



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

PROJETO EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA: OS FAZERES DA ESCOLA FILHA DA
LUTA PATATIVA DO ASSARÉ

JOÃO PESSOA-PB

2025

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

**PROJETO EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA: OS FAZERES DA ESCOLA FILHA DA
LUTA PATATIVA DO ASSARÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

JOÃO PESSOA-PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

W245p Wanderley, Kamila Karine dos Santos.

Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária : os fazeres da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré / Kamila Karine dos Santos Wanderley. - João Pessoa, 2025.

221 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Educação do campo. 3. Agroecologia. 4. Pedagogia do movimento. I. Silva, Severino Bezerra da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376-054.57(043)

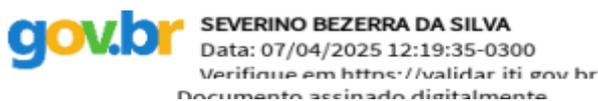
KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

**PROJETO EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE
TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA: OS FAZERES DA ESCOLA FILHA DA
LUTA PATATIVA DO ASSARÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Linha de Pesquisa de Educação Popular, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

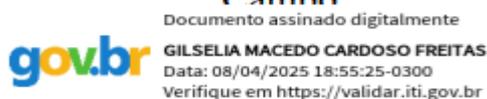
Aprovada em: 24/03/2025.

Banca Examinadora

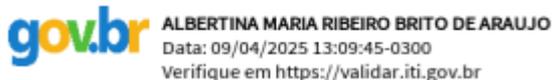


Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Alex Verdério (Examinador Externo)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Educação do
Campo



Prof.^a Dr.^a. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Prof.^a Dr.^a. Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a. Maria do Socorro Xavier Batista (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Educação

As(os) educadoras(es) do campo, com quem tenho aprendido e cultivado a força de lutar e esperar, dedico este trabalho com afeto e admiração.

AGRADECIMENTOS

Com grande alegria e uma profunda sensação de gratidão, faço questão de expressar meus agradecimentos a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa. Dedico este momento àqueles que ouviram minhas queixas, entenderam as ausências, respeitaram meus momentos de fragilidade e, acima de tudo, compartilharam comigo as alegrias e conquistas que marcaram esta caminhada.

De modo especial, agradeço:

À Mãe Terra, *Pacha Mama*, por sustentar meus sonhos, renovar esperanças, fortalecer corpo e alma.

Aos meus pais (Maria das Graças e José Willian) e à minha família, por serem a base sólida que sempre me sustentou, e ao meu companheiro de vida, Matheus Ferreira da Silva (Bodão Ferreira), que esteve ao meu lado em cada passo, sem medir esforços para me apoiar e ajudar. Suas palavras de encorajamento foram, e continuam a ser, um reflexo da parceria que construímos, onde o amor é, de fato, “um ato revolucionário”.

Ao meu amigo e orientador, Professor Severino Bezerra da Silva, cuja sabedoria, paciência e orientação foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e sentido.

Às(os) professoras(es) que participaram da banca de qualificação e defesa de tese, por acolherem este trabalho com tanto afeto e por suas contribuições enriquecedoras. Ter encontrado na academia educadoras(es) e pesquisadoras(es) tão humanizantes quanto Socorro Xavier Batista, Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo, Alex Verdério e Gilsélia Macedo Cardoso Freitas é mais que uma sorte; é uma evidência de que o esforço de tantos que dedicaram suas vidas à educação pública e popular tem valido a pena.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), este grande educador coletivo, que me nutriu permanentemente de esperanças na possibilidade da emancipação humana.

As(os) educadores(as) do Coletivo de Educação Nordeste e aos companheiros(as) do Setor de Educação do MST, por me ensinarem sobre o tempo do coletivo e, acima de tudo, que é possível ser e fazer diferente. Sem ter aprendido com a escola que vocês representam e continuam a ser, eu não teria descoberto as chaves que abriram inúmeras portas ao longo da minha trajetória.

Com especial gratidão, dedico meu reconhecimento aos educadores(as) e educandas(os) da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, no assentamento Santana da Cal, Ceará.

Obrigada(o) por abrirem as portas, compartilharem experiências e se disporem para as entrevistas. Sem vocês, seria impossível compreender nossa práxis no Movimento.

Por fim, à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, meu sincero agradecimento.

Bem lá dentro

*Num lugar
Bem profundo
A semente
Guarda isso:
Um mundo.*

*A semente
Escondida
Esconde um ser
Pequenino:
A vida.*

*Você já pensou
(e pensou porquê?)
Que uma semente
Algum dia
Já foi **Você?***

(Carlos Rodrigues Brandão)

RESUMO

Este estudo analisa os fazeres pedagógicos, considerando os princípios da Agroecologia e da Educação Popular na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, Canindé-CE. A pesquisa está vinculada à linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O problema da pesquisa propõe responder à seguinte questão: Qual é o lugar que a Agroecologia e a Educação Popular ocupam nos fazeres pedagógicos nas escolas em territórios da Reforma Agrária? Para responder a essa questão, os objetivos específicos são: I. Identificar aspectos históricos e teóricos da Agroecologia nas escolas vinculadas ao MST, analisando suas influências e desafios; II. Perceber como as escolas do MST têm integrado a Agroecologia à Educação, considerando os princípios da Educação Popular; III. Conhecer as práticas agroecológicas da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. A pesquisa, de natureza qualitativa, segue os princípios da Pesquisa Participante (Brandão, 2006; Brandão; Borges, 2007; Melo, 2005). O estudo foi realizado no período entre 2021 e 2024, adotando uma metodologia fundamentada na Sistematização de Experiências (Holliday, 2012; Amâncio; Souza, 2022), na Observação Participante (Silva, 2019; Minayo, 2001) e em Entrevistas Semiestruturadas, desenvolvidas com base na metodologia da História Oral (Pollak, 1992; Thompson, 1992). Esses instrumentos possibilitaram a sistematização dos achados no contexto das experiências. A pesquisa contou com a participação de oito educadores(as), sendo seis diretamente envolvidos(as) nas ações do projeto na escola, *locus* da pesquisa, e dois(as) na Coordenação Político-Pedagógica (CPP) do projeto. A tese que defendemos é que a Agroecologia, ancorada na Educação Popular, constitui mais do que uma proposta pedagógica: é uma prática social, uma ciência e um movimento político que transforma a Educação do Campo. A partir da experiência da Escola, vinculada ao MST, analisamos como os saberes agroecológicos são construídos coletivamente no interior da luta pela Reforma Agrária. O percurso formativo do projeto evidenciou que a integração entre teoria e prática crítica emancipa sujeitos e fortalece o vínculo entre Agroecologia e educação básica nos territórios da Reforma Agrária. Os resultados indicam que a Agroecologia se destacou como fio condutor, integrando saberes locais e promovendo uma prática pedagógica crítica e transformadora. Apesar das limitações no acesso às dinâmicas internas e dos desafios na sistematização das experiências, a pesquisa reforça a relevância da Educação Popular e da Agroecologia na formação emancipatória em territórios da Reforma Agrária. Dessa forma, a presente tese contribuiu para a compreensão dessa inter-relação, evidenciando o potencial da educação como caminho para a conscientização ambiental.

Palavras-chave: Agroecologia. Educação Popular. Educação do Campo. Pedagogia do Movimento.

ABSTRACT

This study analyzes pedagogical practices considering the principles of Agroecology and Popular Education at the Filha da Luta Patativa do Assaré Rural School, located in the Santana da Cal Settlement, Canindé-CE. The research is linked to the Popular Education line of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Paraíba (UFPB). The research problem seeks to answer the following question: What role do Agroecology and Popular Education play in pedagogical practices in schools within Agrarian Reform territories? To address this question, the specific objectives are: I. Identify historical and theoretical aspects of agroecology in schools associated with the MST, analyzing its influences and challenges; II. Understand how MST schools have integrated Agroecology into Education, considering the principles of Popular Education; III. Explore the agroecological practices of the Filha da Luta Patativa do Assaré Rural School. This qualitative research follows the principles of Participatory Research (Brandão, 2006; Brandão & Borges, 2007; Melo, 2005). The study was conducted between 2021 and 2024, adopting a methodology based on the Systematization of Experiences (Holliday, 2012; Amâncio & Souza, 2022), Participant Observation (Silva, 2019; Minayo, 2001), and Semi-Structured Interviews, developed using the Oral History methodology (Pollak, 1992; Thompson, 1992). These instruments enabled the systematization of findings within the context of the experiences. The research involved eight educators, six of whom were directly engaged in the project's actions at the school, the study's locus, and two in the project's Political-Pedagogical Coordination (CPP). The thesis we defend is that Agroecology, anchored in Popular Education, is more than a pedagogical proposal: it is a social practice, a science, and a political movement that transforms Rural Education. Based on the experience of the School linked to the MST, we analyze how agroecological knowledge is collectively built within the struggle for Agrarian Reform. The training process of the project highlighted that the integration between theory and critical practice emancipates subjects and strengthens the connection between Agroecology and basic education in Agrarian Reform territories. The results indicate that Agroecology emerged as a guiding thread, integrating local knowledge and promoting a critical and transformative pedagogical practice. Despite limitations in accessing internal dynamics and challenges in systematizing experiences, the study reinforces the relevance of Popular Education and Agroecology in emancipatory education within Agrarian Reform territories. Thus, this dissertation contributes to understanding this interrelationship, highlighting the potential of education as a path to environmental awareness.

Keywords: Agroecology. Popular Education. Rural Education. Pedagogy of the Movement.

RESUMEN

Este estudio analiza las prácticas pedagógicas considerando los principios de la Agroecología y la Educación Popular en la Escuela del Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, ubicada en el Asentamiento Santana da Cal, Canindé-CE. La investigación está vinculada a la línea de Educación Popular del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). El problema de investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué papel ocupan la Agroecología y la Educación Popular en las prácticas pedagógicas de las escuelas en los territorios de la Reforma Agraria? Para abordar esta cuestión, los objetivos específicos son: I. Identificar los aspectos históricos y teóricos de la Agroecología en las escuelas vinculadas al MST, analizando sus influencias y desafíos; II. Comprender cómo las escuelas del MST han integrado la Agroecología a la Educación, considerando los principios de la Educación Popular; III. Conocer las prácticas agroecológicas de la Escuela del Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Esta investigación cualitativa sigue los principios de la Investigación Participativa (Brandão, 2006; Brandão & Borges, 2007; Melo, 2005). El estudio ocurrió entre 2021 y 2024, adoptando una metodología basada en la Sistematización de Experiencias (Holliday, 2012; Amâncio & Souza, 2022), la Observación Participante (Silva, 2019; Minayo, 2001) y Entrevistas Semiestructuradas, desarrolladas a partir de la metodología de la Historia Oral (Pollak, 1992; Thompson, 1992). Estos instrumentos permitieron sistematizar los hallazgos en el contexto de las experiencias. La investigación contó con la participación de ocho educadores(as), de los cuales seis estaban directamente involucrados(as) en las acciones del proyecto en la escuela, el locus del estudio, y dos en la Coordinación Político-Pedagógica (CPP) del proyecto. La tesis que defendemos es que la Agroecología, anclada en la Educación Popular, constituye más que una propuesta pedagógica: es una práctica social, una ciencia y un movimiento político que transforma la Educación del Campo. A partir de la experiencia de la Escuela, vinculada al MST, analizamos cómo se construyen colectivamente los saberes agroecológicos en el marco de la lucha por la Reforma Agraria. El proceso formativo del proyecto evidenció que la integración entre teoría y práctica crítica emancipa a los sujetos y fortalece el vínculo entre Agroecología y educación básica en los territorios de la Reforma Agraria. Los resultados indican que la Agroecología se destacó como un eje conductor, integrando saberes locales y promoviendo una práctica pedagógica crítica y transformadora. A pesar de las limitaciones en el acceso a las dinámicas internas y los desafíos en la sistematización de experiencias, el estudio refuerza la relevancia de la Educación Popular y la Agroecología en la formación emancipadora en los territorios de la Reforma Agraria. De esta manera, esta tesis contribuyó a la comprensión de esta interrelación, evidenciando el potencial de la educación como un camino hacia la concienciación ambiental.

Palabras clave: Agroecología. Educación Popular. Educación del Campo. Pedagogía del Movimiento.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
APES	Associação Paraibana dos Estudantes Secundaristas
APP	Áreas de Preservação Permanente
ATER	Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ATES	Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CaC	Método Camponês a Camponês+-
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CE	Centro de Educação
CLAA	Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CLOC	Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CNEC	Conferências Nacionais da Educação do Campo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCRAB	Coordenação Nacional de Produtores da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar
COOPAT	Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados de Tapes
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença por Coronavírus 2019)
CPP	Coordenação Político-Pedagógica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMATERCE	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária
EP	Educação Popular
ESPLAR	Centro de Pesquisa e Assessoria
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FONEC	Fóruns Nacionais da Educação do Campo
GPEP	Grupo de Pesquisa Educação Popular, Memórias e Saberes

IFPA	Instituto Federal do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LVC	La Via Campesina
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	Núcleos de Base
NEDET	Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial
OTTP	Organização de Técnicas do Trabalho Produtivo
PB	Paraíba
PECEM	Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática
PEP	Projeto de Estudo e Pesquisa
PET/Conexões	Programa de Educação Tutorial/Conexões dos Saberes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGADR	Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUCAMPO	Programa de Educação do Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Programa e Extensão Universitária
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAJ-PB	Residência Agrária Jovem da Paraíba
RAP	Reforma Agrária Popular
REUNI	Expansão das Universidades Federais
RL	Reservas Legais
SAF	Sistemas Agroflorestais
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave 2)
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Sistematização de Experiências
SENAR	Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNAVIDA	Universidade Aberta Vida
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
WoS	<i>Web of Science</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Saberes e fazeres agroecológicos na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré.....	20
Figura 2 – Registro do I Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, realizado de 5 a 11 de setembro de 2016, na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, no extremo sul da Bahia.....	30
Figura 3 - Educação do Campo: aprender e lutar.....	40
Figura 4 – Registro da reunião CPP ampliada do Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária.....	41
Figura 5 – Percorso Metodológico.....	64
Figura 6 – Cinco tempos de uma Sistematização de Experiências.....	66
Figura 7 – Localização da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, Canindé (CE).....	76
Figura 8 - Plantar árvores e produzir alimentos saudáveis.....	86
Figura 9 - Dados sobre agrotóxicos.....	102
Figura 10 - Níveis de institucionalização das ações de educação em Agroecologia no Brasil.....	107
Figura 11 - O que é Agroecologia para o MST?.....	112
Figura 12 - Representação da análise dos documentos.....	130
Figura 13 - Saberes e fazeres agroecológicos.....	139
Figura 14 – Localização das onze escolas no Brasil.....	143
Figura 15 - Fluxograma dos seis níveis do processo de formação Agroecologia e Educação.....	155
Figura 16 - Lançamento do Caderno de Agroecologia, durante a reunião ampliada em Contagem/MG (2022).....	157
Figura 17 - Apresentação das experiências agroecológicas da Escola Patativa do Assaré.....	158
Figura 18 - Representação da linha do tempo dos cursos básicos de Educação e Agroecologia da região nordeste.....	160
Figura 19 - V turma do Curso Básico Agroecologia e Educação da Região Nordeste Turma Josué de Castro-Rio Grande do Norte (2023).....	163
Figura 20 - Estudo coletivo do verbete sobre Agroecossistemas.....	167
Figura 21 - Caminho do estudo dos verbetes: Agroecologia e Educação.....	169

Figura 22 - Apresentação do tema: Comer bem para viver melhor.....	171
Figura 23 - Participação da Escola Patativa nas atividades alusivas ao em Canindé-CE(2022).....	175
Figura 24 - Unidades Produtivas do Campo Experimental.....	182
Figura 25 - Início da horta orgânica.....	187
Figura 26 - Aula no campo-experimental.....	187
Figura 27 - Solução agroecológica para o controle de pragas.....	188
Figura 28 - Comercializada no 1º Seminário de Educação e Agroecologia da Escola.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição por programas de pós-graduação.....	45
Quadro 2 – Dissertações e Teses elencadas no descritor Educação e Agroecologia.....	47
Quadro 3 – Artigos elencadas nas palavras-chave: Educação And Agroecologia; Educação do Campo.....	55
Quadro 4 – Síntese dos estudos.....	58
Quadro 5 – Estudos sobre a escola estudada.....	60
Quadro 6 - Escolas de Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária no Ceará.....	74
Quadro 7 - Descrição do acompanhamento do Projeto e entrevistas.....	78
Quadro 8 - Perfil das(os) participantes entrevistadas(os).....	81
Quadro 9 - Resumo dos Congressos Nacionais do MST (1985-2025).....	90
Quadro 10 – Síntese extraída dos relatórios do projeto no ano de 2023.....	145
Quadro 11 - Temas trabalhados indicados no documento de orientação dos Cursos Básicos de Agroecologia e Educação nas cinco grandes regiões.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Busca por filtragem pelas ferramentas padronizadas nos bancos de dados.....	44
-----------------	---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1.1 A força do coletivo	21
1.2 Apresentação da temática	32
1.3 A estrutura da Tese	37
2 ESTADO DO CONHECIMENTO E O PERCURSO METODOLÓGICO	40
2.1 O Estado do conhecimento	42
2.1.1 Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	45
2.1.2 Scielo Citation Index (WEB OF SCIENCE)	52
2.2 Breve consideração quanto aos achados	57
2.3 Estudos sobre a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré	60
2.4 Percurso Metodológico	63
2.4.1 Sistematização das Experiências	64
2.4.2 Observação Participante	68
2.4.3 História Oral	70
2.5 O lócus da pesquisa: Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré	72
2.6 As(os) participantes da pesquisa	80
3 AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO NO MST	86
3.1 Educação e Agroecologia nos Congressos do MST	88
3.2 Agroecologia é o caminho!	99
3.3 Irradiar agroecologia nas escolas do Movimento Sem Terra	115
3.4 Produções Educacionais: o MST e a Agroecologia	127
4. EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA: PERSPECTIVA DA ESCOLA DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ, NO ASSENTAMENTO SANTANA DA CAL, CEARÁ	139
4.1 Do projeto político à construção da Agroecologia nas Escolas do Campo: o projeto Educação e Agroecologia nos Territórios da Reforma Agrária	141
4.2 Formação crítica-emancipatória: construindo pontes entre os saberes e fazeres agroecológicos	149
4.3 Trajetórias formativas: curso básico de educação e agroecologia da região nordeste	159
4.4 Estudo dos verbetes: conceitos e dimensões dos fazeres agroecológicos	166
4.5 Práticas sociais e desafios: os saberes e fazeres agroecológicos	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	212
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	213
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com educadoras/es	217
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES	218
APÊNDICE D - Produções que se aproximam da temática da Agroecologia e educação, vinculadas ao MST	219

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Saberes e fazeres agroecológicos na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré,



Fonte: Desenho de Joaquim Neto, militante do MST/RN, inspirado nos elementos da Sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024).

1.1 A força do coletivo

Minha Ciranda

Essa ciranda não é minha só
 É de todos nós
 A melodia principal quem tira
 É a primeira voz
 Pra se dançar ciranda
 Juntamos mão com mão
 Fazendo uma roda
 Cantando essa canção
 (Lia de Itamaracá, 1984)

O exercício de pensar minha trajetória pessoal e o movimento de encontro com a temática de pesquisa, entrelaçada com a proposta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é refletido exatamente nessa canção popular. Ela é entoada em diferentes espaços culturais, tais como os momentos de mística, onde sua essência é revelada. A canção interpreta a vida como um processo em constante transformação, como tal, um ritmo próprio que, às vezes, avança e, em outras, recua. Isso é semelhante à ciranda, que se move com passos que direcionam para frente e outros para trás, conforme expresso no trecho: “Pra se dançar ciranda/Juntamos mão com mão/Fazendo uma roda [...]”. Dessa forma, essa ciranda de saberes e fazeres é um lugar comum, do qual eu também faço parte.

Nos espaços em que me constituo também como educadora e militante, desejo manter sempre a necessária disposição para partilhar conhecimento e aprender na força do coletivo. Assim, aceito o desafio da canção e sigo na busca por fortalecer a ideia de que “Essa ciranda não é minha só”. O embalo da ciranda deixa a marca de diferentes saberes e se move no ritmo e passos da canção

A imagem apresentada na Figura 1, intitulada *Saberes e fazeres agroecológicos na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré*, ilustra com sensibilidade o espírito coletivo que atravessa a reflexão proposta neste item.. A cena revela um espaço onde o saber é construído de forma coletiva, envolvendo crianças, jovens e adultos em atividades como o cultivo, o estudo e a partilha de experiências. As bandeiras do MST ao fundo e os livros com títulos como “Educação do Campo” e “Agroecologia” reafirmam a centralidade das lutas sociais e dos territórios na constituição de uma Educação Popular e comprometida com a transformação.

Neste ponto, cabe registrar que sou paraibana, nascida em João Pessoa, Paraíba, onde morei até os onze anos. No ano de 1998, devido a uma grande crise financeira na família, meus

pais sentiram a necessidade de mudar para o bairro de Tibiri II, em Santa Rita, Paraíba, região metropolitana de João Pessoa.

As lembranças mais consistentes relacionadas à Educação Popular remetem a minha infância e parte da adolescência, convivendo nesse bairro com o Grupo de Teatro Amador de Tibiri II, também conhecido como Grupo Taty. Este espaço comunitário tem papel fundamental em minha formação pessoal, profissional e acadêmica. A prática teatral com o grupo, inspirada na filosofia freireana e embasada em referenciais teóricos, manifestava-se na escolha dos temas, na criação e construção dos espetáculos, nos processos de ensaio, nas apresentações e nos debates pós-espetáculo. O diretor, também educador, desenvolvia uma pedagogia do teatro que revelava os aspectos pedagógicos da experiência teatral, criando condições para uma arte/educação emancipadora. Na minha tese, essas vivências servem como referência para entender como espaços comunitários podem contribuir com práticas pedagógicas e sociais.

As idas ao Teatro foram estimuladas pela tia Davanice dos Santos, que já morava no bairro com meus avós desde 1992. Contudo, antes mesmo de morar no bairro, já frequentava os festivais infantis proporcionados pelo espaço durante os finais de semana. O Teatro em questão pertence ao professor e diretor Ivonaldo Rodrigues, fundador do grupo. O artista e amigo ganhou destaque no cenário paraibano ao construir o teatro na sua própria residência, como ponto de encontro entre artistas e o público. O lugar é considerado um dos cenários culturais do estado da Paraíba.

Diante das reflexões sobre essa prática e considerando os anos em que estive efetivamente vivenciando o espaço (1998-2003), a maioria dos integrantes era composta por moradores do bairro. Elas/eles viam no Teatro Ivonaldo Rodrigues uma maneira de expressar sua criatividade de maneira cômica e lúdica, frequentemente debatendo questões sociais e, acima de tudo, valorizando a força do coletivo.

Concomitantemente, grande parte do meu processo de escolarização ocorreu em escolas públicas estaduais nas cidades de Santa Rita e João Pessoa. Da 4ª série (atual 5º ano) à 8ª série (atual 9º ano), estudei em escolas próximas à casa onde morava com meus pais em Tibiri II. No Ensino Médio, voltei a residir em João Pessoa, no bairro dos Bancários, e passei a estudar em escolas distantes de casa. Foi no ano de 2003, na Escola Estadual Professor Matheus Augusto de Oliveira, no bairro dos Estados, que tive o primeiro contato com a Associação Paraibana dos Estudantes Secundaristas (APES).

Naquele período histórico (2003-2005), participar de um movimento estudantil era essencial para a construção do processo de conscientização e luta por direitos sociais. Nos dois anos seguintes, enquanto estudava na Escola Estadual Escritor José Lins do Rego, no bairro do

Cristo, em João Pessoa-PB, e estava vinculada ao Movimento Estudantil, fui apresentada aos debates sobre as mazelas sociais e as reivindicações históricas por uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Lembro da primeira frase que estampava nos cadernos: “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros”, do Comandante Che Guevara. Esta frase, sempre mencionada pelas recentes companheiras e companheiros de militância nas reuniões organizativas, começou a fazer sentido para a jovem que começava a compreender a injustiça social.

Nessa trajetória, é importante destacar que aqueles eram os anos de 1990 e início dos anos 2000, uma conjuntura em que as políticas neoliberais e suas ideologias estavam em processo mais elaborado de consolidação. Hoje, consigo perceber a ausência de políticas públicas em toda a minha trajetória escolar, evidenciada pela falta de carteiras escolares (muitas vezes sentava no chão), professoras e professores sem formação superior, falta de merenda escolar, aulas vagas, entre outros problemas estruturais. Apesar de todas as dificuldades no âmbito educacional, causadas por uma conjuntura nacional de negação de direitos, a relação entre cotidianidade e sociedade, mediada pelas minhas experiências pessoais e coletivas, foi de fundamental importância para compreender o cotidiano e a sociedade. Dialogando com Freire (2002, p. 45), entendo que “a conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa”.

Entre 2006-2009, durante o curso de licenciatura em História, compreendi que uma das principais especificidades que a Educação Popular (EP) utiliza para compreender o entorno é o saber de uma sociedade com cotidiano próprio, referenciado na sua realidade cultural. Para Brandão (1986, p. 26):

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular.

O caminho entre compreender o saber, vindo da comunidade na qual estive inserida, traz uma interlocução com Freire (1979), o qual expande a sua reflexão ao afirmar que o processo de conscientização vai além da tomada de consciência. O autor sugere em vários momentos nas obras dele que essa conscientização não é como uma pílula mágica e reafirma na sua última obra, *Pedagogia da autonomia*, a conscientização como tarefa histórica de resistência contra “toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (Freire, 1997, p. 60),

evidenciando que o processo de conscientização acontece mediado por uma educação libertadora e está intrinsecamente ligado à dimensão política.

No ano de 2004, cursando o segundo período do curso de Licenciatura em História, com 18 (dezoito) anos, assumi duas turmas de História (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) em uma escola confessional em João Pessoa, pertencente a uma comunidade religiosa da Igreja Católica. Foi nesse contexto que compreendi o campo profissional em que estava sendo inserida e dei os primeiros passos na construção da minha identidade docente.

Para Nóvoa *et al.* (2014, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, entendo que o processo de construção da identidade docente é complexo e único. No meu caso, ele foi influenciado pelas experiências teatrais na infância, pela influência da minha mãe, Maria das Graças Santos, professora de matemática, pelo contexto cultural e social, pela formação em História, dentre outras.

Convém destacar que em 2010, a chegada ao curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). não foi planejada nem vivenciada no cotidiano. Isso se deve ao fato de não ter morado na zona rural e parte da minha vida residir na periferia urbana. Em 2009, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para acompanhar as questões do componente de História daquele ano. Minha primeira opção de curso foi Jornalismo, no qual, entretanto, não obtive aprovação.

Na lista, da segunda chamada do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹, optei por outro curso que, até então, sabia apenas que tinha uma forte relação com os movimentos sociais do campo. Minha trajetória vinha do Movimento Estudantil, por isso me senti motivada em conhecê-lo, vendo ali a oportunidade de ingressar em uma universidade pública. Até aquele momento, não contava com nenhuma experiência com Educação do Campo, tampouco com o movimento camponês. No entanto, o curso tornou-se um grande motivador, pois o seu objetivo era:

[...] proporcionar a formação de professores em nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, para atuar, preferencialmente, em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo (UFPB, 2018, p. 4).

¹ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. A meta global era “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Brasil, 2007).

Assim, ingressei nesse curso no período 2010.2 e logo me senti envolvida nas discussões, por estar, finalmente, em um curso que, de diversas formas, possibilita reflexões, além da:

[...] atuação pedagógica junto às comunidades rurais, no desenvolvimento trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, junto às lideranças e equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (UFPB, 2018, p. 4).

Das oportunidades vivenciadas no curso, destacam-se três espaços, que foram cruciais para mudanças de perspectiva teórica, a saber: o Programa de Educação Tutorial/Conexões dos Saberes (PET/Conexões)²; o Programa e Extensão Universitária (ProExt)³; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).⁴

É importante destacar que estávamos entre os anos de 2010 e 2016, período em que as políticas afirmativas instauradas na universidade promoveram, além da amenização de desigualdades sociais presentes no espaço geográfico, maior presença de diversidade no ensino superior, no trabalho e em outros âmbitos públicos, desenvolvendo a democratização da universidade pública (Inácio, 2004).

Portanto, primeiramente fui bolsista do “PET Conexões de Saberes-UFPB”, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Magno Taveres da Silva. O projeto promoveu e sistematizou

² PET/Conexões: A Portaria nº 976/2010 viabilizou a implementação do Programa de Educação Tutorial/Conexões dos Saberes. Por meio dessa portaria, houve uma flexibilização na estrutura dos grupos PET e a integração do programa com o Conexões de Saberes, estabelecido em 2004 pelo Ministério da Educação. O Conexões de Saberes tem como objetivo fomentar a interação entre comunidades populares e instituições acadêmicas, por meio da participação de jovens universitários provenientes dessas comunidades. Assim, a referida Portaria também desempenhou um papel importante na expansão dos grupos PET, permitindo a concessão de novas bolsas mediante justificativa da tutoria e avaliação realizada pelo Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) da respectiva instituição de ensino superior (IES). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6647-portaria-mec-976-27-07-2010&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jun. 2023.

³ O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/. Acesso em: 3 jun. 2023.

⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o propósito de promover a capacitação de jovens talentos em diversas áreas do conhecimento. O programa se destaca por conceder cotas de bolsas de iniciação científica diretamente às Instituições de Ensino e Pesquisa, visando apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e estimular o engajamento dos estudantes no meio científico. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/institutoflorestal/o-instituto/estagios-e-bolsas/ic-pibic/>. Acesso em: 3 jun. 2023.

processos participativos de produção de saberes, protagonizados por estudantes universitários e jovens do Ensino Médio, oriundos de comunidades populares urbanas, visando criar condições para que pudessem atuar no espaço acadêmico enquanto mobilizadoras/es de melhorias sócio-políticas-educativas-culturais e nos espaços comunitários das periferias urbanas de João Pessoa, balizados na Pedagogia Social e Educação Popular, por meio de atividades de aprendizagem tutorial.

No período em que fui bolsista do “PIBIC/CNPq”, entre 2012-2015, participei de projeto coordenado pela professora Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista, envolvia o diagnóstico de escolas de assentamentos de municípios paraibanos, foi possível promover formação de educadora(es) e atividades pedagógicas no âmbito das escolas envolvidas na pesquisa.

O “PET/Conexões de Saberes” e o “PIBIC/CNPq” desempenham um papel fundamental na minha formação acadêmica por meio dos espaços de discussão e aprofundamento teórico/prático. O suporte financeiro também foi crucial, pois permitiu que eu me concentrasse nos estudos sem preocupações excessivas com questões econômicas. Este conjunto de apoios possibilitou a criação de um vínculo profundo e significativo com as experiências vividas na instituição de ensino, ampliando significativamente as minhas chances de permanência no ambiente acadêmico.

Durante a pesquisa do “PIBIC/CNPq”, em meados de 2011, tive contato direto com escolas do campo e, conseqüentemente, com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na Paraíba. Entre tantas experiências, saliento as oficinas pedagógicas com as crianças Sem Terrinha⁵, aprendi, na prática, a construir espaços de discussão, a partir da visão de mundo das crianças, entendendo que elas também são sujeitos e têm opinião. Segundo Arenhart (2007, p. 43), "as crianças Sem Terrinha, como os próprios se denominam para marcar sua identidade de “ser criança Sem Terra!”, são, sobretudo, “crianças em movimento, inseridas na dinâmica de um movimento social que elas ajudam a construir" (Arenhart, 2007, p. 43). Por outro lado, esses corpos também retratam uma identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, porque estão inseridos em um movimento social que produz essa força no interior dos seus processos educativos.

⁵ A criança Sem Terrinha se forma no movimento da luta na perspectiva da organização do coletivo infantil como lutadoras e construtoras da história da infância no MST. Nesse processo é iniciada a luta pelo direito ao acesso à escola dentro dos acampamentos e assentamentos, combatendo a escola burguesa que discrimina as crianças pobres, Sem Terra, as crianças negras e as crianças indígenas ao negar-lhes o direito à educação. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477265899009/html/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

Ainda na graduação de Pedagogia, e já inserida nos espaços coletivos dos Movimentos Sociais do Campo, ingressei no Mestrado Acadêmico, no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente, onde produzi minha dissertação, intitulada *Fazer e Ensinar em História: memória e construção da educação do campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares – Mari/Pb*, defendida em 2017. Durante a pesquisa de mestrado desenvolvi propostas de metodologias participativas, no ensino de História, com abordagem da história local e memória, a partir das experiências de formação da identidade social, da turma do 5º ano, da Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari–PB.

Mediante tais experiências, mergulhada na práxis da Educação Popular, senti a necessidade de conhecer outras realidades desse contexto no estado da Paraíba. Assim, no ano de 2013, fui voluntária no “ProExt”, intitulado *Assessoria a Associações de Beneficiários da Reforma Agrária – PB: implantação de gestão solidária e rede local*, projeto coordenado pela professora Mayka Zampier, do campus IV - Mamanguape/UFPB. O projeto foi desenvolvido junto às Associações de Assentados da Reforma Agrária, com conteúdo e ações transversais (educação, cultura, Agroecologia, entre outros). Tinha área de abrangência microrregional, englobando três municípios paraibanos da região da Borborema: Boqueirão, Pocinhos e Campina Grande.

