) da LEdoC, sendo eles a Cleide e o José Gomes, da área de Ciências, e a Eliane e o José Roberto, da área de Linguagens, que trabalham na Escola Estadual Madre Cristina e

são assentados no Roseli Nunes. Apresento também as práxis pedagógicas desenvolvidas por eles nos últimos três anos pós-pandemia.

Nesse período pude vivenciar a auto-organização no espaço escolar e também nos territórios, e observar as práxis desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. Pude chegar às categorias de análise pensadas para esta pesquisa e sua materialidade: Docência Camponesa (Arroyo, 2012; Freire, 1996; Molina, 2009; Caldart, 2004; Soares; Cunha, 2010); Escolas do Campo (Molina; Sá, 2012; Molina; Rocha, 2014; Arroyo, 2007, 2012); Práxis (Marx, 1984; Paulo Freire, 1999, 2006, 2011; Sánchez Vázquez, 1977) e Práxis Criativo-revolucionária (Curado Silva, 2018).

Os sujeitos participantes da pesquisa são Docentes Camponeses(as), sendo três da terceira turma e um da quarta turma. Todos realizaram o processo seletivo juntos, fizeram a licenciatura, e mesmo com todos os desafios por serem de outros estados, concluíram e estão inseridos nos assentamentos, nas escolas, nas associações, nas cooperativas e no MST como agentes de transformação no território.

### **5.1 Experiências que possibilitaram a formação para o trabalho docente**

*Quando ocupamos aquela terra,  
paramos de morrer...*  
(Domício)

Iniciamos este tópico trazendo essa frase de Domício, integrante do MST, que se refere à ocupação do latifúndio da antiga Fazenda Giacomet-Marodin (também conhecida como Fazenda Rio das Cobras), com cerca de 3.000 famílias, no município de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná, que foi uma ocupação histórica, iniciada no dia 17 de abril de 1996. A ocupação é considerada um dos eventos mais importantes da história da luta pela terra no Brasil e na América Latina, tendo resultado na criação de diversos assentamentos, sendo o Ireno Alves dos Santos o principal deles, nome que homenageia uma liderança do MST que faleceu em acidente de carro pouco antes da consolidação do assentamento.

O Assentamento Ireno Alves dos Santos foi fundado oficialmente em 1997, tornando-se um dos maiores assentamentos da América Latina em número de famílias e extensão territorial, com cerca de 80 mil hectares. É um marco importante para a consolidação da luta por terra e por Reforma Agrária, e curiosamente no mesmo dia da ocupação do latifúndio aconteceu o Massacre de Eldorado do Carajás, no Pará, mais conhecido como Curva do S, cuja luta pela terra mobilizou cerca de 1.500 pessoas que marchavam em direção a Belém para exigir a desapropriação da fazenda

Macaxeira, porém houve um confronto com policiais militares que vieram para desbloquear a estrada. Nesse confronto foram assassinados 21 sem-terra, resultado da ação da polícia do estado do Pará, sendo um dos episódios mais violentos da história recente do Brasil, permanecendo como um símbolo global da luta pela Reforma Agrária e contra a impunidade no campo.

Essa ação criminosa contra as famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que teve cobertura midiática, com imagens que chocaram o mundo e também com os registros fotográficos de Sebastião Salgado, um renomado fotógrafo brasileiro que estava na região e registrou imagens impactantes dos corpos das vítimas sendo transportados, o que ajudou a dar visibilidade internacional à tragédia.

O massacre gerou uma repercussão internacional e interna sem precedentes, forçando o Estado a adotar medidas imediatas e de longo prazo, que impactaram a Reforma Agrária, sendo um divisor de águas que impulsionou significativamente a criação de novos assentamentos e a reorganização da luta pela terra no Brasil. A comoção pública e a pressão de movimentos sociais, como o MST, forçaram o governo da época a acelerar desapropriações em outras regiões do país para mitigar a crise política e responder à violência institucionalizada.

Nesse contexto de pressão nacional e internacional que expôs a precariedade das políticas fundiárias no Brasil, o governo federal criou o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (antecessor do Ministério do Desenvolvimento Agrário) para centralizar e agilizar a criação de assentamentos e o Ministério da Reforma Agrária. Foram também instituídas mudanças legais para acelerar o processo de obtenção de terras consideradas improdutivas, facilitando juridicamente a criação de novos projetos de Reforma Agrária.

O violento massacre colocou o MST na agenda global, o que atraiu apoio internacional e aumentou a legitimidade social das demandas por terra, dificultando repressões violentas semelhantes nas ocupações subsequentes. No entanto, passada a repercussão, a morosidade em novas desapropriações e a Reforma Agrária tão sonhada nunca aconteceu, e o campo brasileiro continua violento, vitimando centenas de pessoas anualmente, continuando impunes tais crimes.

A violência no campo, que afeta fortemente o MST e outros movimentos sociais, é uma realidade persistente, marcada por conflitos por terra, com picos recentes de ameaças, tentativas de assassinato e massacres, especialmente contra indígenas, com latifundiários frequentemente implicados, muitas vezes com apoio ou participação

policial, enquanto a luta do MST pela Reforma Agrária e pela função social da terra é criminalizada e enfrenta repressão.

A luta é contínua, tendo sido criado o Abril Vermelho, campanha anual de mobilização do MST no mês que remete ao massacre de Eldorado do Carajás, quando são realizadas ações de denúncia a respeito da concentração de terras no Brasil, envolvendo ocupações de latifúndios, manifestações e protestos para pressionar o governo por políticas mais efetivas de distribuição de terras.

A esse respeito, Stédile e Fernandes (1999, p. 35) asseveram:

O caráter político do movimento sempre esteve presente, desde o início da organização. Tivemos a compreensão de que a luta pela terra, pela reforma agrária, apesar de ter uma base social camponesa, somente seria levada adiante se fizesse parte da luta de classes. Desde o começo sabíamos que não estávamos lutando contra um grileiro. Estávamos lutando contra uma classe, que não estávamos lutando apenas para aplicar o Estatuto da Terra, mas lutando contra um Estado burguês.

Trazemos esse contexto para ressaltar que os assentamentos pesquisados também tiveram a desapropriação acelerada nesse período, e as famílias conquistaram seus lotes em menos de seis meses, no caso do Margarida Alves, e em menos de dois anos, no caso do Assentamento Roseli Nunes.

Assim, ao falarmos de formação também pautamos a materialidade da vida que forma esses sujeitos ao longo de sua existência. Para todos eles o período de acampamento e as mobilizações foram significativos, e estão vivas na memória as lembranças desse período. Portanto, destacamos que a conquista da terra possibilitou um processo de formação de sujeitos da sua própria história como condição para o estabelecimento de relações de produção que permitissem a reprodução da existência.

Os processos de educação como formação humana nos remetem às dimensões centrais do materialismo histórico-dialético sobre como a humanidade se constitui historicamente por meio do trabalho e da concretude de uma sociabilidade em que as relações de produção são determinadas pelo capital, enquanto uma relação social fundada na exploração do trabalho e na mercantilização da vida e sua consequente desumanização. Formação humana demanda se pensar um processo de educação para compreensão e desvelamento das contradições emergentes das relações entre o capital e o trabalho no contexto das lutas de classe e seus sujeitos coletivos.

Compreendemos que não são apenas a formação inicial em um curso de graduação, a pós-graduação ou a formação continuada que são exigidas pela

profissão, mas também todo o processo desde a infância para a constituição do sujeito que contribui para a sua profissionalidade e autonomia como Docente Camponês(esa). Nesse sentido, os sujeitos pesquisados destacaram nas entrevistas e na roda de conversa como foram se constituindo como sujeitos camponeses sem-terra e Docentes Camponeses(as).

A esse respeito a professora Eliane expressa:

[...] eu sou filha de professores, na minha infância meus pais, deram aula pra mim, sempre estudei em Escola do Campo quando era criança. Na adolescência a gente foi pra Curvelândia, lá meu pai não deu aula, mas ele foi funcionário da escola, foi guarda da escola e minha mãe foi merendeira, o pai não tinha formação completa, antes poderia dar aula se tivesse quarta ou quinta série na Escola do Campo. Antigamente falava escolinha rural, né? Que é um pseudônimo muito chato de falar. Porque a gente sabe que não é escola rural, é Escola do Campo, hoje a gente tem essa visão, e ele dava aula nessa escola com turmas multisseriados, inclusive antes mesmo de sete anos que eu comecei eu já ia pra escola junto com o pai e a mãe, e lá eu ficava curiosa, queria aprender e queria ser professora também. Ao mesmo tempo que eu queria ser professora, já não queria, por conta que a gente via as dificuldades, mas aí, Mudamos pra Curvelândia. Lá ele ele foi guarda numa escola na praquelândia. Minha mãe primeiro foi funcionária do apoio, limpava a escola, depois ela passou a ser merendeira, quando ela conseguiu passar no concurso foi quando o pai resolveu entrar pro Movimento Sem Terra pra acampar. Eu era ainda adolescente, e aí a gente quando é adolescente tudo é novidade, tudo é uma coisa assim, né? E aí o que eu não gostei na primeira visão minha em relação a ir pro acampamento enquanto adolescente é deixar os amigos, deixar a turma que estudava, já estava no ensino médio e aí eu não queria parar de estudar e eu ficava com medo. Como que eu ia fazer? E lá, será que iria ter escola pra mim estudar? A gente nunca tinha ouvido falar né? De movimento sem Terra, nunca, era a primeira vez. Era novidade. Então assim, na minha casa teve várias reuniões, minha casa foi um ponto base também, de se fazer as reuniões, do Movimento e tal e inclusive o meu quarto serviu de alojamento pra colocar as ferramentas, as coisas do pessoal. Ferramentas, lonas. Então assim, tive que me doar desde aí, e ajudar o pai também. Porque a mãe trabalhava na escola. E ela estava no período probatório, e não tinha muito tempo. Eu era adolescente, de treze pra catorze anos. E aí eu tive que, em várias reuniões, fazer comida, Almoço pro pessoal, Café, nem sabia cozinhar direito, mas sabia o básico, ainda mais pra muita gente mas eu desafiei e ajudei, pude contribuir com o movimento. E o pai organizou junto com os demais Militantes, a ida pro acampamento, foi muito preocupante [...] Porque não tinha jeito, a mãe teve que fazer a escolha ali também de deixar o concurso, abrir mão do concurso e ir também. E eu fui lá, eu fiquei um período sem estudar mas depois ficamos sabendo que tinha uma turma que ia pro caramujo, estudar, aí eu me matriculei que era multi, e a gente ia de bicicleta na BR a noite, bem movimentada, bem perigosa, a BR de Caramujo a Cáceres, e nós íamos num grupo de adolescentes de jovens e tinha até uma senhora, hoje ela é professora, a Fátima e o Angelo filho dela, assim, logo com seis meses de

acampamento, com várias mobilizações, várias lutas saiu a terra, O comodato, o pré-assentamento, aí fomos pra área do Margarita Alves (Eliane, 2005).

Com base nesse excerto, constatamos que a formação relatada pela docente acompanha a luta juntamente com sua família no movimento, na busca por viver uma vida digna no campo, pois desde a adolescência utilizou a própria luta social como um princípio educativo, forjada no acampamento, nas mobilizações, na mística e na práxis. Nessa perspectiva, observa Caldart (2001, p. 209):

Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade. A formação dos Sem Terra nos remete a um processo de fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento de luta social, também constituído como parte de um movimento socio-cultural mais amplo.

A formação humana no MST é um processo integral e contínuo, focado em criar sujeitos críticos e transformadores através da Educação do Campo, que integra saberes cognitivos, culturais e práticos (trabalho, agroecologia, arte, luta social), visando à Reforma Agrária e à construção de uma sociedade mais justa, indo além da escola e ocorrendo na luta e organização diária, com pedagogias inspiradas em Paulo Freire e Marx, para uma libertação completa do oprimido.

A docente Cleide (2023) também destaca seu processo de formação inicial:

O meu processo escolar foi um processo muito doloroso, a gente andava quatorze quilômetros pra poder pegar um ônibus pra poder ir pra escola, [...] na cidade de Quatro Marcos a gente conseguiu estudar o ensino médio. [...] Aí a minha mãe já em noventa e sete, entrou no acampamento, a gente ficou na cidade e o sonho dela, que ela tinha, era que os filhos dela tinha que ter uma graduação e ela sempre, todos os dias ela falava isso, e ela via que a gente não tinha esse sonho ou que a gente nem pensava, por conta que era difícil, por conta do trabalho, mas ela falava assim, eu tenho fé em Deus que um dia meus filhos vai ser graduado. E eu quero que seja pela formação dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. Até que eu vim pro assentamento, mas assim, a gente não escreve o futuro e deu no que deu, aí acabei vindo pra escola e comecei a trabalhar na secretaria e aí eu eu me lembro que assim eu só fiz essa essa formação por conta da Marlene. Uma que a minha mãe todo dia ficava me cobrando [...] a Marlene foi a pessoa que divulgou, fez a divulgação do curso de

Licenciatura em Educação no Campo lá na UnB, pra todo mundo, e eu cheguei lá, foi por causa da Marlene e também por causa da minha mãe.

Do relato da Docente Camponesa, observamos a dificuldade da classe trabalhadora em acessar uma educação formal, muitas vezes devido a questões socioeconômicas, como pobreza e necessidade de trabalhar desde cedo, precariedade das escolas públicas (falta de estrutura, recursos) e um sistema educacional mais focado no mercado de trabalho (formação técnica em vez de crítica), além de políticas neoliberais que dificultam a permanência e o sucesso, perpetuando a desigualdade social e um acesso formal sem qualidade para todos.

Convém ressaltar a importância do Movimento, que possibilita a Pedagogia da Alternância como uma forma educacional para a população do campo, das águas e das florestas, que alterna períodos de estudo formal na escola com vivências práticas na propriedade familiar e na comunidade, integrando teoria e prática para uma formação integral, técnica e humana.

Sobre a Pedagogia da Alternância, Lélis *et al.* (2019, p. 6) afirmam:

A Pedagogia da Alternância tem se revelado como possibilidade para atender ao desafio da educação contextualizada do campo: a unicidade tempo-escola e tempo-comunidade proporciona aos alunos envolverem-se em suas reflexões nesses espaços e tempos em interação completa com sua realidade, sua família e comunidade de onde extraem elementos, desafios e questões de sua cotidianidade que, problematizadas, circunscreverão estudos para apresentação de possibilidades que possam, se não solucionar os problemas vividos, encaminhar proposições e reflexões necessárias a sua viabilização. Pela educação contextualizada nesse cenário político, pedagógico, social e cultural, ocasionado pelos princípios da Alternância, se constituiria também a emancipação dos sujeitos que (con)vivem (n)essa experiência.

Os(as) Docentes Camponeses(as) participantes da pesquisa destacam, tanto na roda de conversa como na entrevista, a importância da formação inicial da graduação que conseguiram concluir sem ter que deixar de trabalhar:

[...] enquanto estava fazendo a faculdade, eu já fui contratada dentro desse período pra ser bibliotecária na escola, então assim, aí tinha o tempo comunidade e o tempo escola, período de alternância. Então enquanto nós estávamos lá na faculdade a gente ia adquirindo conhecimento e elaborando proposta pra trabalhar na comunidade, de acordo com o que estudávamos lá. E aqui a gente desenvolvia os trabalhos (Eliane, 2025).

A licenciatura em Educação do Campo foi crucial pra que a gente tivesse mais conhecimento relacionado a isso. A gente teve o componente de CEBP que é o Conflito Estrutural Brasileiro, que possibilitava a gente vim pra comunidade e dialogar sobre essas questões. Quais eram os desafios que a gente vivenciava no território?

Quais eram os impactos que tinha, quais as ameaças que tinha, quais os conflitos que a gente tinha dentro da comunidade. Então isso possibilitou a gente ter um olhar pra fora do território, né? O que estava acontecendo no entorno, no território que era problema pra nós, qual era o conflito que afetava a nossa sobrevivência. Então a licenciatura em Educação do Campo ela é uma ferramenta primordial pra gente buscar formas de resistência no território. Então pra mim a gente já tinha um conhecimento em relação a isso que a gente já vinha do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e toda a pedagogia do movimento é voltada pra essas questões da Educação do Campo e para o campo e então possibilitou a gente adquirir uma ferramenta que pudesse estar no meio institucional, no caso, a escola e pudesse trabalhar isso de forma institucional (José Gomes, 2025).

Em sua fala, José Gomes traz elementos para entendermos que o curso ressalta não só os conhecimentos científicos, mas valoriza a cultura local, conecta o currículo à realidade e ao território do estudante (agricultura, sustentabilidade, conflitos) e fortalece a identidade rural, preparando o graduando para viver, trabalhar e ser um agente de transformação no seu território.

No próximo tópico, traremos elementos para entender o trabalho docente nas escolas pesquisadas.

## **5.2 Os desafios e possibilidades da atualidade no trabalho docente para a transformação da forma escolar**

*Uma aranha executa operações que se assemelham às de um tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir suas colmeias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.*

(Marx, 2013, p. 255)<sup>16</sup>

A famosa citação de Karl Marx, que compara o trabalho humano ao das aranhas e abelhas, considera que no trabalho docente é necessário “figura[r] na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. Desse modo, o(a) docente tem que compreender a diferença entre o ensino como repetição técnica e o ensino como ato intencional e criativo, para que seu trabalho não seja instintivo ou mecânico.

Nesse contexto, o(a) docente realiza uma ideação prévia por meio do planejamento, elaboração dos objetivos pedagógicos, escolha de métodos com um fim consciente, pois trabalha com a consciência de outros sujeitos. E se o(a) Docente apenas repete as apostilas e manuais do material estruturado, como no caso de Mato

---

<sup>16</sup> Capítulo V do Livro I de O Capital ("Processo de Trabalho e Valorização").

Grosso, sem refletir ou planejar, ele se aproxima da "abelha", realizando uma atividade mecânica e instintiva em vez de um projeto consciente.

Durante a pesquisa, constatamos que a divisão do trabalho na educação muitas vezes separa quem "pensa" o currículo (burocracia) de quem "executa" (docente), transformando este último em um mero técnico, executor de tarefas, subtraindo dele a característica que o torna "arquiteto".

Portanto, o ensino não deve ser meramente técnico ou uma transmissão de informações e conhecimentos, mas uma práxis criativo-revolucionária que define a ação humana não apenas como prática, mas como a união dialética e inseparável da teoria e da prática transformadora. O(A) docente produz vida ao mediar o acesso do estudante ao conhecimento historicamente acumulado, permitindo que o estudante também se humanize.

O trabalho docente produz a "subjetividade" e a capacidade intelectual das futuras gerações. Por isso, é um trabalho essencial para a produção da existência e reprodução da vida social, devendo ser uma atividade consciente e refletida que visa mudar a realidade social, política e econômica, transformando simultaneamente o mundo e os próprios seres humanos.

Na educação capitalista, o(a) docente muitas vezes perde a autonomia, perde o controle sobre o processo e o produto, os planos de ensino são padronizados, o apostilamento engessado e o resultado é muitas vezes reduzido a índices e notas em avaliações externas, como o IDEB ou *rankings*. Em contrapartida, quando o(a) docente consegue perceber esta contradição e se indigna diante de tal modelo de educação, busca maneiras para transformar a forma escolar e busca desenvolver seu trabalho na perspectiva marxista, compreendendo que o objetivo final é o desenvolvimento das potencialidades humanas de forma omnilateral e não apenas a formação de mão de obra para o mercado.

Nesse cenário, fundamentamo-nos na perspectiva marxiana para discutir o trabalho humano como ato de produção da vida, aplicando essa lente ao cotidiano das escolas investigadas. Observamos que os(as) Docentes Camponeses(as), por meio de sua práxis, superam a dimensão puramente técnica do ensino de conteúdos. Ao compreenderem as contradições inerentes à sua função, elevam o trabalho docente à sua dimensão ontológica, reconhecendo-o como elemento central na constituição do ser social.

O trabalho é uma atividade humana por meio da qual o ser humano, sistemática e reflexivamente, constrói e modifica a realidade material e imaterial em que vive. Portanto, é por meio do trabalho que o ser humano se realiza enquanto ser. De acordo com Marx (2013), o trabalho tem um duplo caráter, representado nas mercadorias, por seus valores de uso e de troca. Assim, se o trabalho passou a ter valor de uso, ele próprio é uma mercadoria. Sendo o ser humano o responsável por seu trabalho e colocando-se à disposição de outrem, ele também se tornou uma mercadoria.

A esse respeito, Marx (Marx, 2013, p. 119) afirma:

Para se tornar mercadoria, é preciso que o produto, por meio da troca, seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso. Por último, nenhuma coisa pode ser valor sem ser objeto de uso. Se ela é inútil, também o é o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não cria, por isso, nenhum valor.

Dessa forma, o trabalhador constitui-se como uma mercadoria, pois sua força de trabalho, que tem valor de uso e de troca, é ele mesmo uma mercadoria, como bem expressa Althusser (1999), ao afirmar que o indivíduo só tem seus braços, ou seu próprio corpo, para vender. O trabalhador troca-se, então, por um determinado momento e por uma determinada quantidade de dinheiro, que também é uma mercadoria com valor de troca. É importante observar ainda que por trabalho e, conseqüentemente, produção material do ser humano, entende-se a modificação e apropriação da natureza, para a criação de objetos úteis para o indivíduo.

No modo de produção atual, no qual a sociedade de classes cada dia fica mais desigual, com supermilionários, a burguesia e os miseráveis, os empobrecidos, com o “exército de reserva”, que tem um trabalho, se sente conformado, mesmo que seja difícil e ganhe pouco. E muitas vezes o trabalhador, para sobreviver, é forçado a vender sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário para manter suas necessidades básicas. Essa concentração de renda e patrimônio é vista como uma característica estrutural e uma consequência direta do modo de produção capitalista contemporâneo.

A partir dos estudos e da vivência, observamos que enquanto o movimento social busca um modelo de economia que se contraponha à economia do capital, em que a organização econômica dos assentamentos e acampamentos se baseia fortemente no cooperativismo, no associativismo, o que permite a organização da produção, agroindustrialização e comercialização dos produtos em maior escala, fortalecendo a economia local.

O Docente Camponês José Gomes (2025) faz inferências sobre a Pedagogia do Movimento:

O movimento sem terra é luta, não é só pela terra até porque eu me transformei dentro do movimento sem terra porque em noventa e sete, doze de maio de noventa e sete quando saio de casa em busca de terra que eu conheço o Movimento Sem Terra e engajei, apaixonei e me tornei sem terra foi pela forma pedagógica que o movimento ensina, que antes a gente pensava que era só chegar lá, conquistar a terra. A gente viu que a gente tinha que participar do grupo de juventude, a gente sabia que a gente tinha que participar lá junto à questão do setor de saúde, da formação, a gente tinha que ter a educação também lá dentro, tinha que ter o esporte, a parte de lazer. Então a gente tinha que ter conhecimento. Então a gente não é só se lutar. Então a Reforma Agrária ainda é a possibilidade da gente fazer a transformação social. Porque a partir da Reforma Agrária é possível você ter vida digna, é possível você pensar, é possível você fazer seu horário de trabalho, é possível você estudar, é possível você comer alimentação, ter uma alimentação melhor, que você vai ter diversidade, né? E a Educação do Campo ela se torna uma ferramenta crucial pra propagação também da Reforma Agrária como questão importante. Até porque é um curso específico pro campo.

Ressaltamos que a transformação social, educacional, econômica e cultural só é possível com processos de formação, com intelectuais orgânicos e militantes revolucionários capazes de organizar o povo, para que consigam entender e aderir às mudanças. Assim, de acordo com o entrevistado, a formação é muito importante, é preciso ter conhecimento, pois as demandas são muitas não só a luta pela terra, mas a luta na terra, que é contínua, para a permanência no território, para que tenha uma Escola do Campo e um ensino que contribua para a transformação social.

Enquanto os filhos da classe trabalhadora não têm acesso a uma educação de qualidade, que contemple um projeto social emancipatório protagonizado pelos trabalhadores não será possível mudança O ensino na atualidade, principalmente no estado de Mato Grosso, visa somente bater metas, com foco em indicadores quantitativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e taxas de alfabetização, o qual já superou várias metas de alfabetização e avançou significativamente no *ranking* do IDEB, saindo da 22ª posição em 2019 para a 8ª melhor educação do país no ensino médio em 2024.

Esses avanços nos índices são representados por um tipo de educação que é neoliberal, dual e entende a diversa realidade do estado como única, com apostila de material estruturado, avaliações, plataformas iguais para todas as escolas e todos os estudantes da rede estadual de ensino.

Os(As) Docentes Camponeses(as) trazem essa realidade em suas falas:

[...] a gente tem que encontrar elementos pra quebrar esse material estruturado, não sei o qual seria a palavra correta, mas é quebrar e se transformar porque sair dele a gente não vai conseguir, mas também trabalhar só ele a gente vai voltar no ensino que é cópia. [...] também coloca muito pros alunos a ideia deles né? Mas só que a gente já sabe identificar, a gente vê que eles puxam pra essa questão das empresas, da visibilidade ao agronegócio (Cleide, 2023).

[...] a gente tem um estruturado o material já vem pronto. E ele já vem decidido ali dentro do bimestre e a gente não pode faltar um dia porque geralmente todos os bimestres o Estado vem com avaliação, né? Dentro desse estruturado. Se o professor deixar de trabalhar o estruturado o aluno vai ficar defasado nas avaliações e aí vem a cobrança. Por que que o aluno num tira uma boa nota? Talvez é porque você saiu um pouquinho pra trabalhar essas outras práticas e aí eu acho assim, o governo padroniza né? Está padronizando o ensino né? Isso fica muito difícil porque quando você padroniza esquece a questão cultural, social né? Ideológico né? Do aluno. É uma dificuldade sim, muita dificuldade (José Roberto, 2025)

Então, ao longo do processo da educação e principalmente quando se fala de Educação do Campo a gente com anseio dessa Educação do Campo ela ser voltada mesmo pra contribuir com a formação do sujeito em toda a sua plenitude, no seu espaço, no seu território e aí ao longo do tempo a gente foi perdendo isso, nas novas mudanças, principalmente aqui no Estado de Mato Grosso em relação de colocar um material estruturado, no qual, não dá muita possibilidade do professor ter muito essas ações (José Gomes, 2025).

O ensino na Escola do Campo tem que estar ligado à vida das pessoas dos territórios, que compreenda e busque desenvolver ações para o fortalecimento, pertencimento e permanência no território, possibilitando ações que contribuam para o desenvolvimento do trabalho socialmente produtivo, da luta social, da auto-organização coletiva, da valorização e reconhecimento da cultura e da história pensada e organizada com a participação do movimento social, da comunidade, dos(as) Docentes Camponeses(as), dos educandos e educandas.

No entanto, essa transformação da forma escolar não é possível sem luta coletiva, sem políticas públicas, sem mudança legal, pois faz um movimento contínuo que repensa o papel da escola na sociedade, saindo do modelo tradicional de transmissão de conteúdo para uma abordagem mais colaborativa, focada no desenvolvimento integral do aluno (cognitivo, socioemocional, cultural e ético), integrando tecnologia e adaptando-se de acordo com as diversas realidades nos territórios, visando formar cidadãos mais críticos e preparados para os desafios da atualidade, indo além da mera transmissão de conhecimentos.

Se exitoso, esse processo de transformação chega à construção de uma escola única, gratuita, laica e politécnica, que integre teoria e prática (trabalho produtivo) para desenvolver o indivíduo integralmente, formar cidadãos críticos e promover a emancipação social, rompendo com a educação burguesa e preparando para uma sociedade sem classes, pelo desenvolvimento de valores como cooperação, solidariedade e igualdade, com acesso universal e financiamento público, visando à transformação social e à superação da alienação.

### **5.3 Docência Camponesa: relações e possibilidades de uma práxis transformadora**

*Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

(Eduardo Galeano)

Na abertura deste tópico, trazemos dizeres de Galeano, pois em meio a tantos desafios, principalmente na conjuntura política que vivenciamos nos últimos anos, a utopia está sempre presente, pois não é um destino final, mas a força que nos impulsiona a buscar uma transformação, a sonhar com sociedades mais justas, sendo a própria caminhada a sua função essencial. O escritor uruguaio nos remete a um horizonte possível; se nos cansarmos, desistirmos, será mais difícil a caminhada para um outro mundo possível.

Assim são as práxis transformadoras, parecem utópicas, idealizadas no campo das ideias, parecem fáceis. A práxis transformadora permite que os sujeitos se libertem, e essa libertação ocorre quando o processo educativo aliado ao trabalho provoca a desalienação do trabalhador, tornando-o um sujeito que transforma e transforma-se simultaneamente, pois é transformando a si próprio que transforma a sociedade.

A educação tem o poder de transformar, mas também tem o poder de manter o sistema e as classes sociais na maneira como estão. Ela é um dispositivo importante para a transformação das práticas, dependendo da intencionalidade de quem a organiza. No contexto atual, constatamos que a manutenção da ordem do sistema capitalista tem se sobreposto à transformação e emancipação dos sujeitos.

Assim, a práxis transformadora pode romper com o poder hegemônico, provocar mudanças nas relações de trabalho por meio da participação racional e crítica. Nesse sentido, a educação permanente e a práxis transformadora intencionam

problematizar a realidade a partir de desconfortos, estranhamentos, inquietações capazes de colocar o modelo educacional em análise constante.

A observação e vivência no próprio território da pesquisa possibilitou observarmos as aproximações entre as concepções educativas no sentido da promoção de sujeitos críticos e reflexivos capazes de fomentar mudanças em seu cotidiano de trabalho, como também as que reproduziam o currículo imposto pelo sistema. Entendemos que tanto a educação permanente como a práxis transformadora permitem aos(as) Docentes Camponeses(as) superarem essa educação “bancária”, reprodutiva e fragmentada, possibilitando instituir novas formas de pensar, fazer e ser.