Após alguns anos inserida na pesquisa e extensão, e ciente dos limites desse espaço universitário, passei a acompanhar as ações do Setor de Educação do MST/Nordeste, tais como: atividades com a infância Sem Terrinha (encontros e espaços pedagógicos); acompanhamento de escolas em áreas de acampamentos e assentamentos (mapeamentos e formações); cursos e jornadas (metodologias e coordenações) promovidos pelo referido setor. Como estratégia pedagógica da organização, atuei em órgãos deliberativos de políticas públicas para a Educação *do e no Campo*, nos âmbitos estadual e nacional, compreendendo que a luta pelo acesso à terra é uma luta constante.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, além das experiências relatadas até o presente momento, destaco quatro espaços de ação que foram importantes para o acúmulo teórico das discussões nesta tese, vinculadas ao tema da Educação Popular e Agroecologia. Esses espaços são: a Rede de Núcleo de Extensão

e Desenvolvimento Territorial⁶ e Agroecologia/NEDET/UFPB; o Projovem Campo/Saberes da Terra⁷ no estado da Paraíba; o Projeto Educação e práticas comunitárias: educação do campo, indígenas, quilombolas e de fronteira nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil (Flasco/Porticus)⁸; e o Coletivo de Educação do MST/Nordeste.

No âmbito do NEDET/UFPB, atuei como assessora territorial de gênero, desenvolvendo um trabalho baseado em um conjunto de iniciativas de assistência técnica e extensão rural em espaço de atuação do Colegiado do Território, especificamente na Assessoria de Gênero. Os processos formativos estavam relacionados à discussão de gênero e violência de gênero, especificamente, sobre o papel das mulheres na Agroecologia, bem como à articulação para a efetivação das políticas públicas no Comitê Setorial de Mulheres da Zona da Mata Norte da Paraíba.

O acompanhamento do Comitê de Mulheres integrou as atividades de pesquisa e extensão realizadas pelo NEDET, apoiado pela UFPB/CNPq (2015-2017). Os Comitês Territoriais de Mulheres possibilitaram discussão, mobilização e encaminhamentos das demandas apresentadas pelas mulheres rurais daquele território junto às suas instâncias de gestão.

No Projovem Campo – Saberes da Terra Paraíba (2018-2020)⁹, trabalhei como coordenadora de turmas. Nessa experiência, foi possível, no primeiro ano, acompanhar turmas

⁶ Os Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET), foi desenvolvido em parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os núcleos assessoraram os colegiados territoriais na produção de planejamentos de desenvolvimento do território e ainda em trabalho específico para o empoeiramento (processo de mobilizações e práticas que pretendem promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia) das mulheres das zonas rurais. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/tecnologia/2014/10/ministerio-divulga-territorios-rurais-que-receberao-nucleos-de-desenvolvimento>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁷ O Projovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁸ A pesquisa “Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”, realizada em parceria com a Porticus no Brasil, apresenta um mapa com iniciativas em educação nas regiões Norte e Nordeste do país que estão transformando a vida de crianças e jovens, suas famílias e suas comunidades. Por meio do trabalho de professores e professoras, lideranças comunitárias, gestores públicos e movimentos sociais vemos o crescimento do interesse dos estudantes pela escola e de sua capacidade de desenvolvimento integral e integrado a sua comunidade de origem. Disponível em: <http://praticaseducativas.org.br/index.html>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁹ Entre os anos de 2018-2020, o Programa atendeu à Resolução nº 13, de 21 de setembro de 2017, aprovada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, pelos entes federados, que tinha um saldo positivo das edições passadas do Programa.

que estavam localizadas na zona rural do município de Pitimbu–PB. No segundo ano do projeto, acompanhei turmas localizadas na zona rural do município de Queimadas, Esperança e Arara.

Em síntese, a centralidade do currículo integrado do programa está referenciada no Eixo Articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade e se fundamenta nas orientações teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância¹⁰, como estruturação do trabalho escolar, dialogando com as realidades do campo e dos educandos, que vão desde o calendário escolar às atividades escolares, nas quais os saberes acadêmicos/escolares passam a dialogar com os saberes cotidianos dos alunos nos seus lugares e experiências.

O Projeto "Educação e Práticas Comunitárias" possibilitou a realização de uma pesquisa abrangente que mapeou práticas, iniciativas, políticas, programas e projetos destinados a garantir direitos educacionais para grupos específicos das regiões norte e nordeste do Brasil. Como resultado deste estudo, foram produzidas duas publicações significativas: o livro intitulado *Educação e Práticas Comunitárias: Educação Indígena, Quilombola, do Campo e de Fronteira nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil*, que inclui o artigo *Educação do Campo: Território de Experiências Pedagógicas Emancipadoras em Áreas de Reforma Agrária*; e o Caderno de Projeto, destacando escolas que implementam projetos voltados para a Educação do Campo.

A trajetória até aqui revela minha relação com a Educação Popular (EP) e meu envolvimento em Movimentos Sociais. Entretanto, foi participando ativamente dos processos formativos promovidos pelo Coletivo de Educação do MST na região Nordeste que essa relação se consolidou. Ao longo dos anos, estive presente em cinco turmas do Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, realizadas nos estados da Bahia (2016), Paraíba (2017), Ceará (2018), Pernambuco (2019) e Rio Grande do Norte (2023). Infelizmente, o curso foi interrompido nos anos de 2020, 2021 e 2022 devido à pandemia da Covid-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2.

A participação nas turmas de Agroecologia foi fundamental para aprofundar e consolidar aspectos teóricos, metodológicos e políticos da minha jornada como educadora, militante e mulher. A figura 2, demonstra a primeira atividade que tive contato com a temática Educação e Agroecologia. Enquanto escrevia a dissertação e registrava as discussões ao longo

¹⁰ Pedagogia da Alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. Para saber mais verificar (Hage; Antunes; e Michelotti, 2021).

do encontro, não imaginava que, anos depois, estaria demarcando esse lugar com tanto empenho e dedicação.

Figura 2 – Registro do I Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, realizado de 5 a 11 de setembro de 2016, na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, no extremo sul da Bahia



Fonte: Rodrigues (2016).

Em 2020, durante a pandemia de Covid-19, enfrentamos desafios únicos que exigiram adaptação e união coletiva. Entre a defesa do mestrado em 2017 e a entrada no doutorado em 2021, vivenciei profundamente as dinâmicas do Setor de Educação. Esse período foi marcado por uma série de experiências e desafios que enriqueceram minha compreensão da educação no contexto do Movimento. Conforme Souza (2006, p. 26):

Participar do MST não significa apenas estar consciente da situação de classe social vivida, mas também marca o início da reflexão sobre as características capitalistas que afetam todas as classes sociais, especialmente a condição da classe trabalhadora.

Concomitantemente às atividades do Setor de Educação (2020-2021), ingressei como professora substituta, do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no município de Amargosa-BA. Os dois primeiros períodos da minha atuação foram realizados de forma remota.

Foi nesse contexto que ingressei no doutorado, e as aulas virtuais se tornaram a norma, conectando-nos em um mundo digital. Descrever esse período é complexo, pois perdemos o

contato presencial, e muitas vezes nossa pesquisa precisou ser reformulada para se adequar às restrições. Afinal, como conduzir pesquisas sobre Educação Popular remotamente? Como acessar áreas de Reforma Agrária, considerando especialmente os desafios de conectividade em todo o Brasil? Como escrever em um momento que nem sabemos se os nossos estarão vivos?

Além disso, não é exagero dizer que vivemos intensamente os desafios relacionados à saúde mental, em um cenário de perdas significativas e do desgoverno de extrema direita. Por outro lado, a chegada da vacina trouxe esperança, entre os anos de 2020 e 2022 vivenciamos perda de amigos, professores e familiares, o que nos marcou profundamente até hoje.

Assim, dividi meu tempo entre as aulas virtuais, reuniões do Setor de Educação, doutorado e minhas atividades como professora da UFRB. Com o retorno das aulas presenciais em 2021, precisei ir para a Bahia, onde fiquei por quatro meses, vivenciando na prática a Pedagogia da Alternância em um curso de Ensino Superior. A incerteza da situação global nos obrigou a repensar nossas rotinas, metas e prazos. Em algum momento desse percurso, inspirada por ações como a campanha "Volta às aulas na pandemia é crime", consegui mudar minha perspectiva. Conseguimos realizar uma pesquisa na linha da Educação Popular, impulsionada por ações coletivas. Entre 2022 e 2023, enquanto sociedade, já estávamos adaptados ao uso de ferramentas de videoconferência, como Google Meet, entre outras, o que possibilitou a realização de reuniões e plenárias virtuais.

Com o retorno das atividades presenciais, em meados de 2023, retorno aos espaços do Movimento para contribuir no processo de sistematização do projeto *Educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da reforma agrária*¹¹. Nas atividades que acompanho do projeto, acontecem em sua maioria de forma remota, pude retornar às inquietações que estavam me conduzindo ao próprio momento dos componentes do Doutorado, especificamente nos componentes Teorias da Educação, Pesquisa em Educação Popular e Seminário de Educação Popular e Pesquisa Social.

Ao retornar para a Paraíba, após ter realizado a seleção meses antes, para assumir uma convocação como professor substituto no Departamento de Educação da UEPB, em Guarabira-PB, vivenciei uma experiência enriquecedora que complementou e aprofundou o processo teórico desenvolvido na minha tese. Entre os componentes que consegui aprofundar, destaco:

¹¹ O Projeto: "Educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da Reforma Agrária": com o apoio financeiro do Instituto Cultivar e da organização *Terre des Hommes*, da Alemanha, esteve em vigência no Ciclo I (2021-2024). Com a renovação, foi iniciado o Ciclo II, previsto para mais três anos, começando no final de 2024, dando continuidade às ações planejadas. O capítulo 4 tratará sobre o referido projeto.

Educação Popular, Educação do Campo, Educação e Pedagogia da Alternância. Além de participar do projeto de extensão Educampo-UEPB. Esses espaços foram cruciais para relacionar a temática da minha pesquisa de doutorado às discussões práticas e teóricas. Consegui estabelecer conexões valiosas tanto nas rodas de conversa presenciais quanto nas atividades remotas, fortalecendo essas interações durante o processo.

Por fim, vivenciei e escrevi diante de conjunturas desafiadoras no nosso país, onde foi possível celebrar a conquista do retorno do voto soberano e popular, com a volta de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Seu terceiro mandato nos trouxe fôlego para enfrentar os retrocessos impostos pelo governo anterior, marcado pelo autoritarismo, pela destruição de direitos sociais e pelo desmonte das políticas ambientais. A crise ambiental mundial se agravou nesse período, com o avanço do desmatamento, do garimpo ilegal e da grilagem de terras, tornando urgente a reconstrução das políticas de preservação e o fortalecimento da Agroecologia como caminho para enfrentar os desafios climáticos e sociais.

1.2 Apresentação da temática

Formular um problema de pesquisa envolve considerar as curiosidades que nos movem e nos instigam, enquanto buscamos responder e impactar processos específicos. De acordo com Gil (2008, p. 34), é essencial questionar: O que pesquisar? Como? Por quê? Para quem? Esses questionamentos acompanharam todo o nosso processo de elaboração, desde o projeto inicial até a conclusão, e se expandem para reflexões sobre a participação ativa no Movimento e a percepção das ações realizadas. Refletimos sobre a tomada de decisões, a escolha do melhor caminho metodológico, a relevância do trabalho para as(os) participantes envolvidos, e a adequação das leituras e diálogos necessários. Em cada capítulo e em cada linha escrita e reescrita surgem novas elaborações, acompanhadas de novas reflexões.

Gil (2008, p. 35) afirma que a escolha do tema de pesquisa sempre revela algum tipo de comprometimento, caracterizando-se como um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, permeado por sentimentos e subjetividades.

Com esses elementos em mente, a questão central deste estudo é: **Qual é o lugar que a Agroecologia e a Educação Popular ocupam nos fazeres pedagógicos nas escolas em territórios da Reforma Agrária?**

Para respondermos tal problemática, definimos como **objetivo geral**: analisar os fazeres pedagógicos, considerando os princípios da Agroecologia e da Educação Popular na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, Canindé-CE. Como

objetivos específicos definimos: I. Identificar aspectos históricos e teóricos da Agroecologia nas escolas vinculadas ao MST, analisando suas influências e desafios; II. Perceber como as escolas do MST têm integrado a Agroecologia à Educação, considerando os princípios da Educação Popular; III. Conhecer as práticas agroecológicas da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré.

Além disso, nossa problemática surge em um momento em que a Agroecologia tem ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas e na agenda política atual, refletindo uma busca por sistemas agrícolas justos. No capítulo 3, nossa pesquisa contextualiza como a Educação do Campo e Agroecologia tem contribuído enquanto produção acadêmica e social. Paralelamente, a agenda política dos Movimentos Sociais em um esforço crescente para implementar políticas de incentivo, por exemplo, na educação.

Para tanto, buscamos compreender os contextos históricos que levaram o MST a incorporar a Agroecologia na proposta da Reforma Agrária Popular (RAP), o que influencia diretamente a formação de educadoras(es) e as abordagens educacionais nas escolas, promovendo sua integração. Esse processo não apenas fortalece a RAP, mas também desempenha um papel central na construção da soberania alimentar e ambiental.

No campo da educação, especialmente na perspectiva freireana, essa articulação entre Agroecologia e formação educacional se manifesta nos "fazeres", que representam práticas e experiências compartilhadas, nas quais educadores e educandos deixam de ser receptores passivos e se tornam protagonistas de sua formação. Desse modo, se fundamenta na autonomia dos sujeitos, na valorização dos saberes prévios e na construção coletiva do conhecimento, rompendo com a educação bancária e fortalecendo uma abordagem dialógica. Dessa maneira, a Agroecologia, enquanto prática e princípio educativo, reafirma o potencial emancipatório da educação ao integrar conhecimento e trabalho.

Assim, o estudo adotou metodologia, técnicas e instrumentos aplicados com o objetivo de alcançar os objetivos propostos, sendo eles: sistematização de experiências, observação participante e as entrevistas semiestruturadas que foram desenvolvidas a partir dos pressupostos da metodologia da História Oral.

A **Sistematização das Experiências** incluiu relatos do projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária" referentes ao período de 2021 a 2024. Foram incorporadas relatorias internas do projeto, elaboradas por mim e pelos participantes da pesquisa. Para evitar uma abordagem excessivamente descritiva, delimitamos o território escolar e social da Reforma Agrária à Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal, em Canindé, Ceará.

A escolha desse território é fundamentada na relevante influência do Setor de Educação do Movimento, especialmente do Coletivo de Educação Nordeste, na formação contínua de educadores/as. Essa influência se traduz na implementação de práticas pedagógicas que valorizam a Educação do Campo, integrando saberes e fazeres tradicionais e agroecológicos. Além disso, a decisão foi pautada pela possível observação da perspectiva agroecológica incorporada pela escola, assim como as narrativas que emergiram durante as formações, destacando a interação da escola com a comunidade.

A Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré foi inaugurada em 2017, está localizada no Assentamento Santana da Cal, no distrito de Bonito, surgido da luta pela terra no município de Canindé, Ceará, onde existem atualmente cerca de 73 assentamentos (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023). A escola busca promover uma troca de experiências enriquecedora que fortalece as comunidades do entorno.

Compreendemos que nesses territórios, a escola desempenha um papel crucial, sendo vista pelos camponeses não apenas como um prédio escolar, mas também como uma alternativa viável para organizar e estruturar suas vidas no campo (Caldart, 2021, p. 354). É relevante destacar que nos últimos anos a Agroecologia tem sido integrada às práticas pedagógicas do MST, como evidenciado nas recentes produções organizadas pelo Setor de Educação. Nessa perspectiva, Bahniuk e Dalmagro (2021, p. 550) assim afirmam:

Essa conexão entre educação e Agroecologia está sintonizada com o atual programa político do MST, aprovado no último Congresso Nacional, em 2014, e sintetizado pela expressão “Lutar! Construir Reforma Agrária Popular!”. Nesse programa, defende-se a matriz tecnológica agroecológica como modo de produzir e distribuir a riqueza na agricultura, como forma de enfrentar a dominação do campo sob o capitalismo financeiro, o agronegócio.

Nesse sentido, propõe-se que a educação e as escolas sejam reconhecidas como espaços que, dependendo da intencionalidade educativa e do vínculo com o trabalho social, defendem e fortalecem a Agroecologia. Considerando atividades que possibilitem um desenvolvimento agroecológico, “que articula os saberes teóricos e populares, de maneira diferenciada da educação tradicional e que fortalece cada vez mais o sentido de pertencimento à terra, como bem social e cultural coletivo” (Silva *et al.*, 2021, p. 110).

A **Observação Participante** realizada no contexto do projeto transcende a coleta de dados, incorporando vivências, partilhas e trocas afetivas já relatadas no tópico **1.1 A força do coletivo**. Essa prática é congruente com Silva (2019, p. 44), que apresenta a concepção da Observação Participante como uma investigação que se fundamenta na construção de uma

relação baseada na confiança e no respeito entre o pesquisador, as (os) participantes e os espaços envolvidos.

Nesse sentido, a observação não se limita a um meio de coleta de informações, mas se constitui como um elo entre a produção científica do conhecimento e os saberes populares. Para Brandão (2006), a Educação Popular é uma abordagem pedagógica que busca a transformação social e a conscientização por meio da participação ativa e crítica das pessoas envolvidas no processo educativo. Ao realizar pesquisas nesse contexto, é fundamental adotar métodos e abordagens que estejam vinculados com os princípios da EP.

Desse modo, a Observação Participante foi fundamental nas ações de acompanhamento das sistematizações do projeto e no acompanhamento à Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, permitindo-nos “compreender a realidade a partir do ponto de vista de um indivíduo inserido no estudo de caso, e não de uma perspectiva externa” (Yin, 2001, p. 118).

Optamos por **entrevistas semiestruturadas** (Martins, 2006), fundamentada nos princípios da metodologia da História Oral, conforme desenvolvida por autores como Thompson (1992), Portelli (2016) e outros. A história oral, consolidada desde o final dos anos 1950, é uma metodologia que valoriza as fontes vivas e humanas como sujeitos ativos. Para Portelli (2016, p.21) o ponto crucial da natureza dialógica do trabalho de história oral é que ele não termina com a entrevista. A comunicação contínua, envolvendo os indivíduos, reflete o caráter sonoro e processual da entrevista.

Desse modo, entrevistamos dois educadores vinculados ao projeto e ao setor de educação do MST e seis professores da escola pesquisada. Optamos por um diálogo baseado nas narrativas desses participantes, utilizando a história oral para analisar temporalidades, territórios e dinâmicas. As(os) participantes compartilham seus fazeres, refletindo sobre o desenvolvimento desses processos e conectando passado e presente por meio de suas memórias. As entrevistas semiestruturadas realizadas foram elaboradas com base nos pressupostos desta metodologia (Martins, 2006).

Na mesma direção, Thompson (1992, p. 43) destaca que a história oral "é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação". Complementando essa perspectiva, Thompson (1992 p. 44) observa que

A relação entre história e a comunidade não deve ter mão em qualquer dos dois sentidos: antes, porém, ser uma série de trocas, uma dialética entre informação e interpretação, entre educadores e suas localidades, entre classes e gerações. Haverá espaço para muitas espécies de história oral e isso terá muitas consequências sociais diferentes. No fundo, porém, todas elas se relacionam.

A citação de Thompson destaca que a relação entre história e comunidade deve ser uma troca contínua de informações e interpretações. Esse conceito se conecta com o diálogo entre Educação Popular e História Oral, promovendo metodologias de pesquisa que valorizam a dialogicidade, a escuta sensível e a consideração das dimensões política e intersubjetiva. Desse modo, essa interação favorece nossa pesquisa ao capturar e interpretar de forma mais reflexiva as complexas experiências pesquisadas.

Cabe mencionar que o presente estudo se insere na Linha de Pesquisa Educação Popular e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Popular, Memórias e Saberes (GPEP/UFPB), espaço dedicado ao fomento da produção e difusão de estudos no âmbito acadêmico-científico, bem como ao aprofundamento e sistematização das memórias, contexto no qual nosso trabalho se insere.

A **tese** que defendemos nesta pesquisa é que a Agroecologia, ancorada na Educação Popular, constitui mais do que uma proposta pedagógica: é uma prática social, uma ciência e um movimento político que transforma a Educação do Campo. A partir da experiência da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, vinculada ao MST, analisamos como os saberes agroecológicos são construídos coletivamente no interior da luta pela Reforma Agrária. O percurso formativo do projeto “Educação e Agroecologia nas escolas do campo” evidenciou que a integração entre teoria e prática crítica emancipa sujeitos e fortalece o vínculo entre agroecologia e educação básica nos territórios da Reforma Agrária.

Para tanto, nosso estudo tem como alicerce a proposta educacional defendida e vivenciada pelo Movimento, que está fundamentada na práxis política e educativa dos princípios da Agroecologia e da Educação Popular. Segundo Caldart (1999), o principal fundamento da Pedagogia do MST reside no próprio Movimento, que desenvolveu uma reflexão educativa nos territórios ocupados, enfatizando a necessidade coletiva de conhecer o mundo e integrar práticas educativas com as lutas sociais.

Para o Movimento, as questões apresentadas exigem respostas concretas relacionadas à reapropriação social dos recursos naturais, à construção do poder popular e a um modelo de agricultura agroecológica. Essas respostas buscam estabelecer territórios livres, fortalecendo a soberania e a cultura popular. Esses aspectos abrangem tanto a produção quanto a educação, indo além do aspecto material e incluindo o âmbito cultural. A Educação Popular (EP) tem fortalecido os processos organizativos e emancipatórios dos movimentos sociais do campo, construindo outra perspectiva de educação, sociedade e valores. Como ilustra Paludo (2012, p. 286), "A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento

do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora".

À luz do pensamento de Gadotti e Romão (2008), a base conceitual que a EP criou, ao refletir sobre os processos de formação e educação das populações, permite desvelar a existência de saberes populares surgidos do cotidiano de luta. Assim, compreende-se que a EP, como uma concepção geral de educação, é mais um modo de presença participante do educador comprometido do que um projeto de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. A EP se realiza em todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam. Ela não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, onde a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado (Brandão; Assumpção, 2009).

A Agroecologia tem se constituído como uma síntese central para a Educação do Campo (Caldart, 2023; Dias *et al.*, 2022), sendo fundamental para a produção de alimentos e matérias-primas que atendam às necessidades das famílias trabalhadoras da cidade e do campo. Pois, de acordo com Dias *et al.* (2022, p. 14):

O semear da Agroecologia vem de longe. Entrelaçando lutas populares, conhecimento tradicional e conhecimento acadêmico, movimentos populares e ONGs que trabalham com Agroecologia constituíram as forças de enfrentamento ao latifúndio e à Revolução Verde no início de 1980.

A inserção da Agroecologia no currículo das escolas do campo nos Territórios da Reforma Agrária pelo MST reflete e aprofunda a relação entre a visão de Reforma Agrária Popular do MST, os princípios teórico-práticos da Agroecologia e a concepção de educação adotada pelo Movimento (MST, 2018). A implementação da Agroecologia na Educação Básica é essencial para a formação dos educandos, integrando educação, trabalho e cultura por meio da articulação entre os processos produtivos e educativos (Caldart, 2021). Um estudo recente de Araujo e Silva (2024) aponta elementos da trajetória histórica da educação rural e do campo no Brasil, destacando questões ligadas à soberania alimentar, agroecologia e bem viver. Tendo como foco a Educação do Campo na atualidade, o estudo dialoga com a construção de uma nova relação entre cultura e trabalho no contexto das escolas do campo e na formação de educadores.

1.3 A estrutura da Tese

O presente capítulo apresenta a intersecção entre a trajetória pessoal e a prática educativa no contexto da Educação do Campo, com ênfase na relação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e na formação em Agroecologia. Experiências anteriores, incluindo a vivência no Setor de Educação do MST, foram fundamentais para construção da identidade como educadora e militante.

Além de relatar a formação e as experiências do contexto da militância, o capítulo discute a formulação do problema de pesquisa, assim como apresentamos nossas bases teóricas e metodológicas que nos auxiliam no processo investigativo da produção acadêmica.

Em seguida, o capítulo 2 sobre Educação do Campo e Agroecologia, aborda o estado do conhecimento e o percurso metodológico. Primeiramente, são discutidos os resultados do levantamento realizado nas principais bases de dados nacionais, com o objetivo de identificar e apresentar as abordagens científicas existentes sobre o tema, destacando a originalidade da tese. Em seguida, detalha-se o percurso metodológico adotado, enfatizando a utilização de estratégias como a Sistematização de Experiências, a Pesquisa Participante e a História Oral, que foram essenciais para a coleta e análise dos dados. Além disso, o capítulo inclui uma caracterização do *locus* da pesquisa, a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, e apresenta os participantes do estudo, cujas contribuições são fundamentais para a compreensão e desenvolvimento da investigação.

O capítulo 3, dedicado à Agroecologia e Educação no MST, destaca a relação intrínseca entre esses dois pilares na formação de sujeitos que enxergam a terra como um espaço de vida e resistência. Por meio da integração de saberes e fazeres agroecológicos com uma educação crítica, o MST fomenta a compreensão de que a agricultura transcende a simples produção, sendo também um ato de preservação ambiental e busca por autonomia. Inspirado por referências como Ana Primavesi, o movimento reconhece na educação agroecológica um caminho para a construção da Reforma Agrária Popular, promovendo o resgate da relação entre o campesinato e a terra, enquanto valoriza práticas agrícolas que sustentam a vida e celebram a cultura do campo.

Por fim, no capítulo 4, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa, com foco na análise das ações desenvolvidas pela Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, situada no Assentamento Santana da Cal, no Ceará. A investigação baseia-se nas narrativas de cinco educadores(as) diretamente envolvidos(as) com a escola e participantes das ações formativas promovidas pelo setor de educação do MST. Com essa

abordagem, o capítulo aprofunda a reflexão sobre as práticas pedagógicas e agroecológicas implementadas no contexto escolar e seu impacto na formação dos sujeitos e no processo pedagógico como um todo.

Apresenta-se, portanto, a proposta deste estudo doutoral, que surge como resultado de esforço acadêmico, enriquecido pela experiência militante da pesquisadora. Importante destacar que essa proposta emerge em um contexto marcado pelo aumento dos desastres ambientais, pelas intensas disputas políticas vinculadas ao projeto neoliberal e pelas recorrentes mortes no campo, incluindo aquelas relacionadas ao uso de agrotóxicos, como consequência direta do modelo de acumulação capitalista, especialmente no âmbito do agronegócio. O trabalho da tese é também uma marca do compromisso do MST envolvendo a reflexão acerca dos grandes debates da Agroecologia, como possibilidade de fortalecer o programa de lutas por uma Reforma Agrária e Popular no Brasil. Espera-se, ainda, que este estudo possa ser uma possível contribuição ao fortalecimento do fazer pedagógico nas muitas Escolas do Campo. Por fim, este trabalho é também uma homenagem ao Coletivo de Educação do MST-Nordeste.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 3 - Educação do Campo: aprender e lutar



Fonte: Desenho de Joaquim Neto, militante do MST/RN, inspirado nos elementos da Sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024).

Neste capítulo, apresenta-se o arcabouço teórico que fundamenta a tese, estabelecendo uma relação direta com a prática agroecológica. Nesse contexto, o estudo propõe "olhar para trás", revisitando os caminhos percorridos para promover a sistematização, organização e acessibilidade das produções científicas, além de incentivo à democratização do conhecimento. É relevante destacar que o percurso de pesquisa não se desenvolveu de maneira linear; houve momentos de encontros e desencontros com o problema de pesquisa e com as definições teórico-metodológicas.

A Figura 3 retrata um momento coletivo de estudo ou leitura, ambientado em um espaço que expressa os valores da Educação Popular e da organização camponesa. A cena representa não apenas a prática do estudo em grupo, mas também simboliza a solidariedade, a construção coletiva do conhecimento e a centralidade da leitura crítica na formação dos sujeitos do campo, princípios caros às pedagogias emancipatórias.

Na Figura 4, essa dimensão formativa se entrelaça com o cuidado com a terra e o cultivo de saberes ancestrais, ao mostrar minha mão segurando um saquinho de sementes agroecológicas contendo girassóis e favas, acompanhado de uma mensagem de acolhida recebida durante a Reunião Ampliada do Projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo, promovido em territórios da Reforma Agrária", realizada entre os dias 20 e 22 de setembro de 2022. A mensagem destacava a frase: *"Agora eu sei que a Agroecologia não tem mais volta"*, atribuída à Ana Primavesi, reconhecida como "pioneira da Agroecologia no Brasil e referência internacional" (Sudré, 2020). A escolha dessa citação reforça a convicção de que a Agroecologia, assim como a Educação do Campo, é um caminho sem retorno para aqueles que compreendem a terra como espaço de vida, resistência e transformação social.

Figura 4 – Registro da reunião CPP ampliada do Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Assim como as sementes de fava, que ao serem plantadas crescem em ramas e se entrelaçam na terra, o caminho metodológico desta pesquisa também se enraíza, se expande e se sustenta em múltiplas direções. As ramas representam os fios que sustentam o percurso de investigação, envolvendo os saberes e fazeres que se entrelaçam para formar uma base sólida. Tal como as favas que brotam e dão origem a novas sementes, este estudo também semeia conhecimentos, preparando o terreno para futuras pesquisas que continuarão a florescer e multiplicar no campo da educação e da Agroecologia.

Neste capítulo, inicialmente, aborda-se o estado do conhecimento, o qual apresentamos o levantamento realizado a partir das principais bases de dados sobre a produção científica em nosso país, definindo assim, as abordagens existentes acerca da nossa temática, a fim de ratificar o caráter de originalidade da nossa tese. Em seguida, é descrito o percurso metodológico adotado, com foco na Sistematização de Experiências, Pesquisa Participante e na História Oral, ferramentas fundamentais para a coleta e análise dos dados. O capítulo também dedica uma parte à caracterização do *lôcus* da pesquisa, a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Por fim, são apresentados as(os) participantes da pesquisa, que desempenham um papel central na compreensão e construção do estudo.

Assim, esta tese se insere nas múltiplas possibilidades de um trabalho popular que abrange tantas dimensões pedagógicas quanto políticas, refletindo a essência da Agroecologia como uma abordagem que transcende o cultivo, incorporando valores de transformação social e ambiental, conforme simbolizado pela mensagem de acolhida.

2.1 O Estado do conhecimento

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento envolve a análise dos registros das produções científicas, no intuito de situar o problema de pesquisa no âmbito da academia, justificando-se a sua importância e a sua contribuição enquanto produção acadêmica e social no âmbito em que a pesquisa está inserida. Definiu-se neste estudo o lapso temporal de cinco anos, considerando-se esse recorte como adequado para os objetivos de análise.

Para Morosini e Fernandes (2014), “[...] sistematização e análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”. Assim, destacamos que a relevância do estado do conhecimento, definido sob o aspecto bibliográfico, consiste no fato de mapear, organizar e analisar a produção científica existente sobre o tema. Todavia, conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39):

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Dessa forma, o que se apresenta nas páginas seguintes começa com a descrição da construção desse exercício, e optou-se pela sequência de três etapas, a saber: primeiramente, realizando-se a coleta dos trabalhos nas bases de dados específicas; depois, a sistematização do material utilizado, a partir dos elementos pré-textuais e textuais dos trabalhos; e, por fim, a análise das produções selecionadas, confeccionando-se as tabulações dos dados e informações.

A delimitação do material bibliográfico coletado compreende o levantamento de 2 (duas) bases de dados virtuais, sendo elas: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A primeira decisão foi a escolha da base de dados da CAPES. De acordo com o

portal (CAPES, 2022), o acervo do banco de teses e dissertações tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre “teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país a partir de 1987. As informações são providas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados”. Essas bases foram selecionadas devido à relevância que demonstram para a pesquisa em educação no cenário nacional.

A segunda decisão foi a escolha da base de dados da SciELO. Essa base está integrada à plataforma *Web of Science* (WoS) da Thomson Reuters, e, de acordo com a sua mantenedora (SCIELO, 2022), a plataforma integra acervos acadêmicos em variadas áreas de estudo, “[...] publicados nos principais periódicos de acesso aberto da América Latina, Portugal, Espanha e África do Sul. São, aproximadamente, 650 títulos de periódicos e mais de 4 milhões de referências citadas”. Esses são alguns motivos relevantes para a escolha dessa base de pesquisa, posto que, além do vasto acervo, essa plataforma está indexada à base de dados da Capes.

Justificada a opção pelas bases de dados, fez-se a busca, valendo-se dos seguintes descritores: “Educação” AND “Agroecologia”. Na base *Scielo*, sentiu-se a necessidade de ampliar e realizar a busca pelo filtro “Educação do Campo”. Os filtros de busca foram imprescindíveis em função da grande produção científica sobre temáticas do universo da pesquisa.

Tabela 1 – Busca por filtragem pelas ferramentas padronizadas nos bancos de dados

BASE DE DADOS				
Mês de Busca: dezembro de 2022				
Lapso temporal de 2017 a 2021	CAPES			Filtrados
	Geral	Dissertações	Teses	
Descritor “Educação” AND “Agroecologia”	309	276	34	8
Mês de Busca: dezembro de 2022				
Lapso temporal de 2017 a 2021	SciELO			Filtrados
	Geral			
Descritor “Educação” AND “Agroecologia”	12			8
Descritor “Educação do Campo”	57			
TOTAL DE TRABALHOS				16

Fonte: Sistematização da autora a partir de banco de dados da CAPES e SciELO (2023).

Durante o processo de triagem dos artigos relevantes para nosso estudo, consideramos os títulos, resumos e palavras-chave. Cada artigo foi avaliado individualmente para garantir a sua pertinência ao tema em questão.

A partir da busca no banco de dados da CAPES pelo descritor “Educação” AND “Agroecologia”, obtivemos como resultado trezentos e nove (309) trabalhos, dos quais duzentos e setenta e seis (276) são dissertações e trinta e quatro (34) teses. É importante mencionar que a maioria dos trabalhos encontrados nas buscas por meio desses descritores não discute diretamente essas temáticas, o que dificulta consideravelmente a pesquisa. Assim, filtraram-se, inicialmente, oito (8) estudos que dialogavam em alguma medida com o objeto de pesquisa deste estudo.