Constatamos que os(as) Docentes Camponeses(as) assumem esse papel político, militante e revolucionário, e podemos afirmar que não se contentam em somente reproduzir o que está prescrito no currículo e atuam nas diversas áreas, assim como em diversas frentes, na escola, no Movimento, nas cooperativas, na associação, nas Universidades. Enquanto produzem conhecimento, eles também se inserem politicamente na luta pelos direitos dos povos camponeses, pela Educação do Campo e pela permanência no território.

Desafiam o currículo prescrito e ousam implementar um currículo oculto, mas significativo para a transformação social, reconhecendo a diversidade do território, os saberes e sabores camponeses. Afirmamos que, a partir da imersão na escola, das entrevistas e das ações realizadas, esses(as) docentes são intelectuais orgânicos engajados na luta por uma sociedade mais justa e solidária.

Segundo Arroyo (2007, p. 163),

A força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se reproduzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo.

Nesse contexto, o Docente Camponês José Gomes (2025) comenta:

[...] graças ainda a gente tem na escola a disciplina da parte do currículo diferenciado que é a ciência e saberes do campo; a agroecologia e agricultura familiar que possibilita a gente fazer essa ligação entre a escola e a comunidade, né? Através das práticas desenvolvidas na horta, no sistema agroflorestal, na produção de alimentos saudáveis e no diálogo com as associações que tem aqui, os movimentos sociais

que tem em nossa região. Então esse é um campo ainda que a gente está tendo essa possibilidade ainda de fazer diferente.

Consideramos importante a declaração de José Gomes e importante para a escola. Esses componentes fazem a diferença, no entanto são somente dois componentes que não têm um currículo prescrito, que não têm no material estruturado. O Docente não tem autonomia para sair do conteúdo que está posto.

Assim, o professor pondera:

E aí a gente agora está um pouco mais animado que a partir de julho com esse Novo Pronacampo a gente vê uma possibilidade da gente retomar principalmente aqui no estado do Mato Grosso a política de Educação do Campo como questão diferenciada dos demais currículos da cidade, porque até então com o desfocamento do comitê popular do campo que já não está funcionando mais no estado de Mato Grosso, a gente está nessa possibilidade agora da criação do fórum de Educação do Campo aqui no Mato Grosso também, que é uma possibilidade da gente articular junto aos movimentos sociais do campo e da cidade e as universidades e discutir com o setor público, que é o estado, os municípios, discutir uma política de Educação do Campo que seja realmente para o sujeito do campo e que fortaleça esse campo. Então a gente tá bem animado com essa nova adesão até dos municípios, não são todos ainda, tem uma resistência muito grande no estado de Mato Grosso pra a adesão do Novo Pronacampo. A gente tá com aproximadamente setenta municípios que fizeram a adesão e a gente sabe da importância dessa política pra gente permanecer no território fazendo a Educação do Campo, construindo junto com o sujeito a forma de aprender, fazendo dentro dos trabalhos tanto educativo, também nos trabalhos que desenvolvem alimentação e o bem-estar da comunidade (José Gomes, 2025).

Percebemos a utopia e a esperança na fala do Docente Camponês. É importante essa declaração, principalmente por que a Escola Zumbi dos Palmares, do Assentamento Margarida Alves, vem sofrendo pressão para o seu fechamento, e o fechamento de uma Escola do Campo numa área de assentamento é o início da morte de uma comunidade. O professor José Gomes (2025) traz em pauta esse assunto:

[..] a gente vê que há o interesse muito grande do estado de fechar a escola, a gente já está percebendo isso com a Escola Zumbi dos Palmares que tem um processo muito ágil, que a gente acabou de vivenciar esses dias que é de fechamento mesmo que parece uma política interessante para o município. Até porque disse que no currículo do município não tem a Educação do Campo, isso pra gente é muito triste porque a gente tem muito sujeito que está no campo e que contribui bastante com o desenvolvimento da cidade. E aí a gente vê as políticas de redimensionamento das escolas, né? E a mãe Cristina é uma delas que foi redimensionada e a gente sabe de quando você redimensiona você tira um número de alunos e esse trabalho é feito em cima de dados, de números, né? Que pra eles a educação ainda é uma despesa e pra nós acreditamos que isso é um

investimento, que é uma ferramenta crucial pro desenvolvimento tanto do território quanto a emancipação do sujeito e isso o movimento dos trabalhadores rurais sem terra desde a sua criação traz como elemento crucial essa questão da educação, porque a pessoa tem que aprimorar dessas ferramentas pra que ele possa lutar pelos seus direitos e a partir do momento que você tem o conhecimento você tem uma ferramenta que é libertadora.

A Escola Zumbi dos Palmares é fruto da luta de um povo organizado em Movimento pela Educação do Campo e vem existindo durante 29 anos, mas no último dia 2 de dezembro de 2025 aconteceu uma assembleia com assentados, Docentes Camponeses(as), gestores, Ministério Público, prefeito, vereadores e Secretaria de Educação para discutir e encaminhar o seu fechamento. Nesse acontecimento se vê claramente a intencionalidade do poder público de fechar a escola e levar os alunos para estudarem nas escolas da cidade, utilizando o transporte escolar, como está presente na fala do professor José Gomes (2025):

Porque até então ao longo de nossa história, os grandes na verdade pensava o campo como um lugar que não precisava de estudos e ate hoje pensam, é isso que a gente escutou na última reunião que a gente teve no assentamento Margarida Alves que é um peso manter uma escola no campo que é melhor levar pra cidade que o custo é menor. Que o seu filho custa dois mil reais, lá na cidade um filho custa seiscentos reais. Então, é a vida colocando preço na educação. E a gente vê que a educação é a parte que liberta o sujeito, que transforma o sujeito, que desenvolve tudo, é a partir da educação que forma todas as áreas.

Constatar essa realidade com base na fala de um representante do poder público reafirma o que as pesquisas já vêm destacando: que a educação da classe trabalhadora para o sistema capitalista não é investimento, é gasto, mas deveria ser um investimento estratégico para gerar retorno social e econômico a longo prazo. Somente com educação de qualidade é possível reduzir as desigualdades, principalmente aqui nesta região de fronteira com a Bolívia, onde o índice de criminalidade e a presença das facções fazem centenas de jovens vítimas anualmente.

Essa visão da elite dominante distorce a finalidade da educação, que deveria ser buscar o desenvolvimento de pensamento crítico, a capacidade de lutar por direitos (autonomia e autogestão) e a capacidade de compreender e transformar as relações sociais, indo além da simples reprodução das estruturas capitalistas para promover a consciência de classe e a emancipação.

#### 5.4 O protagonismo dos egressos da LEdoC nas escolas do campo de Mirassol D'Oeste/MT

*Quando o extraordinário se torna cotidiano, é a revolução.*

Ernesto Che Guevara

A frase de Che Guevara condensa as práxis vivenciadas pelos(as) Docentes Camponeses(as) egressos(as) da LEdoC, tanto nas escolas pesquisadas, no movimento social como no território onde vivem. A frase nos leva a inferir que a verdadeira transformação social ocorre quando mudanças radicais e idealizadas deixam de ser eventos pontuais e passam a ser a nova normalidade na vida das pessoas, incorporando-se ao dia a dia e transformando a sociedade profundamente.

Assim, pode o leitor interrogar: Quais os limites e possibilidades de um processo educacional numa Escola do Campo que busca desenvolver uma consciência socialista a partir de uma realidade imersa em relações de produção e reprodução da existência mediadas por uma educação para o capital, como a que está sendo desenvolvida em Mato Grosso? Podemos assegurar que é desafiador, é luta constante não só com o governo estadual, com as DREs, como também com alguns pais que não compreendem o processo, que chegaram depois como compradores de lote e até mesmo com alguns docentes e alguns estudantes.

A contradição que se estabelece entre a perspectiva educativa do MST, que defende uma formação pautada num projeto de sociedade socialista como condição para a superação das relações de produção capitalistas responsáveis pela alienação e desumanização dos seres humanos, e o projeto de educação neoliberal com base na preparação para o mercado, capacitando para as demandas do trabalho, qualificando para a empregabilidade e para o progresso profissional e salarial. Nessa perspectiva, o trabalhador tem que se inserir na lógica capitalista, adaptando-se às exigências do sistema produtivo por meio da meritocracia, com a ideia do esforço individual. Tal contradição só se encerra com a superação do próprio modo de produção capitalista.

Neste tópico, trazemos a práxis que consideramos extraordinária e transformadora, que vem sendo desenvolvida no cotidiano das escolas pesquisadas, nos territórios e no movimento social em que os(as) Docentes Camponeses(as) estão inseridos(as), como observa José Roberto:

Eu atuo na área de linguagem, mas especifico na arte. Pra mim a formação na LEdoC, teve uma grande valia assim de mudança de vida.

Primeiro pra ingressar nesse projeto que a gente acredita muito né, que esse projeto é capaz de transformar. E segundo que a gente, a gente é do campo, né. E eu tenho trabalhado na Escola do Campo também. Eh do e no campo, que a gente vive, que ajudou construir. Sou ex-aluno da escola. Hoje eu estou como professor. E fico feliz. As práticas que eu desenvolvo aqui se relaciona mais com arte. É fazer com que o aluno tenha outras formas de fazer a leitura de mundo, fazer a leitura de imagem, de produção artística, Eh nós iniciamos um grupo de teatro com os alunos, nós estamos com um novo projeto agora que nós vamos desenvolver que é um museu. A gente criar um museu de peças antigas nossas, da luta, que a gente diz que é velho. Que na verdade a gente tem que dar a vida, resgatar a memória, pra mim é gratificante, é muito gratificante sim fazer parte dessa corrente. Dessa rede de transformação social. E fico feliz com isso.

Com a participação e observação dessas práxis, constatamos que o Teatro do Oprimido é uma ferramenta de empoderamento, conscientização política e transformação social, que tira o educando do papel passivo de espectador e o torna ativo, capaz de ensaiar e criar soluções para suas opressões diárias, usando o teatro para analisar, debater e combater a exploração e as relações de força no trabalho e na vida. Essas inserções tanto do teatro, no qual os estudantes pensam na conjuntura educacional, social e política, quanto do museu, que resgata a memória, a história, a consciência de classe, contribuem para uma educação emancipadora, pois muitos dos estudantes não vivenciaram a luta por terra.

Essas práxis promovem uma reflexão crítica, fortalecem a identidade e a organização, e oferecem um espaço para a busca de liberdade e emancipação, utilizando técnicas como o Teatro Fórum para lidar com pressões sociais e problemas do cotidiano. As místicas que são realizadas na escola, os encontros, o Abril Vermelho, os seminários e as datas comemorativas e de luta são trabalhados com os estudantes, quando eles se auto-organizam, desenvolvem a temática, escrevem o texto, interpretam e apresentam para os demais estudantes e para a comunidade, como é ressaltado pelo sujeito pesquisado:

Então, dentro das místicas, a gente traz o teatro do oprimido. Porque o teatro oprimido faz com que o aluno questione. Questione as indagações que tem durante a vida. [...] O teatro do oprimido ele chama a gente pra uma responsabilidade social. E as místicas também.

A mística da escola, do Assentamento e do MST é força motivadora da militância (Peloso, 2012), é a animação dos encontros, é a arrumação dos espaços com símbolos da luta e do trabalho, com a bandeira do Movimento, com os cantos escolhidos e ensaiados, com o grito de ordem, com o empunhar o braço, com a

postura dos corpos e a natureza, criando uma unidade. Esse conjunto é de uma importância que anima, que traz reflexões e motiva a luta, as mobilizações, as ocupações, os encontros e a aula, de maneira que consideramos a mística o coração da identidade do MST, uma práxis que transforma a luta pela terra, a luta pela Educação do Campo, pela agroecologia, pela vida justa e digna num projeto de vida coletivo. Ela vai além do político e do religioso, sendo a "alma do Movimento" que forma o sujeito coletivo, molda a memória e impulsiona a ação, rompendo com o individualismo e as cercas.

Assim, nos aproximamos conceitualmente da mística:

A palavra mística passou ser a referência para definir o belo e o sentimental, vinculados com a parte racional, existentes nos encontros. Ou seja, a mística antecedia e concluía os encontros. Criava um sentimento de saudade em seus participantes, quando se aproximava a hora da despedida (...) fundamentalmente a mística não se explica com palavras, mas sim com ações; nisso os camponeses levavam vantagem (Bogo, 2003, p. 309).

No livro "Trabalho de Base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis" (Peloso, 2012)<sup>17</sup>, encontramos um instrumento de organização popular que trata de temas que formam e organizam a militância. Dentre eles, se encontra a mística, para a qual foram dedicadas 14 falas. Apresentamos algumas que nos ajudam na compreensão da ação carregada de sentido e força, que chamamos de mística:

1. Mística deriva de mistério. Conhecer mais e mais, entrar em comunhão cada vez mais profunda com a realidade que nos envolve, ir para além de qualquer horizonte. É fazer a experiência do mistério. Todas as coisas têm seu outro lado. Captar o outro lado das coisas é dar-se conta de que o visível é parte do invisível: eis a obra da mística.
2. Mística é a capacidade de se comover diante do mistério presente em todas as coisas. Não é pensar as coisas, mas sentir as coisas tão profundamente que perdemos o mistério fascinante que as habita.
3. A mística é a alma de um povo. A mística é a alma do sujeito coletivo, a identidade que se revela como uma paixão [...]
5. A mística é o momento de reafirmar o compromisso com os ideais de uma concepção, de difundir-la socialmente, de consolidá-la e legitimá-la ideologicamente, e uma forma de concretizá-la, aqui e agora.
8. É a vida que causa paixão, é pela vida que os seres humanos se movem, é ela que deve ser celebrada [...] é lembrar que o ser humano tem o direito de sorrir e ser feliz.
9. [...] Mística pode significar recitação de poesias, serenata,

---

<sup>17</sup> A obra faz parte de uma seleção de roteiros organizados pelo Cepis (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) que é colocada nas mãos e, mais ainda, na vida dos militantes como recurso necessário para que se firme cada vez mais o processo consciente de lutas que visam a emancipação humana. Em linguagem acessível a publicação de 2012 elenca passos que os movimentos devem seguir, como destaca o próprio livro, para que possam efetivamente se firmarem como meio de transformação social. O livro é trabalho coletivo organizado por Ranulfo Peloso.

cantoria, reza; pode ser um olhar contemplativo à beira de um rio, um ritual festivo na aldeia e o êxtase de um monge tibetano. 10. [...] A mística é como a utopia. Ambas não se deixam aprisionar em conceitos ou definições. 11. Não podemos ter místicas como se tem uma propriedade ou um objeto. Somos místicos. A mística não pode ser funcionalizada, de modo que tudo seja avaliado por sua funcionalidade ou pela utilidade que tem. Rezar e fazer poemas não tem utilidade, não tem preço, não pode ser vendido. A mística está no meio de nós como um dom, não como posse. Mas o que não tem preço pode ter muita dignidade. [...] 13. A mística tem dois braços. É mística da terra, da realidade material, da luta e das marchas e mística do transcendente, que se faz carne e cada dia; luta simbólica presente na transfiguração das estrelas, do céu, da poesia, das canções, dos bonés e das palavras de ordem (Peloso, 2012, p. 89-91).

A mística e os símbolos carregam em si conteúdos explícitos e implícitos, e fazem refletir sobre a realidade por meio da imaginação, despertando sentimentos, vontades, paixões, crenças e valores numa dimensão capaz de gerar força motivadora para a luta e enfrentamento de realidades muitas vezes desprovidas de significado.

**Figura 6:** Mística na EEMC



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Na Figura 6, apresentamos imagens da mística realizada na EEMC, que destaca a história de luta do território e da escola até os dias atuais. Ela é significativa por trazer a memória contada de quem viveu com suas emoções, com poesia, com cantos, com os símbolos, com a garra de quem fez mobilização até Brasília a pé, para ter a garantia dos seus direitos. Traz também a luta contínua para a permanência no território, com direito a escola no campo, a estradas, saúde, moradia digna, esporte, lazer, enfim, traz reflexões para os estudantes, visitantes e docentes que não vivenciaram o processo.

**Figura 7:** Místicas representando o Fórum de Educação do Campo de MT e seminário realizado no Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Acervo do professor José Gomes (2025).

Na Figura 7, vemos imagens que representam as lutas atuais da classe trabalhadora camponesa, dos(as) Docentes Camponeses(as) e do MST de Mato Grosso por Educação do Campo. A imagem da esquerda representa o Fórum de Educação do Campo de MT, realizado em Várzea Grande, nos dias 21 e 22 de novembro, onde se reuniram os agentes de território, Docentes Camponeses(as), MST e representantes das universidades do estado para compreender e discutir sobre o Novo Pronacampo. A foto da direita representa o seminário realizado no Assentamento Roseli Nunes no dia 6 de dezembro de 2025, em que foram pautadas a conjuntura política, a luta por terra e reforma agrária, a Educação do Campo e o Novo Pronacampo.

Essas intervenções possibilitam que estudantes, Docentes Camponeses(as) e assentados compreendam o que está acontecendo e quais as estratégias que podem ser utilizadas para reivindicar no coletivo seus direitos, como o não fechamento da Escola Zumbi dos Palmares, pois somente com auto-organização, com o povo organizado é que se consegue mobilizar e lutar, como salienta Eliane:

Lá em Margarida Alves [...] o que a gente fez foi plantar uma sementinha lá na comunidade em relação a luta pela sua escola, [...]Pra que eles lute por aquilo lá. Que é importante. E estou aqui agora novamente na Madre Cristina, surgiu essa oportunidade, tinha uma professora efetiva, ela foi embora, foi removida e aí eu escolhi vir pra cá novamente, mas que a comunidade continue lutando lá pela sua escola e eu percebi que deu resultado porque eles tão se reunindo, tão lutando, teve esses dias uma reunião com o Prefeito e o Prefeito queria fechar. E a comunidade se juntou e eu achei isso muito importante. Queria que eles continue esse trabalho, continue esse sonho, essa vontade que a escola não se perca, que a Escola do Campo se firme e firme lá. Mesmo com pouca quantidade de aluno, mas a escola não pode acabar porque onde tiver aluno tem que ter

escola. Não precisa os alunos saírem do campo e ir pra cidade né? Tem escola lá, uma escola maravilhosa (2025).

Nesse excerto constatamos o protagonismo da Docente Camponesa, que fala sobre plantar uma sementinha na luta pelo não fechamento da Escola Zumbi dos Palmares no Assentamento Margarida Alves, pois onde tem aluno tem que ter escola.

Diante desse contexto, Carvalho (2021, p. 256) afirma em sua pesquisa:

Sabe-se que ao fechar uma escola não se fecha apenas um prédio físico, mas fecham-se as portas das oportunidades futuras para essas crianças e jovens; limitam-se os seus horizontes; tira-lhes o direito garantido constitucionalmente; a educação é um direito de síntese e por isso “Fechar escola é um crime”, como bem intitulada a campanha do MST e da Contag “Raízes se formam no campo”. São as campanhas o testemunho da resistência. Nessa perspectiva, os processos de resistência camponesa nos ensinam. Se há ação, há reação. A luta dos povos do campo tem surtido efeitos, não obstante o contexto adverso vivenciado pelas brasileiras e brasileiros.

Na região foram fechadas mais de dez escolas, cujas comunidades se tornaram campos vazios de gente e onde ainda há crianças, os ônibus fazem a rota e levam para a cidade, mas em muitas comunidades não tem mais famílias morando, pois venderam os sítios e foram para a cidade ou outros lugares. Atualmente no município de Mirassol D'Oeste estão funcionando somente duas escolas, que fazem parte dos territórios pesquisados. Por meio da resistência, da organização e da mobilização do povo, quando tem algum movimento para fechar essas escolas, sempre tem resistência, pois a comunidade compreende a importância da Escola do Campo para a permanência das famílias nos lotes e a continuidade dos assentamentos.

Transcrevemos o art. 28 da Lei nº 13.415, de 2017, alterou as Leis nºs 9.394/1996 (LDB) e 11.494/2007, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral:

Art. 28. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Essa correlação de forças entre os movimentos sociais, a Escola do Campo, as famílias assentadas e os órgãos públicos que fazem as tentativas de fechamento incide de maneira direta na implementação das políticas públicas de Educação do Campo, como afirmado pela própria Secretária de Educação do Município em

audiência pública para ouvir os assentados, pais e profissionais da educação sobre o fechamento da Escola Zumbi dos Palmares, no município não tem Escola do Campo.

Essa afirmação condiz com a antipolítica de Educação do Campo, que nos últimos anos vem sendo respaldada por governos neoliberais que agem a favor do agronegócio. Nesse contexto, as famílias no campo, os assentamentos e as escolas do campo são vistos como empecilhos para a expansão de terra para as grandes *commodities* e para a consolidação de um projeto de campo sem gente, onde o lucro se sobrepõe ao direito à educação e à soberania alimentar.

O campo do território matogrossense sempre foi marcado por conflitos, tendo uma elevada concentração da propriedade da terra na mão de grupos capitalistas milionários, com produção altamente exploratória no estado, frequentemente chamado de "celeiro do mundo", ocupando a primeira posição no *ranking* nacional de valor da produção agrícola por seis anos consecutivos. Esse contexto também esconde uma complexa teia de tensões sociais e desigualdades históricas, que a cada dia mais aumentam as desigualdades sociais, o empobrecimento e as restrições do acesso a serviços públicos básicos, como uma educação que respeite as diversidades, que são enormes em um estado com uma extensão territorial de aproximadamente 903.357 km<sup>2</sup>, sendo a terceira maior extensão territorial do Brasil, ficando atrás apenas do Amazonas e do Pará.

Embora o Mato Grosso seja conhecido como um gigante na produção agropecuária e possua o maior rebanho bovino do país, considerado um pilar da segurança alimentar global e ocupando a liderança nacional no rebanho bovino, consolidando-se como o maior produtor de gado de corte do Brasil, com um rebanho superior a 31,6 milhões de cabeças ao final de 2025, no ano de 2021 a capital ficou nacionalmente conhecida pela "fila do osso"<sup>18</sup>, símbolo nacional da insegurança alimentar, quando, em meio à pandemia, as famílias passavam a noite em frente de açougues que faziam doações de ossos e restos que não eram vendidos, para complementar suas refeições.

Esse modelo de produção se manifesta na estrutura do agronegócio global dominado por poucas empresas – o chamado *Big Ag* –, que abrange desde a

---

<sup>18</sup>O fenômeno ocorreu principalmente em Cuiabá, em frente ao Açougue Atacadão da Carne, no bairro CPA II, embora a repercussão midiática tenha atingido o auge na pandemia, a doação de ossinhos (sobras da desossa com retalhos de carne) é uma ação social realizada pelos proprietários do açougue há mais de 14 anos. Apesar da melhora nos índices nacionais de fome, Mato Grosso ainda registrava cerca 885 mil pessoas em situação de insegurança alimentar no final do ano de 2025.

biotecnologia de sementes e pesticidas até o processamento de carne e a fabricação de maquinário pesado. Para que funcione essa lógica de padronização em escala global, são exigidas grandes extensões de terra dedicadas a um único produto, às monoculturas de soja, milho e algodão, com dependência tecnológica, em que o produtor só produz se usar o "pacote tecnológico" – semente + veneno + fertilizante + máquina. E o foco não é produzir "alimento" no sentido nutricional, mas sim mercadorias (*commodities*) para exportação, que servem para ração animal ou biocombustíveis.

Esse modelo não visa em seus princípios à soberania alimentar, busca uma configuração econômica que prioriza o valor de troca (lucro) sobre o valor de uso (nutrição). No entanto, essa contradição toca no cerne do debate contemporâneo sobre o sistema agroalimentar global e provoca uma tensão fundamental entre a lógica de mercado e o direito humano à alimentação.

Diante dessa lógica de geração de impactos ambientais, sociais, econômicos e culturais, além de privilegiar uma alimentação como fórmula industrial desenhada para o consumo excessivo, com calorias baratas (carboidratos e gorduras de milho e soja), que servem de base para os ultraprocessados, está associada a um risco aumentado de pelo menos trinta e dois problemas de saúde. Os movimentos sociais e a Educação do Campo propõem uma mudança de paradigma para a agroecologia não apenas como uma técnica de cultivo, mas como uma ciência, um modo de vida e um movimento social que promove a soberania alimentar, o respeito à natureza e a valorização da cultura camponesa.

Essa relação consolidada no diálogo de saberes opõe-se ao modelo convencional da "revolução verde" e posiciona a agricultura de base ecológica como forma de resistência e emancipação dos povos do campo. Não se trata apenas de substituir insumos químicos por orgânicos, mas transformar radicalmente a forma como a humanidade produz, distribui e consome alimentos, visando à sustentabilidade, à biodiversidade e à justiça social.

Desse modo, a educação escolar nas escolas do campo reveste-se de grande importância para problematizar essa contradição, não podendo ser um elemento isolado, mas uma educação crítica que possibilite ao estudante compreender os meandros da educação para o capital, que forma para manter a hegemonia do capital. Também tem que ser uma educação na resistência, para que o estudante compreenda que é possível outra forma de vida, que ensine a lutar por seus direitos, por políticas

públicas que pautem o trabalho associado, a soberania alimentar, a agroecologia, a valorização dos saberes ancestrais, a biodiversidade, a solidariedade, o bem viver.

Não obstante a educação escolar no âmbito estatal seja utilizada como aparelho ideológico para manter a estrutura social, ela representa para as classes trabalhadoras um meio de ascensão social e um instrumento de luta contra a sua condição de exploração e de expropriação. Quando essa educação é emancipatória, o sujeito tem mais possibilidades de se reconhecer enquanto ser social, histórico, político, ético, conseguindo identificar as relações de poder e as desigualdades ao seu redor com consciência de classe e de direitos, intervindo na sociedade para buscar justiça e equidade.

Uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus educandos a uma nova postura diante dos problemas do contexto, à intimidade com eles, à pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida, do trabalho, da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão de “ideias inertes (Paulo Freire, 1978, p. 97).

Paulo Freire reforça a importância de uma educação contextualizada e democrática em que a escola se integra aos problemas da comunidade. Isso promove a pesquisa ativa pelos estudantes, superando a “transmissão de ideias inertes” e a repetição enfadonha (educação “bancária”), fomentando uma nova postura crítica diante de sua realidade de vida. Nesse contexto, a partir da pesquisa, afirmamos que os sujeitos participantes tiveram a oportunidade de obter uma formação inicial caracterizada por uma perspectiva popular, crítica e de transformação social, visando superar as desigualdades e valorizar a cultura camponesa, uma educação omnilateral com ênfase numa orientação teórica e política voltada para o materialismo histórico-dialético.

Esses sujeitos vivenciam esses aprendizados não só na Escola do Campo, mas também no assentamento e no âmbito do MST, participando com autonomia das diversas organizações dos trabalhadores e contribuindo na gestão de processos educativos comunitários.

A seguir, destacamos trecho de entrevista do professor José Gomes (2025), cujo protagonismo atua na área de Ciências com produção agroecológica, trabalho coletivo, auto-organização dos estudantes, economia solidária e comercialização, tanto nas escolas pesquisadas quanto na ARPA, na COOPARAS e na COOPERSOL.

Então, olha que bacana, toda a produção é deles. A escola entra com a parte pedagógica, estrutura básica, ali pra produção e a estratégia que a gente buscou é discutir com as associações, no caso a ARPA e os próprios trabalhadores da escola, os educadores, os funcionários da limpeza que são educadores também pra comercializar isso, pois eles precisavam comercializar. Porque também dentro da agroecologia não é só a gente plantar, não é só eu plantar sem veneno, não é só eu ir lá cuidar do solo, mas tem a relação social, né? E a econômica, a cultura, e dentro dessa possibilidade a gente tinha que pensar a forma econômica também, como que eles iriam produzir e o que eles ia fazer com este produto? Além do que eles consomem aqui na escola. Então o excedente a gente discutiu com a Associação Regional dos Produtores Agroecológico é a COOPERSOL que é uma cooperativa de consumidores que a gente tem aqui na região de Cáceres e aí como que eles iam encaixar e vender os produtos, então a ARPA assumiu de comprar esses produtos deles, pegar o produto deles e colocar dentro de uma rota de comercialização e que no final a escola recebia, eles recebiam esse dinheiro e no final de tudo eles contemplavam numa confraternização, fazia churrasco, tomava açaí, picolé, essas coisas. Então era coisa bem coletiva assim. Então o resultado voltava pra eles fazer um dia bem agradável e contemplar todo o trabalho deles ali. Então gerou um recurso bacana, foi bem legal, teve ano deles produzir mais de três mil reais, de venda de produto, além do que eles consomem e levam pra casa, ainda conseguiram ter uma renda que pudesse propiciar um dia bem legal de churrasco e festa e foi muita diversão. E aí o mais prazeroso ainda que foi essa prática dos alunos a partir dessas atividades desenvolvidas lá na casa deles, [...] no seu agroecossistema produtivo ou o quintal produtivo. Mas é muito gratificante que está dando uma economia muito boa pra esse sujeito que aderiu isso. Mas então essa articulação foi muito bacana. Então isso possibilitou uma renda pra eles. E mostrar que é possível produzir alimento e também ao final dele você também conseguir agregar um valor sobre ele (José Gomes, 2025).

O trabalho desenvolvido além da escola, em parcerias com outras entidades, possibilita que os estudantes e pessoas da comunidade compreendam a importância do trabalho associado e se juntem para fazer parte desse processo. Nesse contexto, o Docente Camponês também aborda seu envolvimento em associações, cooperativas, comitês, no Movimento e consegue fazer essa interligação entre as diferentes esferas no sentido de trabalho.