A busca na base de dados da SciELO, é de acesso restrito pelo portal de periódicos da CAPES. Utilizamos os descritores “Educação” AND “Agroecologia”, localizou-se doze (12) artigos, filtrando-se quatro (4). Ao utilizarmos os descritores “Educação do Campo”, localizou-se cinquenta e sete (57) artigos. É importante destacar que alguns artigos selecionados já foram apresentados no filtro anterior. Dessa forma, o texto deste capítulo traz a trajetória deste levantamento e sua análise, considerando-se 16 (dezesesseis) possibilidades de textos mais próximas da proposta deste estudo.

2.1.1 Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Na busca, foi possível observar as mais diversas temáticas discutidas em torno do descritor. Para organizar as informações, utilizaram-se os trabalhos que situavam a Agroecologia na Educação Básica e/ou projetos educativos do MST, filtrando-se sessenta e nove (69) dissertações e teses. Na apresentação, informaram-se as questões que se destacam nos trabalhos.

No quadro 1, a seguir, listam-se as instituições mapeadas e consolidadas em região, universidade e tipo (dissertação-D ou tese-T). No Nordeste, o maior número de trabalhos está na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com (3) três publicações, sendo (2) duas teses vinculadas ao PPGE/UFPB na linha de pesquisa Educação Popular. No Norte destaca-se o Instituto Federal do Pará (IFPA), com 2 (duas) dissertações. Na região Sul, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), com 5 (cinco) dissertações e 1 (uma) tese. No Sudeste, destaca-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com quatro (4) produções, seguidas por 2 (duas) publicações na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Um dado que chama a

atenção é a distribuição dessas pesquisas, pois se concentram principalmente nas regiões sul e sudeste e se destacam em algumas instituições, conforme pode ser observado no quadro abaixo, ressaltando-se que a maioria desses Programas de Pós-Graduação é mais antiga.

Quadro 1 – Distribuição por programas de pós-graduação

Região	Universidade	Número	Tipo
NORDESTE	UFPB	3	T
	UESB	1	D
	UERN	1	D
	UFRB	3	D
	UNEB	1	D
	UFC	1	T
	UFPE	1	D
	UFRN	1	D
	UFPI	1	D
	UPE	1	D
NORTE	IFPA	1	D
	UFT	1	D
	UFAM	1	D
	IFPA	2	D
SUL	ULBRA	1	D
	UNESP	1	D
	UFPR	3	2D+1T
	UFSC	1	D
	UFFS	1	D
	UNICENTRO	1	D
	UNIFESSPA	1	D
	UEM	6	5D+1T
	FURG	1	D
	UFVJM	1	D
	UEL	1	T
	UEPG	2	D+T
	UNISC	1	T
	Unesp	2	1D+1T
	UFLA	1	D
	USP	1	T
	Unicamp	2	T
SUDESTE	UFSCar	1	T
	UFRRJ	4	D
	UNIARA	1	T
	UFRJ	1	D
	UFV	2	D+T
	UFMG	1	T
	UFU	1	D
	UFES	1	D
	UFF	1	T
	UNIVERSIDADE LA SALLE	1	T

Fonte: Elaboração da autora a partir de banco de dados da CAPES e SciElo (2022).

Suprimindo-se os filtros e o grande número de trabalhos localizados, cabe informar que há uma grande variedade de temas, metodologias, áreas do conhecimento e categorias, relacionada aos descritores “Educação” e “Agroecologia”. Os dados apontam para um significativo interesse pela temática, tendo 2020 como o ano de maior produção.

Ao se aprofundarem as aproximações e distanciamentos da temática proposta para a presente tese, filtrou-se, inicialmente, oito (8) estudos que abordam diretamente as seguintes temáticas: 1) Agroecologia no contexto da aplicação de técnicas de produção agrícola sob a perspectiva da Educação do Campo; e 2) O projeto político-pedagógico na Educação do Campo, com foco na dinâmica das relações entre o Estado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ressalta-se que esses estudos trazem elementos importantes para aprofundar a discussão acerca do objeto deste estudo e apontam para possibilidades de análise a partir dessas categorias. No quadro 2, a seguir, apresentam-se os trabalhos elencados, considerando-se título, autora/autor, tipo – dissertação (D) ou tese (T) –, ano, programa e universidade.

Quadro 2 – Dissertações e Teses elencadas no descritor Educação e Agroecologia

Nº	Título	Autora/Autor	Tipo	Ano	Programa	Instituição
1	O Ensino de Ciências e a Agroecologia no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	MEDEIROS, Pedro Coloma.	D	2018	PPGE Educação	UFSC
2	As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	PALUDETO, Melina Casari.	T	2018	PPGE Educação	Unesp
3	Educação do Campo e Agroecologia nas Práticas Agroecológicas em escolas do campo: As vivências nos territórios das Escolas Iraci Salete Strozak (PR) e Maria Nazaré de Sousa (CE)	BARBOSA, Francisco Flávio Pereira.	D	2018	PPGADR Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável-	UFSS
4	Juventudes Camponesas: Práticas e vivências Agroecológicas no Território da Borborema	SILVA, Luana Patrícia Costa.	T	2019	PPGE Educação	UFPB
5	A Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano	JESUS, Gidelmo Santos de.	D	2019	PPGEDUCAMP Educação do Campo	UFRB

6	Um olhar para a Agroecologia e a Educação Ambiental no Ensino de Ciências na Escola Itinerante do MST	SILVEIRA, Dahiane Inocencia.	T	2020	PECEM Ensino de Ciências e Educação Matemática	UEL
7	Hegemonia burguesa na educação do campo: Análise do Programa Votorantim pela Educação e seus impactos na educação do campo no município de Alcobaça Bahia	RIBEIRO, Dionara Soares.	D	2021	PPGEDUCAMP Educação do Campo	UFRB
8	Pedagogia dos Corpos Vivos: Relações entre Educação Popular, Agroecologia e Camponeses Experientes de Diferentes Gerações	RODRIGUES, Tessa Priscila Pavan de.	T	2021	PPGE Educação	UFPB

Fonte: Sistematização elaborada pela autora a partir de banco de dados da CAPES (2022).

Na busca de aproximações e distanciamentos, traz-se os trabalhos individualmente, na perspectiva de compreender esses delineamentos e o lugar que a proposta deste estudo ocupa nesse campo de pesquisa. A dissertação de Medeiros (2018) apresenta a relação entre o ensino de Ciências e a Agroecologia no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná. O autor aborda sobre o Plano de Estudos como o documento orientador do trabalho pedagógico das Escolas Itinerantes. A pergunta orientadora da pesquisa foi: qual o lugar da agroecologia no ensino de ciências no referido Plano de Estudos? O autor evidencia, na sua análise, o seguinte pensamento:

A relação trabalho e educação é algo presente nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo a Agroecologia, em algumas delas, uma experiência que revela a busca pela articulação entre teoria e prática como elemento essencial na elaboração de uma perspectiva crítica e transformadora no ensino e na construção do conhecimento (Medeiros, 2018, p. 23).

O trabalho de Medeiros se aproxima do presente estudo por considerar o lugar da Agroecologia e sua relação com os conhecimentos, o trabalho, a atualidade e a auto-organização. Porém, distancia-se, por colocar o foco no ensino de Ciências em Escolas itinerantes.

A tese de Paludeto (2018) analisa as diretrizes programáticas e a política educacional do MST, a partir da relação que é estabelecida entre o Movimento, a política, a economia e a sociedade. A autora construiu o seu trabalho a partir dos principais objetivos da educação do MST e verifica as articulações entre as proposições políticas, econômicas e educacionais e, por fim, busca desvendar as mudanças ocorridas nas tendências educacionais veiculadas e aplicadas

pelo MST a partir de 2000, tendo em vista os 2 (dois) Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizados em 1997 e 2015.

A autora trata das mudanças no Programa Agrário do MST e da urgência de um redirecionamento no conteúdo da sua educação, chamando a atenção para a seguinte ideia:

A agroecologia, portando, no interior do MST, não aparece como uma proposta que busca responder às contingências da realidade social, como resultado dos ataques estruturais, como mera consequência. A agroecologia está muito mais próxima de uma proposta estratégica que tem por objetivo produzir de forma diversa do da agroindústria capitalista na atualidade; propondo uma nova forma de relacionamento entre o ser humano e a natureza, mediada pelos saberes tradicionais, pela valorização das técnicas e da cultura camponesa, e buscando novos saberes técnicos e científicos por meio do conhecimento, da coletividade, da autogestão e de uma nova relação entre trabalho e educação (Paludeto, 2008, p. 16).

A autora possui um referencial muito próximo do que se propõe construir no presente estudo, além disso, aproxima-se quanto à temática da educação no MST. Inclusive, quando mostra pistas referente à discussão do reposicionamento do Movimento em relação à discussão da Agroecologia. Outro ponto que chama a atenção na pesquisa é a relevância do estudo da educação do MST na atualidade.

A dissertação de Barbosa (2018), por sua vez, aborda experiências de Agroecologia em 2 (duas) escolas, dando ênfase à produção de saberes agroecológicos, os encontros, as vivências e ações desenvolvidas em ambas as experiências. O pesquisador chega a apresentar o seguinte esclarecimento:

A presente pesquisa teve sua atenção às Escolas Iraci Salete Strozak e Maria Nazaré de Sousa de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, ambas situadas em territórios da Reforma Agrária distintos, mas que guardam características sociais e políticas semelhantes. O espaço territorial desses lugares, reservam contextos diferentes, mas com inimigo em comum, o agronegócio e seus negócios escusos (Barbosa, 2018, p. 133).

O autor estrutura a dissertação em torno dos seguintes conteúdos: elementos para a elaboração da proposta de educação no MST e a pedagogia socialista; a experiência de uma prática de educação em Agroecologia e a dimensão educativa da Soberania Alimentar; os pressupostos interdisciplinares da Agroecologia e os mecanismos da resistência e afirmação camponesa; os estudos ambientais e a crítica à ideologia do progresso para compreender a Agroecologia; as principais correntes da agricultura alternativa; as matrizes da agricultura ecológica em sua dimensão de contestação à química agrícola, destacando a indagação pertinente sobre a Agroecologia, enquanto ciência ou campo interdisciplinar. Enquanto isso, o

trabalho de Barbosa (2018) considera experiências de Agroecologia em escolas distintas, dando ênfase à produção de saberes agroecológicos, os encontros, as vivências e ações desenvolvidas, porém, distancia-se por colocar o foco em atributos organizacionais.

A tese de Silva (2019) analisa as possibilidades construídas pelas juventudes do Território da Borborema, a partir da participação desses sujeitos no Curso de Residência Agrária, ofertado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A pesquisa da autora está vinculada à mesma linha de pesquisa, qual seja, Educação Popular, o que nos faz refletir nessa mesma direção:

Vale destacar a inquietude ao interpretar e procurar escolher o método que irá guiar este percurso; entretanto, o amadurecimento teórico nos fez entender que não somos nós que optamos pelo método, mas ele que se coloca mediante nossos caminhos, e ainda, que ficando preso a um conceito ou corrente será impossível transitarmos por contribuições que são primordiais para nosso trabalho (Silva, 2019, p. 41).

A pesquisa de Silva (2019) indica possíveis relações com práticas voltadas ao diálogo com a Agroecologia, assim como nas escolhas do método utilizado no presente estudo que se pauta nas abordagens que consideram os saberes, os sujeitos e os espaços populares na sua singularidade e pluralidade.

A dissertação de Jesus (2019), por seu turno, é fruto originário do envolvimento do autor na luta do Movimento Sem Terra. Ele adotou como processo metodológico a pesquisa militante e colaborativa, destacando seguinte ideia:

Cabe ressaltar que esta pesquisa é apenas uma construção que poderia considerar como propositiva e que talvez sirva de alerta para que a militância não desanime nos tempos difíceis em que estamos vivendo, e que a partir do que está sendo apresentado aqui, sirva de incentivo para fortalecimento da luta (Jesus, 2019, p. 30).

A aproximação da pesquisa de Jesus (2019) com o presente estudo está, sobretudo, no envolvimento do dele com o MST, bem como nos procedimentos acerca das principais lutas dos Movimentos Sociais para a construção de um processo de Reforma Agrária que busca, por meio da Educação do Campo, concretizar esta realização na estrutura histórica, política e social. Porém, o contexto de inserção da localidade da pesquisa é totalmente distinto e espera-se produzir um resultado diferente do que foi encontrado pelo autor.

A tese de Silveira (2020) analisa como a introdução às práticas agroecológicas na Escola Itinerante pode contribuir para a Educação Ambiental e como essas questões estão inseridas na proposta da referida Escola, no contexto do movimento nacional por uma Educação do Campo. Silveira (2020) destaca que as práticas agroecológicas na Escola Itinerante podem possibilitar

uma Educação Ambiental crítica e emancipatória. A autora apresenta ainda a seguinte explicação:

Conhecer a Agroecologia como ciência integradora na produção de alimentos saudáveis, cuidados com os recursos naturais, e também como uma busca consciente de combater as exclusões e injustiças sociais faz perceber uma luz na escuridão que vem se formando ao nosso redor. Uma escola que luta por essa bandeira me faz acreditar que é possível fazer algo de grandioso dentro de minha profissão de educadora, me realizando e, ao mesmo tempo contribuindo para um mundo melhor para as futuras gerações (Silveira, 2020, p. 16-17).

A aproximação da pesquisa da autora com o presente estudo está ao firmar posição pelas práticas agroecológicas. Assim, a escola protagoniza a mudança de atitudes e sua própria comunidade frente ao modelo dominante e predatório do agronegócio e toda a sua lógica de acumulação e exploração socioambiental. Acredita-se que os caminhos de Silveira (2020) ajudaram a refletir sobre essas práticas.

A dissertação de Ribeiro (2021) analisa o Programa Votorantim pela Educação e suas implicações na formação de gestores da Educação do campo no Município de Alcobaça, Bahia. A pesquisa teve como objetivo analisar a atuação desse instituto enquanto aparelho privado de hegemonia, que atua na formação de gestores e docentes da educação do campo, buscando compreender as suas estratégias político-pedagógicas para as populações inseridas nas escolas. A partir da perspectiva de um grupo empresarial do agronegócio, a pesquisa visou estabelecer uma crítica acerca desta ofensiva em curso e também identificar elementos e formas de superação dessa ofensiva empresarial na educação. Nos termos da autora:

A provocação principal que instiga essa investigação se deve a problematização de como o capital, através de seus aparelhos privados de hegemonia, constroem mecanismos para disputar a formação docente em uma perspectiva de minar forças de resistência no campo, como é o caso dos movimentos sociais e suas políticas públicas conquistadas a duras penas (Ribeiro, 2021, p. 38).

Acredita-se que as denúncias e anúncios da pesquisa de Ribeiro (2021) alertam para a atuação do patronato rural a partir do Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que desenvolveu um programa de educação ambiental, voltado às escolas do campo e que está presente em mais de 100 (cem) municípios do estado da Bahia.

A tese de Rodrigues (2021), por fim, discute a relação entre camponeses de distintas gerações, cujos jovens são oriundos do curso Residência Agrária Jovem da Paraíba (RAJ-PB), compreendendo essa relação como processos genuínos de EP. A autora desenvolve o seu trabalho por meio de revisão bibliográfica, pesquisa arquivística e materiais oriundos da RAJ-

PB produzidos pelos egressos do curso, além disso, houve consulta aos cadernos de campo e realização de entrevistas semiestruturadas. A autora formula no seu estudo a seguinte ideia:

[...] identificamos preciosa chave para aguçarmos nossa compreensão sobre uma das questões deste trabalho, acerca do lugar político-pedagógico que ocupariam os camponeses experientes; talvez resida nas suas experiências de contemplação da natureza, dos outros vivos, nos silêncios, os conhecimentos agroecológicos por eles engendrados com seus corpos (Rodrigues, 2021, p. 69).

A aproximação da pesquisa de Rodrigues (2021) com o presente estudo está nas categorias centrais do trabalho: Educação Popular e Agroecologia, assim como nas raízes e caminhos da pesquisa, cujos procedimentos metodológicos estão ancorados nas estratégias da Pesquisa Participante com influência etnográfica. Para a autora, a EP, no caminho da Agroecologia, constrói uma Pedagogia dos Corpos-Vivos, pois “é a pedagogia do corpo-método partilhada, comunicada, no diálogo e na circularidade dos saberes, entre sujeitos que buscam preservar e recriar as diversas formas de expressão das vidas no caminho agroecológico” (Rodrigues, 2021, p. 297).

Ao observar o panorama dos trabalhos descritos acima, pode-se destacar algumas questões relacionadas à sua distribuição geográfica. Nesse quesito, destaca-se a região nordeste com 4 (quatro) trabalhos, seguida a região sul com 2 (dois) trabalhos e a região Sudeste com 1 (um) trabalho. As regiões norte e centro-oeste não aparecem no levantamento.

Outro dado que merece destaque é a distribuição dessas produções ao longo dos anos dentro do lapso temporal delimitado (2017-2021). No ano de 2018, houve 3 (três) trabalhos, nos anos de 2019 e 2021, 2 (duas) pesquisas, e no ano de 2020, apenas 1 (uma) pesquisa.

No que se refere aos programas em que as pesquisas se distribuem, tem-se a maioria na Educação, em um total de 4 quatro trabalhos, sendo 2 (dois) do PPGE/UFPB, na Linha de Pesquisa de Educação Popular, e 2 (dois) no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). E nos demais programas temos Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGADR) e Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) com apenas 1 (um) em cada.

Esse dado é relevante para se apontar para a necessidade de ampliar os estudos, correlacionando-se Educação, Agroecologia e Educação Básica, visto que a literatura reafirma a necessária atualização da formação de professores, incluindo-se a dimensão sociocultural e observando-se a produção multidimensional do conhecimento, em uma práxis entre Agroecologia e as/os camponesas/es.

2.1.2 Scielo Citation Index (WEB OF SCIENCE)

No universo apresentado anteriormente, observam-se 8 (oito) pesquisas que permitem estabelecer algum parâmetro. Optou-se por trazer para a discussão artigos que situam a Agroecologia na Educação Básica e/ou entrelaçando lutas populares, conhecimento tradicional e conhecimento acadêmico, movimentos populares e ONGs. Distancia-se neste estudo de trabalhos que, por alguma medida, não constituíram narrativas de enfrentamento ao latifúndio e à Revolução Verde. No quadro 3, a seguir, apresentam-se os trabalhos elencados, considerando-se título, autora/autor, ano, revista e palavras-chave.

Quadro 3 – Artigos elencadas nas palavras-chave: Educação And Agroecologia; Educação do Campo

Nº	Título	Autoras/es	Ano	Revista	Palavras-Chave
1	Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC	BARBOSA, L. P; ROSSET, P.	2017	Educação & Sociedade	Educação do Campo; Via Campesina; CLOC; Pedagogia Camponesa Agroecológica; Agroecologia
2	Agroecologia e Educação do Campo: Desafios da Institucionalização no Brasil	SOUSA, R. P.	2017	Educação & Sociedade	Educação do campo; Institucionalização; Agroecologia; Agricultura camponesa
3	Contribuciones de la Agroecología Escolar a la Soberanía Alimentaria: Caso Fundación Viracocha	PITTA PAREDES, M.J.P; OSORIO, A.	2019	Praxis & Saber	Agroecología; soberanía alimentaria; educación rural; producción; consumo
4	Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina	DOMINGUES, S.; FERREIRA, C D. S; NUNES, J; BONADIMAN, A.	2021	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Educação do Campo; princípios agroecológicos; tecnologia social
5	Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento	BEZERRA, D. R. dos; SILVA, A.P.S.	2018	Psicologia Escolar e Educacional	Professores; população rural; conhecimento.
6	A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma	SILVA, A.L.B da.	2020	Revista Brasileira de	Educação do Campo; movimento nacional da

	análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo			História da Educação	educação do campo; lutas e resistências
7	Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil	SOUZA, M.A de	2020	EDUR • Educação em Revista	Pesquisa Educacional; MST; Educação do Campo
8	Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST	RAMOS, M.M	2020	Fractal: Revista de Psicologia	Educação do Campo; movimento nacional da Educação do Campo; lutas e resistências

Fonte: Sistematização elaborada pela autora a partir de banco de dados da SciElo (2022).

Barbosa e Rosset (2017) apresentam a disputa territorial contemporânea entre diversas expressões do capital e de movimentos como *La Via Campesina* (LVC) e a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC). Os autores abordam como a Agroecologia emerge como matriz produtiva e projeto político de enfrentamento do capital no campo, construída a partir de uma perspectiva politizada e de um sujeito histórico. Portanto, são nos conflitos agrários presentes na América Latina que as organizações assumem a Agroecologia como posicionamento político, compreendida como um princípio e um caminho prospectivo para a emancipação humana. Os autores complementam ainda a discussão nestes termos:

Assim, a Educação do Campo constitui um projeto de transformação cultural e formação do sujeito histórico do campo, e a Pedagogia Camponesa Agroecológica, sua *práxis* política. A agroecologia emerge como uma necessidade histórica e ganha forma, se nutre e se fundamenta a partir da resistência histórica, das memórias coletivas, que primam por imprimir o seu legado de luta, aprendida e apreendida na vivência cotidiana dos signos da cosmovisão, no *ethos* identitário com o campo e no diálogo permanente com uma teoria crítica posicionada (Barbosa, 2017, p. 720).

Assim, o artigo analisa a concepção de educação agroecológica da LVC/CLOC na sua dimensão política e práxis pedagógica, que poderia denominar-se Pedagogia Camponesa Agroecológica. Considera-se que o presente estudo se aproxima do que foi realizado pelos autores mencionados acima, pois abordamos temas como: territórios em disputa e a Agroecologia, assim como o papel teórico e político das epistemes que emergem dessas experiências na elaboração de projetos educativos e na práxis política.

Sousa (2017) analisa experiências formativas, baseadas nos preceitos da educação do campo e seus processos de institucionalização enquanto política pública. O autor aborda os desafios na institucionalização e riscos quanto à perda da relação com a sua matriz social de origem, os camponeses e seus territórios. O referido autor direciona o olhar a partir de pesquisas realizadas, acompanhando os diversos espaços de debate e reflexão sobre Educação do Campo e Agroecologia no Brasil.

Pitta-Paredes e Acevedo-Osório (2020) abordam sobre a Agroecologia escolar e como ela se constitui numa alternativa integral para gerar cultura agroalimentar nos entornos de escolas e comunidade, por meio da articulação entre os âmbitos de produção, com pertinência para o espaço rural. Os autores demonstram resultados de um estudo que analisa a relação entre produção e aderência às minutas dos participantes da Fundação Viracocha, São Agustín, Huila, Colômbia.

Eles discutem sobre “a relação entre cadeia alimentar, sustentabilidade e diversidade biológica no território permite resgatar a ideia de que os alimentos são obtidos dos ecossistemas locais, cuja diversidade é condicionada pela sua disponibilidade” (Pitta-Paredes e Acevedo-Osório, 2020, p. 2021). Portanto, o papel da horta escolar é cada vez mais importante na promoção de uma boa alimentação, na melhoria das técnicas de subsistência e na sensibilização para o ambiente.

Este estudo aproxima-se do realizado por esses autores, cujos achados permitem elucidar as transformações geradas nos estudantes. O trabalho conclui que a Agroecologia escolar é uma estratégia educativa adequada para ser incorporada no sistema de educação e alimentação escolar, facilitando a criação de espaços de produção, preparação e consumo de alimentos saudáveis. Esses espaços vinculam os estudantes à configuração de uma cultura agroalimentar baseada no enfoque de produção sustentável e consumo responsável.

O estudo realizado por Domingues; Ferreira e Nunes (2021) teve como objetivo compreender o impacto do ensino de Agroecologia em uma escola agrícola que adota o regime de Pedagogia da Alternância, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e como isso tem influenciado as esferas familiar e comunitária. Os autores abordaram o processo de ensino e aprendizagem que se baseia na interação com a realidade local, conforme proposto pelo método “Tempo Escola e Tempo Comunidade”, aplicado na Pedagogia da Alternância. Esse método demonstrou ser efetivo ao estabelecer uma relação mais significativa com as relações do campo, proporcionando um maior engajamento dos estudantes e impactando positivamente as suas famílias e comunidades. Nos termos dos autores, o estudo defende a seguinte ideia:

Portanto, a Pedagogia da Alternância, incluída nas escolas rurais com formação de técnicos agroecológicos, tem se mostrado fundamental para a ruptura de paradigmas no modelo convencional de cultivo. Para os jovens agricultores, esse modelo apresenta a possibilidade de vivenciar a transição agroecológica, ao mesmo tempo que contribui para o processo de sucessão familiar (Domingues; Ferreira; Nunes, 2021, p. 781).

Os resultados da pesquisa revelaram a existência de uma discrepância entre as práticas agrícolas locais e o ensino de Agroecologia. Os autores reconhecem que a alteração de paradigmas ocorre de forma gradual, e a aplicação da Pedagogia da Alternância no ensino de Agroecologia pode desempenhar um papel fundamental no aprimoramento das práticas existentes, visando promover as mudanças necessárias. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância pode ser uma estratégia efetiva para promover a transformação das práticas agrícolas em direção a uma abordagem mais agroecológica.

Bezerra e Silva (2018) identificaram no artigo deles os elementos mediadores limitadores do processo de apropriação da política da Educação do Campo na visão de 5 (cinco) professoras de uma escola localizada em um assentamento da Reforma Agrária. O referencial teórico-metodológico utilizado é a psicologia histórico-cultural. Eles buscaram entender os sentidos e significados sobre a Educação do Campo e mapear as problemáticas na implantação da política da Educação do Campo. De acordo com os autores:

O cenário das políticas da Educação do Campo no país, bem como os dados das pesquisas com foco no professor, tem sinalizado a importância de conhecer mais sobre esse profissional e sobre os elementos que estão implicados na sua relação com a política que vem sendo elaborada pelos movimentos sociais e positivada nas normativas educacionais brasileiras (Bezerra; Silva, 2018, p. 469).

Os resultados relacionados às questões problemáticas apontaram para a necessidade de aprofundamento quanto aos seguintes aspectos: a formação e a orientação para o trabalho na perspectiva da Educação do Campo; a relação com os gestores educacionais; a relação com o projeto político pedagógico e o currículo; a relação com as práticas pedagógicas.

O artigo de Silva (2020) é resultado de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo analisar a Educação do Campo no contexto das lutas promovidas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo. O estudo examina documentos produzidos pelo movimento, começando pelo Primeiro e Segundo Encontros Nacionais das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e 2015, seguidos pelas 2 (duas) Conferências Nacionais da Educação do Campo (CNEC) em 1998 e 2004 e pelos Fóruns Nacionais da Educação do Campo (FONEC), realizados em 2010, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 e 2019. A análise desses documentos proporciona informações valiosas sobre as lutas, demandas e perspectivas

da Educação do Campo, oferecendo uma compreensão mais aprofundada sobre o movimento e seu impacto na promoção de uma educação mais adequada às necessidades das comunidades rurais.

O estudo de Souza (2020), por sua vez, aborda o panorama da pesquisa educacional sobre o MST e a Educação do Campo. A autora analisou teses e dissertações que tratam do MST desde 1986 e da Educação do Campo a partir de 2002. Foram identificadas 1.310 (mil trezentas e dez) pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação no Brasil, sendo selecionadas 359 (trezentas e cinquenta e nove) relacionadas ao MST e 763 (setecentas e sessenta e três) relacionadas à Educação do Campo. A pesquisa evidenciou que os principais eixos temáticos abordados nessas teses e dissertações são: formação de professores, prática educativa, políticas públicas e organização do trabalho pedagógico. Esses resultados revelaram a relevância e o interesse acadêmico em compreender e analisar a relação entre o MST, a Educação do Campo e os desafios enfrentados nesses contextos, oferecendo contribuições para o aprimoramento dessas práticas e políticas educacionais.

Por fim, Ramos (2020) teve como objetivo compartilhar as ideias e as práticas sociais e coletivas de educação do MST. O trabalho apresenta uma experiência de resistência, luta e organização política em defesa da Educação do Campo, em que os professores e educadores resistem para valorizar o campo como um lugar de vida, produção de saberes e conhecimento. Para a autora, a defesa das políticas públicas, especialmente da educação pública, gratuita, laica e de qualidade, alinhada ao princípio de que a educação não é uma mercadoria, é um lema que deve estar sempre presente e ativo. Esse posicionamento é resultado de uma luta histórica da classe trabalhadora e ressalta a importância de garantir uma educação inclusiva e emancipatória para todos.

Os resultados obtidos a partir da análise dos periódicos da biblioteca eletrônica SciELO e descritos nesta seção indicam que a área de Educação e Agroecologia ainda é pouco explorada na pesquisa educacional. A presença de estudos sobre esse tema nos periódicos da área, representados por artigos elaborados por pesquisadores vinculados a diversas instituições científicas e grupos de pesquisa no país, ainda é limitada.

A revisão da produção nos periódicos da SciELO também permite situar o objeto deste estudo e buscar o seu espaço dentro desse campo. No entanto, é importante ressaltar que os dados desta pesquisa não permitem generalizações que ultrapassem o universo estudado.

2.2 Breve consideração quanto aos achados

Com base nos resultados apresentados na seção anterior, agora apresentamos uma leitura minuciosa dos 16 (dezesseis) textos, com o objetivo de identificar elementos de coesão que aproximasse os trabalhos. Essa coesão não se dava pela semelhança das pesquisas, mas pelo fato de revelarem, em sua produção, aspectos que encontraram ressonância nas obras de outras(os) pesquisadoras(es). Após a leitura, além do resumo, os textos foram agrupados e delimitados em 3 (três) categorias, estabelecidas com base na análise do material, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Síntese dos estudos

Categorias	Trabalhos
A) CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	1. O Ensino de Ciências e a Agroecologia no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Medeiros, 2018).
	2. Educação do Campo e Agroecologia nas Práticas Agroecológicas em escolas do campo: As vivências nos territórios das Escolas Iraci Salete Strozak (PR) e Maria Nazaré de Sousa (CE) (Barbosa, 2018).
	3. Um olhar para a Agroecologia e a Educação Ambiental no Ensino de Ciências na Escola Itinerante do MST (Silveira, 2020).
	4. A Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano (Jesus, 2019).
	5. Contribuciones de la Agroecologia Escolar a la Soberanía Alimentaria: Caso Fundación Viracocha (Pitta-Paredes e Osorio, 2019).
	6. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina (Domingues e Nunes, 2021).
B) FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS	1. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC (Barbosa e Rosset, 2017).
	2. Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento (Bezerra e Silva, 2018).
	3. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST (Ramos, 2020).
C) POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTRADIÇÕES	1. As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
	2. Juventudes Camponesas: Práticas e vivências Agroecológicas no Território da Borborema (Silva, 2019).
	3. Hegemonia Burguesa na Educação do Campo: Análise do Programa Votorantim pela Educação e suas Implicações na Formação de Gestores de Escolas do Campo no Município de Alcobaça – Bahia (Ribeiro, 2021).
	2. Pedagogia dos Corpos Vivos: Relações entre Educação Popular, Agroecologia e Camponeses Experientes de Diferentes Gerações (Rodrigues, 2021).
	3. Agroecologia e Educação do Campo: Desafios da Institucionalização no Brasil (Souza, 2017).

	4. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo (Silva, 2020).
	5. Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil (Souza, 2020).

Fonte: Sistematização da autora a partir de banco de dados da Capes e SciELO (2022).

A categoria “Currículo na Educação do Campo” abrange todos os trabalhos relacionados a pesquisas que se concentram em disciplinas específicas voltadas para o ensino na Educação do Campo. Embora abordem aspectos gerais, essas pesquisas tratam de temas semelhantes, assim, 6 (seis) trabalhos, equivalentes a 34,4% (trinta e quatro vírgula quatro por cento) das produções, foram incluídos nessa categoria. Em seguida, na categoria “Formação docente e Práxis”, estão reunidos os trabalhos que tratam do currículo, formação de professores e/ou aspectos teóricos e práticos da sua atuação nas escolas. Esses estudos se relacionam ao contexto da Educação do Campo. Também foram incluídos 3 (três) trabalhos, equivalentes a 18,9% (dezoito vírgula nove por cento) das produções nessa categoria.

Por fim, a categoria “Políticas públicas e contradições”, abrange os trabalhos que tratam das lutas e conquistas travadas entre os movimentos sociais e o Estado, assim como estudos que envolvem a análise dos ajustes, concessões e dilemas enfrentados dentro do MST, no contexto das disputas entre a convivência e o rompimento com o sistema hegemônico do atual sistema de produção. Essa categoria incluiu 7 (sete) trabalhos, equivalente a 43,7% (quarenta e três vírgula sete por cento) das produções.

Com base nesses dados, é notável o quanto as(os) diversas autoras(es) citadas(os) apresentam orientações metodológicas distintas, que corroboram para o reconhecimento e a identificação dos principais interesses dos estudos aqui analisados. Todas(os) ajudam a identificar as mais recentes publicações de temas variados referentes à Educação e à Agroecologia brasileiras, a partir da divulgação dos resultados e da identificação das possíveis lacunas existentes, que poderão ser preenchidas com estudos futuros.

Portanto, o exercício de elaboração desse Estado do Conhecimento assume conscientemente o caráter inconclusivo sobre os achados que se aproximam do tema deste estudo. O que não diminui a sua importância, mas atribui o predicativo de um estado do conhecimento ‘possível’, dadas as suas limitações. O reparo de tais deficiências se deu pela busca e acesso a outros trabalhos, que foram citados ao longo da construção de toda a tese.