A escola tem que cumprir um papel de conscientizar esses educandos. Por último agora a gente fez um trabalho sobre a importância dos agroecossistemas, a diminuição dos gases de efeito de estufa, foi um dos trabalhos apresentados, foi muito excelente, eles tem um conhecimento bem rico em relação a isso. Então a escola ela tá bem vinculada a essas questões do diálogo com essas instituições, como FASE, ARPA, a COOPERSOL, COOPARAS, CTA, que são as instituições mais perto e sem contar que a gente participa de todos os eventos que tem do Rio Paraguai. Que é de suma importância para o Pantanal (José Gomes, 2025).

José Gomes (2025) traz elementos para refletirmos sobre a justiça climática, a água, a seca e a situação do Pantanal nos últimos anos:

É outra preocupação muito grande. Então isso é uma preocupação junto a ARPA, junto ao movimento sem terra, junto a escola, junto a FASE, junto ao comitê, aos comitês popular das águas, sobre o Paraguai. E a gente como estratégia de luta implantou um comitê do campo aqui no território Madre Cristina, que engloba a primeira reunião, foi aqui na escola, na primeira fase e a gente criou o Comitê das água e do clima e do Rio do Bugre, que é o rio que corta nosso assentamento. Então a gente vê que nas mudanças climáticas a gente está tendo dificuldade até na questão de produção, por que as vezes tem épocas que chove demais e outra época falta chuva demais, então a gente já teve em dois mil e vinte uma das piores secas aqui na nossa região, no qual a gente viu o Pantanal pegando fogo e a gente sabe que isso são as nossas ações que estão sendo desenvolvidas. Então a escola tem que tá preocupada com isso, né? Então por isso a gente tenta o tempo todo tá participando para entender e lutar. E, os grande impactos pelos grandes empreendimentos que tenta chegar no território e a gente tem vivenciando isso desde dois mil e treze, a possibilidade de chegada de mineração. E a gente sabe dos desafios que isso tem pro município, pro estado e principalmente pra comunidade que a gente sabe que está muito relacionado a questão de extração de rochas e sabendo que isso vai acarretar um problema hídrico, tanto pro município que já tem problema hídrico, né? E a gente tem muita preocupação com isso.

A partir dessa fala, compreendemos que a Docência Camponesa forjada na LEdoC não está atuando somente nas escolas, mas tem se desafiado a vivenciar a práxis transformadora em todos os ambientes de luta, na luta pela terra, pela água, pela Educação do Campo, pelo território, contra a mineração e os grandes empreendimentos, buscando e provovendo a transformação social.

### **5.5 A Escola do Campo como construtora da vida**

*Construtores do Futuro  
Eu quero uma Escola do Campo  
Que tenha a ver com a vida com a  
gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.  
Eu quero uma Escola do Campo  
Que não enxerga apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões.  
Eu quero uma Escola do Campo  
Que não tenha cercas que não tenha  
muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro  
Eu quero uma Escola do Campo.*

*Onde o saber não seja limitado.  
 Que a gente possa ver o todo e possa  
 compreender os lados.  
 Eu quero uma Escola do Campo.  
 Onde esteja o ciclo da nossa semente.  
 Que seja como a nossa casa,  
 que não seja como a casa alheia.*

(Gilvan Santos)

A letra da canção "Construtores do Futuro", de Gilvan Santos, traz algumas especificidades da Escola do Campo como território de pertencimento dos camponeses, nas escolas frutos de luta dos sem-terra, é cantada nas manifestações, nas místicas, nos encontros, nos eventos, nas apresentações e é considerada um hino simbólico da Educação do Campo no Brasil.

A letra traz elementos que identificamos nas escolas pesquisadas, escolas integradas à vida, com gestão coletiva, valorizando o trabalho, a cultura local e a construção da cidadania, sem muros ou limitações ao saber, um lugar de pertencimento e não de estranhamento, uma extensão da vida no assentamento, uma escola que possibilita ver o todo e compreender os lados.

Neste último tópico, trazemos elementos da Escola do Campo, que é também considerada "casa", lugar de respeito no assentamento, de encontros, de festas, de jogos, de produção de conhecimento e de construtores do futuro. Assim, o trecho da canção que diz "que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia" representa as vivências dos últimos anos, algumas expressas por fotos e relatos dos sujeitos da pesquisa. É uma casa que acolhe todos e todas que chegam e querem somar na luta, uma casa onde o ensino não é somente aquele imposto pelo Sistema de Ensino do Estado, mas um ensino que vivencia a práxis transformadora, a valorização dos saberes, a organicidade, o trabalho coletivo, a produção de conhecimento e de alimentos, a economia solidária, a agroecologia como ciência, luta, política, prática e sobretudo respeito pela vida.

A Escola do Campo carrega toda a mística e a resistência que definem a Educação do Campo, remete à ideia de identidade e pertencimento defendida pelo PRONERA. O verso "que não seja como a casa alheia" quer dizer exatamente que o currículo tem que ser aquele que respeita a realidade camponesa em vez de tentar urbanizá-la.

Mediante essa compreensão de escola como casa, o Docente Camponês José Gomes afirma na roda de conversa:

Eu gosto muito de acreditar que a escola é o coração no assentamento. Porque a comunidade que não tem uma escola ela é

uma comunidade muito frágil, e então a gente tem que lutar muito para que isso continue, porque a partir do momento que o educando não poder mais ser educado no seu próprio território, essa comunidade ela fica frágil, não tem a mesma dinâmica.

A escola é um coração pulsante que gera vida, gera força, gera movimento, gera luta, onde o aprendizado não se limita às paredes da sala de aula, mas se funde com a resistência, com a identidade da comunidade e onde o saber da experiência tem o mesmo peso que o conhecimento científico formal.

Nesse sentido, trazemos a Figuras 8, com fotos tiradas durante a pesquisa e que demonstram parte do que vem sendo realizado nas escolas pesquisadas, com resistência de quem veio da luta e faz a luta. Paulo Freire (1996) chamaria de a união entre boniteza e rigor de "estética e ética" ou, de forma mais ampla, "boniteza da educação" indissociável do "rigor metódico".

As imagens retratam a participação dos(as) Docentes Camponesas e dos estudantes nas formações, encontros e seminários que acontecem nos assentamentos. Essas inserções fortalecem a luta em defesa do território, da agroecologia, das águas.

**Figura 8:** Imagens da participação da comunidade escolar em eventos nos assentamentos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Assim como a escola está presente nas atividades em outros espaços no Assentamento, os assentados também se fazem presentes na escola e contribuem no processo de auto-organização para o trabalho na horta. A Figura 9 refere-se ao dia da implantação das minhocas no minhocário da escola, em que a produtora que já cultivava minhoca no seu quintal agroflorestal doou matrizes para que o minhocário escolar possa produzir adubo orgânico de alta qualidade, fechando o ciclo de auto-organização e sustentabilidade do projeto. Segundo diretrizes de Educação do Campo do Pronera, essa troca de saberes fortalece o vínculo entre a prática pedagógica e a realidade produtiva dos assentamentos.

**Figura 9:** Atividades no minhocário da EEMC



Fonte: Acervo da Escola Estadual Madre Cristina (2023).

Essa ação demonstra como o conhecimento tradicional da produtora e seu quintal agroflorestal se tornam uma extensão da sala de aula, promovendo a soberania alimentar e o manejo ecológico do solo. Esse diálogo valoriza a cultura local e permite que o estudante redescubra e contextualize práticas de manejo sustentável herdadas de gerações anteriores.

A partir dos alimentos produzidos no quintal agroflorestal da escola Estadual Madre Cristina, são realizadas as inserções com os estudantes para a coleta de frutos do Cerrado. Nas imagens da Figura 10, podemos ver a produção da polpa do cajá, iniciativa de utilização do quintal agroflorestal para o ensino prático, possibilitando uma educação contextualizada. A transformação dos frutos coletados em polpa permite que os estudantes compreendam todo o ciclo de aproveitamento dos recursos naturais do Cerrado, permite compreender a valorização do bioma, assim como também desenvolve conceitos e compreensão de educação ambiental e segurança alimentar.

**Figura 10:** Coleta de cajá e produção de polpa da fruta na EEMC



Fonte: Acervo da Escola Estadual Madre Cristina (2023).

Tendo em vista essa práxis, a Docente Camponesa Cleide (2025) afirma:

[...] próximo da escola e do espaço da horta existem algumas plantas árvores nativas de cajá. Que todo ano dá fruto de cajá e fica lá pelo chão. Então eu e o professor José Gomes resolvemos fazer o processamento desse fruto, e deixar registrado essa experiência como resultado, pra outras turmas pra poder fazer aproveitamento de frutas nativas e também das frutas que já existem, como acerola, Abacaxi, que já tem nos seus próprios sítios, que às vezes estragam. Então essa prática foi mais pra incentivar eles a cuidar do seu próprio alimento.

Em outro trecho da entrevista, a Docente Camponesa fala sobre o trabalho com o cajá:

E além disso também é uma experiência pra outras escolas também fazerem na prática para introduzirem nas disciplinas porque usa todos os processos aí, processo matemática, processos de ciências, de história, porque a gente foi buscar a história também, a história do cajá, quem é o cajá? De onde veio o cajá? Quem é o açafrao? Pra que que ele serve, né? Eh então foi muito interessante o trabalho, porque esse trabalho eu tô contando aqui parte do trabalho, mas que algumas coisas acabam ficando, mas ele foi muito extenso e rico pra nós, pra mim para o professor José Gomes e as pessoas que acompanharam junto com os educadores e os diretores que aqui passaram desde dois mil e um a dois mil e vinte e quatro então foi uma experiência muito rica e que a partir dos relatórios eu espero que outras escolas realizam atividades valorizando seu território, por que talvez não tenha o cajá, mas tem outras especiarias, tem escolas do campo que tem colorau, que pode tá fazendo, então essa foi uma experiência pedagógica muito rica.

As imagens da Figura 11 trazem um pouco do trabalho realizado no processamento do açafrao.

**Figura 11:** Atividades realizadas no processamento de açafrao



Fonte: Acervo da estudante Maria Eduarda Soares Gonçalves (2023).

Sobre o trabalho com o açafrao, a professora Cleide explica:

No aproveitamento do açafrao a gente fez primeiro a coleta, a lavagem, Depois a limpeza e a secagem, para o processamento. O resultado final do produto do açafrao a gente fez o empacotamento e esse produto foi doado um pouco pra cozinha da escola, para a merenda escolar e o restante foi vendido na escola e pra comunidade. Sendo o Açafrao uma especiaria que é usada não só em temperos mas também pra saúde, como chás, Então ele é muito vendável. Então os educandos venderam e esse açafrao que foi processado. A gente fez durante três anos consecutivos esse trabalho e todos os anos foram muito prazeroso fazer esse processamento desses alimentos e ver a alegria dos alunos

fazendo atividades práticas, por eles mesmos, então o resultado dessas ações do açafreão eles venderam o excedente e no final do ano letivo realizaram um churrasco pra toda a escola, então isso pra eles foi muito muito Prazeroso. E também ficou a experiência para eles fazerem o aproveitamento das suas frutas, no seu quintal.

Com o relato da Docente Camponesa Cleide, entendemos que essas ações unem o aprendizado prático com o empreendedorismo social e de impacto que transforma o açafreão em um recurso que beneficia tanto a merenda escolar quanto o lazer dos alunos (o merecido churrasco). Esses trabalhos são desenvolvidos de forma interdisciplinar e são apresentados na forma de seminários para os demais estudantes, profissionais da escola, para os assentados e convidados do MST e da UNEMAT.

Nas imagens da Figura 12 apresentamos os estudantes desenvolvendo atividades nas hortas como preparação do solo e dos canteiros, adubação orgânica e plantio de mudas.

**Figura 12:** Atividades nas hortas da EEMC



Fonte: Acervo da Escola Madre Cristina e da pesquisadora.

Sobre o trabalho nas hortas, Cleide (2025) fala de sua experiência como Docente Camponesa:

Então, a primeira prática na horta foi com a produção agroflorestal. Uma experiência agroecológica de plantação de verduras e algumas espécies de frutas como abacaxi, laranja pocã, manga, goiaba, mamão, banana, mandioca, cana e outros.

A abordagem pedagógica e produtiva no currículo gera uma práxis de grande impacto alinhada aos princípios da agroecologia, pois possibilita a vivência da aprendizagem prática por meio da interdisciplinaridade. Com isso, os estudantes participam de todas as etapas, desde o preparo dos canteiros com adubação orgânica, preparação de caldas, observação do processo, cuidados, colheita, consumo e comercialização do excedente, estimulando o contato com a terra e o entendimento sobre o ciclo dos alimentos. Essa práxis transforma a horta num laboratório vivo, oferecendo diversos benefícios práticos e educacionais, como é destacado pela Docente Cleide (2025):

No trabalho da horta, a gente realizava o trabalho de fazer os canteiros, plantar as verduras. Quando as verduras estavam já prontas para colheita, eram inseridas na alimentação escolar e o excedente era vendido na escola para os profissionais da educação. Então as verduras também eram comercializada pelos próprios alunos que deixava eles alegres em fazer esse trabalho. Eles gostavam muito de realizar essa atividade.

Caldart (2016) traz elementos que nos ajudam a compreender as práxis desenvolvidas nas escolas do campo pesquisadas, compreender a articulação entre a Educação do Campo e a agroecologia. A autora defende que a Escola do Campo não deve apenas reproduzir conteúdos urbanos, mas construir uma agenda centrada na reprodução da vida e na resistência ao modelo do agronegócio. Ela propõe que a agroecologia seja o eixo pedagógico capaz de conectar o trabalho agrícola, a preservação ambiental e a formação humana emancipatória.

A autora contribui com essa reflexão ao afirmar que a

[...] relação das escolas do campo com a Agroecologia é hoje necessária e possível, e em todas as escolas, cada qual em suas circunstâncias. Ela já está sendo construída, mas não está dada e nem é simples. É uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade (Caldart, 2016, p. 1).

Como afirma Caldart (2004), a escola deve estar organicamente vinculada à vida e às lutas do povo, transformando o trabalho socialmente necessário numa ferramenta de emancipação e de resistência cultural. Essas práxis desenvolvidas nas escolas pesquisadas trazem como pilar a agroecologia (Caldart, 2016, 2017; Altieri, 2004; Primavesi, 1997) e o trabalho socialmente necessário, que oriundam das experiências no próprio MST, que se inspiram nas experiências soviéticas (Pistrak, 2006; Shulgin, 2013). Como afirma a autora, a agroecologia vem sendo construída, mas ainda não se

tornou uma base da educação nas escolas do campo, por isso consideradas "ilhas" de experimentação que também trazem o debate e a vivência de temas como educação ambiental, justiça climática e segurança alimentar. No entanto, ainda falta olhar para tais experiências e fortalecer a luta pela implantação de uma política pública institucionalizada, para que esteja no currículo prescrito nas secretarias estaduais e municipais, pois esses projetos que ficam em constante disputa muitas vezes enfraquecem ou até mesmo acabam quando muda a gestão ou os professores.