Também se exemplificam 2 (duas) teses que não foram abordadas no presente estudo, mas que são relevantes para o tema em questão: “Educação do campo - campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira”, de Araújo (2014),

e “O Programa Mais Educação e o fortalecimento da Identidade da Escola Popular do Campo”, de Araújo (2018), ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Esses estudos abordam os espaços vivenciados no cotidiano das comunidades rurais e escolares, conhecendo as dinâmicas e desafios relacionados à Educação do Campo.

O levantamento da produção de teses, dissertações e artigos possibilita confrontar o objeto deste estudo e buscar o seu lugar. O que ora se concebe nesse procedimento é que a proposta de estudar Agroecologia e Educação é pertinente, levando-se em consideração a possibilidade de produzir pesquisa em grande medida ainda invisibilizada.

2.3 Estudos sobre a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré

Neste tópico, apresentamos cinco pesquisas (artigos, dissertações e teses) encontradas em duas bases de dados virtuais: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Esses estudos abordam as Escolas do Campo de Ensino Médio no Ceará e, de alguma forma, incluem ou mencionam a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Optamos por selecionar pesquisas realizadas entre 2020 e 2023, uma vez que o levantamento bibliográfico das publicações foi realizado em 2024.

Utilizamos o descritor "Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré" nas bases de dados. Adotamos critérios específicos de inclusão e exclusão, considerando apenas estudos que mencionam explicitamente a escola e foram publicados no período selecionado, garantindo a atualidade das informações e refletindo mudanças recentes nas políticas educacionais ou na realidade das escolas do campo. Os estudos coletados foram analisados com base em critérios de qualidade e relevância para o tema de pesquisa, e foram categorizados de acordo com suas contribuições para a compreensão das dinâmicas educacionais nas Escolas do Campo no Ceará.

É importante ressaltar que, embora tenhamos adotado rigor metodológico, reconhecemos a existência de limitações, como possíveis vieses na seleção dos estudos e limitações inerentes aos dados disponíveis nas bases de dados CAPES e SciELO. No quadro a seguir, estão listadas as pesquisas desenvolvidas na escola, que constituem o foco deste estudo.

Quadro 5 – Estudos sobre a escola estudada

ESTUDOS SOBRE A ESCOLA DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ, ASSENTAMENTO SANTANA DE CAL, CANINDÉ (CE)				
Nº	Título	Autora/Autor	Tipo	Ano

1	Educação do campo sociobiodiversidade e tecnologias sustentáveis: as estratégias curriculares para os sujeitos das escolas do campo de ensino médio	OLIVEIRA, L. M. de.	Dissertação	2023
2	A Educação do Campo e a Agroecologia na constituição do campesinato no Ceará, Brasil	OLIVEIRA, A. V.	Tese	2023
3	Educação do campo no Ceará: uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em Canindé	MACHADO, A. L., ÁVILA, M. A. de, LIMA, M. A. de; COSTA, F. J. F.	Artigo (Revista Brasileira de Educação do Campo)	2022
4	As escolas do campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da educação do campo	SILVA, Francisco Samuel de Sousa e	Dissertação	2022
5	Jovens da Escola do Campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade	SOUSA, Kamila Costa de	Tese	2020

Fonte: Sistematização da autora a partir de banco de dados Capes e SciELO (2024).

Oliveira (2023) propõe investigar como as estratégias curriculares estão colaborando para o fortalecimento da sociobiodiversidade e desenvolvimento de tecnologias sustentáveis para os sujeitos das escolas do campo de ensino médio. O escopo do autor concerne em duas escolas vinculadas ao MST no Ceará: a Escola Estadual de Ensino Médio Florestan Fernandes e a Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros. Essas instituições foram selecionadas por estarem entre as escolas do campo com maior tempo de funcionamento, desde o ano de 2010, e por estarem em regiões distintas. Identificamos pontos de convergência na temática quando:

[...] as estratégias curriculares das escolas do campo atuam como alicerces fundantes para instaurar uma nova realidade camponesa em que a matriz agroecológica é bússola para uma nova forma de produzir que considera saberes e biodiversidade nativa; que as estratégias curriculares estão bem postas do ponto de vista teórico-metodológico para nortear a práxis docente com os educandos (as), no sentido de que a agricultura de base agroecológica seja uma experiência permanente nas comunidades do assentamento, a partir do Campo Experimental, mas que demandam formação permanente, estudos de professores e gestores, em que a pesquisa, o trabalho socialmente necessário e as matrizes formativas são questões fundamentais no currículo escolar que precisam ser aprofundadas (Oliveira, 2023, p.11).

Oliveira (2023) propõe analisar a Educação do Campo com base na Agroecologia, entendida como um projeto fundamental para a formação de um novo campesinato no Ceará. O autor utiliza o materialismo histórico-dialético como referencial teórico. Identificamos pontos de convergência com o trabalho de Oliveira (2023), particularmente quando o autor

compreende a importância social de uma escola do campo que promove o fortalecimento da agricultura camponesa em diálogo com a Agroecologia. Todavia, nossa pesquisa dialoga com esta referência, especialmente no reconhecimento que

[...] as escolas do campo, no Ceará, com base na Pedagogia do Movimento e na Agroecologia tem dinamizado o protagonismo da juventude camponesa que tem optado por estudar e permanecer, desenvolvendo novas leituras sobre a vida no campo, novas práticas e ações capazes de propor alternativas para os desafios da luta pela educação de qualidade, dignidade e justiça social no campo e na cidade (Oliveira, 2023, p.12).

Machado, *et al* (2022), apresentam um artigo que tem por objetivo geral é compreender, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, os pressupostos teórico-metodológicos e as categorias basilares que norteiam a Educação do Campo no Ceará. As/os autores concluem que essa é uma “educação que busca a emancipação dos sujeitos do campo, a partir da valorização dos movimentos sociais, das lutas sociais, dos conhecimentos historicamente produzidos e de uma formação que abarque uma concepção ampla e crítica da realidade vivida” (Machado, *et al* 2022, p.1).

Silva (2022) em sua dissertação, analisou a estruturação do currículo das Escolas do Campo do estado do Ceará a partir dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), considerando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Neste trabalho, o autor realizou entrevistas semiestruturadas com a coordenação da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, um responsável pelo setor da educação do MST e um responsável pela Educação do Campo da SEDUC/Ce. O autor concluiu que, “apesar da imposição da BNCC, as escolas de Educação do Campo de ensino médio do Ceará lograram êxito em construir alternativas curriculares expressas em seus PPPs” (Silva, 2022, p. 9). Todavia, de acordo com o autor, essa iniciativa se configura como uma resistência contra aspectos limitadores da BNCC, desse modo, o uso de instrumentos, como o inventário da vida e os componentes curriculares integradores (PEP, OTTP, PSC), se destacaram como diferenciais pedagógicos.

O trabalho doutoral de Sousa (2020), tem por objetivo geral compreender como jovens educandos/as de uma escola do campo interagem, assimilam e ressignificam, em suas práticas cotidianas escolares, a cultura camponesa que é proposta pela Educação do Campo. O *lôcus* de pesquisa é a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal, na zona rural do município de Canindé. São sujeitos da pesquisa são dez jovens educandos/as da escola, que vivem e constroem seus projetos de vida em seus territórios, elaborando sentidos para a sua experiência escolar. Segundo a autora,

A práxis educativa da Educação do Campo/escola do campo anuncia a possibilidade de construção de uma nova realidade para as áreas rurais no Brasil, em que o trabalho produtivo e a cultura camponesa possam ser entendidos como fundantes para outro modo de produção de vida e de alimentos. (Sousa, 2020, p.10).

Nas cinco pesquisas mencionadas, podemos observar similaridades e distanciamentos significativas. Em relação às aproximações, as pesquisas convergem no enfoque central, que é a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), principalmente no contexto das Escolas do Campo no Ceará. Machado, *et al* (2022) e Silva(2022) abordam o PPP, investigando como esses documentos direcionam a prática educativa nas instituições estudadas. Além disso, todas compartilham uma perspectiva de educação crítica e emancipatória, buscando valorizar os sujeitos do campo e promover uma visão abrangente e crítica da realidade.

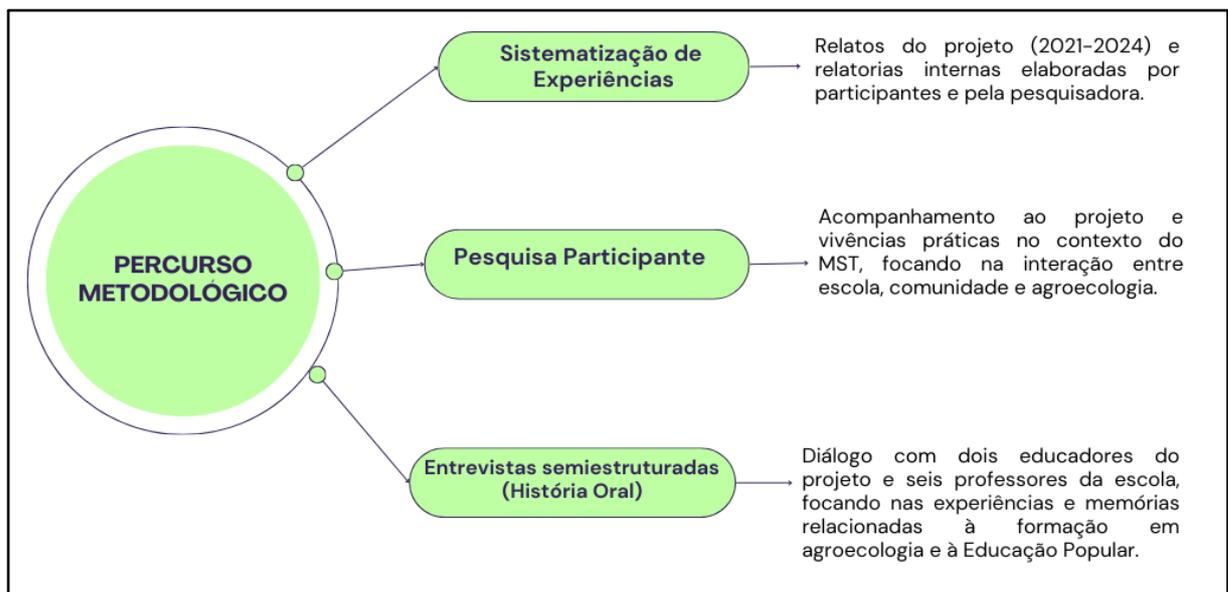
Por outro lado, em relação às diferenças, cada pesquisa delinea objetivos específicos distintos. Enquanto Machado, *et al* (2022) buscam compreender o PPP da Escola do Campo, Silva(2022) direciona seu foco para a análise da estrutura curricular frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando resistência por meio da criação de alternativas curriculares. Sousa (2020), por sua vez, investiga a assimilação da cultura camponesa pelos jovens educandos/as, enfocando a práxis educativa como construtora de uma nova realidade para as áreas rurais.

É importante pontuar que duas pesquisas mencionam Agroecologia e Sociobiodiversidade. Os estudos da dissertação de Oliveira (2023) e da tese de Oliveira (2023) abordam, em certa medida, o papel da Agroecologia e da Educação do Campo em escolas vinculadas ao MST no Ceará. No entanto, nas outras três pesquisas, é possível inferir que o tema pode ser tangenciado, considerando especialmente o contexto das Escolas do Campo no Ceará. Para justificar a possível presença da discussão sobre Agroecologia, é essencial considerar que a Educação do Campo não se limita apenas às práticas educativas convencionais, mas também busca integrar aspectos relacionados ao contexto rural, incluindo questões agrícolas, ambientais e culturais. Assim, a análise do PPP, a resistência à BNCC e a assimilação da cultura camponesa envolvem aspectos relacionados à Agroecologia, mesmo que o termo não seja explicitamente mencionado em alguns momentos.

2.4 Percurso Metodológico

O percurso metodológico deste estudo baseia-se em um conjunto de técnicas e instrumentos aplicados com o objetivo de atingir os objetivos propostos, utilizando a Sistematização de Experiências, Observação Participante e Entrevistas Semiestruturadas, desenvolvidas a partir dos pressupostos da metodologia da História Oral. Para tanto, apresentamos a seguir a sistematização do nosso percurso metodológico.

Figura 5 – Percurso Metodológico



Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

Haja vista que buscamos a compreensão de um fenômeno social, optamos por uma abordagem qualitativa, descritivo-analítica, conforme fundamentado por Gil (2008). Uma vez que as características dos educadores da Reforma Agrária estabelecem relações pedagógicas em seus territórios, especialmente nas experiências agroecológicas. Gil destaca que “[...] são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados” (Gil, 2008, p. 28).

2.4.1 Sistematização das Experiências

A Sistematização das Experiências reúne relatos do projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", desenvolvido entre 2021 e 2024. Este processo inclui relatorias internas elaboradas pelos participantes do projeto que são integrantes do Setor de Educação do MST/NE, o qual fazemos parte. Assim, as experiências vivenciadas

são compartilhadas de forma mais autêntica e reflexiva, proporcionando uma compreensão contextualizada dos aprendizados do projeto.

O território de investigação foi delimitado à Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, situada no Assentamento Santana da Cal, Canindé, Ceará. Essa escolha justifica-se pela relevante influência do Setor de Educação do MST, especialmente do Coletivo de Educação Nordeste, na formação contínua de educadores(as), resultando na implementação de práticas pedagógicas que valorizam os saberes e fazeres agroecológicos. Esse contexto possibilitou a observação da integração agroecológica adotada pela escola e da relação entre a instituição e a comunidade.

A Sistematização de Experiências (SE), no campo da Educação Popular, refere-se a um processo amplo que vai além da simples compilação de dados (Holliday, 1990; 1994; 2012). Envolve aprendizagens críticas a partir das experiências vividas. A técnica foi uma das aprendizagens vinculadas à participação da pesquisadora no Setor de Educação Nordeste, com a função de compreender o contexto, as práticas e as reflexões que emergem nas ações do setor.

De acordo com a nossa experiência militante no MST, concordamos que a perspectiva que “a Educação Popular recorre à sistematização de experiências como recurso pedagógico para a construção da autonomia e das capacidades de contraposição à condição de exclusão e opressão que as classes populares vivenciam cotidianamente” (Amâncio; Souza, 2022, p. 706). Portanto, envolve uma análise profunda e crítica das informações coletadas, visando identificar as lições aprendidas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas.

Desse modo, as rodas de sistematização na Educação Popular surgiram na década de 1960, na América Latina, fundamentadas na prática de construção do conhecimento pela experiência popular, com uma formalização no Brasil, em 1972, durante um seminário. Como podemos ver na citação a seguir:

As primeiras rodas de sistematização na perspectiva da educação popular foram registradas na década de 1960, em países Latino-Americanos, inspirados em uma práxis da experiência popular de construção do conhecimento. No Brasil, ela toma corpo em 1972, no Seminário Latino-Americano de Serviço Social. Nos últimos 20 anos, podemos citar vários sujeitos inspiradores desta proposta, entre elas temos Elza Falkembach, João Francisco Souza, a dedicação na práxis da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura entre outras experiências de movimentos sociais ligados à Agroecologia e agricultura familiar como a Articulação Nacional de Agroecologia (Amâncio; Souza, 2022, p. 706).

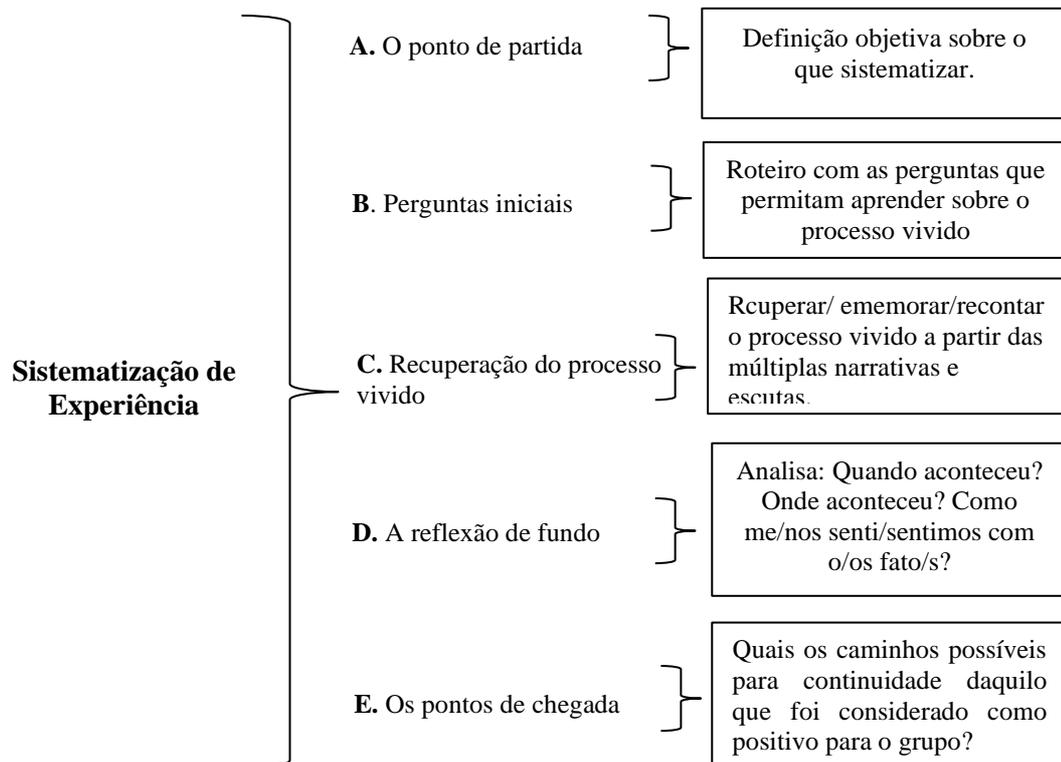
Para Amâncio e Souza (2022), na América Latina, tem ocorrido um enraizamento de práticas populares de educação que valorizam a participação ativa dos sujeitos, a contextualização de suas percepções de mundo e a valorização das práticas concretas, dos

conhecimentos, culturas e saberes dos povos. Essas práticas pedagógicas populares estão enraizadas nas experiências históricas e nas lutas dos povos latino-americanos por justiça social, emancipação e autonomia. Um aspecto fundamental dessas práticas é a participação ativa dos sujeitos, que implica reconhecer as pessoas envolvidas no processo educativo como protagonistas de sua própria aprendizagem, capazes de construir conhecimento a partir de suas vivências e de se engajar na transformação de suas realidades (Amâncio; Souza, 2022). As autoras apresentam ainda a seguinte afirmação:

Para que a sistematização de experiências tenha legitimidade e contribua com o desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos recomenda-se que facilitadores e participantes pactuem compromissos éticos e estéticos que envolvem a escuta profunda, a empatia, o respeito à diversidade, a autorreflexão, a autocrítica e a disponibilidade à mudança. Além dessas dimensões, a confiança é fator preponderante (Amâncio; Souza, 2022, p. 707).

Para auxiliar no exercício metodológico da sistematização, Holliday (2012) orienta cinco tempos que todo o processo de sistematização deve contemplar, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 6 – Cinco tempos de uma Sistematização de Experiências



Fonte: Sistematização elaborada pela autora a partir dos estudos de Holliday (2012).

Neste estudo, recorreremos à sistematização das práticas desenvolvidas no "Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", realizada em diferentes etapas, conforme os pressupostos de Holliday (2012). A seguir, descrevemos nossa adaptação para cada uma delas.

Ponto de Partida: Esta etapa inicial estabelece o contexto do projeto e as experiências vividas nas escolas, servindo como base para o processo de sistematização. O objetivo foi reunir os principais registros que levaram à criação do projeto, os objetivos definidos e os desafios enfrentados nas primeiras implementações das práticas de Educação e Agroecologia.

Perguntas Iniciais: Nessa fase, formulamos questões que guiaram nossa investigação sobre as práticas desenvolvidas, visando entender os impactos e os resultados das ações realizadas.

Recuperação do Processo Vivido: Esta etapa consistiu em um levantamento das experiências e ações implementadas ao longo do projeto, promovendo um mapeamento das vivências.

As estratégias e instrumentos de registro que possibilitaram a sistematização incluíram a coleta de narrativas e registros das práticas, como relatos das(os) educadoras(es), além de anotações em cadernos de campo, onde documentamos observações e reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho. Também tivemos acesso a um *Drive* com pastas de relatórios dos encontros, criado como um espaço de registro da experiência para a Coordenação Político-Pedagógica (CPP) e as(os) educadoras(es). A realização de visitas de acompanhamento político-pedagógico pela CPP, bem como a elaboração de relatórios de sistematização pela Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, possibilitou uma análise aprofundada da experiência da escola com o projeto Educação e Agroecologia.

Além disso, utilizamos formulários respondidos pela escola com reflexões sobre a experiência vivenciada e coletamos notícias sobre os cursos e encontros extraídas do *site* oficial do MST. No início dos capítulos, incorporamos desenhos de Joaquim Neto, militante do MST/RN, criados a partir dos elementos da sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024). As obras, realizadas em aquarela e lápis de cor sobre papel Canson 300g, foram produzidas exclusivamente para esta tese, funcionando como uma introdução visual que conecta as narrativas aos valores e à estética presentes no contexto estudado.

Reflexão de Fundo: Aqui, realizamos uma análise crítica das experiências recuperadas, buscando identificar padrões e desafios enfrentados durante a implementação. O objetivo foi

realizar Observação participante e análise dos materiais coletados, como documentos das relatorias e memórias dos encontros.

Ponto de Chegada: A etapa final (Tese) visa consolidar as aprendizagens e os resultados do processo de sistematização, refletindo sobre o que foi alcançado e como isso pode indicar futuras pesquisas. Com o objetivo da elaboração do documento da tese que sintetiza as principais conclusões e lições aprendidas, assegurando que o conhecimento coletado seja utilizado no conjunto do Movimento.

A aplicação dos cinco tempos de Holliday (2012) foi essencial para a sistematização reflexiva das práticas desenvolvidas no projeto, contribuindo para a construção de um saber coletivo que fortalece a educação e a Agroecologia nas escolas do campo. De acordo com Holliday, “a sistematização é a interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, revela ou explica a lógica do processo vivido, os fatores que influenciaram esse processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram dessa maneira” (2006, p. 24).

O método permitiu não apenas organizar e reconstruir as experiências vividas, mas também revelar a lógica subjacente aos processos educativos e agroecológicos, evidenciando fatores determinantes e suas interações. Assim, a sistematização transcende a mera análise de ações pedagógicas, transformando-as em elementos de impacto significativo tanto para a realidade local quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional das(os) educadoras(es).

2.4.2 Observação Participante

A Observação Participante foi utilizada não apenas como um método de coleta de dados, mas como uma metodologia que incorpora vivências e trocas afetivas. De acordo com Silva (2019), essa abordagem baseia-se na confiança e no respeito mútuo entre o(a) pesquisador(a) e as(os) participantes envolvidos, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade observada.

Desse modo, a Observação Participante desempenhou um papel fundamental, uma vez que atuamos simultaneamente como sistematizadora das atividades e como pesquisadora. O processo de participação no projeto “Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária” demandou um olhar atento às ações desenvolvidas nas onze escolas participantes. Embora o foco da tese tenha sido uma escola específica, esta se manteve vinculada às práticas e experiências coletivas das demais, inserida em um contexto que visa à formação de educadores e educadoras comprometidos com a Agroecologia.

A inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada. Pois, de acordo com Minayo (2001, p. 60):

(...) diz respeito ao papel do pesquisador enquanto participante observador. Nessa situação, o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. Nesse sentido, ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia-a-dia. Outra variação se refere ao pesquisador enquanto observador participante. Isso corresponde a uma estratégia complementar às entrevistas, sendo que essa observação se dá de forma rápida e superficial.

Em nossa experiência, contudo, nenhuma dessas formas ocorre de modo puramente isolado. Conforme argumenta Minayo (2001), as questões centrais da observação participante estão relacionadas aos principais momentos da pesquisa, sendo um deles a entrada em campo. Portanto, a acessibilidade do pesquisador pelo grupo, assim como suas capacidades de empatia e observação, são fatores decisivos nesse processo metodológico e não podem ser realizados por meio de receitas simples.

Para Brandão e Borges (2007), não há um único modelo ou metodologia científica rígida para todas as abordagens da Pesquisa Participante. Os autores enfatizam que essas pesquisas estão alinhadas a projetos de envolvimento e compromisso com “ações sociais de vocação popular” (Brandão; Borges, 2007, p. 53). Com raízes latino-americanas, a pesquisa participante está historicamente vinculada aos movimentos sociais populares e seus projetos de transformação social. Essa abordagem ganhou destaque nas décadas de 1970 e 1980 na América Latina, em um contexto de intensas lutas sociais e políticas. Os movimentos, como camponeses e sindicatos, buscavam transformar estruturas sociais e políticas que perpetuam a desigualdade. Assim, a pesquisa participante atua como uma ferramenta para a construção do conhecimento coletivo e a busca por transformações sociais emancipadoras (Brandão, 2006).

As denominações da pesquisa participante expressam a diversidade de perspectivas e contextos em que a metodologia é aplicada. O fundamental é reconhecer a essência participativa, a valorização dos saberes e fazeres populares e o compromisso com a transformação social. Desse modo, alinhamos a nossa perspectiva nas palavras de Freire (1981, p. 35), pois,

[...] simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa e a prática da Observação Participante, é fundamental compreender que o caráter “participante” não se limita à inclusão de sujeitos populares, mas se refere à criação solidária de conhecimento relevante para ações sociais transformadoras (Brandão, 2006). Para discutir os procedimentos metodológicos em Educação Popular (EP), é crucial ressaltar a importância da presença consciente e do engajamento reflexivo do pesquisador, visando compreender as relações de poder e as dinâmicas sociais que permeiam o contexto da EP.

Assim, a escolha da Observação Participante e da entrevista semiestruturada exige um engajamento profundo, permitindo uma imersão na realidade e no contexto da pesquisa. Isso resulta na compreensão das dinâmicas sociais e dos desafios enfrentados. Brandão (2006, p. 16) adverte:

Entre aqueles que escreveram a respeito destas várias tendências, há sempre o reconhecimento de que de um modo geral a pesquisa participante deve ser encarada como um instrumento de trabalho não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa acadêmica, pelo de se propor como uma atividade mais coletiva, mais participativa e mesmo mais popular. É um instrumento de conhecimento sistemático da vida social que é menos científico por pretender realizar no interior das experiências práticas das “causas populares”, algumas novas integrações e interações entre esferas de competência científica, pedagógica, ética e política. E é a própria maneira como um destes vetores da ação social vem a ser mais ou menos enfatizado, em cada caso concreto, aquilo que estabelece diferenças importantes entre os vários estilos participativos de investigação social.

Esses espaços são fundamentais para aprimorar práticas de pesquisa em EP, promover o compartilhamento dos fazeres das experiências e construir coletivamente o conhecimento. O diálogo entre educadores populares favorece uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e o desenvolvimento de abordagens metodológicas mais sensíveis ao contexto da EP.

Desse modo, além do acompanhamento das ações nas escolas, o processo de pesquisa participante foi fortalecido pelo monitoramento contínuo de publicações científicas relevantes, contribuindo para o aprofundamento da atuação no campo da Agroecologia. Todavia, a pesquisa foi conduzida a partir de memórias e relatos coletivos, conforme destacado no tópico anterior.

2.4.3 História Oral

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois educadores vinculados ao projeto e ao Setor de Educação do MST, além de seis professores da escola estudada. Salientamos que a caracterização dos/as participantes da nossa pesquisa é apresentada no tópico seguinte. Essa metodologia, baseada nos princípios da História Oral, foi escolhida por seu

potencial de valorizar narrativas pessoais e a interação entre temporalidades e territórios. Os participantes refletiram sobre suas experiências, conectando memórias com os processos de desenvolvimento observados. O enfoque dialógico das entrevistas permitiu uma análise dos contextos e dinâmicas da escola e sua relação com o projeto agroecológico.

Para alcançar os objetivos da pesquisa e considerando a abordagem participativa, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento. Segundo Martins (2006), essa técnica de investigação busca obter informações, dados e opiniões por meio de conversas livres, com pouca atenção a um roteiro de perguntas pré-estabelecido. Ao optar por esse tipo de entrevista, que envolve a elaboração prévia de um roteiro de perguntas, buscou-se identificar o perfil dos participantes sem estar rigidamente preso a uma prática definida. A natureza aberta da entrevista semiestruturada permite analisar a subjetividade do universo pesquisado.

Ademais, utilizamos o entrelaçamento entre a História Oral e a Educação Popular evidenciada na formação de uma memória coletiva. Pollak (1992) descreve essa memória como histórica, pois carrega o significado de identidade, especialmente uma identidade coletiva. Assim, embora a memória possa parecer um fenômeno individual, ela é, na verdade, coletiva e social, surgindo das mudanças que ocorrem em determinados tempos e espaços. Segundo Pollak (1992), a memória é um componente fundamental do sentimento de identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo, uma vez que desempenha um papel crucial na sensação de continuidade e coerência de um indivíduo ou grupo em sua história e vivência ao longo do tempo. Nesse sentido, a utilização da História Oral considera que

(...) a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. (Thompson, 1992, p. 44)

O roteiro proposto funcionou como um guia para a entrevista, cobrindo tópicos relevantes para a pesquisa. Contudo, mantivemos uma flexibilidade que permitiu a inclusão de novos temas e perguntas à medida que as conversas se desenvolviam. Essa abertura foi fundamental, pois as respostas das(os) entrevistadas(os) revelaram informações inesperadas, orientando novas descobertas e direções para a pesquisa. Acredita-se que esse instrumento contribuiu para a obtenção de informações de maneira aprofundada, possibilitando uma compreensão ampla e contextualizada do fenômeno em estudo.

Esse processo está relacionado ao que destaca Alberti (2003) sobre o trabalho com a História Oral, que envolve a gravação de entrevistas com caráter histórico e documental,

abordando atores e testemunhas de eventos, contextos e modos de vida contemporâneos. Um dos pilares desse trabalho é a narrativa, uma vez que “um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado” (Alberti, 2003, p. 223). Assim, as experiências das(os) entrevistada(os) se constituem e se transformam no momento da entrevista, ao serem compartilhadas e organizadas em linguagem, o que foi essencial para capturar a riqueza das vivências narradas. Desse modo,

O uso da história oral traz à baila, portanto, duas subjetividades – a do pesquisador e a do narrador –, bem como dois pontos de vista sobre a mesma história ou fato narrado: um circunstanciado pela teoria, outro permeado pela vivência empírica – com todos os seus tons, encadeamentos e sentimentos –, já embaralhada pelas interpretações particulares do fato (Esquinsani, 2012, p.221)

O uso da História Oral destaca a interação entre duas subjetividades: a do pesquisador e a do narrador. Nesse contexto, os oito participantes demonstraram uma consciência de seu papel na narrativa, reconhecendo as facetas e compromissos que representavam em relação a diferentes grupos sociais, o que enriqueceu as entrevistas e conferiu profundidade à análise.

Assim, a dinâmica entre a subjetividade do pesquisador e a do narrador é essencial para construir uma narrativa que valoriza as experiências dos colaboradores, permitindo uma reflexão mais ampla e contextualizada sobre os temas discutidos. A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a ‘um ponto de vista sobre a memória coletiva’. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios. (Halbwachs, 2004, p. 55)

A memória individual reflete a memória coletiva, com cada experiência sendo construída pelas referências do grupo ao qual o sujeito pertence. Para compreender as narrativas coletivas, é crucial considerar o contexto social e as interações que influenciam a construção das memórias, reconhecendo o papel do sujeito dentro do grupo e como as dinâmicas sociais impactam as histórias contadas. Nesse contexto, o percurso metodológico baseado na Sistematização de Experiências, Observação Participante e História Oral permite uma abordagem crítica e reflexiva, capturando as dimensões sociais, culturais e educativas do território em que se realiza a observação participativa.

2.5 O lócus da pesquisa: Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré

O Território Social da Reforma Agrária que sustenta esta pesquisa é a Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da

Cal, em Canindé-CE. O termo "territórios" neste contexto pode ser interpretado tanto metaforicamente quanto literalmente, refletindo diferentes aspectos do processo de formação de educadoras(es).

Essa concepção é exemplificada pelo Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária e pela própria Escola Filha da Luta Patativa do Assaré. Os "territórios" representam as relações que constroem esses espaços, promovendo espacialidades e territorialidades. Essas interações se consolidam ao longo de gerações, através de diferentes relações e contextos, contribuindo para a formação do próprio espaço e suas territorialidades (Silva, 2019).

Estabelecida como campo de pesquisa no segundo semestre de 2023, a escolha dessa escola se fundamenta na constante atuação no Setor de Educação do Movimento, especialmente do Coletivo de Educação Nordeste, em processos de organização e realização de formações voltadas para educadoras(es). Entre essas iniciativas, ressalta-se a participação contínua e ativa das(os) educadores(os) da escola nos Cursos Básicos de Agroecologia e Educação oferecidos na região Nordeste (analisados no capítulo 3). Essa participação transcende a presença nos encontros, traduzindo-se em um engajamento profundo com conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas que articulam a Agroecologia aos desafios educacionais e sociais da região.

A partir da experiência no setor de Educação do MST, observamos que a formação de educadoras(es) da Reforma Agrária envolve a construção de identidades territoriais, refletindo uma pluriterritorialidade (Fernandes, 2005). Esse processo demonstra como essas (es) educadores(as) incorporam suas vivências e raízes na construção de práticas pedagógicas em relação aos territórios em que atuam.

Além disso, a escolha se fundamentou no êxito das lutas do MST, que resultaram no compromisso do Estado do Ceará de construir escolas de ensino médio nos assentamentos. Como consequência dessa vitória, o MST/CE, por meio do Setor de Educação, iniciou a elaboração coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) para as escolas do campo de ensino médio¹².

¹² Em 2010, foram inauguradas quatro escolas do campo: A Escola Francisco de Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; a Escola João dos Santos Oliveira no Assentamento 25 de maio, em Madalena; a Escola Florestan Fernandes no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, e, a Escola Maria Nazaré de Sousa no Assentamento Maceió, em Itapipoca. (Machado, 2022, p.09).

Atualmente (2024), existem doze escolas de ensino médio em áreas de assentamento da Reforma Agrária em funcionamento no Estado do Ceará¹³, conforme indicado no quadro a seguir.

Quadro 6 - Escolas de Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária no Ceará

ESCOLA	ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO
EEM Francisco de Araújo Barros	Assentamento Lagoa do Mineiro	Itarema
EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra)	Assentamento 25 de Maio	Madalena
EEM Florestan Fernandes	Assentamento Santana	Monsenhor Tabosa
EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)	Assentamento Maceió	Itapipoca
EEM Padre José Augusto Régis Alves	Assentamento Pedra e Sal	Jaguaretama
EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Assentamento Santana da Cal	Canindé
EEM Fideles de Moura	Assentamento Bonfim Conceição	Santana do Acaraú
EEM Francisca Pinto	Assentamento Antônio Conselheiro	Ocara
EEM Paulo Freire	Assentamento Salão	Mombaça
EEM Irmã Tereza Cristina	Assentamento Nova Canaã	Quixeramobim
EEM Javan Rodrigues	Assentamento Conceição	Canindé
EEM Antônio Tavares	Logradouro	Canindé

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

A Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré foi inaugurada em 1º de março de 2016 e está localizada no Assentamento Santana da Cal, no distrito de Bonito. Essa escola é fruto da luta pela terra no município de Canindé, no Ceará. Vejamos o trecho do Projeto Político Pedagógico da escola que descreve a luta pela terra:

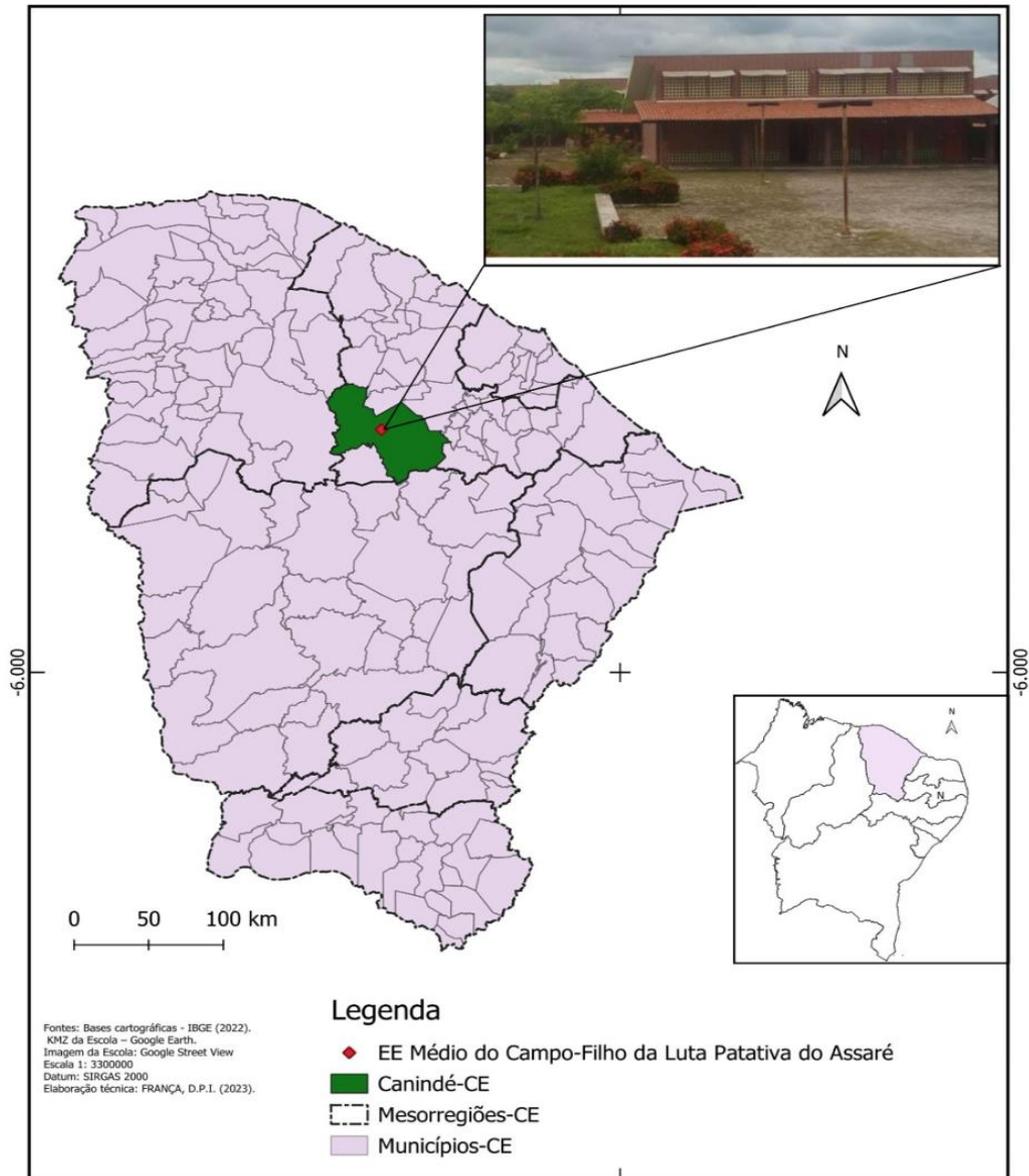
¹³ Em 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) criou uma equipe especializada na implementação da política de Educação do Campo. Em 2011, essa equipe foi reestruturada e transformou-se na Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea), que passou a fazer parte do Setor de Diversidade e Inclusão Educacional da Seduc. Com uma nova reestruturação, a Codea foi renomeada para Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (Codin), e a equipe de Educação do Campo foi integrada à Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais (Ceciq). Essa mudança facilitou uma colaboração contínua entre o MST e a equipe de Educação do Campo da Seduc (Machado, 2022).

A luta pela terra no território de Canindé surgiu a partir do ano de 1971, com o chamado conflito da Japuara, no qual um grupo de camponeses decide se libertar das correntes opressoras, e nessa efervescência da libertação anos depois famílias do município de Canindé participaram da primeira ocupação de terra organizada por alguns movimentos sociais dentre os quais estavam a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e o Movimento dos Sem Terra (MST). As famílias que migraram de Canindé para a ocupação em Madalena na fazenda reunida São Joaquim, boa parte retornaram para Canindé e começaram a se organizar para ocupar os latifúndios do município, tendo como primeira ocupação o Assentamento Tiracanga em 1994. Desde então várias outras ocupações foram realizadas no município, o que resultou na desapropriação de várias fazendas mesmo sem terem sido ocupadas, resultando atualmente em aproximadamente em 73 assentamentos no município incluindo assentamentos federais, estaduais e de programas de compra e venda de terras (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023, p.6).

Nesse contexto, destaca-se a conquista da escola, que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), foi idealizada como uma instituição essencial para o município com a maior concentração de assentamentos do estado do Ceará. O documento relata que a construção da escola em Canindé enfrentou inúmeros desafios, uma vez que os gestores municipais tentaram relocá-la para um distrito, desviando-a da área de Reforma Agrária originalmente planejada pelo MST. No entanto, graças à resistência e à organização dos trabalhadores, o destino originalmente desejado para a escola foi assegurado (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023).

No mapa a seguir, apresentamos o estado do Ceará, destacando a localização do assentamento e da escola, situados no sertão-central, uma das maiores áreas de caatinga do Nordeste.

Figura 7 – Localização da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, Canindé (CE)



Fonte: Elaboração própria (2023) com base em dados do IBGE (2022).

Importante destacar que a primeira vez que fui à escola, entre os dias 4 e 8 de dezembro de 2023, com a tarefa de acompanhar as ações pedagógicas relacionadas ao Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária, partir de João Pessoa, PB, em uma viagem de cerca de 13h até Fortaleza. De Fortaleza a Canindé, o trajeto de ônibus levou aproximadamente 2h30. Em Canindé, o gestor da escola me aguardava na rodoviária e, de lá, seguimos direto para a escola. O caminho passou por uma estrada de terra, momento em que o gestor, que também é egresso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(Pronera), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), começou a explicar o processo de conquista das terras em Canindé e, conseqüentemente, a luta pela conquista das escolas do campo no Ceará¹⁴.

Somente através da observação participante, com minha inserção no *locus* da pesquisa — andando pelo assentamento, dormindo na própria escola, visitando casas e quintais produtivos — foi que consegui me aproximar da dinâmica escolar. O assentamento está cercado por comunidades rurais e distritos, que interagem com o território de diversas formas, mas, principalmente, com a escola, pois a maioria das(os) educanda(os) da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré não vem do Assentamento Santana da Cal, mas de outras localidades rurais nas proximidades.

Em 2023, a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré ofereceu as modalidades de ensino médio, ensino profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível médio, com o objetivo de atender todas as comunidades. O território de abrangência da escola inclui quatro distritos, 11 assentamentos e 36 localidades, abrangendo uma grande área rural e atendendo uma população diversa de diferentes localidades.

Ao percorrer as comunidades rurais até o assentamento, pude observar diversos tipos de comércio: mercearias, bares, clubes de festa, salões de beleza e oficinas mecânicas, além de igrejas católicas e evangélicas. Tive a oportunidade de frequentar a Comunidade de Santana da Cal no período da noite, experimentando um pouco da dinâmica local, e acompanhei a Novena de Santa Luzia que estava sendo realizada naquela noite de 7 de dezembro de 2023. O quadro 7 apresenta a descrição do acompanhamento do Projeto e realização das entrevistas:

¹⁴ No mapeamento realizado para o desenvolvimento do presente subtópico, identificamos trabalhos que discutem tanto a história e o funcionamento da escola em si quanto as conquistas das instituições educacionais na região de Canindé. Esses estudos analisam os avanços e os desafios enfrentados pelas escolas do campo, com especial ênfase na experiência da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, destacando o impacto das políticas públicas de educação do campo, as práticas pedagógicas adotadas e as condições estruturais e sociais da região.

Quadro 7: Descrição do acompanhamento do Projeto e entrevistas

Turno	Seg. (04/12/2023)	Ter. (05/12/2023)	Qua. (06/12/2023)	Qui. (07/12/2023)	Sex. (08/12/2023)
MANHÃ	<i>Chegada</i> Deslocamento entre Fortaleza e Assentamento.	Visita ao Campo Experimental e entrevista: Condução do educador Educador 5 Fernando (agrônomo da escola)	Acompanhamento das apresentações das Unidades Curriculares na turma do 2ºB (Trabalhos da trilha Agroecologia e soberania alimentar)	Visita ao quintal produtivo de Dona Fátima participou do método Camponês-Camponês.	Participação da Banca dos projetos das (os) estudantes
TARDE	Entrevista com Educadora 6: Coordenadora Pedagógica da Escola	Roda de diálogo com cinco estudantes moradores do assentamento.	Entrevista com as educadoras Educadora 3 e Tamires	Acompanhamento das orientações de PEP (Projeto Estudos e Pesquisa).	<i>Retorno</i>
NOITE	Sistematização dos aprendizados	Sistematização dos aprendizados	Sistematização dos aprendizados	Novena de Santa Luzia - comunidade de Santana da Cal	—

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2023.

Como podemos observar no quadro de atividade, o período de pesquisa foi estruturado de maneira a proporcionar uma imersão nos contextos pedagógicos e comunitários do assentamento. Na segunda-feira, o deslocamento e a visita ao Campo Experimental, mediada pelo educador agrônomo, permitiu a integração entre a teoria e a prática no campo da Agroecologia. No segundo dia, o acompanhamento das apresentações das Unidades Curriculares, focadas em Agroecologia e soberania alimentar, reflete a preocupação com a formação crítica e a aplicação dos conceitos no contexto local, enquanto a visita ao quintal produtivo de Dona Fátima, com o uso do método Camponês-Camponês, ilustra a valorização de saberes tradicionais.

A quarta-feira se destacou pela interação com a comunidade local, por meio de entrevistas com a coordenadora pedagógica e uma roda de diálogo com estudantes, sendo um momento importante que compreendemos as dinâmicas educacionais e sociais do assentamento. Durante esses dois momentos, foi possível compreender a organização da escola, que prevê dois dias de funcionamento em período integral por semana para cada turno. O turno da manhã realiza atividades integrais nas terças e quintas-feiras, enquanto o turno da tarde adota o regime integral nas quartas e sextas-feiras. Essa estrutura flexível amplia a carga

horária, permitindo a inclusão de componentes curriculares integradores e a implementação de tempos educativos adicionais, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré (2023, p. 13).

Também foi possível compreender melhor que as(es) educadoras(es) que trabalham nesta escola foram selecionados por meio de um processo seletivo público promovido pela Crede 7¹⁵, pela própria escola e pelo MST, que ocorre anualmente. Nesta seleção, além de serem avaliados quanto à sua formação, também é considerada sua identificação com a proposta educacional da escola e sua disposição para participar dos processos de construção pedagógica. Estes profissionais desempenham atividades como:

[...] atividades práticas das disciplinas da base comum, do projeto proposto pela SEDUC, professor diretor de turma (PDT), e nas disciplinas eletivas que são, práticas sociais comunitárias (PSC), projeto de estudo pesquisa (PEP) e organização de técnicas do trabalho produtivo (OTTP), no ensino fundamental é disponibilizado como disciplina eletiva estudos pesquisas e práticas agroecológicas (EPPA) (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023, p.13).

Além dessas atividades, há também o Campo Experimental, uma estratégia pedagógica descrita no PPP da escola que fortalece a agricultura camponesa e a Reforma Agrária ao integrar a educação com a prática agrícola. Embora não seja um espaço físico definido, o Campo Experimental atua como um laboratório vivo para a experimentação e pesquisa de novas tecnologias, a promoção de práticas agroecológicas e o desenvolvimento de alternativas sustentáveis. No capítulo 4, intitulado “Educação e Agroecologia: Perspectiva da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, Ceará”, abordaremos como as escolas do MST têm integrado a Agroecologia à Educação, considerando os princípios da Educação Popular, bem como a experiência do Campo Experimental.

Por fim, a participação na banca dos projetos das estudantes, ocorrida na quinta-feira, evidenciou o processo de avaliação e reflexão sobre as práticas pedagógicas implementadas. Por fim, a Novena de Santa Luzia na sexta-feira aponta para a importância das expressões culturais e religiosas no fortalecimento da identidade da comunidade. A sistematização dos aprendizados, realizada todas as noites, foi essencial para que eu pudesse consolidar as

¹⁵ As Credes, ou Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, fazem parte da estrutura da Secretaria da Educação Básica (SEDUC) do Ceará. Elas foram oficializadas pelo Decreto Nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, com o objetivo de descentralizar e melhorar a gestão educacional no estado. Atualmente, existem 20 Credes em funcionamento no Ceará. A Crede 7- Canindé, atende a Escola Filha da Luta Patativa do Assaré. Disponível em: www.crede13.seduc.ce.gov.br

informações e reflexões, contribuindo para uma análise das práticas educativas e sociais vivenciadas ao longo da semana.

2.6 As(os) participantes da pesquisa

Uma das primeiras lições, quando juntamos a vida com a luta, é a necessidade de participar. [...] Participação tornou-se um valor para todos nós. Ser Sem Terra é participar (MST, 2000, p.31).

A pesquisa envolve um total de oito participantes, dos quais três são mulheres e cinco são homens. Entre eles, estão dois educadores e uma coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Além disso, há dois entrevistados ligados ao projeto “Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária”, do Setor de Educação do MST. Como destaca o MST (2000), ser Sem Terra é participar, e a atuação deles(as) reflete o compromisso com a luta e a educação no campo.

A escolha dos oito participantes visa garantir uma análise aprofundada e qualitativa das experiências e percepções individuais de cada participante. Com a combinação de perspectivas internas da escola e do projeto educativo do MST, buscamos compreender o contexto de inserção da escola e as dinâmicas educacionais em questão, garantindo a diversidade de narrativas.

A seleção dos locais para as entrevistas e o caráter participativo da pesquisa fundamentaram-se na presença dos educadores em momentos de formação vinculados ao projeto referenciado. Além disso, a imersão de cinco dias na escola e a troca de saberes ao longo dos Estudos dos Verbetes, compondo os capítulos 3 e 4, por meio da sistematização da experiência, permitiram uma compreensão aprofundada do contexto escolar e das dinâmicas da pesquisa.

As primeiras três entrevistas ocorreram uma semana depois do exame de qualificação, entretanto o contato direto com as(os) participantes da pesquisa ocorreu em momentos distintos, pois, foram ocorrendo à medida que iam acontecendo as etapas do projeto no ano de 2023 e 2024. As entrevistas foram realizadas em vários locais e formatos para refletir a diversidade geográfica e metodológica do estudo. O processo ocorreu no Centro de Formação Patativa do Assaré, em Ceará-Mirim, no estado do Rio Grande do Norte, durante a V turma do curso básico de Agroecologia e Educação da Região Nordeste, entre 10 e 16 de setembro de 2023. Também foram conduzidas de 4 a 8 de dezembro na Escola de Ensino Médio do

Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, situada no Assentamento Santana da Cal, em Canindé-CE.

As transcrições de todas as entrevistas, tanto as realizadas presencialmente quanto aquelas conduzidas via *Google Meet* para alcançar uma das participantes, totalizaram uma média de 50 laudas. Importante destacar que todas as transcrições foram realizadas de forma manual, sem o auxílio de *softwares* especializados de transcrição.

O perfil dos entrevistados revela uma diversidade que inclui tanto a prática educativa cotidiana quanto a dimensão política e organizacional do MST. Ressaltamos que as(os) entrevistadas(os) autorizaram a divulgação de seus nomes na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶. Cada um dos participantes possui uma cópia da documentação assinada. O perfil das(os) entrevistadas(os) está posto no quadro abaixo.

Quadro 8 - Perfil das(os) participantes entrevistadas(os)

Categoria	Entrevistado(a)	Descrição	Local da entrevista
Coordenação Político Pedagógica	CPP 1	Militante, Intelectual orgânico Pesquisador e integra a Coordenação Nacional do Setor de Educação do MST	Sala de reunião do Centro de Formação e Ensino Patativa do Assaré. Ceará-Mirim /RN
	CPP 2	Militante e Intelectual Orgânica, atuando como Coordenadora do Projeto de Agroecologia e Educação e da Escola Egídio Brunetto, localizada em Prado-BA, e também integrante do Setor de Educação do MST.	<i>Google Meet</i> . Na ocasião, a entrevistada estava na Escola Popular Egídio Brunetto, em Prado, Bahia, enquanto a pesquisadora a partir de sua residência em João Pessoa, PB.
Educadores(as) da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré	Educador 1	Componente de Educação Física e do Projeto de Estudo e Pesquisa/PEP.	Sala de estudo do Centro de Formação e Ensino Patativa do Assaré. Ceará-Mirim /RN
	Educador 2	Componente de Matemática, Física e Laboratório de Ciências: o LEC.	Sala de estudo do Centro de Formação e Ensino Patativa do Assaré. Ceará-Mirim /RN
	Educadora 3	Componente de Física e Coordenadora de Área das Ciências da Natureza, com responsabilidade pelas unidades curriculares no contexto do Novo Ensino Médio.	Sala da Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, em Canindé-CE
	Educador 4	Agrônomo	Sala da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré
	Educador 5	Agrônomo	Sala da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré

¹⁶ Ver Apêndice A.

	Educadora 6	Coordenadora Pedagógica e integra o Setor de Educação do MST/CE.	Sala da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré
--	-------------	--	---

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

Adiante vamos apresentar o contexto de formação e atuação de cada um(a) de nossos(as) participantes da pesquisa. Desse modo, o(a) nosso(a) leitor(a) poderá compreender o perfil deles(as).

CPP 1 (Coordenação Nacional do Setor de Educação do MST) conta que sua trajetória no Movimento Sem Terra começou em 2004, quando participou de uma ocupação em Cascavel, Paraná. Sem vínculo prévio com a terra, ele se envolveu no MST em busca de uma vida melhor, motivado por familiares assentados no Movimento. CPP 1 se dedicou à educação dentro do MST, atuando como educador em escolas itinerantes, que atendem famílias em acampamentos. Ele participou da formação e alfabetização de crianças, desenvolvendo uma pedagogia baseada na autogestão e no diálogo com educadores e militantes. CPP 1 formou em Pedagogia da Terra em 2012, seguiu com especialização em Marxismo e Educação, e é Doutor em Educação. Em suas narrativas percebemos sua atuação marcada por um compromisso com a Educação Popular e o fortalecimento do papel do MST na educação e na ocupação de espaços acadêmicos e políticos.

CPP 2 (Coordenadora do Projeto) é Coordenadora do projeto de Agroecologia e Educação nas escolas de educação básica. Filha de assentados do Rio Grande do Sul, sua trajetória com o Movimento começou na infância. CPP 2 participou da militância desde jovem, atuando em diversos níveis educacionais, incluindo escolas itinerantes e projetos de formação de jovens. Desde 2012, ela contribuiu para a construção da proposta educacional da Escola Egídio Brunetto. Ela possui formação em Licenciatura em Educação do Campo, especialização em Educação e Marxismo, e Mestrado em Educação do Campo. Além de suas responsabilidades educacionais na Bahia, ela também atua no Setor de Educação do MST em âmbito nacional.

Educador 1 (Componente de Educação Física e do Projeto de Estudo e Pesquisa/PEP) tem uma formação técnica em Agricultura e um histórico pessoal construídos na experiência vivida no campo, com raízes na Reforma Agrária. Seus avós e pais foram trabalhadores rurais e assentados, e ele próprio cresceu no campo, desenvolvendo uma forte ligação com a Agroecologia. Educador 1 iniciou sua trajetória profissional como técnico agrícola, atuando na assistência técnica em assentamentos rurais, o que lhe proporcionou uma compreensão prática das questões sociais, produtivas e ambientais envolvidas.

Posteriormente, ele cursou Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, mas continuou a trabalhar em áreas relacionadas à sua formação técnica, incluindo o financiamento rural em bancos. Após uma crise de *Burnout*, Educador 1 decidiu se dedicar à educação, atraído pela possibilidade de contribuir com o desenvolvimento de práticas sustentáveis e comunitárias na Escola do Campo, onde atualmente trabalha. Em suas narrativas valoriza a relação entre teoria e prática na educação e busca transmitir aos seus alunos a importância da Agroecologia e da Educação do Campo, promovendo uma educação que reflete suas experiências e valores pessoais.

Educador 2 (Componente de Matemática, Física e Laboratório de Ciências: o LEC) é um educador com uma trajetória que se iniciou em 2010. Natural de Fortaleza, Ceará, Educador 2 inicialmente não tinha planos de seguir a carreira de educador, mas foi incentivado por sua esposa, uma educadora-militante envolvida com o MST. Educador 2 começou a atuar como professor em escolas tradicionais, mas, influenciado pela experiência e compromisso de sua esposa com a Educação Popular e o MST, ele iniciou na Educação do Campo. Em suas narrativas, ele conta que, em 2017, se juntou à Escola de Educação do Campo Patativa do Assaré, onde passou por um intenso processo de avaliação e autoavaliação, que lhe proporcionou um crescimento profissional e pessoal significativo. Educador 2 enfatiza a importância da coletividade e da organicidade, tanto na escola quanto em sua vida pessoal, e defende a ocupação dos espaços educativos pelas pessoas do campo, refletindo um compromisso com a construção de uma educação que valorize as comunidades rurais.

Educadora 3 (Componente de Física e Coordenadora de Área das Ciências da Natureza) é uma educadora com formação nos componentes de Física e Matemática. Em suas narrativas, enfatiza que esses componentes têm sido adaptados ao currículo para refletir a realidade das escolas do campo, especialmente na unidade curricular "Agricultura Camponesa". Possui 18 anos de experiência como educadora, sendo os últimos oito dedicados à Escola do Campo, onde se sente verdadeiramente realizada e reconhecida como educadora. Ela destaca que seu trabalho vai além da sala de aula, promovendo a conscientização sobre igualdade de gênero e outros temas sociais, e incentivando os estudantes a levarem esses aprendizados para suas vidas fora da escola. Percebemos em suas narrativas que ela é em diversas atividades e ações promovidas pelo MST, incluindo formações, ações de protesto e encontros de educadores, reforçando seu compromisso com a Educação Popular e a luta social.

Educador 4 (Agrônomo) é engenheiro agrônomo formado pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Natural de Icó, Ceará, ele tem uma carreira focada no desenvolvimento sustentável e humano, trabalhando principalmente com a agricultura familiar e camponesa. Educador 4 conta que colaborou com o MST em projetos de agroindustrialização durante o governo Dilma Rousseff, abrangendo estados como Ceará, Maranhão, Pará, Tocantins e Piauí. Em 2021, ingressou na Educação do Campo, integrando a equipe da escola Filhas da Luta, Patativa do Assaré, onde participa de ações educativas e políticas, como o combate ao analfabetismo em assentamentos e a promoção da Agroecologia.

Educador 5 (Agrônomo) é engenheiro agrônomo formado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em Mossoró. Natural de Aracati, Ceará, ele tem ampla experiência em assistência técnica e extensão rural, trabalhou no Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) e no Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Desde 2009, o Educador 5 atua em Canindé, trabalhou na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (Ematerce) e no Centro de Pesquisa e Assessoria (Esplar), com foco em Agroecologia. Em 2018, ingressou na Escola do Campo, onde desenvolve o componente integrador "Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas" e coordena atividades práticas com enfoque agroecológico no campo experimental. Em suas narrativas destaca que embora não seja integrante formal do MST, Educador 5 colabora com as atividades da escola relacionadas ao Movimento e participa de eventos e formações agroecológicas na região.

Educadora 6 (Coordenadora Pedagógica) é coordenadora pedagógica da Escola do Campo Patativa do Assaré desde sua fundação em 2016. Com formação em Pedagogia e habilitação em Biologia, além de especializações em Gestão Escolar e Ensino de Química, a Educadora 6 possui experiência como gestora de escola de ensino fundamental municipal. Percebemos em suas narrativas que seu trabalho na escola do campo é marcado por uma perspectiva pedagógica crítica. Ao longo dos anos, a Educadora 6 desenvolveu um engajamento com a Pedagogia do Movimento, participando de diversas formações, incluindo o curso de Pedagogia do Movimento em 2020. Atualmente, ela é efetiva da rede municipal do Canindé-CE, cedida para o Estado do Ceará, e continua contribuindo para a construção de práticas pedagógicas na Escola do Campo.

As histórias de vida foram evocadas logo no início da entrevista, quando pedi para que os participantes compartilhassem como a Educação e a Agroecologia perpassam suas trajetórias. À medida que as narrativas se desenrolavam, eu inseri observações ou perguntas para cobrir as questões levantadas no roteiro da entrevista.

Não houve dificuldades em relação à disposição das(os) entrevistadas(os) em compartilhar suas experiências. Elas e eles falavam com orgulho sobre suas práticas, a participação em cursos e outros aspectos de suas vivências. Frequentemente, alguns recorriam aos celulares para mostrar fotos, vídeos ou até perfis no *Instagram* relacionados ao MST, que complementavam suas falas. Além disso, alguns enviaram áudios pelo *WhatsApp* após as entrevistas, compartilhando reflexões ou pensamentos que surgiram após nossa conversa. Essa dinâmica gerou uma interação contínua entre pesquisadora e participantes.

3 AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO NO MST

Figura 8 - Plantar árvores e produzir alimentos saudáveis



Fonte: Desenho de Joaquim Neto, militante do MST/RN, inspirado nos elementos da Sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024).

“Lutar pela terra, lutar pelas plantas, lutar pela agricultura, porque se não vivermos dentro da agricultura (sic), vamos acabar. Não tem vida que continue sem terra, sem agricultura”
(Primavesi *apud* Dolce, 2017).

A relação entre Agroecologia e Educação no MST está na formação dos(as) camponeses(as) que compreendem a terra como território de luta, resistência, conquistas e de vida. Ao integrar conhecimento agroecológico com uma educação crítica, o MST promove o entendimento de que a agricultura vai além da produção, pois também consiste na preservação ambiental e autonomia dos sujeitos. Inspirado por vozes como a de Primavesi, o movimento vê na educação agroecológica um caminho para construir uma Reforma Agrária Popular, resgatando a relação do campesinato com a terra e reforçando a importância de uma agricultura que sustenta a vida e valoriza a cultura do campo.

Nesse sentido, a Figura 8 demonstra visualmente essa proposta ao retratar ações concretas como o plantio de árvores e a produção de alimentos saudáveis — práticas que materializam os princípios da Agroecologia e reafirmam o compromisso com a transformação social e ecológica. Por meio dessas ações, o MST reafirma que a luta pela terra está intimamente ligada ao cuidado com a natureza e à construção de territórios vivos, sustentáveis e enraizados no saber popular.

Desse modo, neste capítulo buscamos responder o objetivo específico: I. Identificar aspectos históricos e teóricos da Agroecologia nas escolas vinculadas ao MST, analisando suas influências e desafios. Apresentamos a relação entre a Agroecologia e a Reforma Agrária Popular, destacando as perspectivas das narrativas da(o) educador e educadora que integram a Coordenação Político Pedagógica, nomeamos como: CPP 1 (Coordenadora do Projeto Educação e Agroecologia) e CPP 2 (Dirigente Nacional do Setor de Educação do MST). A escolha de fundamentar o estudo nos depoimentos desses dois entrevistados decorre do fato de que ambos participaram ativamente do processo de interlocução do projeto “Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo, promovido em territórios da Reforma Agrária” e são reconhecidos como intelectuais orgânicos do Movimento.

A noção de intelectuais orgânicos, conforme defendida por Gramsci (2001), enfatiza o papel desses sujeitos na transformação do ambiente cultural por meio da organização da cultura. Nesse sentido, ambos educadores desempenham um papel crucial na elaboração desta pesquisa, ao contribuírem para a construção de uma consciência crítica e reflexiva no Movimento. Desse modo, para CPP 2, a Agroecologia vai além de uma prática agrícola, sendo uma ferramenta política e transformadora crucial para a autonomia alimentar e o fortalecimento das

comunidades camponesas por meio da solidariedade. CPP 1, por sua vez, amplia essa visão ao integrar a Agroecologia dentro do contexto mais amplo da Reforma Agrária Popular, um movimento que busca transformar as relações sociais ligadas à natureza e sua função social. Para aprofundar a compreensão do contexto apresentado, este capítulo está organizado nas seguintes sessões:

Agroecologia e Educação nos Congressos do MST, traz uma reflexão sobre a evolução do debate da Agroecologia dentro do MST, destacando como essa prática foi incorporada nas políticas do Movimento e sua relação com a Educação Básica. A seção **Agroecologia é o caminho!** Apresentamos a Agroecologia como uma proposta que vai além da simples produção de alimentos, sendo essencial para transformar as relações humanas, fortalecer as redes de cooperação e promover a autonomia e dignidade das comunidades. Ao contrário do modelo do agronegócio, que concentra terras e recursos, a Agroecologia se opõe ao sistema capitalista, denunciando a crise ambiental e econômica gerada por esse modelo.

Em **Irradiar Agroecologia nas escolas do Movimento Sem Terra** apresentamos como o Movimento, ao longo do tempo, busca integrar a Agroecologia na Educação Básica, incentivando sua implementação nas escolas dos assentamentos, visando promover uma educação que respeite e valorize a natureza. Por fim, **Produções Educacionais: MST e Agroecologia**, apresenta uma ampliação significativa da diversidade de processos educativos que integram a Agroecologia dentro das publicações do MST.

3.1 Educação e Agroecologia nos Congressos do MST

Essa questão do debate da Agroecologia, inserido principalmente na Educação Básica, é recente. O próprio Movimento **toma a decisão, no seu quarto congresso, da Agroecologia se tornar essa matriz de produção**, uma linha política pra os nossos assentamentos, mas a gente sabe que leva um tempo pra gente ir incorporando. Eu acredito que esse debate, ele começa a ser **germinado lá em 2015, 2016**, onde a gente tem algumas iniciativas desde o sul do Brasil, depois a gente tem a iniciativa muito partindo aqui do nordeste dessa discussão da Agroecologia, dos cursos básicos da Agroecologia (CPP 2, 2024, grifo nosso).

O debate sobre a Agroecologia na Educação Básica é uma inserção recente nas ações do MST, fruto de uma decisão política tomada durante o IV Congresso do Movimento, em 2000, de torná-la uma matriz de produção, conforme destaca a narrativa da CPP 2 em entrevista. Nas palavras Caldart (2017, p. 13): "Garantir a inserção da Agroecologia nas escolas de Educação Básica pelo vínculo entre estudo e trabalho é hoje o caminho fundamental para a transformação da escola e para o fortalecimento das próprias raízes constitutivas da Educação do Campo".

Ao longo de seus 40 anos de história, o MST percorreu um caminho marcado por transformações profundas, adaptando suas práticas às necessidades das(os) trabalhadoras(es) rurais e às mudanças sociais e políticas do país. Como destaca Caldart (2000), a Pedagogia do Movimento Sem Terra não nasce na escola nem se limita a ela, mas tem suas raízes na luta social e nela se fortalece, reconhecendo a escola como uma mediação essencial. Nesse sentido, o MST afirma:

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. [...] A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento (MST, 2001, p. 19).