Em seu depoimento, a docente Cleide destaca o prazer de trabalhar com essas práticas diante do contentamento que abordamos neste trabalho, pois tem propósito, tem militância, tem formação específica numa LEdoC e tem cultura familiar – o nome da horta da Escola Madre Cristina é uma homenagem à sua mãe, Emília Alves Manduca<sup>19</sup>. Emília, mulher negra, mãe de quatro filhos, animadora das sementes crioulas e da luta do assentamento e da região, foi uma grande mulher, que contribuiu em diversos setores no MST-MT e se tornou símbolo de resistência, de ocupação dos latifúndios, militante de muitas bandeiras com calos nas mãos, mas também poeta, que semeava sabedoria, com ideias e ações em defesa da agrobiodiversidade e da vida.

**Figura 13:** Painel na entrada da Horta Dona Emília Manduca, da EEMC



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

<sup>19</sup> Emília Manduca também conhecida como Mimi, foi a homenageada do prêmio #AHistóriaQueEuCultivo. Disponível em <https://mst.org.br/2020/10/23/emilia-alves-manduca-animadora-de-sementes-e-das-lutas/>. Acesso em: 20 set. 2025.

Em um dos seus poemas sobre a ocupação da fazenda onde hoje é o Assentamento Roseli Nunes, Emília Manduca diz : “Entre dois paredões de pedra, com luzes de caminhão e faroletes nas mãos, comecei a encontrar a minha dignidade”. Na madrugada, cortando as cercas do latifúndio, ela “nascia nas bases do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. Assim, essa justa homenagem com o seu nome designando a horta remete ao grande legado de luta, de rebeldia, de militância. Esse legado possibilita animar, esperar, e essa dignidade, também é parte da vida de tanta gente que hoje tem trabalho, renda, escola e vida digna no assentamento e em outros da região, inclusive da sua filha, que desenvolve a práxis na escola, no assentamento e no MST, com base nos princípios do MST e da Educação do Campo.

Em sua fala, Cleide (2025) também faz inferências sobre os desafios de trabalhar a produção agroecológica, que também tem suas tecnologias de manejo e de cultivo e que precisam ser ensinadas, experienciadas.

E foi muito, muito, prazeroso trabalhar com essas práticas sem o uso de agrotóxico, fortalecendo a agroecologia e trazendo pros alunos que é possível, porque às vezes fala, fala, fala, produzir alimentos sem agrotóxico, mas aí o aluno vai lá e planta, o bicho vai e come. Mas, produzir dentro da agroecologia também tem que ter as técnicas, os saberes, ter uma plantação agroecológica é persistência. Planta uma vez não dá certo, planta outra, até que uma hora acerta, E aí ter as caldas, que são necessários pra poder afastar aqueles insetos na hora certa também, tudo tem um cuidado, tem um tempo pra fazer isso, é toda uma dedicação não é assim você planta e deixa lá.

A entrevistada traz um detalhe importante desse processo de transição para a agroecologia, que exige um manejo muito mais intensivo em conhecimento e observação do que a agricultura convencional. Ela descreve a realidade de quem está no campo, onde o erro também faz parte do aprendizado através da observação constante, onde se precisa identificar o problema antes que ele se espalhe, entendendo que, quando o inseto aparece, geralmente é um sinal de desequilíbrio nutricional na planta, pois o ecossistema precisa de tempo para se equilibrar. Se o solo estava "morto" ou viciado em químicos, ele demora a responder.

Assim como é necessário aprender a cultivar plantas consorciadas, aprender a fazer as caldas, como bordalesa, sulfocálcica, extratos de plantas e bioinsumos, muito ao contrário do que algumas pessoas pensam, que para se ter uma produção agroecológica é só não usar veneno. A agroecologia é uma ciência, é um campo interdisciplinar que une saberes tradicionais à agronomia, ecologia e sociologia, e é

preciso se ter conhecimento, exige precisão na hora de preparar as caldas, tem que se observar a natureza, o solo, as plantas, os insetos – tanto os polinizadores como os que atacam as plantas – e os ciclos lunares para podas e plantios, que são técnicas milenares validadas pela prática (Primavesi, 2002, 2016, 1998).

Diante desse contexto, comungamos com Primavezi quando afirma que o “segredo da vida é o solo, porque dele depende a planta, da planta o animal e do animal o homem” (2002, p. 15). A autora complementa:

A agricultura moderna, baseada em adubos químicos altamente solúveis e venenos defensivos, não considera o solo como um organismo vivo, mas como um suporte mecânico para as plantas. No manejo ecológico, o objetivo é restabelecer a vida do solo para que a planta possa se nutrir de forma equilibrada (Primavesi, 2002, p. 42).

Primavesi toca no cerne da transição entre o modelo convencional e o regenerativo, o solo como organismo vivo, que é uma teia biológica complexa e precisa de manejo ecológico adequado, com interação entre os microrganismos – fungos micorrízicos e bactérias que solubilizam nutrientes –, a matéria orgânica que serve de alimento para essa vida e retém água, e a estrutura física, com uma porosidade que permite a respiração das raízes e a infiltração da água. Segundo Guzmán Casado *et al* (2000, p. 48), a agroecologia

[...] é entendida como o manejo ecológico dos recursos naturais através de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas ao atual modelo de desenvolvimento, mediante propostas que pretendem estabelecer formas de produção e consumo que assegurem a sustentabilidade.

Podemos dizer que essa alternativa de produção, que se contrapõe ao modelo vigente de produção no estado, ainda é bem tímida e vem sendo desenvolvida nos acampamentos e assentamentos do MST, mas que traz o anúncio dos camponeses que querem estabelecer formas de produção e consumo que valorizem a vida, que mesmo fazendo divisa com grande fazendas de monoculturas, convivendo com os aviões que fazem o despejo dos venenos e agrotóxicos em cima de suas casas e dos seus lotes e com as águas contaminadas por esses venenos, ainda resistem e lutam para que haja uma política que resguarde seus direitos e sua liberdade de escolha pela agroecologia.

Nesse sentido, a escola tem um papel importante não só de trazer esse debate, mas de formar cidadãos conscientes dessas contradições, para que conheçam seus territórios, saibam fazer análise de conjuntura e possam se organizar na luta por um ambiente vivo não só no presente, mas também para as futuras gerações.

Constatamos que as escolas do campo pesquisadas trazem esses elementos nas diversas práxis que desenvolvem valorizando os saberes ancestrais e a biodiversidade defendida pela agricultura camponesa, como observa o professor José Gomes (2024) na roda de conversa: “E o desenvolvimento do campo, que é no qual a gente faz parte. É multiplicar, é muita parceria, de amizade, de plantar, de colher e usar o método mais seguro pra a defesa da vida. Nós trabalhamos na agroecologia [...] a gente tem essa essa liberdade”.

Desse modo, buscam romper com o modelo de produção do capital, que banaliza essas problemáticas, como o uso excessivo de agrotóxicos, a falta de regulação sobre as distâncias dos moradores vizinhos, não respeitando as comunidades e assentamentos próximos. O endeusamento do agronegócio impõe como única opção o uso de agrotóxicos e sementes modificadas como caminho para a modernidade, mas na verdade mascaram a degradação ambiental, o esgotamento dos recursos naturais e o silenciamento das identidades camponesas, consolidando um projeto de desenvolvimento que prioriza o lucro em detrimento da vida e da sustentabilidade do território.

Assim, a Educação do Campo, através da omnilateralidade, une o trabalho, a ciência e a cultura, e afirma-se como um instrumento de emancipação que visa à formação integral dos sujeitos, capacitando-os não apenas para a técnica produtiva, mas para a compreensão crítica da realidade e a defesa ativa de seus territórios. Promove uma síntese superadora que reconhece no trabalho camponês um espaço de produção de vida, integrando os saberes tradicionais à inovação sustentável para a consolidação de um projeto de campo digno e soberano.

Nas imagens da Figura 14, podemos perceber as escolas como espaços de cultura, de aprendizagem coletiva, de organicidade, de integração dos saberes, de valorização da história, da luta e de transformação da forma escolar. Mesmo em meio às contradições do ensino dual, buscam-se as práxis que possibilitem uma educação emancipatória, em que os sujeitos nesse espaço sintam e compreendam seu território como parte da sua vida e da sua história.

**Figura 14:** Atividades da EEMC realizadas ao ar livre



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Podemos visualizar os estudantes que se auto-organizam nas místicas, nos seminários, nos teatros e se envolvem em temáticas da própria realidade, descrevendo e analisando conjunturas que vão muito além do conteúdo didático. A esse respeito, o professor José Gomes (2024) afirma: “nós temos a missão de formar leitores, pesquisadores e escritores da própria história e formar pessoas que têm a capacidade de ser crítico, buscar sua autonomia, a sua independência”.

Como bem observou o Docente Camponês em sua fala na roda de conversa, a missão de conectar a formação de leitores e pesquisadores com a "escrita da própria história" (Gomes, 2024) possibilita que o estudante não seja apenas um espectador da vida, mas o autor de suas escolhas, que tenha autonomia, que priorize a vida em todas as circunstâncias.

O depoimento da Docente Cleide corrobora a tese de Arroyo (2011), ao evidenciar que a Docência Camponesa supera a mera transmissão de conteúdos. Essa “mistura de realização e pertencimento” revela uma práxis educativa que, como define Caldart (2012), é forjada na luta pelo direito de existir e produzir no campo. Assim, a escola do assentamento deixa de ser um espaço de instrução técnica para se tornar um território de afirmação identitária e esperança política

Durante a pesquisa, constatamos que na profissão de Docente Camponês(esa) nem sempre essas práxis são fáceis, mas são necessárias. Percebemos que, mesmo com todas as dificuldades, elas vêm sendo realizadas e têm representações significativas, principalmente quando é possível ver e conhecer as transformações na vida dos estudantes e das famílias assentadas. E assim também surge o sentimento

que costuma ser uma mistura de realização profissional, pertencimento ao território e esperança, como é descrito a seguir:

Então é muito prazeroso a gente realizar esse trabalho na prática com os educandos e ver eles aprendendo as experiências do campo. E também ver os outros educandos que colocam as suas experiências de casa no trabalho pedagógico. Então é uma prática assim que deixa a gente mais forte, né? Na verdade na história da educação nem sempre foi assim, nem sempre pode ensinar para os alunos a vivência da sua própria identidade. Então, essa luta aí dos movimentos sociais e apoiadores de colocar uma disciplina que trouxesse a cara das pessoas do campo foi muito importante pra que a gente realizasse esse trabalho na Escola do Campo (Cleide, 2025).

A docente se refere à disciplina Ciências e Saberes do Campo, porém constatamos que a partir dela surgem outros desmenbramentos dentro da escola, com atividades interdisciplinares envolvendo também a comunidade, o MST e outros parceiros que contribuem nessa luta para que sejam reconhecidas as especificidades e os princípios da Escola do Campo, como é ressaltado por Cleide (2025) na entrevista:

Graças as lutas dos movimentos sociais e apoiadores foi possível levar para a sala de aula um pouco do que aprendemos nos quatro anos de formação. Digo isso devido a disciplina de ciências e saberes, que traz no seu currículo as especificidades dos moradores do campo. Suas vivências e fazeres do campo. A primeira iniciativa foi a horta dona Emília Manduca. Uma experiência riquíssima, já que os educandos que passam por aqui, nem todos vivem no campo. Alguns vêm da cidade, outros vem de fazendas que só mexe com gados, e não tem a experiência nem de mexer com a enxada. Depois fomos ampliando e o importante é continuar.

Finalizamos com esses excertos que evocam um profundo sentimento de gratidão e pertencimento. Eles reiteram o senso de dever cumprido e a esperança revigorada, reafirmando que a Docência Camponesa é fundamentalmente um ato político de resistência e transformação social, reconhecendo os camponeses como sujeitos de sua própria história e território.

Concluimos afirmando que a Educação do Campo constitui uma luta incessante pelo direito a uma formação que respeite o modo de vida e a riqueza cultural das comunidades camponesas. As escolas pesquisadas demonstram ser instrumentos reais de emancipação e de permanência digna no território. Compreende-se, portanto, que a práxis pedagógica no contexto do campo é o que permite transpor os obstáculos cotidianos, provando que o impacto da educação ultrapassa os muros da escola para florescer no seio da vida comunitária.

## SEMENTES DE LUTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Devemos aproveitar para com a maturidade de quem já caminhou tanto [...] ter a lucidez de olhar para trás, enxergar cada curva do caminho trilhado, cada pedra, cada vala, cada tropeço. Perceber os meandros da luta de classes, e assim ter uma visão mais clara e aguçada para olhar para frente, e saber discernir qual o melhor caminho a seguir, para chegar mais seguro ao nosso destino". E nosso destino segue sendo "organizar os pobres do campo e seus amigos, para lutar por uma sociedade com menos pobreza e menos desigual...*

João Pedro Stédile (2004),  
no balanço dos 20 anos do MST.

Caminhando para finalizar este trabalho, encerramos com a citação de Stédile (2004), que é um dos líderes e fundadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e uma figura proeminente na luta pela Reforma Agrária no Brasil. Economista de formação, é militante, escritor e membro da direção nacional de organizações, como a Via Campesina, atuando desde a fundação do MST em 1984, que nos leva a refletir sobre a caminhada e a maturidade de quem já passou por avanços e retrocessos. Assim, este ano o MST completou 41 anos de luta pela terra, Reforma Agrária e transformação social, numa trajetória que podemos dizer de crescimento, respeitando as diversidades, atuando em diferentes frentes, como também na Educação do Campo, das águas e das florestas, na formação de Docentes Camponeses(as), na produção de alimentos saudáveis e agroecológicos, nos direitos humanos e de gênero, na defesa do meio ambiente, na comunicação e formação política, e na luta por uma sociedade mais justa e fraterna.

Em suma, destacamos que no MST a luta pela terra permanece como o eixo principal e que as suas frentes de atuação se diversificaram, que a Reforma Agrária Popular envolve não apenas o acesso à terra, mas também a construção de um modo de vida sustentável e justo no campo. Nesse sentido, Stédile nos instiga a olhar para a frente e saber discernir qual caminho seguir, embora algumas vezes sejam necessários passos lentos e outros como uma corrida em disputa, pois o MST nasce do conflito de interesses, confronta os interesses da classe trabalhadora rural com os dos grandes latifundiários e expressa a luta entre os trabalhadores do campo, que defendem a agricultura familiar e de subsistência, e os grandes fazendeiros, que focam no agronegócio para exportação.

Neste trabalho, buscamos trazer elementos para entender a disputa de interesses da classe trabalhadora na luta pela Educação do Campo, que incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade, entendendo que o acesso e permanência são fundamentais para inserir toda a base social na construção de um novo projeto do campo pelas transformações socialistas.