Desse modo, a decisão de incorporar a Agroecologia como prática pedagógica e produtiva é um reflexo dessa evolução, consolidando a educação como parte da luta por dignidade e justiça no campo. Como reforça (Caldart, 2000, p. 143), “[...] não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola”. A pedagogia do MST, portanto, emerge das necessidades concretas do campo e se enraíza na luta coletiva, articulando-se como uma práxis viva que dialoga diretamente com os anseios de transformação social e emancipação das comunidades do campo.

Frigoto (2024, p.1), ao analisar os 40 anos do MST e sua relação com a Educação, destaca:

O que se tem de Reforma Agrária nestes 40 anos é o rompimento das cercas do latifúndio improdutivo ou de terras públicas apropriadas indevidamente, forçando assentamentos. Isto à custa de muito sofrimento e de muitas perdas de seus lutadores. Quando os grandes proprietários e a mídia que os representam propalam que o agronegócio dá segurança alimentar, escondem duas realidades perversas em nossa sociedade: a fome endêmica de mais de trinta milhões de brasileiros e outros 170 milhões com insuficiência alimentar; e que uma reforma agrária como a maioria das nações civilizadas já fez, com pequenas e médias propriedades e assistência técnica baseada na ciência da Agroecologia, poderia produzir a mesma quantidade ou mais, garantindo nossa soberania alimentar.

O autor critica a falta de uma verdadeira Reforma Agrária no Brasil, destacando que o modelo latifundiário e o agronegócio não resolvem a fome e a insuficiência alimentar no país. Ele propõe que uma Reforma Agrária com pequenas e médias propriedades, aliada à Agroecologia, poderia garantir a soberania alimentar. Grossi (2017) complementa essa visão ao enfatizar que a integração de questões ambientais nos assentamentos fortalece uma abordagem justa. Ambas as análises convergem na ideia de uma Reforma Agrária que, além de distribuir a terra, promova uma produção agrícola que assegure a segurança alimentar e a justiça social.

Nesse contexto, os Congressos Nacionais do MST, realizados desde 1985, constituem marcos fundamentais na trajetória do Movimento, consolidando suas pautas e aspirações em relação à Reforma Agrária. Cada edição é norteada por lemas que simbolizam a luta contínua do MST pela soberania popular, pela preservação ambiental e pela construção de uma sociedade mais justa. No quadro a seguir, apresentamos um resumo das principais informações sobre os Congressos Nacionais do MST. Posteriormente, analisamos como as pautas levantadas nesses encontros influenciam diretamente as orientações políticas e pedagógicas implementadas pelo conjunto do Movimento, em especial Setor de Educação nas escolas acompanhadas.

Quadro 9 - Resumo dos Congressos Nacionais do MST (1985-2025)

Congressos Nacionais do MST	Data, local e ano	Lema
I	Curitiba-PR 29 a 31 de janeiro 1985	“Sem reforma agrária não há democracia: Ocupação é a única solução”
II	Brasília-DF 08 a 10 de maio de 1990	“Ocupar, resistir, produzir”
III	Brasília-DF 24 a 27 de julho de 1995	"Reforma Agrária: uma Luta de Todos"
IV	Brasília-DF 7 a 11 de agosto de 2000	“Por um Brasil Sem Latifúndio”
V	Brasília-DF 11 a 15 de junho de 2007	“Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular”
VI	Brasília-DF 10 a 15 de fevereiro de 2014	“Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!”
VII	2027	Projeção

Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

Como destaca MST (2003, p. 10): "O assentamento é o renascimento da vida humana e da natureza". Por essa razão, o MST tem estimulado a prática agroecológica, desenvolvendo uma nova forma de produzir que não prejudique o ser humano nem a natureza. Desde 1998, a Coordenação Nacional de Produtores da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar (CONCRAB) tem desenvolvido diversas iniciativas voltadas para a questão ambiental, promovendo debates sobre a preservação dos recursos naturais e, ao longo dos anos, incentivando campanhas de plantio de árvores e reflorestamento.

Concordamos com Grossi (2017) ao ressaltar a relevância do estudo dos documentos elaborados pelo MST nos congressos nacionais, fundamentais para compreender as transformações na construção de sua proposta de Reforma Agrária e o fortalecimento da

abordagem ambiental ao longo do tempo. A autora evidencia que as alterações realizadas nesses documentos refletem o amadurecimento das estratégias políticas do movimento, evidenciando a ampliação de suas ações de resistência e intervenção. As cartas produzidas nesses encontros, assim como os lemas adotados como direcionamento político, exemplificam um processo contínuo de fortalecimento e adaptação às demandas sociais e ambientais do campo.

Os congressos são momentos cruciais nos quais o Movimento consolida e fortalece sua identidade, promovendo discussões e elaborando estratégias. Essa territorialização não apenas simbolizou a ocupação física de áreas, mas também representou uma afirmação política e social dos objetivos do movimento em relação à Reforma Agrária e à transformação da estrutura fundiária no país. Ainda para Grossi (2017, p. 23):

Cabe destacar que a defesa da luta pela terra com as ocupações e a resistência na terra dos assentamentos impôs grandes desafios ao movimento, principalmente no que se refere à produção da agricultura camponesa em áreas com diversos problemas ambientais, como a degradação e contaminação dos solos e dos recursos hídricos. Tornou-se necessário fortalecer sua autonomia política e financeira e elaborar uma proposta política e organizativa para o setor de produção. Diante desses desafios, o MST adota a estratégia de aproximação do campo com a cidade, visando à urbanização da reforma agrária.

O lema adotado no I Congresso Nacional do MST, em 1985, *Sem Reforma Agrária não há democracia: ocupação é a única solução*, enfatiza a relevância fundamental da Reforma Agrária para o fortalecimento da democracia. No contexto da preservação ambiental, a questão é levantada no ponto "1.10 - Que o governo garanta que a produção respeite a preservação do meio ambiente" (MST, 1985). Este item, extraído do Documento Final do Primeiro Congresso Nacional do MST, ressalta a preocupação do movimento em equilibrar a busca por justiça social com a responsabilidade ambiental.

Os processos de luta assumem características únicas, direcionada pela resistência constante ao latifúndio agroexportador e à divisão social do trabalho assalariado, vistos como engrenagens da acumulação capitalista. Uma das principais preocupações do MST, conforme Fernandes (2000), foi construir um caminho de formação sociopolítica que incluísse os próprios Sem Terra, alinhando esse processo à participação ativa nas lutas. Nesse período, essa formação sociopolítica, somada aos resultados concretos das mobilizações, revelou a urgência de criar o Setor de Educação.¹⁷ Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 172) destaca:

¹⁷ O Setor de Educação do MST foi criado em 1988, como resultado de uma reorganização interna que estruturou o Movimento em diferentes áreas de atuação. A implementação de um setor dedicado à Educação foi uma iniciativa estratégica "...] resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento". (MST, 2005, p. 16).

Em 1985 dá-se o início da articulação nacional para a criação do Setor de Educação. Em 1987 acontece o primeiro encontro que reuniu pessoas que começavam a organizar este trabalho nos Estados onde o MST já estava atuando. Este encontro reuniu representantes de sete Estados e aconteceu no Espírito Santo. O período de 1989 a 1994 foi bastante importante para a estruturação do Setor de Educação no movimento, um das razões para isso foi o cenário político da época. Com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, passa a ocorrer uma forte repressão política aos movimentos sociais, o que fez com que o Movimento se voltasse para sua estruturação organizativa, sendo um dos momentos considerados mais fecundos para a elaboração pedagógica.

Durante o II Congresso Nacional do MST, realizado em 1990, o lema *Ocupar, Resistir, Produzir* emergiu como reflexo da conjuntura enfrentada pelo movimento. Entre as 56 reivindicações ao governo Collor, destacaram-se temas relacionados à Amazônia, áreas indígenas e meio ambiente, entregues a representações dos poderes Executivo e Legislativo, o que reforçou o compromisso do MST com questões territoriais e ambientais. A partir daquela década, com o aumento dos assentamentos resultantes da Reforma Agrária, o movimento passou a enfrentar o desafio de viabilizar socioeconomicamente esses núcleos, um aspecto essencial para legitimar a luta pela Reforma Agrária e garantir o desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

No III Congresso Nacional do MST, realizado em 1995 sob o lema *Reforma Agrária: uma Luta de Todos*, destacou-se a estratégia de aproximação entre campo e cidade, visando engajar a sociedade no debate sobre a relevância da reforma agrária (Grossi, 2017, p. 24). Essas propostas foram registradas na *Carta aos trabalhadores da Cidade e do Campo*, documento resultante do evento.

A Reforma Agrária Popular, atualmente defendida pelo Movimento, tem suas raízes no congresso de 1995, onde já se discutiam críticas ao modelo produtivo das CPAs e reflexões sobre alternativas ao agronegócio. Durante o evento, foi aprovada a Proposta de Reforma Agrária, que incorporava diretrizes voltadas para a integração de políticas adaptadas às realidades socioambientais e ao uso tradicional dos recursos naturais: “[...] a) As realidades socioambientais e de suporte e ecossistemas em cada região; b) O respeito às formas tradicionais de apropriação dos recursos naturais [...]” (MST, 2005, p. 191).

Embora ainda de forma tímida, o documento abordava temas como preservação ambiental, manejo sustentável dos recursos, preservação das sementes crioulas, defesa da soberania alimentar e organização democrática da produção (MST, 2005a, p. 192-206). Conforme Borsatto (2011, p. 44), essa mudança discursiva refletia transformações na política econômica, no financiamento rural e na aproximação do MST à Via Campesina, fatores que influenciaram significativamente os rumos do Movimento.

Quanto à Agroecologia, Bastos (2016) destaca que o tema começou a ser abordado em matérias sobre produção nos assentamentos desde 1994. Em sua análise, o autor ressalta que o período entre o IV e o V Congresso Nacional (2000-2007) foi marcado por mudanças significativas na trajetória recente do MST (Bastos, 2016, p. 189).

O IV Congresso, ocorrido em 2000, apresentou avanços mais concretos em relação à Agroecologia. Entretanto, segundo Paludeto (2018), ainda não havia uma definição clara sobre a base produtiva que deveria sustentar a produção nos assentamentos: a Agroecologia. Para a autora, a partir desse marco na história do Movimento, observa-se o fortalecimento e a visibilidade desse conceito, além do estabelecimento de critérios para sua implementação. Nesse sentido, destacou-se a necessidade de estimular práticas agrícolas que não dependam de insumos externos ao lote, evitando o uso de agroquímicos.

Foi enfatizado que, ao longo do tempo, seria necessário ajustar essa forma de produção, reduzindo gastos com adubos, venenos e horas-máquina, e priorizando o uso mais eficiente da mão de obra disponível. O objetivo seria desenvolver técnicas adaptadas à realidade local, prevenindo intoxicações e protegendo o meio ambiente. Além disso, valorizou-se a criatividade dos integrantes do Movimento na construção de uma nova matriz tecnológica: “Deveremos abrir para a criatividade da companheirada, produzindo uma nova matriz tecnológica” (MST, 2000, p. 50-51 *apud* Borsatto, 2011, p. 45). Nessa direção, CPP 1 afirma que:

É muito recente e demarca o início de 2010 que, no IV Congresso, foram publicados os compromissos com a produção, e isso fez com que o MST passasse a ver a Agroecologia como uma forma de lutar contra a monocultura e a dependência do agronegócio, através da produção diversificada e na implementação da agricultura familiar, já que isso não é uma ação isolada. A reforma agrária é uma política pública que deve ser direcionada de forma ampla (CPP 1, 2023).

Desse modo, o enraizamento da Agroecologia no Movimento, especialmente após o IV Congresso, destaca-se como a Jornada Nacional da Alimentação Saudável, que reafirma direitos fundamentais relacionados à alimentação. Vejamos:

Depois, com o avanço da Agroecologia, e o enraizamento da Agroecologia no interior do Movimento, desde o IV Congresso, a gente passa a discutir, na educação, e constitui uma grande ação nacional, puxada pela educação, mas que ganhou vida nas diferentes frentes de trabalho, que foi a Jornada Nacional da Alimentação Saudável, um direito de todas e todos. Eu tô pra dizer que esse momento da Jornada Nacional da Alimentação Saudável, um direito de todas e todos, foi onde nós mais adentramos à escola com o componente da Agroecologia (CPP 1, 2023).

Como destaca CPP 1, com o avanço e o enraizamento da Agroecologia no interior do Movimento, especialmente após o IV Congresso, a educação tornou-se um grande

impulsionador de ações nacionais, como a Jornada Nacional da Alimentação Saudável, um direito de todas e todos.

Desse modo, segundo a Cartilha da Jornada de Agroecologia do Paraná (2019, p. 28)

A conexão entre educação e Agroecologia é uma das condições para o enraizamento da Reforma Agrária Popular e a participação das novas gerações em sua construção, portanto, um desafio necessário a ser assumido pelos diversos sujeitos coletivos no enfrentamento ao modelo de campo do agronegócio e às relações capitalistas.

Esse momento intensificou a presença da Agroecologia nas escolas, integrando-a como um componente central no projeto político-pedagógico das instituições. Esse compromisso com práticas educativas que atendem às demandas ambientais urgentes resultou no fortalecimento da Agroecologia, propondo reflexões sobre alimentação saudável, uso de agrotóxicos, Reforma Agrária Popular e práticas agrícolas que integram saberes ancestrais e científicos, tornando parte fundamental da formação escolar.

Em 2002, essa trajetória culminou no início das Jornadas de Agroecologia no Brasil, uma estratégia para a construção de um projeto ecológico, com temas definidos conforme os interesses locais, crises e conjunturas (Silva; Balestrin; Brandenburg, 2018).

E ainda, um grande evento que tem sido realizado anualmente pelo movimento e em parceria com demais instituições, desde 2002 que são as “Jornadas Agroecológicas”. As Jornadas se constituem em encontros de intercâmbio de saberes alinhado com o projeto de uma agricultura livre de agrotóxicos e transgênicos, em vista da soberania alimentar. Reúne milhares de pessoas envolvidas com o projeto agroecológico como assentados e acampados do MST, quilombolas, indígenas, simpatizantes da causa, entre outros. (Silva; Balestrin; Brandenburg, 2018, p. 92).

A citação reforça esse compromisso ao apresentar as Jornadas Agroecológicas como eventos anuais de intercâmbio de saberes e fazeres, voltados para a troca de conhecimentos ligados à visão de uma agricultura livre de agrotóxicos e transgênicos, com o objetivo de alcançar a soberania alimentar. Essa iniciativa vai além dos eventos mencionados, estendendo-se também às escolas vinculadas ao MST e a celebrações festivas, ampliando os espaços de disseminação e construção do conhecimento agroecológico.

Em 2007, o MST realizou o V Congresso Nacional em Brasília, um evento histórico que reuniu mais de 17.500 delegados de todas as regiões do Brasil. O lema *Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular* refletia os novos desafios da luta pela terra, destacando a Reforma Agrária como uma solução fundamental para os problemas sociais do país.

Segundo Mariano (2023, p. 275), "O Movimento, desde 2007, vem assumindo a Agroecologia como matriz tecnológica principal, posicionando-se contra a agricultura

industrial e capitalista." Em outras palavras, a Agroecologia é vista como uma alternativa à agricultura convencional, representando uma forma de produção no campo que se opõe ao modelo hegemônico, promovendo a agricultura camponesa como um caminho para a soberania alimentar e a justiça social.

Para compreendermos os novos direcionamentos da educação no MST, é fundamental considerar os desdobramentos da proposta de Reforma Agrária que se consolidou no VI Congresso Nacional, realizado em 2014. Esse congresso foi um marco na definição da plataforma de luta do movimento, celebrando os 30 anos do MST e acompanhando um balanço político e organizativo. A nova plataforma reafirmou a luta pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo, ao mesmo tempo, em que redefiniu e reorganizou a estratégia em torno da Reforma Agrária Popular (Caldart, 2014).

No VI Congresso Nacional do MST, o movimento atualizou seu "Programa Agrário" e consolidou sua visão com o lema: "Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!". Para o MST, a defesa da Reforma Agrária só é possível quando alinhada aos interesses da classe trabalhadora, implicando uma luta contra o modelo de agricultura capitalista e a construção de formas de produção centradas na vida, voltadas para alimentos saudáveis, em harmonia com a natureza e baseadas na solidariedade humana. Esse conceito define a essência da Reforma Agrária Popular (MST, 2023).

Ao realizar uma análise, Bastos (2016) destaca:

A principal diferença entre o 5º e o 6º Congresso, realizado no início de 2014, é que em 2007, o principal sentido era resolver o problema da fome e o acesso à terra, enquanto em 2014, o MST propõe uma plataforma política e econômica ao Brasil (Bastos, 2016, p.190).

Em 2014, o Programa Agrário passou por uma atualização significativa, marcando o início de diversas iniciativas voltadas à Agroecologia. Conforme descrito no documento do MST, elaborado durante a preparação para o VI Congresso Nacional, o programa destaca que "toda produção será desenvolvida com o controle dos trabalhadores sobre o resultado de seu trabalho", enfatizando a importância de "utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas" (MST, 2014, p. 207).

Entre as diversas ações realizadas após o congresso, destaca-se o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA). O ano de 2015 marcou uma significativa mudança nos rumos dos objetivos educacionais do Movimento, que, expressos no II ENERA, representaram a retomada dos princípios e fundamentos educacionais na tentativa de criar as bases para o desenvolvimento de uma educação capaz de atender às novas diretrizes

do Movimento. Um dos principais objetivos do II Encontro foi reafirmar a plataforma de luta em torno do projeto de Reforma Agrária Popular, defendido em 2014. O Encontro teve caráter político, organizativo, formativo e mobilizador. Dentre os objetivos do II ENERA, destacam-se:

a) socializar e aprofundar compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014; b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária; c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular; d) fazer um balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período; e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos; f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora; g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilização.

No encerramento do II Encontro, foi divulgado um Manifesto das(os) educadoras(as) da Reforma Agrária¹⁸, que, além de apresentar uma análise concisa da conjuntura sociopolítica e educacional, traz os compromissos de ação e construção do Movimento para a educação nos anos seguintes.

Em 15 pontos, o MST, vinculado ao Programa Agrário do VI Congresso Nacional de 2014, se propôs a orientar suas ações com base nos seguintes princípios: defesa da Reforma Agrária Popular; democratização do acesso à terra; promoção da soberania alimentar e energética; fortalecimento da Agroecologia como matriz produtiva; preservação ambiental; combate ao agronegócio e às políticas neoliberais; construção de uma educação pública, emancipatória e de qualidade para o campo; valorização da cultura e da história dos povos do campo; defesa dos direitos dos trabalhadores rurais; fortalecimento das organizações coletivas; articulação de políticas públicas que atendam às especificidades do campo; promoção da igualdade de gênero; apoio à juventude rural; enfrentamento às desigualdades sociais e raciais; e construção de um projeto popular de transformação social (MST, 2015) .

O "Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária" reafirma o compromisso histórico do MST com a democratização da terra, a Reforma Agrária Popular e

¹⁸ Participei desse encontro, integrando o Setor de Educação do MST-PB, na coordenação de turmas da EJA. Para mais informações sobre o manifesto lançado durante o evento, consultar: "Educadores da Reforma Agrária lançam manifesto pela educação durante o 2º Enera", publicado em 1º de outubro de 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/>.

uma educação pública de qualidade que atenda às especificidades do campo. O documento denuncia a lógica do agronegócio e as políticas neoliberais que mercantilizam a educação, evidenciando os impactos dessas práticas, como o fechamento de escolas rurais e a precarização das condições de ensino. Além disso, defende uma agricultura baseada na Agroecologia, priorizando a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis, e uma educação emancipatória que fortaleça a organização coletiva, a cultura e a história das(os) trabalhadoras(as). Conforme Paludeto (2018), o II Encontro reafirmou essa plataforma de luta ao defender a Reforma Agrária Popular e um modelo de agricultura voltado para assentamentos, acampamentos e o país, denunciando ainda os retrocessos representados pelo fechamento de escolas públicas do campo nos últimos anos.

Como destacado por Paludeto (2018, p. 171), o Movimento "denunciou os retrocessos no campo educacional, principalmente o fechamento das escolas públicas, que impactam diretamente na formação dos trabalhadores rurais". Segundo a autora, em 2018, o princípio mais recentemente incorporado na Pedagogia do MST é a Agroecologia, que exigia nova retomada na relação entre educação e trabalho, novas pesquisas, produção científica e, sobretudo, o desenvolvimento de políticas capazes de impulsionar e garantir uma outra concepção sócio-produtiva.

O VII Congresso Nacional do MST, originalmente planejado para julho de 2024, em Brasília, foi adiado inicialmente para o ano de 2025 devido às enchentes catastróficas no Rio Grande do Sul. A decisão foi comunicada por meio de uma nota oficial do Movimento, enfatizando o compromisso em apoiar as comunidades severamente afetadas pelas intensas chuvas que devastaram assentamentos do MST na região metropolitana de Porto Alegre e na área central do estado, incluindo Integração Gaúcha, Conquista, Nonoai, Apolônio de Carvalho em Eldorado do Sul, Capela Santa Rita de Cássia, Sino e Itapuí em Nova Santa Rita.

Segundo informações da CNN em 17/05/2024¹⁹, os prejuízos causados pelas perdas nas plantações de arroz e hortaliças ultrapassam os 90 milhões de reais. O MST concentrou seus esforços, recursos e conhecimentos de 40 anos na reconstrução e no suporte às 420 famílias assentadas afetadas.

As enchentes destacam a crise climática enfrentada e sublinham a urgência de abordagens como a Agroecologia para a reconstrução. Essas medidas não visam apenas restaurar áreas afetadas, mas também fortalecer sistemas agrícolas resilientes diante de

¹⁹ MST fala em perdas milionárias com cheias em assentamentos do RS.

<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mst-fala-em-perdas-milionarias-com-cheias-em-assentamentos-do-rio-grande-do-sul/>. Acesso em 18 de junho de 2024.

desastres climáticos. A importância da sustentabilidade ambiental e da mitigação de impactos futuros é enfatizada, evidenciando a necessidade urgente de uma resposta coletiva e política eficaz diante dos desafios climáticos.

Em 17 de junho, o Movimento deu início a uma campanha de solidariedade²⁰ voltada às crianças do Rio Grande do Sul. A iniciativa teve como objetivo mobilizar estudantes das escolas do campo, assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária em todo o país para doarem materiais escolares, roupas diversas, itens de higiene pessoal, brinquedos, livros de literatura e outros itens essenciais. Além de fornecer apoio direto às crianças afetadas pelas enchentes, a campanha também serviu como uma forma de denúncia ao modelo de produção do agronegócio. Nesse momento histórico, foi tomada a definição de projetar²¹ o 7º Congresso para 2027, e dedicar o ano de 2025 para disparar o processo de debate e reformulação sobre a organicidade e de colocar em curso um plano de lutas de massificação do Movimento.

Desse modo, a trajetória do MST nos últimos 40 anos revela como a luta pela terra está intimamente vinculada à defesa do meio ambiente e à promoção da Agroecologia. O Movimento não se limita à democratização da terra, mas também reconhece a importância de uma produção que respeite os limites dos recursos naturais. Os congressos do MST desempenham um papel fundamental na consolidação de suas pautas e objetivos, refletindo a evolução do Movimento em resposta às demandas sociais, políticas e ambientais do Brasil. A Agroecologia, assim, se apresenta não apenas como alternativa de produção, mas como uma proposta de transformação social voltada para a garantia da soberania alimentar e da justiça social.

Ao longo dos anos, as(os) educadoras(es) do MST têm se empenhado em integrar a Agroecologia às práticas pedagógicas, promovendo um ensino que valoriza a produção agroecológica e o respeito ao meio ambiente. Essa proposta educativa não se restringe às escolas do campo, mas busca também estabelecer um diálogo com as áreas urbanas, aproximando cidade e campo.

No capítulo quatro, intitulado *Educação e Agroecologia: Perspectiva da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, Ceará*, vamos conhecer como o debate sobre Educação e Agroecologia está inserida em uma das escolas acompanhadas pelo Movimento, a Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa

²⁰Criança Sem Terrinha Lançam Campanha de solidariedade ao RS. Disponível em: <https://mst.org.br/2024/06/17/de-crianca-para-crianca-sem-terrinha-lancam-campanha-de-solidariedade-ao-rs/> . Acesso em 18 de junho de 2024.

²¹ Informação atualizada em outubro de 2024. Circulação de documento interno do Movimento intitulado : “Para debater a organicidade e os ajustes necessários para projetar o MST enquanto força política”.

do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal-CE. O capítulo se dedica a aprofundar a reflexão sobre as práticas educacionais e agroecológicas desenvolvidas no contexto escolar, destacando como essas práticas se entrelaçam no processo pedagógico e no cotidiano da escola.

Essa perspectiva de análise é fortalecida pela leitura que realizamos ao longo desse tópico nos documentos produzidos nos congressos nacionais do Movimento, que revelam transformações significativas na construção da Reforma Agrária, especialmente com o crescente destaque para a questão ambiental. As cartas e lemas desses encontros evidenciam o amadurecimento político do MST, refletindo uma estratégia que combina resistência e incidência política. Dentro desse processo, a Agroecologia se consolida como um eixo central e transformador, desempenhando um papel integrador que ressignifica, na ótica de Paulo Freire, tanto as práticas quanto o discurso do Movimento, particularmente no campo educativo. Como Freire (1997) afirma, a educação é um ato político e transformador, voltado para a reflexão crítica sobre a realidade e a capacidade de transformação do ser humano.

3.2 Agroecologia é o caminho!

A Agroecologia é uma alternativa, não somente uma alternativa, mas ela é o caminho dos trabalhadores camponeses frente a essa grande ofensiva do sistema capitalista na agricultura [...] (CPP 2, 2024).

A Agroecologia não é apenas uma alternativa agrícola; é um caminho político, econômico e social para que as(os) trabalhadoras(es) camponesas(es) enfrentem a ofensiva do sistema capitalista na agricultura. Essa perspectiva, enfatizada pela CPP 2 em entrevista, destaca a Agroecologia como um modelo que transcende as questões técnicas e agrônômicas, assumindo um papel estratégico na luta por justiça e sustentabilidade no campo.

Nesse contexto, a educação assume um papel crucial, especialmente no enfrentamento aos desafios impostos pelo capital. Como destacado no “Boletim da Educação – Edição Especial: II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA)”, publicado pelo MST (2015, p. 17):

A educação é chamada a contribuir, desde o seu trabalho específico, com a construção de alternativas, de políticas de enfrentamento ao capital, especialmente na agricultura (como ajudar a multiplicar as experiências de Agroecologia em nossos assentamentos, por exemplo), mas também na própria educação, nas transformações da forma escolar subserviente ao capital, no trabalho cultural contra-hegemônico, na afirmação da identidade da agricultura camponesa.

Conforme o documento afirma, entre os desafios apontados no seminário que culminou na elaboração do boletim, destaca-se a necessidade de articular a educação com ações contra-hegemônicas, tanto no campo cultural quanto na Agroecologia. Nesse sentido, é essencial “articular os processos de alfabetização e de elevação da escolaridade à capacitação técnica e ao setor de produção, pautando a Agroecologia como tema na formação dos trabalhadores” (MST, 2015, p. 132).

Esse entendimento não apenas reforça a integração entre educação e prática agroecológica, mas também dialoga diretamente com a definição de Altieri (2000, p. 18), que compreende a Agroecologia como uma "nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo". A visão posta reflete a disputa apontada por Rosset e Altieri (2018, p. 187), entre duas concepções de Agroecologia:

Vivenciamos uma disputa entre duas maneiras radicalmente distintas de se conceber a Agroecologia: uma técnica e tecnocêntrica, cientificista e institucional, e outra popular, 'dos povos', que é profundamente política e preconiza a justiça distributiva e uma profunda transformação do sistema alimentar.

Essa discussão está intrinsecamente ligada à questão agrária no Brasil. O agronegócio, com suas práticas de monocultura e uso intensivo de agroquímicos, gera impactos negativos como a degradação ambiental e a concentração de terras (Mészáros, 2002). Dentro desse contexto, a Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida posiciona a Agroecologia como uma alternativa concreta, contrapondo-se aos impactos à saúde humana e ao meio ambiente causados pelos agrotóxicos.

Composta por uma ampla rede de movimentos sociais, organizações sindicais, entidades acadêmicas e grupos de consumo responsável, a Campanha articula diversos setores da sociedade em defesa de práticas agrícolas que eliminem o uso de agrotóxicos. Desde seu lançamento, em 7 de abril de 2011 — Dia Mundial da Saúde —, a iniciativa destaca a relação direta entre os agrotóxicos e os problemas de saúde pública, reforçando a urgência de uma transição para sistemas agroecológicos (Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida, 2024). A Campanha fortalece a Agroecologia como uma estratégia prática para cultivar alimentos saudáveis e preservar a vida, consolidando a visão de CPP 2 de que "Agroecologia é o caminho".

Na maioria dos territórios da Reforma Agrária, a Agroecologia se desenvolve de forma orgânica, apresentando-se como uma resposta ao modelo convencional. CPP 2 (2024) observa que a criação de territórios agroecológicos se apresenta como uma alternativa viável e distinta do modelo proposto pelo agronegócio. Santos e Sapelli (2023) discutem essa disputa entre

projetos opostos: o agronegócio, alinhado ao capital, e a Reforma Agrária Popular, que privilegia a produção agroecológica como modelo mais justo para o campo brasileiro.

Araújo e Silva (2024, p. 75) situam essa disputa em processos históricos: "O campo foi alvo histórico do processo colonizador, inicialmente voltado para um projeto econômico exploratório e enriquecimento da metrópole." Mesmo após a independência, estruturas de desigualdade persistem. Nesse contexto, a Agroecologia transcende a prática agrícola, constituindo uma resistência ao modelo de exploração herdado do período colonial.

A luta pela Reforma Agrária Popular propõe um novo modo de vida, desconstruindo raízes históricas de opressão e construindo uma relação de solidariedade entre as pessoas e delas com a natureza (terra). CPP 2 (2024) reforça que a Agroecologia não é apenas uma alternativa, mas o caminho para que os camponeses enfrentam os desafios impostos pelo sistema capitalista na agricultura. Ela destaca os efeitos nocivos do agronegócio, que impactam o meio ambiente e a vida das comunidades rurais. Na figura a seguir, dados sobre agrotóxicos no Brasil ilustram o impacto devastador dessa realidade.

Figura 9 - Dados sobre agrotóxicos



Fonte: Disponível em: contraosagrototoxicos.org. Acesso em: 15 de junho de 2024.

A figura 9 destaca o uso massivo de agrotóxicos no agronegócio e seus efeitos nocivos à saúde pública e ao meio ambiente, reforçando a crítica da “Campanha Permanente Contra os

Agrotóxicos e Pela Vida²²”. Dados importantes incluem a comercialização de 800 mil toneladas de agrotóxicos em 2022, resultando no aumento de 109%, também destacamos os casos de intoxicações entre 2010 e 2019, além de 9.806 casos de intoxicação infantil entre 2010 e 2021, com 91 mortes. Os números apresentados evidenciam a gravidade dos impactos dos agrotóxicos, reforçando a necessidade de promover a Agroecologia como uma alternativa. A CPP 2 reflete sobre a importância de massificar a prática da Agroecologia entre os camponeses, destacando tanto seu valor econômico quanto ambiental:

Então...Ela discute desde a própria Questão Agrária, mas também o modelo de desenvolvimento do campo brasileiro a partir da produção de alimentos saudáveis no que diz respeito ao meio ambiente. Esse paradigma necessário pra gente continuar sobrevivendo e também uma alternativa econômica que era super importante. Esse viés social e também esse viés econômico, que possibilite às famílias terem uma renda justa a partir desse trabalho de respeito à natureza, de cultivo, de alimentação saudável, de diversidade de alimentos, de policultivos, enfim (CPP 2, 2024).

A narrativa da CPP 2 ressalta a importância da Agroecologia como uma alternativa política, econômica e social capaz de enfrentar as pressões do sistema capitalista na agricultura. Essa abordagem transcende a prática agrícola, posicionando-se como uma estratégia para a promoção da justiça social e a sobrevivência das comunidades rurais.

A Agroecologia também desempenha um papel fundamental na segurança alimentar, “propondo um modelo de desenvolvimento territorial baseado na organização camponesa para produção de alimentos com base na policultura e na valorização da diversidade das paisagens, dos ecossistemas e das espécies como modo de valorização da vida ”(Rosset e Altieri, 2018, p.5). Dessa forma, consolida-se como um elemento essencial no debate sobre a Reforma Agrária no Brasil, ao propor mudanças estruturais para superar as desigualdades históricas no campo.

Para entender o desenvolvimento dessa perspectiva, é relevante considerar a trajetória histórica da Agroecologia como uma ciência em construção. Durante entrevista concedida a Vasconcelos e Oliveira (2021), Brandão relembra que, entre 1960 e 1980, os universitários militantes enfrentaram desafios ligados à questão universitária, estudantil e agrária, com a Reforma Agrária ocupando um lugar central nas discussões, enquanto a questão ambiental ainda era marginalizada. Segundo ele:

²² A Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida tem como objetivo consolidar uma rede em torno da luta unitária contra os impactos severos que os agrotóxicos causam na saúde humana e no meio ambiente. Ao mesmo tempo em que buscamos explicitar as contradições e malefícios gerados pelo agronegócio, também apresentamos a Agroecologia como modelo de agricultura viável e capaz de cultivar alimentos e vida saudável. Disponível em: <https://contraosagrototoxicos.org/quem-somos/>. Acesso em 21.10.2024.

(...) questão ambiental era papo de livro traduzido do inglês, era conversa de americano via CIA para fazer com que a gente deixa-se ou desqualifica-se a luta que importava, que era a reforma agrária, e começa-se a colocar outras lutas que eram absolutamente secundárias. Quantas vezes eu disse isso: que a questão do índio, questão feminista, questão do negro, questão ambiental, são questões secundárias, são questões do mundo do capitalismo. O que importa agora é a revolução socialista e, resolvido o dilema do capitalismo, no socialismo, não haveriam esses problemas. (...) É interessante observar que justamente nesse intervalo entre os anos 60 e os anos 80, o que acontece? Novos dilemas aparecem, a ditadura acaba, a revolução não se fez e de repente a questão da Amazônia, a questão do cerrado, a questão ambiental já começam a aparecer (Brandão, entrevista concedida a Vasconcelos e Oliveira, 2021).

Brandão reflete como, na época, a militância via temas como ambientalismo, questões indígenas, feminismo e negritude enquanto "questões secundárias", acreditando que o foco deveria estar exclusivamente na Reforma Agrária e na luta socialista. Ele expressa que as pautas ambientais e outras questões de identidade eram vistas com desconfiança, muitas vezes percebidas como distrações plantadas para enfraquecer a luta pela transformação agrária e social. No entanto, conforme a ditadura acabou e as expectativas revolucionárias mudaram, questões como a devastação ambiental e o impacto das práticas agrícolas modernizadoras começaram a ser reconhecidas como urgentes e inseparáveis da luta no campo.

Torres Carrillo (2008) reforça o pensamento apresentado por Brandão (entrevista concedida a Vasconcelos e Oliveira, 2021) ao destacar que, na década de 1960, os primórdios da Educação Popular foram marcados por um pensamento revolucionário como resposta ao imperialismo estadunidense. Esse foco central ressoou em várias partes da América Latina, inclusive no Brasil, influenciando os debates educacionais e políticos das décadas subsequentes. No contexto brasileiro, durante a década de 1970, começaram a emergir críticas à formação educacional voltada para a modernização agrícola, que prometia o desenvolvimento rural, mas trouxe profundos impactos adversos às populações do campo.

Essas críticas se baseiam nos resultados concretos observados, como a exclusão e a concentração fundiária, que aprofundaram desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, Kageyama; Silva (1983, p. 540). destacam: “Assim, a estrutura fundiária da agricultura brasileira evoluiu num sentido concentrador – portanto excludente – ao longo dos anos 70, quer em seus termos de propriedade efetiva quer no sentido de qualquer tipo de acesso à terra”. Essa evolução concentradora não só intensificou o êxodo rural como também limitou as possibilidades de organização social e emancipação das comunidades camponesas, resultando na necessidade de uma Educação Popular que articulasse questões de classe, território e justiça social.

Dessa forma, a Educação Popular revelou-se como um campo de disputa e resistência, buscando contrapor as consequências de um modelo de desenvolvimento que priorizava o capital em detrimento das condições de vida das populações rurais. Torres Carrillo (2008) salienta que a relevância desse pensamento revolucionário reside justamente em sua capacidade de questionar as estruturas opressoras e propor alternativas que valorizem os saberes populares e as dinâmicas locais como parte de uma luta mais ampla. Esses efeitos foram particularmente no êxodo rural, que resultou do aprofundamento das estruturas agrárias desiguais. Assim, iniciaram-se dois movimentos quase paralelos:

Por um lado, os camponeses, expulsos de suas organizações nacionais, devido à ação dos militares, buscaram novas formas de articulação coletiva e encontraram nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) - um campo mais progressista da Igreja Católica - uma oportunidade para a reorganização política, social e metodológica. Por outro lado, técnicos da extensão rural, intelectuais das ciências agrárias e sociais e estudantes iniciaram um movimento de reflexão sobre o impacto da modernização e começaram a discutir tecnologias alternativas para os camponeses. (Sousa, 2017, p.634).

A prática das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) estava centrada em atividades como o trabalho nas roças, cooperativas, farmácias comunitárias, mutirões para construção de casas e outras iniciativas do campo. Todo esse esforço coletivo fomentava uma sociedade na qual a teoria (teologia) iluminava e orientava a prática. Nesse contexto, a Teologia da Libertação propõe uma Educação Popular que valoriza os saberes do povo e promove a conscientização.

Segundo Boff (2004, p. 154), as CEBs “representam a prática da libertação popular e a teologia da libertação, a teoria dessa prática”, indicando que teoria e prática são indissociáveis, uma vez que “toda práxis contém dentro de si sua teoria correspondente”. Esses espaços se tornaram fundamentais para que os camponeses pudessem refletir sobre suas realidades locais, reconhecer os próprios modos de produção e dar os primeiros passos na construção de práticas já agroecológicas. Assim, as CEBs começaram a apresentar alternativas viáveis ao modelo hegemônico de produção agroindustrial.

Para Petersen; Soglio; Caporal (2009, p.94):

Embora os efeitos negativos da modernização agrícola fossem percebidos desde os primórdios de sua implantação em larga escala no Brasil, a construção de uma crítica mais sistemática à Revolução Verde só veio a se delinear a partir do final da década de 1970. A conjuntura era ainda bastante desfavorável, pois em plena vigência da ditadura militar não havia espaço para o fortalecimento da cidadania e para a crítica ao modelo de desenvolvimento. Não obstante, setores progressistas, envolvidos na luta pela reconquista das liberdades civis, pela retomada dos processos organizativos dos

movimentos sociais e pela intensificação do debate sobre as alternativas para o desenvolvimento, passaram a introduzir as problemáticas da exclusão social no campo e dos impactos ambientais causados pela Revolução Verde (em especial a questão dos agrotóxicos) na agenda de enfrentamento ao modelo dominante.

Por outro lado, técnicos da extensão rural, intelectuais das ciências agrárias e sociais, além de estudantes vinculados a grupos que se opunham ao modelo estatal de extensão, iniciaram um movimento de reflexão sobre os impactos do agrotóxicos e da modernização agrícola. Ainda para Petersen; Soglio; Caporal (2009, p.94):

A atuação das associações de agrônomos e dos nascentes grupos de agricultura alternativa, organizados por estudantes de várias universidades, foi determinante para o sucesso de uma campanha para a aprovação de uma lei nacional de controle do uso dos agrotóxicos. Destaque-se que nesse período foi fortalecida a luta contra os agrotóxicos organoclorados, finalmente proibidos no início da década de 1980.

Nessa direção, a atuação desses profissionais tem sido fundamental para desenhar, de forma coletiva, os caminhos da agricultura. Eles trouxeram novas perspectivas conceituais, metodológicas e técnicas, fortalecendo o embasamento teórico e a capacidade de entender e transformar a realidade. A chegada da Agroecologia ao Brasil, no final dos anos 1980, marcou um divisor de águas nesse processo. Ao incorporar as dimensões sociais, culturais, ambientais e econômicas da agricultura, a Agroecologia ampliou as formas de compreender os desafios do meio rural. Essa ideia não apenas questionou o modelo produtivista dominante nas ciências agrárias, mas também inspirou o engajamento de profissionais das ciências humanas e naturais, unindo esforços na construção de um paradigma mais sensível e integrado (Petersen; Soglio; Caporal, 2009).

A conjuntura política com a abertura democrática e a Constituição de 1988 criou um ambiente propício à ampliação da participação social no Brasil, redefinindo as relações entre o Estado e a sociedade civil. Nesse viés, a partir da década de 1990, ocorreu uma transição na abordagem da assessoria técnica, que passou de uma ênfase na disseminação de práticas tecnológicas específicas para uma perspectiva centrada no agroecossistema como unidade de análise e intervenção. A adoção dessa perspectiva possibilitou a criação de ambientes sociais de aprendizado, nos quais os profissionais técnicos "buscavam entender a racionalidade dos agricultores assistidos e, junto com estes, iniciavam a construção de inovações sociais adaptadas às suas diversas realidades socioculturais e biofísicas" (Sousa, 2017, p. 634).

No período compreendido entre 1999 e 2002, diversos acontecimentos significativos suscitaram ponderações acerca da formação do conhecimento agroecológico. Em 2002, emergiu a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), uma estrutura assemelhada a uma

rede interligada, que engloba movimentos sociais, organizações não governamentais e grupos locais de agricultores em todo o território brasileiro..

Para Sousa (2017, p. 635):

Todas essas articulações e ações desenvolvidas pelo movimento agroecológico no Brasil, mesmo com profunda influência na proposição de políticas públicas no campo da Agroecologia e vinculados ao desenvolvimento das resistências políticas, acadêmicas e científicas juntamente com as organizações dos agricultores familiares camponeses, até então tinham pouca ou nenhuma institucionalidade no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) e de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (IEPT). Pode-se dizer que uma das formas de romper com essa barreira foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998, iniciando a implementação de ações de formação por dentro do aparelho do Estado, fortemente influenciado pelos movimentos sociais do campo, em atenção às suas reivindicações de educação no espaço rural.

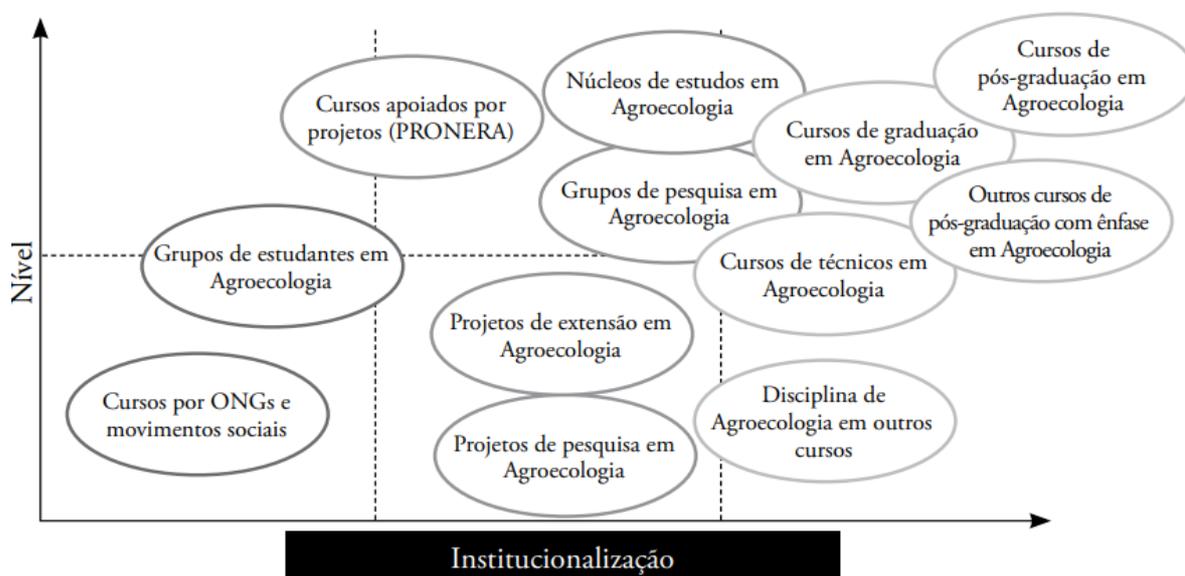
Com o avanço do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), os movimentos sociais começaram a demandar “a elevação de escolaridade no âmbito da formação técnica profissional e de nível superior, visando à preparação de quadros técnicos que pudessem atuar de maneira mais comprometida e com a compreensão da realidade dos territórios rurais” (Sousa, 2017, p. 636). O propósito era capacitar novos profissionais nas Ciências Agrárias para desempenhar funções de assessoria técnica nos assentamentos da Reforma Agrária.

Sousa (2017) destaca que a Agroecologia tem encontrado diversas formas de ser incorporada pelas instituições de ensino no Brasil, o que evidencia sua riqueza e potencial transformador. Segundo o autor, "a educação em Agroecologia vem se institucionalizando de diferentes maneiras demonstrada em: disciplinas nos diversos cursos, grupos de estudantes, núcleos de estudos, projetos de pesquisa e extensão, cursos formais em diferentes níveis e com outras nomenclaturas, entre outras possibilidades" (Sousa, 2017, p. 640). Essa pluralidade reflete a capacidade das iniciativas de Agroecologia de se adaptarem às especificidades dos contextos biofísicos, sociais, econômicos e políticos em que se inserem, o que pode ser visto como uma grande qualidade.

O autor busca resumir de forma esquemática as diversas iniciativas de Educação em Agroecologia e seus diferentes graus de institucionalização. No esquema ilustrado na figura 10, são identificados pelo menos três níveis de institucionalidade que orientam e permeiam essas ações.

Figura 10 - Níveis de institucionalização das ações de educação em Agroecologia no Brasil.

Níveis de institucionalização das ações de educação em Agroecologia no Brasil.



Fonte: Sousa(2017), adaptado de Sousa(2015).

Como podemos observar, Sousa (2017) identifica três níveis principais de institucionalização na Educação em Agroecologia. O primeiro envolve cursos eventuais promovidos por entidades externas e grupos de estudantes. Apesar da baixa institucionalidade, esses grupos "possuem certa independência, o que muitas vezes favorece sua permanência por anos, como é o caso de grupos que existem desde o período da agricultura alternativa" (Sousa, 2015, p.642). Recentemente, essas iniciativas têm se aproximado dos Movimentos Sociais do campo, ampliando o diálogo entre Agroecologia e Educação do Campo.

O segundo nível abrange ações mais estruturadas, como projetos de pesquisa e extensão, núcleos de estudos e grupos de pesquisa. Essas iniciativas reforçam a Agroecologia no ambiente acadêmico, mas enfrentam desafios relacionados à descontinuidade de financiamento e dependência de voluntários. Segundo Sousa (2017), núcleos envolvidos com agricultores familiares em territórios próximos às instituições de ensino tendem a ter maior longevidade, mesmo em períodos de escassez de recursos.

Por fim, o terceiro nível refere-se à criação de cursos de Agroecologia, que demandam processos institucionais mais longos, garantindo maior estabilidade. Apesar disso, cursos de pós-graduação, com regras mais rígidas, ainda enfrentam dificuldades de acesso pelos povos do campo, reforçando desigualdades. Dependendo do nível de institucionalização, essas ações

podem se consolidar como políticas públicas nas instituições, mesmo diante de mudanças nas diretrizes governamentais.

A educação e a Agroecologia nas áreas de reforma agrária estão profundamente conectadas ao processo de institucionalização descrito por Sousa (2017). De acordo com Santos(2015), em 1987, início do Setor de Educação, o foco foi a formação de educadores; posteriormente, foram oferecidos cursos técnicos em administração de cooperativas. Um marco significativo ocorreu em 1995 com a fundação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e, dentro dele, o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Essas iniciativas foram cruciais para desenvolver o método pedagógico próprio das escolas do MST e estabelecer o modelo educacional proposto pelo movimento.

Nesse contexto, os cursos técnicos nas áreas de reforma agrária surgiram em resposta às demandas específicas dos movimentos sociais e contaram com o envolvimento de professores universitários já atuantes em assentamentos rurais. Como afirmam Araújo e Silva (2024, p. 79),

[...] as ações estatais para educação das populações camponesas, que caminhavam em sintonia com as demandas das oligarquias rurais, os movimentos sociais do campo buscaram traçar outras formas de viver e lutar. Construíram um histórico de resistência contra a opressão e a negação de direitos.

Inicialmente, as lutas desses movimentos se vincularam à terra, considerada como uma condição essencial para o trabalho e a sobrevivência dos grupos camponeses. Com o fortalecimento dessa luta, foi possível desmascarar um cenário de descaso e abandono das populações e do espaço agrário, ampliando suas reivindicações para incluir acesso à água, moradia, educação e saúde.

Nessa direção, a narrativa da CPP 2 também ressalta o aspecto prático da Agroecologia na vida camponesa quando diz: “Eu compreendo a Agroecologia como esse processo de tomada de decisão do Movimento, mas também um processo muito prático da vida camponesa” (CPP 2, 2024). Esse processo se relaciona diretamente com o conceito de "fazer", que expressa a dimensão concreta do aprendizado e da transformação social. O termo "fazer" deriva do verbo **fazer**, que, segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, significa realizar, construir, elaborar, criar, entre outros. No contexto agroecológico e educativo, os "fazer" representam as ações que consolidam a Agroecologia não apenas como um referencial teórico, mas como uma vivência enraizada nas práticas camponesas.

Na Agroecologia e na Educação Popular, esse processo se concretiza na troca de saberes enraizados na vivência concreta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. No MST, o "fazer" extrapola a teoria acadêmica e se constrói na prática cotidiana, onde o ensino ocorre por meio da experimentação, do diálogo e da reflexão crítica. A docência, nesse contexto, não é apenas um ato de ensinar, mas um processo contínuo de aprendizado, no qual educador e educando se transformam mutuamente.

Ao relatar a experiência pessoal de envolvimento com a Agroecologia, a prática cotidiana se torna um exemplo do que é ensinar e aprender a partir dos "fazeres". Por outro lado, ela também lembra que a Agroecologia é uma questão de saúde e sobrevivência para os camponeses, ilustrando a importância da transição agroecológica em resposta à contaminação por agrotóxicos:

Na verdade, eu conheci a Agroecologia a partir da minha vivência mais de assentamentos do sul do Brasil, onde a minha família faz parte de uma cooperativa que se organiza coletivamente, chamada Coopat no Rio Grande do Sul (...) Então a entrada dos assentados na perspectiva da Agroecologia foi por uma questão mais de vida mesmo, de sobreviver, de garantir a saúde (CPP 2, 2024).

No trecho, podemos observar sobre sua introdução à Agroecologia, enraizada na vivência em assentamentos do sul do Brasil. Sua família, parte da Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados de Tapes (Coopat), foi pioneira na transição para a Agroecologia, impulsionada pela preocupação com a saúde, devido à contaminação por agrotóxicos na produção convencional de arroz. Essa transição representou uma escolha pela vida e saúde, resultando na primeira experiência de cultivo de arroz agroecológico na região.

A Agroecologia, em sua dimensão de ciência, é constantemente desafiada a integrar novos saberes e fazeres, sendo “tensionada a integrar, ao seu corpo de conhecimentos, uma chave de leitura que permita radicalizar sua abordagem social” (Guhur; Silva, 2021, p. 398). Essa radicalização é essencial, pois as formulações dos movimentos sociais, forjadas na luta e testadas na prática, “dialogam com e incorporam dialeticamente elementos de diversos autores e vertentes, reconhecendo a existência de diferentes concepções”. Sem pretender esgotar o tema, nem estabelecer princípios gerais” (Guhur; Silva, 2021, p. 398).

Desse modo, a Agroecologia prioriza a saúde do solo, da água e das pessoas, vai ao encontro dos princípios de Primavesi, que defende uma relação harmoniosa entre a agricultura e a natureza. Sobre o MST, Primavesi (2006) escreveu: “Muitos os atacam porque dizem que gostam de bagunça, mas eu os admiro porque tentam organizar um movimento de agricultores, embora a maioria seja filhos ou netos de agricultores que perderam sua terra tempos atrás.”

Segundo Ana Primavesi, um ponto crucial é que muitas pessoas desejam ser agricultores, mas perderam a relação com o campo e não conhecem mais a terra. Além disso, sobre o MST enfrentam apenas críticas, conforme mencionado por ela no trecho da matéria do *Brasil de fato* destacado abaixo:

Em vez de ajudá-los, os criticam. Decerto há aqueles que causam alguma confusão, que não entendem nada de agricultura e que só querem bagunça, mas não é farrá. É muito sério, e toda nossa sobrevivência depende que entendamos o solo e sua importância vital a tempo, antes que tudo caia em cacós. E que se chame a atenção para a Agroecologia, que é o manejo consciente do solo e das culturas para que também as gerações futuras tenham a possibilidade de viver e sobreviver (Primavesi em entrevista concedida a Knabben, 2024).

A narrativa da CPP 1 insere a Agroecologia no coração do projeto de Reforma Agrária Popular, enfatizando sua centralidade: “Não dá pra pensar a Reforma Agrária Popular sem Agroecologia. A Agroecologia está na centralidade da Reforma Agrária Popular e esse entendimento foi sendo construído dentro da educação do Movimento”(CPP 1, 2023). Essa discussão reflete uma reconfiguração ampla do MST que, desde meados da década de 1990, começou a incorporar a Agroecologia como parte essencial de sua luta. Essa mudança ocorreu em resposta à transformação da Questão Agrária e ao fortalecimento do agronegócio como modelo dominante de desenvolvimento territorial, vinculado ao capital internacional.

Nesse contexto, o MST passou a entender que a Reforma Agrária não poderia mais se restringir apenas ao acesso à terra. Além disso, temas como o Feminismo Camponês Popular²³ e a Soberania Alimentar²⁴ foram integrados ao projeto de Reforma Agrária Popular (RAP). No documento do MST (2007) indica que, o Movimento criticou as reformas agrárias promovidas pelo Estado brasileiro e alinhou-se com os princípios da Via Campesina²⁵, propondo um modelo de desenvolvimento territorial que promove práticas agroecológicas. Ao contrário da reforma agrária tradicional, que dependia do Estado, a RAP é organizada pelos próprios movimentos sócio-territoriais, como o MST, e busca não apenas garantir o acesso à terra, mas também

²³ Feminismo Camponês e Popular: “**Feminismo** – Movimento social e político de enfrentamento ao patriarcado, à divisão sexual do trabalho e às manifestações do machismo, do racismo, da lgbtfobia, da gordofobia etc. **Camponês** – Sob a perspectiva das mulheres e dos movimentos sociais do campo, abarcando os povos da floresta e das águas. **Popular** – Com um posicionamento político de classe, no desafio da construção do poder popular” (Seibert; Guedes; Mafort, 2021, p.411).

²⁴ Soberania Alimentar: “[...]é uma definição que se originou no movimento da Via Campesina, mais especificamente em 1996, e foi referendada no Fórum Mundial de Soberania Alimentar, em 2001. A sua proposta nasceu como uma estratégia de enfrentamento às políticas neoliberais, nas quais predomina o poder decisório das grandes corporações do sistema agroalimentar mundial, que, por sua vez, impõem aos países uma série de medidas que fragilizam (e muitas vezes acabam com) a autossuficiência dos povos” (Bezerra, 2021, p.713).

²⁵“A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. No Brasil, o MST e vários outros movimentos sociais do campo fazem parte da Via Campesina (MST, 2010, p. 52)”.

modificar o modelo de desenvolvimento territorial brasileiro para enfrentar as desigualdades sociais.

CPP 1, em sua narrativa, expande o conceito de Agroecologia, relacionando-o não só às práticas agrícolas, mas a um modo de vida que inclui dimensões políticas, sociais, culturais e éticas:

Dentro da concepção de Agroecologia do Movimento, tem o entendimento que ela não se restringe puramente às questões ecológicas ou às questões técnicas da produção. Ela abrange e dialoga, tem interface, necessariamente, com as questões políticas, sociais, ambientais, também ecológicas, culturais, éticas. Então envolve um projeto e um modo de vida (CPP 1, 2023).

Na sua narrativa, CPP 1 destaca os pilares da Agroecologia, ressaltando seu papel na construção de uma soberania alimentar e na promoção de relações humanas livres de violência:

Pra nós ela tem três eixos, dimensões complementares que dialogam, que é o entendimento da Agroecologia como práticas comunitárias, como ciência e, necessariamente, como luta social (...) Que ela esteja ao serviço de construir a soberania alimentar por meio desse modo de vida e a segunda grande dimensão a gente poderia dizer que é, de fato, conceber a Agroecologia como perspectiva de vida. (CPP 1, 2023).

Estabelecemos uma relação entre a narrativa de CPP 1 e uma postagem no perfil do MST na rede social *Facebook*. O Setor de Comunicação do Movimento tem promovido uma estratégia conhecida como "ocupação das redes," dedicada à disseminação de ações e conceitos fundamentais para a luta do MST, ampliando o alcance de suas práticas e ideais, como a Agroecologia, e reforçando a centralidade desses temas no projeto de Reforma Agrária Popular.

Figura 11 - O que é Agroecologia para o MST?



Fonte: Facebook MST (junho, 2018).²⁶

De acordo com Caldart e Frigotto (2021), a matriz produtiva agroecológica, enquanto modo de vida, consolida uma visão que envolve a natureza, o ser humano e as relações sociais. Fundamenta-se, ainda, em um método científico materialista e dialético para compreender os fenômenos naturais e sociais, promovendo, assim, uma nova perspectiva para a produção do conhecimento científico.

Tanto a Figura 11 quanto a declaração de CPP 1 convergem para a ideia de que a Agroecologia é mais do que um sistema de cultivo. Trata-se de um processo que envolve a construção da soberania alimentar, entendida como “direito dos povos de definir suas próprias políticas agropecuárias e de alimentação, bem como de proteger e regulamentar a produção agropecuária e o mercado nacional objetivando alcançar o desenvolvimento sustentável [...]” (Bezerra, 2018, p.714). Além disso, destaca o estabelecimento de relações humanas livres de violência, o que implica relações baseadas na solidariedade, no respeito mútuo e na superação de estruturas opressoras no campo.

²⁶ Postagem intitulada: *Todos os povos devem ter direito de garantir um modo de vida seguro, garantido (2018)*. Disponível em: <https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra/posts/todos-os-povos-devem-ter-direito-de-garantir-um-modo-de-vida-seguro-garantindo-o/2084081201664583/>. Acesso em: 6 jun. 2018.

A publicação do *Facebook*, na página do MST, é acompanhada por uma descrição que afirma:

Todos os povos devem ter direito de garantir um modo de vida seguro, garantindo o direito à alimentação e as necessidades de suas sociedades. Isso não é possível com o agronegócio que acorrenta o agricultor a um pacote tecnológico, em que a semente é muito mais adaptada a escala de produção da indústria. Com a Agroecologia, a seleção e reutilização de sementes é realizada conforme as necessidades e padrões de alimentação da família, gerando sistemas agrícolas diversificados e, conseqüentemente, alimentos saudáveis. A Agroecologia é o único método capaz de construir sistemas agroalimentares localizados, aproximando a produção do consumo. Isto por que ela envolve mais do que apenas produzir, é uma construção coletiva da classe trabalhadora, uma ferramenta popular, oriunda de debates coletivos que visam o respeito à natureza e por assim ser, enfrenta o modelo do agronegócio que concentra a terra, a produção e a distribuição em escala global. #AgroecologiaÉOCaminho (MST, 2018)

Assim, ao refletirmos a partir das narrativas das(os) entrevistados a mensagem transmitida na postagem do MST (2018), torna-se evidente que a Agroecologia se configura como um verdadeiro movimento de resistência e transformação social. A prática agroecológica vai além de um simples método de cultivo; ela se torna uma alternativa viável para garantir a soberania alimentar e promover relações sociais justas.

A Agroecologia ainda é um desafio, mas o Movimento, ele vem construindo mecanismos, desde o ponto de vista de formação técnica. Daí a gente tem essas redes de escola de Agroecologia dentro do Movimento, principalmente no sul do Brasil. Aqui no nordeste a gente tem a escola Egídio Brunetto. A formação técnica é uma das estratégias do Movimento camponês em ir formando pessoas, profissionalizar pessoas, investir, também, em pesquisas populares na Agroecologia. Outra questão, é a questão da cooperação. Há esse investimento em alguns lugares do Brasil nesse fomento pra que as pessoas se organizem em forma de cooperativas regionais e até locais pra poder produzir junto, coletivamente, no seu mercado. Organizarem redes de venda das próprias produções. Isso é bastante forte dentro do nosso país e dentro das experiências do próprio Movimento. Há uma discussão, agora, bastante forte, da necessidade da construção dos bioinsumos. Então a gente entende que é necessário a gente produzir esses bioinsumos pra alavancar essa questão da produção agroecológica, então o Movimento, recentemente, criou essa frente de bioinsumos que vem sentindo, que vem promovendo informações, inclusive, fomentando a construção de agroindústrias, de bioinsumos pra fomentar essa questão da Agroecologia e também de sementes. Esse debate ambiental sobre a necessidade da gente debater com profundidade essa crise capitalista que adentra essa esfera da crise ambiental e o Movimento a partir de perceber o que vem ocorrendo, mas em especial, no nosso território brasileiro (CPP 2, 2024).

Nesse contexto, a Agroecologia fortalece a autonomia dos agricultores, permitindo que selecionem e reutilizem sementes conforme suas realidades locais, ao mesmo tempo, desafia os modelos hegemônicos do agronegócio, que priorizam a produção em larga escala e a homogeneização dos alimentos. Em última análise, a Agroecologia é um caminho que não apenas alimenta, mas também promove a dignidade, a solidariedade e a harmonia com a

natureza, reafirmando que a luta pela justiça social e alimentar é uma construção coletiva de todos os povos.

Esse fortalecimento social e político se entrelaça com os princípios da Educação Popular, que busca promover o empoderamento das comunidades e a construção de saberes a partir das experiências vividas pelos indivíduos. Segundo Brandão (entrevista concedida a Vasconcelos e Oliveira, 2021)

[...] Pouca gente sabe, mas o MST é um dos movimentos mais agroecológicos do Brasil. Hoje, a partir do momento que o pessoal do MST começou a conquistar e consolidar territórios nas ocupações e começou a produzir, descobriu que ou produzia agroecologicamente ou não tinha futuro. [...] o MST hoje em dia virou um exemplo de produção ecológica, fora as lutas hoje em dia na Amazônia. Me lembrei de uma frase de Margarida Maria Alves que ela disse uma das coisas mais sábias e bonitas e que a gente tem que ter como lema nos dias de hoje. Alguém perguntou a ela “Dona Margarida, com tantos perigos e ameaças vocês não têm medo não?” E ela respondeu: “olha, medo nós tem, mas não usa”!! Isso é um lema para vocês! (Brandão, entrevista concedida a Vasconcelos e Oliveira, 2021)

A resistência conecta-se profundamente com os princípios da Agroecologia, que incentiva a participação ativa e a autonomia dos agricultores, valores que também fundamentam a Educação Popular. Como destaca Silva (2006), os movimentos sociais do campo têm desempenhado um papel essencial na construção e fortalecimento de práticas de Educação Popular, trazendo visibilidade à população historicamente marginalizada pelo processo de colonização. No mesmo sentido, Araújo e Silva (2024) observam que a Agroecologia emerge como uma alternativa para repensar o modelo de produção dominante, unificando as diversas lutas dos camponeses na América Latina, que, apesar de distintas, encontram unidade na resistência à pobreza rural, fruto das pressões econômicas e das desigualdades que afetam as comunidades do campo. A Agroecologia, assim, consolida-se como um espaço insurgente, propício à promoção de novas racionalidades, metodologias, tecnologias, afetividades e valores.

No âmbito das considerações expostas, no próximo tópico buscamos compreender como a Agroecologia tem sido irradiada nas escolas do Movimento.

3.3 Irradiar Agroecologia nas escolas do Movimento Sem Terra

Em muitas das realidades, a Agroecologia, ela começa a se enraizar nos debates do Setor da Educação, porque o Agronegócio, ele começou a impor às secretarias de educação, os programas de Educação Ambiental. Foi muito esse processo de resistência e de resposta (CPP 2, 2024).

Irradiar Agroecologia nas escolas do MST vincula-se diretamente às dinâmicas descritas na narrativa de CPP 2 (2024). Enquanto o agronegócio exerce influência sobre as Secretarias de Educação, impondo programas de Educação Ambiental alinhados a seus interesses econômicos, as escolas vinculadas ao Setor de Educação do MST trabalham para construir uma formação crítica e emancipatória, fundamentada nos princípios da Agroecologia.

Essa perspectiva, no entanto, tem sido amplamente questionada por diversos pesquisadores, como Lamosa (2016), Kaplan (2017), Loureiro (2012) e Trein (2012). Os autores investigam as concepções veiculadas por programas desse tipo, analisando o impacto sobre docentes e discentes. Segundo eles, a Educação Ambiental pragmática promovida pelo agronegócio tende a reforçar um modelo de ensino que transforma os sujeitos das comunidades escolares em “intelectuais subalternos do capital” (Lamosa, 2021, p. 345).

Nesse sentido, o enraizamento da Agroecologia nas escolas do MST refuta a lógica hegemônica ao priorizar uma educação que integra práticas pedagógicas com a valorização da soberania alimentar, da sustentabilidade e da construção de um campo fortalecido por práticas autônomas e contra-hegemônicas. Essas escolas se consolidam como espaços de resistência e transformação, contrapondo-se à instrumentalização educacional promovida pelo agronegócio. Ademais, a Educação é uma das principais bandeiras de luta do Movimento Sem Terra, especialmente a Educação do Campo, que reivindica o direito a uma educação básica pública e de qualidade, alinhada às realidades e necessidades do meio rural. Nesse contexto, a pedagogia realizada no âmbito do MST busca atender aos interesses da população do campo, entendendo que a “[...] educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (Kolling, 2002, p. 19), fortalecendo, assim, a luta por direitos e a participação ativa na sociedade.

As argumentações de CPP 1, apresentadas em nossa entrevista, oferecem uma análise rica e detalhada sobre a diferenciação fundamental que marca a Educação do Campo.

(...) nós aprendemos com a Educação do Campo, com a Pedagogia do Movimento, que a escola não pode se limitar nem à sala de aula e nem aos muros da escola. Ela tem que tá na vida social. Ela tem que se relacionar com o seu entorno e a Agroecologia vai demonstrar isso, que as tentativas de vínculo nossa curricular com a Agroecologia vai demonstrando que não adianta a gente fazer a horta na escola, a agrofloresta no espaço da escola que nós temos processos vivos na comunidade, no meio social, que são grandes laboratórios vivos que podem se tornar ambientes de investigação, de pesquisas, de estudo e de transformação pela prática da escola, então a Agroecologia vai demonstrar a necessidade do envolvimento com a comunidade, da participação da comunidade também como agentes formativos, como educadores, mas também por conta de se envolver nas unidades produtivas familiares, nos lotes, nas lavouras, nas agroflorestas coletivas, nas práticas de saúde comunitária, no cuidado com os bens comuns que estão presentes ali naquele acampamento, naquele assentamento e no seu entorno, a necessidade do vínculo da escola com o trabalho

social pra poder transformar essa realidade, da necessidade dos estudantes se envolverem como uma organização coletiva, dentro da escola, mas fora dela pela intencionalidade pedagógica da escola e tudo isso vai ocorrer de uma forma mais satisfatória se a formação inicial e continuada dos educadores for trabalhada em prol disso. Então, aqui, a gente poderia reafirmar que uma satisfatória formação inicial ou continuada e também pensando no planejamento escolar, ele vai ser aquele que coloca a sala de aula e a escola em perspectiva com o seu meio social que hora tá centrado na sala de aula, hora tá centrado na agrofloresta da escola, mas que hora está centrada na vida social, seja pelo estudo, ou pelo trabalho, ou pela luta social, ou pela cultura. Então a gente vai poder dizer uma satisfatória escola do campo é aquela que movimenta as matrizes do movimento. Que movimenta sua história, cultura, luta social, organização coletiva e o trabalho e o conhecimento como elementos complementares centrais na formação dos educadores e na formação dos estudantes (CPP 1, 2023).