Nesse sentido, as práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras são essenciais para que não vivenciem uma educação para o capital. É preciso uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e a auto-organização dos educandos, educandas e dos(as) Docentes Camponeses(as).

Assim, ressaltamos que este trabalho trouxe reflexões sobre a Docência Camponesa ligada ao MST a partir da materialidade de duas escolas do campo no interior de Mato Grosso, frutos da luta do MST, mas são necessários muitos outros estudos, reflexões, debates e principalmente políticas que reconheçam e contemplem essa categoria. Portanto, não encerramos a discussão, nem a luta, nem os estudos, mas desejamos que sejam sementes de luta que possam ser plantadas, cultivadas e que floresçam e deem frutos em cursos de formação inicial e continuada para os(as) Docentes Camponeses(as), como cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no estado de Mato Grosso. Que possamos ter o direito de nos auto-organizarmos para a formação continuada, que tenhamos o direito de mudar a forma da escola, de preparar as aulas, de organizar o ambiente escolar conforme a base social na construção de um novo projeto do campo pelas transformações socialistas e que tenhamos leis que garantam ao(à) Docente Camponês(esa) com formação específica para o campo e morador daquele território o direito de permanecer na Escola do Campo.

Assim, analisamos a Docência Camponesa e a práxis que contribui para o trabalho socialmente necessário na produção e valorização da vida a partir dos egressos da LEdoC-UnB e a sua importância no processo de formação da classe trabalhadora camponesa e dos(as) Docentes Camponeses(as). E podemos inferir que foi de grande esforço, pois a temática extrapola os limites deste trabalho, pela sua materialidade, pelo contexto de proposições, tensões e contradições, principalmente pela conjuntura política vivenciada nos últimos oito anos, pelo período pandêmico e

por tantos desafios sociais, políticos, profissionais e pessoais que persistiram durante o período do doutorado.

Concluimos afirmando que a Docência Camponesa vivencia muitos desafios para a sua permanência no campo, especificamente no estado de Mato Grosso, pois não há uma legislação que garanta que o profissional, mesmo morando no assentamento, com formação específica para o campo, permaneça na escola devido à falta de legislação que justifique sua continuidade nas escolas do campo, porém uma das principais questões para a permanência se fundamenta na organização e apoio da comunidade e na busca constante por formação.

Muitos(as) Docentes Camponeses(as) que contribuíram desde a escola itinerante no período de acampamento, que fizeram formação em curso de graduação e pós-graduação na perspectiva da Educação do Campo, atualmente não estão lecionando, pois não conseguem permanecer nas escolas de suas comunidades e sair do seu lote e do seu território muitas vezes torna-se inviável.

Em suma, os sujeitos pesquisados são Docentes Camponeses(as) que têm a identidade sem-terra, lecionam nas escolas pesquisadas, fizeram a formação inicial na LEdoC-UnB e que, além da sala de aula, desenvolvem atividades no seu território e no Movimento, estão presentes nas associações, nas cooperativas, na coordenação do Assentamento, nos grupos informais, nas mobilizações de atividades do Assentamento e do MST. Nessas atividades, buscam desenvolver ações coletivas sempre com o apoio dos assentados, do Movimento e em conjunto conseguem dialogar sobre os desafios e possibilidades para a continuidade da luta por terra, trabalho, educação e vida justa.

Ressaltamos que as experiências acumuladas nos cursos normais de nível médio, de Pedagogia da Terra, de Licenciatura em Educação do Campo e de especialização ou formação continuada apoiadas pelo PRONERA e executadas em parceria com os movimentos sociais, com os êxitos, desafios e dificuldades, possibilitam a formação do(a) Docente Camponês(esa), colada a um projeto histórico que almeja a justiça social e a igualdade.

Buscamos com este trabalho contribuir para a produção do conhecimento na área da Docência Camponesa, trazendo elementos para entendermos como se dá a formação, o trabalho, as vivências e a práxis transformadora a partir da experiência dos egressos da LEdoC. O trabalho coloca em destaque os desafios históricos e grandiosos na seara da política brasileira nos últimos oito anos e reconhece que os retrocessos tanto nas políticas de formação como nas políticas educacionais têm

inserido cada vez mais uma educação dualista, com a existência de dois sistemas de ensino paralelos e desiguais, que têm a intencionalidade de reprodução e continuidade das desigualdades sociais.

Constatamos a ausência de campos correlatos que não foram possíveis registrar neste trabalho atual devido à imposição do recorte. No entanto, entendemos que são fundamentais novas pesquisas para compreendermos também a Docência Camponesa em outros territórios, outros estados e em suas diversidades, principalmente relacionados aos povos das águas e das florestas.

A luta pela Docência Camponesa é recente e atual, mas histórica e fundamental para a classe trabalhadora camponesa, para a Educação do Campo e para a viabilidade de um ensino que priorize os saberes, a cultura e o modo de vida onde estão inseridos, como destacam alguns militantes, estudiosos e pesquisadores da área. Corroborando com eles, afirmamos neste trabalho que são necessárias políticas de ação afirmativa para que os(as) Docentes Camponeses(as) sejam do próprio território, respeitando e reconhecendo a diversidade cultural do Brasil, garantindo uma educação mais relevante e de qualidade para essas populações.

Convém reiterar que a luta pela Reforma Agrária, pela democratização da terra no Brasil e a luta pela Educação do Campo são parceiras e juntas ficam mais fortes, se complementam, propõem uma ação transformadora dupla: desafiar a concentração de recursos materiais (terra) e a concentração de recursos imateriais (conhecimento), lutando por uma sociedade mais justa e com equidade em ambos os aspectos. Assim, é necessário cortar as cercas do latifúndio do agronegócio, como também cortar as cercas do latifúndio do saber. Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre as ações transformadoras na vida dos docentes pesquisados que vivenciaram essas duas lutas, anunciamos que, apesar de os percursos serem desafiadores e difíceis em muitos momentos, as aprendizagens foram imensas, cheias de mudanças tanto nas práticas sociais como educativas. Os(As) Docentes Camponeses(as) têm o entendimento de que são necessários avanços estruturais e alinhamentos legais voltados para os princípios democráticos, para a constituição dos direitos humanos com práticas voltadas para os contextos sociais configurados nos âmbitos da pobreza, da desigualdade e da exclusão social.

Assim, nesta tese direcionamos reflexões sobre a Docência Camponesa rumo à vivência da práxis criativo-revolucionária levando em conta a realidade do território, mesmo com toda a complexidade de uma educação que tem demonstrado tendências

e políticas que se alinham ao neoliberalismo, especialmente através da influência do setor privado em projetos educacionais, da adoção de modelos de gestão inspirados no mundo corporativo e na ênfase em indicadores e avaliações de desempenho.

Afirmamos que tais práxis possibilitam convergências reais com uma educação respaldada pelo conjunto de iniciativas educativas do MST, que prioriza a educação pública, de qualidade social, ligada à vida dos trabalhadores do campo, vinculada com a vida e com o território, pautada numa pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, que busca a emancipação social e a transformação da realidade a partir de uma formação integral para além do ensino formal, com ênfase também na formação política e na construção de uma identidade da classe trabalhadora do campo.

Com base nos dados coletados, concluímos que a cada dia o modelo de educação neoliberal no estado de Mato Grosso leva a uma "empresarialização" da escola e à substituição de marcos legais progressistas por práticas que incorporam, que desmantelam a gestão democrática do ensino, a atomização dos docentes, a plataformização com parcerias privadas, que oferecem apostilas e plataformas de ensino pelo Sistema Estruturado de Ensino – SEE, que inclui a plataforma Educar Tech para acesso aos materiais digitais e apostilas do SEE. Para acessá-la, alunos e professores precisam usar um *e-mail* institucional criado no *site* da SEDUC. Outras plataformas, como o aplicativo Aprendizagem Conectada e o Teams, também foram disponibilizadas pela SEDUC nos períodos de atividades não presenciais durante a pandemia.

Ponderamos que, mesmo o governo de Mato Grosso ofertando as apostilas e plataformas de ensino através do SEE, com materiais didáticos para manter os alunos em processo de estudo, é observável no trabalho desses(as) Docentes Camponeses(as) pesquisados(as), a partir das ações, das intenções, dos desejos, das linguagens, dos discursos, das percepções, das contradições, a contra-hegemonia, sobretudo nas mediações temporais e contextuais acerca do que é imposto, opondo-se a uma ideologia dominante e buscando transformá-la.

Ressaltamos o importante papel dos movimentos sociais nesse contexto de luta, de materialização da Educação do Campo, de formação de Docentes Camponeses(as) e da superação de uma educação individualista, meritocrática, burguesa e dual. Nessa perspectiva, indagamos: Como desenvolver uma educação emancipadora, valorizando a vida, a natureza, o ser humano, os territórios, o bem viver para que o sujeito do campo não perca sua identidade e lute por seus direitos e condições dignas e justas de vida diante da imposição do projeto de formação da Base

Nacional Comum Curricular, que prioriza os itinerários formativos, e da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica?

Em última análise, a crise que atravessa a contemporaneidade, marcada pelo avanço do fascismo e pela violência a partir do ódio social, não representa um acidente de percurso, mas é o sistema revelando sua face mais desumana para preservar o poder. O que a análise da totalidade nos ensina é que o isolamento das pautas e a fragmentação da resistência não são casuais; são mecanismos que nos distanciam uns dos outros, tornando difícil reconhecer que, apesar das nossas diferenças, compartilhamos um mesmo horizonte de luta contra as estruturas que nos oprimem.

Nesse contexto, o pensamento de Antonio Gramsci reafirma sua urgência. A construção de uma nova hegemonia exige que a resistência ultrapasse a dimensão puramente defensiva. É imperativo que as forças progressistas superem o "corporativismo" e a fragmentação identitária descolada da estrutura econômica, visando à construção de uma vontade coletiva capaz de unificar trabalhadores e trabalhadoras.

Em suma, diante desse contexto, é preciso e urgente a união dos trabalhadores e trabalhadoras, a formação política das massas, o trabalho de base, a auto-organização dos coletivos, dos movimentos, dos partidos políticos. E afirmamos: é preciso resistir.

Compreendendo que ainda temos muito a estudar, pesquisar, mobilizar e tensionar na defesa dos direitos políticos, sociais, econômicos e educacionais de todos os brasileiros e brasileiras, em especial dos camponeses, afirmamos que buscamos fomentar as discussões e reflexões para compreendermos um projeto contra-hegemônico forjado na luta do povo trabalhador, que não tem força para resolver todas as contradições sociais que o sistema capitalista produz, mas que se move na direção contrária à do projeto do capital.

A análise da formação de educadores do campo revela que este campo de saber e prática não é apenas uma modalidade de ensino, mas um território de disputa política e social. Diante da hegemonia da política neoliberal, que tende a mercantilizar o ensino e desidratar o investimento público, a continuidade das LEdoCs e a abertura de novos cursos dependem da transição de uma política de governo para uma política de Estado. Isso exige a institucionalização orçamentária nas universidades e o fortalecimento de redes de pressão popular, garantindo que o direito à educação superior não seja interrompido por lógicas fiscais restritivas.

Para assegurar o direito à formação continuada e efetiva atuação dos egressos, é imperativo que os sistemas de ensino reconheçam a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo. Isso pressupõe a criação de concursos públicos por áreas de conhecimento e o fomento de programas de pós-graduação que respeitem o tempo comunidade. Somente com a inserção desses profissionais nas escolas do campo é possível operacionalizar currículos contextualizados que subvertam a lógica da carência em favor da potência territorial.

Em última análise, as escolas que adotam a emancipação humana como norte pedagógico provam ser o antídoto mais eficaz contra o histórico êxodo rural. Ao transformar o espaço escolar num local de produção de vida e saber técnico-científico voltado à realidade camponesa, assegura-se a "permanência digna" do jovem no campo. Portanto, a Educação do Campo reafirma-se como uma ferramenta de resistência que permite ao sujeito do campo enxergar seu território não como um lugar de exclusão, mas como um espaço de futuro, desenvolvimento sustentável e dignidade social.

As escolas analisadas confirmam que, ao adotarem currículos contextualizados, tornam-se ferramentas de emancipação humana e superam a mera transmissão de conteúdos para promoverem a consciência crítica e a transformação da realidade social dos sujeitos, integrando os saberes locais com o conhecimento científico, garantindo que o aprendizado tenha sentido prático e social, rompendo com a neutralidade pedagógica e assumindo um papel político na formação de cidadãos autônomos, assim como valorizando as identidades e as culturas das comunidades em que os estudantes estão inseridos.

Em suma, esta pesquisa demonstra que o fechamento das escolas do campo opera como um mecanismo de invisibilização do sujeito camponês. Ao tratar a educação como mercadoria e custo operacional, o Estado negligencia sua função social e cultural, empurrando as juventudes para as periferias urbanas e fragilizando a pequena propriedade. Esse processo serve diretamente aos interesses das empresas transnacionais, que transformam o território num vasto campo de monocultivo para exportação, desprovido de gente e saberes. Concluímos que a resistência da Educação do Campo é, portanto, uma luta pela própria sobrevivência da agricultura camponesa e pela manutenção de um projeto de país soberano e humanizado.

Os(As) Docentes Camponeses(as) pesquisados(as) confirmam que o currículo contextualizado atua como ferramenta de emancipação ao romper com a lógica "bancária" e integrar os saberes da prática camponesa ao conhecimento científico.

Nessa perspectiva, eles assumem o papel de intelectuais orgânicos, fortalecendo a identidade do campo e capacitando os sujeitos para a transformação social e o enfrentamento das desigualdades históricas. Portanto, valorizar a Docência Camponesa é garantir que o conhecimento continue a germinar em solo fértil, assegurando que o campo permaneça como um espaço de esperança, soberania e dignidade para as futuras gerações.

Ao final deste percurso investigativo, as evidências apontam que a formação obtida na LEdoC capacita os docentes para a produção de um conhecimento enraizado na realidade dos territórios do MST e que os(as) Docentes Camponeses(as) egressos(as) da LEdoC atuam como sujeitos de uma práxis transformadora. A investigação demonstrou que sua atuação ultrapassa os muros escolares, consolidando o trabalho socialmente necessário nos Assentamentos Roseli Nunes e Margarida Alves. Através do fomento ao trabalho coletivo, à agroecologia e à economia solidária esses educadores materializam um novo paradigma educacional. Conclui-se, portanto, que essa prática contrapõe-se efetivamente à lógica de reprodução capitalista, promovendo uma reestruturação da forma escolar comprometida com a emancipação humana e a valorização da vida no campo.

Nos assentamentos estudados, a auto-organização e a produção coletiva emergem como pilares de uma resistência que redefine a função social da escola. A tese aqui defendida sustenta que a articulação entre saber acadêmico e saber popular constitui uma alternativa viável ao modelo hegemônico, consolidando a Educação do Campo como ferramenta de transformação social e superação do paradigma da escola reprodutora.

A pesquisa evidenciou que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino, mas um projeto político-pedagógico de resistência. Diferentemente da educação rural tradicional, ela nasce da luta dos movimentos sociais e das comunidades para garantir que o conhecimento escolar dialogue com a realidade agrária e a soberania dos povos.

Concluimos que a práxis – união inseparável entre teoria e prática transformadora – é o motor que permite à escola transpor os obstáculos do cotidiano. Essa prática reflexiva valida os saberes da comunidade e fortalece a identidade camponesa, fazendo com que o impacto do aprendizado "floresça" para além da sala de aula.

Finalizamos afirmando que a Educação do Campo constitui uma luta incessante pelo direito a uma formação que respeite o modo de vida e a riqueza cultural das comunidades camponesas. As escolas pesquisadas demonstram ser instrumentos reais de emancipação e de permanência digna no território. Compreende-se, portanto, que a práxis criativo-revolucionária no contexto do campo é o que permite transpor os obstáculos cotidianos, provando que o impacto da educação ultrapassa os muros da escola para florescer no seio da vida comunitária.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **El buen vivir en el camino del post-desarrollo**. Una lectura desde la Constitución Montecristi. Policy Paper 9. Quito, Ecuador: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS), 2010. Disponível em: [https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen\\_vivir/Buen\\_vivir\\_posdesarrollo\\_A\\_Acosta.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A_Acosta.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.
- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.
- ALVES, M. F. R. **O que há de novo na educação das crianças sem terrinha?** Um estudo sobre a educação das crianças do MST. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARAÚJO, D. M.. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Formação de educadores do campo**. In: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular. 2012.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BATISTA, S. C. **Cartografia geográfica em questão: do chão, do alto, das representações**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 56).
- BITENCOURT, L. P.; ZART, L. L. Os educadores na Educação do Campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 2, n. 1, p. 252-274, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/316258360\\_Os\\_educadores\\_na\\_educacao\\_do\\_campo\\_e\\_as\\_suas\\_condicoes\\_de\\_trabalho\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/316258360_Os_educadores_na_educacao_do_campo_e_as_suas_condicoes_de_trabalho_docente).

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

BOGO, Ademar. **A mística**: parte da vida e da luta. São Paulo: ANCA/MST, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro, e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 36, de 4 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: INEP/MEC/SECAD, 2007. (Cadernos SECAD 2).

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm).

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 6 de junho de 2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2012-pdf/11250-pceb017-12>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Formação em economia solidária**: diretrizes metodológicas. Brasília: MTE/SENAES, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. Brasília: MEC, 2025.

BRAZ. M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt>.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo e ensino médio: a necessária relação entre escola e trabalho. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 37.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V. (org.). **O campo das ciências e as ciências do campo**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 25-36.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012a.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 257-264.

CALDART, R. S. **Escola do campo e agroecologia**: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. Porto Alegre: Expressão Popular, 2016.

CALDART, R. S. **Agroecologia nas escolas do campo**: construção do futuro feita à mão e sem permissão. MST, 6 fev. 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CARTA DA TERRA. **A carta da terra**. Haia, Holanda: Comissão da Carta da Terra, 2000. Disponível em: [www.cartadaterrainternacional.org](http://www.cartadaterrainternacional.org). Acesso em: 20 abr. 2024.

CASTRO, F. P. **Construindo territórios livres de agrotóxicos para a promoção da agroecologia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2016.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação profissional e ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 27-52, 2011.

COSTA, R. O. **A Educação do Campo em um contexto de ruptura política e de avanço do projeto neoliberal: desafios para a Escola Madre Cristina / Mirassol D'Oeste-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CULTI, M. N.; KOYAMA, M. A. H.; TRINDADE, M. **Economia solidária no Brasil: tipologia dos empreendimentos econômicos solidários**. São Paulo: Todos os Bichos, 2010.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

DIAS, A. A. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política de inclusão social e direito à educação. *In*: RODRIGUES, S. (org.). **Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2020. p. 19-38.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2004. p. 103-166.

FAZENDA, I. *et al.* **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais - UEG/UnU**, Iporá, GO, v. 2, n. 2, 2013.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, 2005.

- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates e conquistas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a disputa de projetos de sociedade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade**. Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso)
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação e Sociologia. **Revista de Ciências da Educação**, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011. Disponível em : <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/810>. Acesso em: 7 set. 2019.
- GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Cidadania planetária; 3). Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/4c26f84e-420a-4a22-adc6-750397c03d39/content>. Acesso em: 13 out. 2023.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALVÃO, F. N. S.; BITENCOURT, L. P. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. **RELVA - Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara, MT, v. 4, n. 1, p. 9-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2254>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2, p. 13-53.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008.

HÖLFING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, p.30-41, 2001.

INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Educação no Campo/PRONERA**. Brasília. Publicado dia 12/12/2011. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao-no-campopronea>. Acesso em: 5 jan. 2019.

INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **PRONERA completa 20 anos de atuação educacional no campo**. Brasília. Publicado dia 25/04/2018. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo>. Acesso em: 5 abr. 2022.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2016. Disponível em [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual\\_pronea\\_18.01.16.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronea_18.01.16.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Memória cronológica. **O MST e a pesquisa**. (Cadernos do ITERRA nº 1). Veranópolis, RS, 2001. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20Iterra%2003.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LÉLIS, Ú. A. *et al.* Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 4, p. e7323, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7323>.

LIMA, E. A. C. R. **Educação do Campo: rompendo cercas e disputando territórios – estudo das práticas do Assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina**.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

LOPES, A. P.; LOURENÇO, C. F. Educação do campo: diálogos e reflexões. *In*: LOURENÇO, C. F.; LOPES, A. P. (org.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2015. p. 13-33.

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

MACHADO, I. F. Educação do Campo. **Caderno pedagógico I**. Educação do Campo/formação e desenvolvimento comunitário. Cáceres, MT: UNEMAT, 2011.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 7. ed. São Paulo: Escrituras, 2010.

MANCINI, E. A. **A revolução das redes**: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARIANO, A. M. **Educação do Campo, trabalho e emancipação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1974.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2024

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 11 out. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRASSOL D'OESTE. Mato Grosso. **BEMISA consegue licença para retomar exploração de jazida de minérios na serra do Caeté em Mirassol**. 2013. Disponível em: [https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/pg.php?area=NOTICIASVER&id\\_noticia=80](https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/pg.php?area=NOTICIASVER&id_noticia=80). Acesso em: 20 jan. 2021.

MIRASSOL D'OESTE. Mato Grosso. Escola Estadual Madre Cristina. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. Assentamento Roseli Nunes, Mirassol D'Oeste, MT, 2018.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2009a.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites e transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b. p. 185-197. (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 585-601, 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (org.). A Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, 2011. Disponível em: <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportuques/educacaodocampo.pdf>.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG;UnB; UFS e UFBA). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-58.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Escola do campo. *In*: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular. 2012.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-25, e4539138, 2020.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo: MST, 1999a. (Caderno de Educação n. 9).

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: Setor de Educação do MST, 1999b. (Caderno de Formação n. 20).

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Somos Sem Terra**. Pra soletrar a liberdade nº 2. Caderno do educando, fev. 2001, p. 5. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/PSL%20\(2\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/PSL%20(2).pdf). Acesso em: 27 mar. 2022.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. De tijolo em tijolo, Sem Terra construíram a primeira escola do campo em MT. **Revista Sem Terra**. 6 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/05/06/de-tijolo-em-tijolo-sem-terra-construirama-primeira-escola-do-campo.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera**. 2018a. Disponível em: <https://mpabrazil.org.br/encontro-nacional-de-20-anos-da-educacao-no-campo-e-pronera-torna-publico-carta-manifesto/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Lei que pode tachar movimentos como terroristas retorna ao debate**. 2018b. Disponível em <https://mst.org.br/2018/11/01/lei-que-pode-tachar-movimentos-como-terroristas-retorna-ao-debate/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

NASCIMENTO, T. J. A. **Sobre o estado moderno**: uma análise das concepções de estado de Karl Marx e Antônio Gramsci. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, O. V.; KISS, R. C. S. Educação integral, escola de tempo integral e currículo integrado: uma análise a partir de uma escola pública. **Revista Faculdade de Educação - UNEMAT**, v. 21, ano 12, n. 1, p. 119-136, 2014.

PAEZANO, E. S. **Formação dos/as educadores/as do campo e a territorialização da Educação do Campo**: concepções e práticas dos sujeitos da Escola Estadual MadreCristina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2019.

PALUDO, C.; MACHADO, R. C. F. Reflexões sobre os movimentos sociais latino americanos e a educação escolar. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, PR, v. 15, n. 1, p. 63-81. 2013.

PELOSO, R. **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, M. M. **A comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico de pragas e doenças**: técnicas alternativas para a defesa do meio ambiente. São Paulo: Nobel, 1988.

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais**. 21. ed. São Paulo: Nobel, 2002.

PRIMAVESI, A. **Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

RAMOS, M. N.; HEINSFELD, B. D. **Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 18288-18301.

RIBEIRO, C. G. **Educação do Campo e economia solidária: estudo de caso na Escola Estadual Madre Cristina Assentamento Roseli Nunes, Município de Mirassol D' Oeste/MT**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Participação e Controle Social do Estado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2014.

RIBEIRO, C. G. **Vozes da juventude: práticas e aprendizados de jovens no processo socioespacial de recriação camponesa no Assentamento Roseli Nunes em Mirassol D' Oeste-MT**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 155-178, 2006.

RIBEIRO, M. Educação do Campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, R. V. (org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 153-170.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1996.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. Lisboa (Portugal): Fundação Mário Soares/Gradiva Publicações, 2002.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). In: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular. 2012. p. 629-637.

SGUAREZI, S. B. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, V. S. **Educação de Jovens e Adultos – EJA na Escola Estadual Madre Cristina: práticas pedagógicas e processos de auto-organização associativa**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2022.

SINGER, P. Economia solidária: para um mundo sem pobreza. **Integração – A Revista Eletrônica do Terceiro Setor**, ano I, n. 4, 1999.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOARES, S. M. **Juventude camponesa e trabalho associado nos Assentamentos Roseli Nunes e Santa Helena – Município de Mirassol D'Oeste**. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Economia Solidária e Políticas Públicas) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2017.

SOARES, S. M. **A docência camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a pedagogia do trabalho associado camponês para a auto-organização da juventude do Assentamento Roseli Nunes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2020.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

SOARES, S. M.; SENRA, R. E. F. Da teimosa resistência nasce a Escola Estadual do Campo Madre Cristina. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, TO, v. 4, e5786, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5786/15067>. Acesso em :15 out. 2019.

SOUZA, J. Prefácio. *In*: SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017. p. 10-11.

SOUSA, J. P.; CONCEIÇÃO, A. L. O trabalho e a questão agrária: uma análise sobre a (re)produção do capital no campo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: AGB, 2010.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26., 2006, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: ABEPRO, 2006. p. 1-9.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIRIBA L. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 27, n. 71, 2007.

TIRIBA L. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 69-94, 2008.

TIRIBA L.; FISCHER, M. C. B. Produção associada e autogestão. *In*: CALDART, R.S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular. 2012. p. 612-618.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 1. ed. São Paulo. Boitempo: 2003.

ZART, L. L. Educação do Campo. *In*: **Caderno pedagógico I**. Educação do Campo/ formação e desenvolvimento comunitário. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT. 2011.

ZART, L. L.; SANTOS, J. C. (org.). Educação e sócio-economia solidária: interação universidade - movimentos sociais. Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2006. (Série Sociedade Solidária, v. 2). Disponível em: <https://www.ctamt.org.br/storage/publicacao/publicacao/educacao-e-socio-economia-solidaria-livro.pdf>.

ZART, L. L. Produção social do conhecimento nas experiências da socioeconomia solidária no Núcleo Unemat - Unitrabalho. *In*: ZART, L. L.; PAEZANO, E. S. M.; MARTINS, J. O. (org.). **Educação e socioeconomia solidária**: fundamentos da produção social de conhecimentos. Cáceres, MT: Ed. Unemat, 2019.

ZART, L. L.; CASTRILLON, S. (org.). **Educação do Campo**: formação e desenvolvimento comunitário/PIESES, Unemat, Proec-Unemat. Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2011.

ZART, L. L.; VAILANT, C. (org.). **Configurações do campo e experiências educacionais**. Cáceres, MT: Ed. Unemat, 2015.

ZART, L. L. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo. Tese (Doutorado em Ciências Políticas e Tecnológicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

## APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 3.2.1.1 Você poderia falar um pouco sobre o trabalho que você desenvolve na Escola?
- 3.2.1.2 Qual sua relação com o trabalho no campo? Comente.
- 3.2.1.3 O que motivou você a buscar formação em docência?
- 3.2.1.4 Quais são os fatos que mais te marcaram nas memórias relacionadas à Licenciatura em Educação do Campo?
- 3.2.1.5 Você teve alguma experiência de liderança antes da licenciatura? Se sim, comente.
- 3.2.1.6 Quais as transformações que você atribui à sua participação na LEdoC?
- 3.2.1.7 Fale um pouco mais sobre o trabalho por área do conhecimento na escola.
- 3.2.1.8 Vc trabalha para além do trabalho docente? Fale um pouco sobre o trabalho no lote, na associação ou nos grupos que vc participa?
- 3.2.1.9 Quais são os espaços educativos na escola, associação e/ou grupo informais?
- 3.2.1.10 Quais situações desenvolvem o trabalho coletivo? Comente.
- 3.2.1.11 Como você vê as relações de auto-organização/ trabalho coletivo no interior da escola (professores, coordenação, direção, estudantes...)?
- 3.2.1.12 Quais as suas impressões sobre a formação recebida da Licenciatura em Educação do Campo?
- 3.2.1.13 Que ações você realizou/realiza na Escola que considera que foi significativo e que reflete a influência da especialização da licenciatura no que você tem feito?
- 3.2.1.14 Relate quais a práxis desenvolvidas sejam na escola, Associação e/ou grupos informais?
- 3.2.1.15 Como o trabalho socialmente necessário contribui?
- 3.2.1.16 Fale sobre o processo de auto-organização do trabalho com a juventude para fortalecer a permanência no campo.
- 3.2.1.17 Qual sua percepção sobre às ações de transformação da forma escolar a outros espaços formativos de que você participou? Comente.
- 3.2.1.18 Fale sobre a contribuição da Universidade, principalmente da LEdoC para a práxis transformadora.

3.2.1.19 Quais os desafios e possibilidades que você percebe para a permanência do docente Camponês na escola do seu território?

3.2.1.20 Os Docentes Camponeses se engajam em alguma forma de trabalho que seja educativo? Comente.

3.2.1.21 Como você avalia o contexto educacional exigido pela SEDUC-MT (material estruturado, cursos de formação on-line, avaliações externas). Ele se aproxima com a realidade local?

3.2.1.22 Quais os desafios para vivenciar na escola os princípios da Educação do Campo? Quais você percebe que são vivenciados na escola que você está trabalhando?