A partir do trecho da entrevista de CPP 1, observa-se uma perspectiva alinhada aos princípios defendidos no Caderno de Educação nº 8 do MST (1996), especialmente no que tange à articulação entre a escola, a comunidade e os processos de transformação social. CPP 1 enfatiza que a escola não pode se restringir à sala de aula ou aos seus muros, mas deve se conectar com a vida social, com o entorno, e com os "processos vivos" da comunidade, como as práticas agroecológicas, culturais e organizativas. Essa visão se entrelaça com o princípio da **Educação para a ação** apresentado no Caderno 8. Conforme o MST (1996, p. 7):

Queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. [...] Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada 'consciência organizativa', que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta da realidade.

A narrativa da CPP 1 reforça essa perspectiva ao sugerir que os espaços de prática da Agroecologia, como as hortas, agroflorestas e unidades produtivas familiares, são mais do que locais de aprendizado técnico; são laboratórios vivos que fomentam o vínculo entre escola e comunidade, permitindo que a formação dos estudantes e educadores esteja profundamente enraizada na realidade social e produtiva do campo. Além disso, o **Caderno 8** (MST, 1996, p. 7) destaca que:

A educação do MST deve ser organizada de modo a privilegiar esta perspectiva de ação, de forma a integrar as dimensões do trabalho, da luta social e da organização coletiva como elementos complementares e centrais na formação dos educadores e dos estudantes.

Essa integração, conforme CPP 1, é essencial para que a escola contribua efetivamente para a transformação social, rompendo com a separação entre a educação formal e os processos comunitários. A intencionalidade pedagógica que ele descreve, ao conectar estudo, trabalho e luta social, reforça o papel da escola como espaço de mobilização e organização coletiva,

alinhando-se ao objetivo do MST de construir uma educação vinculada à prática e à transformação concreta da realidade.

Nesse contexto, Caldart (2022, p.1) reflete ao afirmar que “o encontro entre Educação do Campo e Agroecologia é necessário, mas não óbvio nem dado”. Essa observação destaca que, embora fundamental, a articulação entre essas áreas requer esforços conscientes para construir alternativas ao modelo hegemônico. A partir desse ponto, Oliveira e Campos (2012) acrescentam que, em um cenário de transformação social e política iniciado nos anos 1980, especialmente após o fim do regime militar, a Educação do Campo passa a ser compreendida não apenas como um direito, mas também como uma ferramenta de luta por direitos e pela democratização do acesso à educação, conforme garantido pela Constituição Brasileira (art. 206). Esse entendimento reforça a importância da Educação do Campo como um instrumento de resistência e transformação nas comunidades rurais.

Assim, a Agroecologia consolidou-se como um eixo transversal na proposta educativa do Movimento, contribuindo para o avanço das forças produtivas na agricultura por meio de sua matriz conceitual. Essa abordagem não apenas se estruturou como área de estudo, mas também fomentou o desenvolvimento de experimentos pedagógicos, assumindo um papel central na identificação e organização dos conteúdos formativos trabalhados nas escolas (Mariano, 2023). Todavia, conforme Mariano (2023, p. 276):

É importante frisar que esta ação vem desde o acúmulo dos cursos técnicos e superiores de Agroecologia, que o Movimento foi desenvolvendo nas últimas décadas. Uma ação intencionada passa a ser a formação das educadoras e educadores com conexão com a dimensão da Agroecologia. O primeiro estado a fazer esta ação foi o estado da Bahia, com a realização de dois seminários: 1º Seminário de Educação do Campo e Agroecologia, na data de 23 a 25 de novembro de 2014 e o 2º Seminário, de 15 a 17 de outubro de 2015, ambos na Escola Popular Egídio Brunetto, localizada no município do Prado-BA, envolvendo cerca de 27 escolas dos Assentamentos e Acampamentos do MST na região do extremo sul baiano. Em 2016, ocorreram dois cursos regionais: o 1º seminário sobre Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo da Região Sul, na data de 16 a 18 de junho, que aconteceu no Instituto de Educação Josué Castro (IEJC), em Veranópolis, na Serra Gaúcha. E na Região Nordeste entre 05 e 11 de setembro de 2016, realizou-se o I Curso Básico de Educação em Agroecologia da Região Nordeste, na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, no extremo sul da Bahia.

Essas ações não apenas reforçam a busca por uma agricultura mais consciente, como também representam a construção de uma base educacional vinculada aos princípios da Agroecologia. Mariano (2023) ainda destaca outras iniciativas no período de 2015 a 2017, como a *Jornada Cultural Nacional Alimentação Saudável: um direito de todos*, mencionada

anteriormente. Essa jornada mobilizou escolas de assentamentos e acampamentos do MST em atividades que incluíram inventários, pesquisas, oficinas, hortas, agroflorestas, práticas agroecológicas, músicas, intervenções artísticas, debates e campanhas educativas. Essas práticas resultaram em planejamentos pedagógicos que envolveram desde cirandas infantis até turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando a incidência da Agroecologia dentro e fora das escolas (MST, 2015).

Ainda no mesmo período, o projeto *Formação em Agroecologia dos Jovens no Ensino Médio: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida* foi implementado nas Escolas Itinerantes do Paraná, em parceria com a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Essa iniciativa buscou integrar o trabalho pedagógico às práticas introdutórias da Agroecologia, promovendo experimentações junto aos estudantes, vivenciando saberes e fazeres populares e científicos para o cuidado com a terra (Mariano, 2023).

O Setor de Educação do MST buscou direcionar a formação docente a partir das interconexões entre Agroecologia, educação, escola e trabalho, visando elaborar diretrizes para um programa de estudos sobre Agroecologia nas escolas. Essa proposta integra práticas e conteúdos específicos às ciências da natureza e da sociedade em várias etapas da educação básica (Mariano, 2023). Como enfatiza o Coordenador Nacional, “a Agroecologia não pode ser um adendo no projeto educativo; tem que tá na centralidade. Tá na centralidade da formação continuada e inicial dos educadores e educadoras do campo” (CPP 1, 2023). Isso reforça a necessidade de incluir a Agroecologia no currículo, promovendo uma formação integral e contextualizada.

Para Ribeiro *et al.* (2017), sob a perspectiva da Pedagogia do Movimento, a educação tem o potencial de transformar a realidade, atuando “em um contexto social e ecológico determinado, a partir do conhecimento que a escola pode sistematicamente construir com a participação dos educadores e dos educandos” (Ribeiro *et al.*, 2017, p. 14). Os autores destacam que a Agroecologia permite “a integração das várias áreas do conhecimento, proporcionando a práxis educativa e contribuindo para a aproximação da escola com o processo da formação humana e das necessidades materiais da vida” (Ribeiro *et al.*, 2017, p. 14). Nesse sentido, a educação se torna essencial para articular as dimensões humanas e sociais, consolidando práticas pedagógicas enraizadas nas experiências do campo.

A educação no contexto da Agroecologia é entendida como “um dos processos de formação da pessoa humana [...] sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 1995, p. 5). Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento trabalha para aliar a formação humana com a intencionalidade educativa de práticas escolares

específicas (Caldart, 2012). O MST parte do princípio de que “educar os trabalhadores é uma responsabilidade dos trabalhadores” (Ribeiro *et al.*, 2017), defendendo a luta da classe trabalhadora pela participação ativa na organização escolar, no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Experiências pedagógicas que valorizam o vínculo com a terra, promovem a organização coletiva e conectam o aprendizado ao trabalho e às lutas sociais são exemplos de alternativas ao modelo educacional vigente.

Com isso, a escola é vista como:

[...] é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias, desenvolvendo atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana. É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fara isto se tiver o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos (MST, 1999, p. 205).

A Educação do Campo, nesse contexto, emerge como uma resposta às práticas pedagógicas tradicionais e ao tecnicismo das escolas agrícolas. Além disso, desafia o paradigma de modernização que sustenta o modelo de campo (Caldart, 2003). Para o Coordenador Nacional do Setor de Educação, a Agroecologia deve ser um eixo central na formação educacional, vinculando o currículo ao trabalho e à transformação social e ecológica, afirmando que:

A Educação do Campo, ela não exerce o seu papel se a Agroecologia não estiver presente nos processos de formação inicial e continuada dos educadores. Assim como a Agroecologia, ela não adquire a vivacidade que tem que adquirir pra poder se massificar, se territorializar, e, de fato, formar uma nova geração de camponeses e camponesas orientados pela agricultura familiar camponesa agroecológica se não tiver Educação do Campo (CPP 1, 2023).

Essa perspectiva também é destacada por Araújo e Silva (2024), que ressaltam a importância de uma Educação do Campo territorializada. Essa compreensão, desenvolvida a partir do final dos anos 1990, marcou uma transição significativa da Educação Rural para um enfoque mais robusto nas ações de Educação do Campo (Caldart, 2009). Influenciada pela Educação Popular, essa transformação criou espaços políticos para grupos historicamente marginalizados, tornando a Educação do Campo uma ferramenta pedagógica e política que valoriza as identidades e culturas do campo.

A construção coletiva entre Educação do Campo e Agroecologia, como destacam Ribeiro (2023) e outros, é fundamental. Apesar dos desafios, como a falta de recursos e

resistências sociais, fortalecer a formação docente é crucial para que as escolas do campo se consolidem como centros irradiadores da Agroecologia, promovendo inclusão e transformação social. O Coordenador Nacional do Setor de Educação em sua narrativa destaca que:

As escolas do campo é o principal centro irradiador, ao meu ver, da Agroecologia no que diz respeito à formação das crianças e adolescentes ao longo do tempo. Considerando isso, necessariamente a formação inicial e continuada das escolas do campo, tem que ter Agroecologia na centralidade, tem que ter um projeto que conceba produção de alimentos de forma saudável e que conceba as relações do ser humano com a natureza e entre os seres humanos de uma forma saudável (CPP 1, 2023).

CPP 1 destaca que as escolas do campo são "o principal centro irradiador [...] da Agroecologia no que diz respeito à formação das crianças e adolescentes ao longo do tempo." Nessa perspectiva, ele enfatiza a necessidade de que a formação inicial e continuada dessas escolas incorpore a Agroecologia como um eixo central, estruturando um projeto pedagógico voltado para a produção de alimentos de forma saudável e para o fortalecimento de relações harmônicas entre os seres humanos e a natureza.

A construção de uma sociedade justa exige articular Agroecologia, Reforma Agrária Popular e Educação, pilares do projeto político-pedagógico do MST. A Agroecologia, como matriz tecnológica e expressão do projeto de campo, orienta a formação e as práticas educativas. Já a Reforma Agrária Popular sustenta o programa político, direcionando a educação como instrumento do projeto de sociedade desejado, como afirma a narrativa da CPP 1:

Pelos diálogos iniciais que a gente vem tendo, que eu acho que, efetivamente, a gente precisaria, coletivamente, se dedicar a esse entendimento, mas pensando em termos de projeto, os fundamentos e a orientação política da nossa plataforma enquanto projeto de sociedade é o que orienta a educação. Em alguns momentos a gente tem usado, não sei se você tem observado, Reforma Agrária Popular como sinônimo de Agroecologia e Agroecologia como sinônimo de Reforma Agrária Popular, às vezes se confunde isso. A gente precisa entender melhor. Eu tô entendendo que o fato de a gente trazer, primeiramente, a Agroecologia e Educação é em razão que a Agroecologia enquanto expressão do nosso projeto de campo, enquanto matriz tecnológica, ela é maior e é o que orienta, politicamente, o nosso conteúdo formativo. Então, na perspectiva do trabalho humano, a Agroecologia é a pressão do que orienta aquilo que a gente quer na formação humana enquanto projeto, enquanto relações sociais. É por aqui o caminho desse entendimento. Então a educação não poderia vir antes, porque não é a educação que vai impor o conteúdo, que vai direcionar, ela vai se alimentar da Agroecologia dentro dessa perspectiva do projeto de sociedade. E a mesma coisa é com a Reforma Agrária Popular e Educação. Não param pra pensar essa sequência, vamos dizer, didática do conteúdo que deságua no processo educativo desde a Reforma Agrária Popular. É a nossa plataforma política, é o nosso programa agrário. A educação, ela tem que estar à serviço da edificação da sociedade que nós queremos construir, do projeto que queremos construir. Ela não pode caminhar contrariando essa lógica, contrariando esse processo (CPP 1, 2023).

A Educação no MST é integrada à Agroecologia e à Reforma Agrária Popular, atuando como instrumento de transformação social. Essa relação promove uma formação humana ética e política, voltada para a construção de uma sociedade justa e emancipadora. Para ele, a educação deve vincular-se a esses ideais, evitando uma atuação isolada e assegurando sua contribuição para a transformação social no campo. Ele argumenta que “a educação tem que estar a serviço da edificação da sociedade que queremos construir, do projeto que queremos construir. Ela não pode caminhar contrariando essa lógica, contrariando esse processo” (CPP 1, 2023).

Nesse contexto, CPP 2 recorda a mobilização das crianças Sem Terrinha ao denunciarem a chegada de materiais empresariais nas escolas, alertando para a intensificação dessa influência nos dias atuais. Vejamos:

Eu lembro que a gente fez vários encontros, alguns encontros de sem terrinhas que justamente denunciavam essa questão da chegada desses materiais que hoje se intensificou muito mais. Se a gente for olhar o princípio empresarial hoje, nas escolas, a gente vê o quão profundo hoje está. A gente vai enquanto setor, enquanto escolas, buscando assimilar, com essa proposta de Agroecologia que o Movimento tá propondo pra o desenvolvimento do território, e começa a entender e nos perguntar qual é o papel da escola nesse momento histórico, o papel dos nossos docentes, das nossa gestões de escola, qual é o papel da educação em fomentar esse processo de informação. Começa a se realizar muitas práticas e eu acho que é importante. (CPP 2, 2024).

Essa reflexão reforça a centralidade do papel da escola como espaço de transformação social, capaz de resistir à lógica hegemônica do agronegócio e promover práticas agroecológicas e emancipatórias. CPP 1, argumento sobre a importância da articulação entre conhecimento e dignidade no contexto da Educação do Campo.

[...] Esse é um papel social basilar da escola, proporcionar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, ao conhecimento universal, mas pra escola do campo, só isso não basta. Tem que ter isso, não pode deixar de ter isso, mas se esse conhecimento acumulado pela humanidade, essa ciência, esse conhecimento científico, não tiver articulado com um projeto de campo que ofereça dignidade para esse campo e que conceba o campo não como espaço de produção de mercadoria, mas sim como espaço de produção de cultura e da vida, essa escola não cumpriu o seu papel (CPP 1, 2023).

A reflexão de Caldart (2023) vincula-se à perspectiva de Paulo Freire ao destacar que, embora o acesso ao conhecimento científico seja um papel social fundamental da escola, para as escolas do campo isso não é suficiente. Segundo Freire (2018), a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e estar comprometida com a transformação social. Assim, para as escolas do campo, não basta transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade; é

essencial que esse saber esteja articulado a um projeto de campo que valorize a dignidade, a produção de cultura e a vida, em oposição à visão hegemônica que reduz o campo à produção de mercadorias. Caldart (2023)²⁷ reforça essa ideia ao afirmar que:

Estamos disputando a concepção de Agroecologia, porque o materialismo histórico-dialético não é a base. Nem todo mundo que pensa, defende, concebe a Agroecologia, situa ela na luta de classes, situa ela no confronto com o capital e nós fazemos isso. A gente precisa discutir, compreender, formular como que conecta essa base de conhecimento com o plano de estudo da escola. Se a gente conseguir dar alguns passos nesse sentido, contornar se tornará mais fácil.

A relação entre a base teórica do materialismo histórico-dialético e os planos de estudo da escola do campo é fundamental para promover uma Agroecologia que confronte o capital e esteja situada na luta de classes. Nesse sentido, Saviani (1991) ressalta o método materialista histórico-dialético como uma ferramenta essencial para superar o senso comum educacional, possibilitando uma reflexão teórica que compreenda a totalidade da realidade educacional. Essa abordagem é crucial para alinhar a base teórica da Agroecologia com práticas educacionais que promovam um modelo de produção saudável, sustentável e ético.

CPP 1 reforça essa perspectiva ao afirmar:

Então, a função social da escola do campo ela necessariamente tem que possibilitar o acesso ao conhecimento científico, mas dentro de uma lógica ambiental, ecológica, social e ética que valorize o ser humano e o campo como um grande ambiente de produção da cultura. Essa é a grande contribuição que as escolas do campo podem oferecer pro nosso projeto de campo e de sociedade: trabalhar pela formação de novas gerações que valorizem e reconheçam o campo como esse espaço de cultura, de vida, de sociabilidade, de produção de alimento saudável, como um espaço do lazer, como um espaço de vida com dignidade (CPP 1, 2023).

Desse modo, a função social da escola do campo, ao garantir o acesso ao conhecimento científico articulado a uma lógica ambiental, ecológica, social e ética, encontra eco na visão Freire(2018). Freire sustenta que a educação deve ser um ato de transformação, destacando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2018, p. 108). Assim, valorizar o ser humano e o campo como espaços de cultura e vida digna implica um processo educativo que promove o diálogo e a construção coletiva de uma realidade mais justa.

²⁷Trecho transcrito da fala de Roseli Cardart durante a mesa de exposição intitulada "Educação, Agroecologia e Plano Nacional Plantar Árvores e Produzir Alimentos Saudáveis", com a participação de Dionara(Escola Egídio Bruneto) e Aline (Plano Nacional), realizada durante a Reunião do Setor de Educação Nacional, Escola Nacional Florestan Fernandes- Guararema/SP, entre os dias 28 e 31 de março de 2023.

Contudo, esse processo se depara com desafios significativos, especialmente diante da ofensiva empresarial do agronegócio, que impacta diretamente a Educação do Campo, especialmente no Nordeste, como aponta CPP 2:

No ponto de vista da região nordeste, que eu posso falar sobre a minha realidade, mas que é comum, eu acho que é a maior parte das escolas, como também um processo de **resistência à ofensiva empresarial do modelo de educação imposto no Brasil, principalmente do Agronegócio**, dentro da Educação do Campo (CPP 2, 2024, grifo nosso).

Na sua narrativa, a CPP 2 destaca como a resistência à lógica capitalista no campo evidencia a necessidade de superar as barreiras impostas por essa dinâmica e promover práticas pedagógicas que valorizem saberes locais, fortalecendo a Agroecologia como alternativa. Guhur e Silva (2021) também ressaltam a urgência de resgatar práticas sociais e formas de luta no campo para enfrentar os ataques do “agro-hidrominero-negócio”²⁸ e a correlação de forças favoráveis ao agronegócio. Nesse contexto, a trajetória pedagógica do MST reflete um compromisso com a transformação social, como enfatiza Mariano (2023), ao apontar que o movimento, desde a luta por escolas nos acampamentos até as atuais formulações sobre Agroecologia, construiu uma proposta educativa voltada para as necessidades do campo. CPP 2 (2024) reforça essa visão ao observar que práticas agroecológicas, como as hortas escolares, têm sido cada vez mais incorporadas, ampliando o papel da escola na construção de territórios sustentáveis e emancipatórios.

Nesse contexto, iniciativas como o *Plano Nacional Plantar Árvores e Produzir Alimentos Saudáveis* ressaltam a importância de uma educação que aborda alternativas para combater o agravamento da crise ambiental, como o cultivo de árvores e o fortalecimento da do campo nas práticas agroecológicas. Segundo o Caderno de Agroecologia (2020, p. 8), “cada árvore plantada representa essa tensão entre a urgência do plantar e a paciência do cuidar, sempre esperando os frutos do plantio.”

Esse plano, parte da estratégia de longo prazo do MST, busca mitigar os efeitos climáticos e fortalecer a Reforma Agrária Popular por meio da produção de alimentos em sistemas agroecológicos. Até 2024, resultou no plantio de 25 milhões de árvores, na criação de 300 viveiros da Reforma Agrária e na recuperação de 15 mil hectares, conforme relatório do MST (2024). Além disso, foram organizadas ações como a comercialização de cestas

²⁸ O termo *agro-hidro-minero-negócio* refere-se à articulação entre agricultura, exploração hídrica e mineração em larga escala, voltada ao mercado global. Essa dinâmica concentra recursos e poder econômico, frequentemente causando impactos socioambientais e conflitos com comunidades locais.

agroecológicas nos municípios onde o Movimento atua, garantindo sustento em períodos de dificuldade financeira para muitos trabalhadores e trabalhadoras. Essas iniciativas reforçam o compromisso do MST com a democratização da terra e a promoção da Agroecologia.

Assim, as escolas desempenham um papel crucial, não apenas na implementação do plano, mas também na sua disseminação entre os estados e regiões. CPP 1 enfatiza essa contribuição ao afirmar que:

Se a gente for ver a participação das escolas nos processos do Plantar Árvores e Produzir Alimentos Saudáveis, já tem um diferencial: elas se destacam. E, ao meu ver, ajudaram a irradiar a ideia do plano também pro conjunto das escolas. Não foram exclusivamente por meio delas, mas elas têm ajudado a irradiar isso nos estados em que elas fazem parte e nas regionais (CPP 1, 2023).

Essa citação evidencia o papel estratégico das escolas como agentes centrais na propagação de práticas agroecológicas em diversas regiões. Embora a implementação do plano não tenha ocorrido exclusivamente por meio das escolas, CPP 1 reconhece que elas foram fundamentais para a sua difusão. Assim, essas instituições, no contexto do MST, vão além da educação formal, atuando como centros de formação prática e conscientização ambiental, contribuindo para a Reforma Agrária Popular e a luta pela soberania alimentar.

Como argumenta Mariano (2023), o debate em torno da educação nas comunidades rurais exige uma revisão crítica da formação humana e da produção de conhecimento. As escolas, portanto, não são apenas locais de transmissão de conteúdos tradicionais, mas sim espaços que conectam as realidades locais às preocupações globais, como a sustentabilidade e a preservação ambiental. A trajetória pedagógica do MST, desde a luta pela criação de escolas nos acampamentos até as discussões contemporâneas sobre Agroecologia, reflete um compromisso com as necessidades imediatas das comunidades e as demandas globais por práticas agroecológicas.

CPP 2, em sua narrativa, reforça essa perspectiva ao observar que muitas práticas são desenvolvidas sem a devida elaboração, ressaltando a importância de espaços produtivos nas escolas, como hortas e canteiros. Segundo ela:

Essa prática não nasce agora, nessa década. Já vem no processo histórico do Movimento e tem que ter esse processo. Nesse momento, ela se ressignifica do ponto de vista da Agroecologia, não só em relação à questão ambiental, mas em muitos outros aspectos. A gente discutia que era necessário que os educadores compreendessem as contradições que os campos brasileiros vivem. É todo um pacote que vem para conhecimento (CPP 2, 2024).

Assim, o papel das escolas transcende a sala de aula, tornando-se espaços de construção de conhecimento que estão profundamente ligados ao território, à cultura camponesa e à busca por alternativas ao modelo agrícola convencional, reforçando a relação entre Agroecologia, Educação e a Reforma Agrária Popular.

Segundo Silva (2023, p.62), "diversas experiências de educação em Agroecologia já estão sendo desenvolvidas na região Nordeste e em outros estados brasileiros, especialmente em assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária organizados pelo MST". Essas iniciativas fortalecem práticas agroecológicas e promovem a organização coletiva.

Um exemplo significativo é o *Projeto Arajuba/Mel agroecológico*, em Alagoas,²⁹ desenvolvido por jovens apicultores filhos de assentados. Segundo Silva (2023, p.62), essa experiência "além de prática agroecológica de apicultura, tem possibilitado a organização dos coletivos de juventude, na perspectiva de trabalho a partir das cadeias produtivas e de economia solidária com apicultura". No Ceará, a iniciativa dos campos experimentais nas escolas de Ensino Médio em assentamentos de Reforma Agrária destaca-se como um "território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas da organização coletiva e solidária para o trabalho" (Silva, 2023, p.62), Esses espaços promovem a "experimentação do novo campo em construção: da Agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária, da convivência com o semiárido e da resistência cultural" (Silva, 2023, p.62).

Na Bahia, Silva (2023, p.62), menciona que "além da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto³⁰, que é um centro de formação e Agroecologia, várias outras experiências vêm sendo desenvolvidas", como a articulação com prefeituras para incluir a Agroecologia como disciplina obrigatória no currículo escolar, englobando 53 escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No Piauí, os quintais agroecológicos estão ganhando relevância ao "territorializar a produção de alimentos saudáveis de forma sustentável para a subsistência familiar" (Silva, 2023, p.62). Já no Rio Grande do Norte, iniciativas como a recuperação de solo e a permacultura são exemplos de práticas agroecológicas em curso.

²⁹ Conheça o Arajuba: o mel agroecológico da Reforma Agrária. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/09/23/conheca-o-arajuba-o-mel-agroecologico-da-reforma-agraria-popular/> Acesso em 20 de setembro de 2024.

³⁰ Para aprofundar a experiência citada recomenda-se a leitura de Ribeiro et al. (2017), *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. A obra discute como integrar a Agroecologia ao cotidiano escolar, valorizando saberes locais, práticas agroecológicas e a articulação entre conhecimento científico e tradicional, fortalecendo a formação crítica e transformadora.

Silva (2023) destaca ainda a relação intrínseca entre o quintal e a cozinha: "o quintal alimenta a cozinha, e a cozinha alimenta o quintal". Contudo, alerta que "a introdução do consumo mediado pelo mercado interfere nessa relação e gera o entre "munturo". Assim, defende que "nossas escolas precisam resgatar os quintais" (Silva, 2023, p.63), como parte do fortalecimento das práticas sustentáveis e do vínculo com a Agroecologia.

Essa trajetória se insere em um contexto mais amplo da evolução do pensamento pedagógico do MST, como destacado por Mariano (2023), ao descrever:

(...)formulação do Projeto Educativo do MST, os caminhos percorridos e a evolução do pensamento pedagógico do Movimento, que inicia com a luta e implementação de escolas nos acampamentos (em 1982), chegando à constituição do Setor de Educação (em 1987), acompanhando a territorialização do MST em diversos estados (em 1990), formulando coletivamente uma proposta de educação para escolas de assentamentos e acampamentos (1991) e Educação de Jovens e Adultos (1993). A partir destas experiências pedagógicas e da organização do Setor de Educação, em 1996 houve a formulação do Projeto Educativo inicial do MST, com os Princípios Filosóficos e Pedagógicos (1996) e a Pedagogia do MST (1999), contribuindo na construção da política de Educação do Campo (2004), e na última década tem elaborações no sentido de pensar a educação em Agroecologia (2016) e os desafios atuais desta conjuntura com o recrudescimento do conservadorismo e a pandemia da COVID-19 (Mariano, 2023, p.28-29).

A trajetória descrita por Mariano (2023) destaca a evolução de um projeto educativo vinculado ao MST, que indica a luta por direitos sociais e territoriais à formulação de princípios pedagógicos transformadores, com a educação como ferramenta de emancipação, especialmente no contexto da Agroecologia. Segundo Manacorda(2010), é importante destacar que, na perspectiva da emancipação, a educação em Agroecologia como um todo organicamente interligado e interdependente deve ser desenvolvida em uma perspectiva de totalidade e de formação omnilateral ³¹, ou seja, que ultrapasse a alienação.

A integração da Agroecologia na Educação do Movimento tem sido ampla e diversificada, começando com os Cursos Técnicos de Agroecologia no ensino médio e se expandindo para a graduação e pós-graduação, além de ser incorporada nos cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo. A Agroecologia também ganhou destaque em Encontros Estaduais, Nacionais e até internacionais de Educação do Campo. Este movimento se ampliou para a Educação Básica, consolidando-se em programas como o projeto "Educação

³¹ De acordo com Manacorda(2010), é possível superar a alienação – tanto a que ocorre entre os seres humanos, quanto a que os distancia da natureza. Dessa forma, ao promover uma abordagem educacional mais ampla e profunda, que leva em conta o desenvolvimento integral e multifacetado de todos os sentidos e capacidades humanas, além das forças produtivas voltadas para a satisfação das necessidades dos indivíduos, transgride-se esse processo alienante

e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária" que ocorreu em 11 escolas, hoje com 17 escolas, e o Curso Nacional para Educadoras e Educadores, realizado em três das cinco regiões planejadas até 2024.

Essa perspectiva encontra respaldo nas Produções Educacionais do MST, que evidencia a estreita relação entre os processos formativos desenvolvidos pelo Movimento e a consolidação da Agroecologia como princípio norteador de suas práticas pedagógicas e sociais. Essa relação será o foco central do próximo tópico, aprofundando como a Agroecologia permeia e transforma as práticas educacionais promovidas pelo MST.

3.4 Produções Educacionais: o MST e a Agroecologia

Se a gente for pegar as primeiras elaborações de uma proposta de educação pras escolas de assentamento, a gente vai encontrar demarcações naquilo que era chamado de uma escola diferente, a questão da horta, a questão do embelezamento, que são componentes muito específicos do que hoje nós entendemo enquanto papel da escola no âmbito de formar uma nova geração de camponeses e camponesas (CPP 1, 2023).

Na análise das produções educacionais do MST, observamos uma ampliação significativa da diversidade de processos educativos que integram a Agroecologia. Essa expansão ocorre tanto nos currículos de escolas e cursos formais, como no Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), quanto em ações de formação promovidas por escolas do Movimento, oficinas e minicursos realizados diretamente em acampamentos e assentamentos. Além disso, a crescente demanda por materiais pedagógicos tem impulsionado a elaboração de livros, revistas, cartilhas, artigos, monografias, dissertações, teses, vídeos e *podcasts*, entre outros.

As escolas de assentamento vinculadas à luta do MST nasceram em um contexto de reivindicação pela Reforma Agrária e pelo acesso à educação de qualidade, com o objetivo de formar integralmente uma nova geração de camponeses e camponesas. Como destaca o MST: "Nada que temos nos foi dado de presente. Tudo que tivemos que conquistar, foi com muita luta e sangue" (MST, 2001, p. 17). Nesse processo, práticas como a criação de hortas e o embelezamento³² dos espaços desempenharam um papel fundamental, integrando a organização dos ambientes à natureza e ao cotidiano das(os) assentadas(os). Esses elementos não apenas garantiram uma conexão com a terra, mas também consolidaram o que ficou

³²(MST) Pra Solettrar a Liberdade Nº 01 – Nossos Valores (2000) apresenta sugestões para a organização e melhoria dos assentamentos e acampamentos, incluindo ações para embelezamento desses espaços.

conhecido como “uma escola diferente”, espaços que promovem a transformação social e a valorização da cultura camponesa (CPP 1, 2023).

Desse modo, para o MST, os acampamentos e assentamentos representam muito mais que espaços de moradia: são verdadeiras escolas, onde se aprende tanto pela vivência quanto pela luta. "O MST reconhece que os acampamentos e assentamentos funcionam como uma espécie de escola para seus membros. Acreditam que a participação em mobilizações e lutas contribui para a educação dos Sem Terra" (MST, 2021, p.3). Nessa direção, a Agroecologia se insere como eixo transversal no currículo das escolas do MST, promovendo um diálogo interdisciplinar que vincula diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, os cálculos matemáticos são aplicados na organização da produção agrícola; a Geografia contribui para a compreensão do território, da distribuição dos recursos naturais e das dinâmicas ambientais; enquanto a História permite reflexões críticas sobre os impactos do agronegócio e os processos históricos de luta pela terra.

Desse modo, o tópico busca oferecer um panorama das produções educacionais do MST e sua relação com a Agroecologia, destacando como essas práticas fortalecem os vínculos com o território. Embora tenhamos nos esforçado para buscar e integrar diversas elaborações e publicações nas escolas do MST, reconhecemos que algumas contribuições significativas podem não ter sido incluídas. Essa lacuna ressalta a importância de dar continuidade à pesquisa e à documentação das práticas educativas que fortalecem a cultura camponesa.

Sistematizamos as informações referente às produções do MST e socializamos através do Apêndice D, salientamos que ele está em constante construção, refletindo a dinâmica e a evolução contínua do material produzido pelo MST na área da Educação. Como destaca Souza (2006, p. 84): “em todos os documentos evidencia-se uma concepção ampla de educação, ou seja, ela vai ao limite das escolas. O próprio movimento social é apresentado como espaço de relações sociais educativas.”

No mapeamento realizado, foram identificadas 21 publicações, das quais cerca de 14 estão disponíveis digitalmente na Biblioteca da Questão Agrária³³. Essa biblioteca reúne materiais que abordam temas como a luta pela terra, Reforma Agrária, Agroecologia, Educação do Campo e Soberania Alimentar. Seleccionamos as publicações que continham os termos “Agroecologia” ou “educação e Agroecologia”, representando uma parte significativa do que vem sendo produzido no Brasil sobre a questão agrária. As demais publicações foram

³³ Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>

identificadas por meio de contato com educadoras(es) do movimento ou durante os cursos que participei diretamente com o Movimento.

Além disso, vale ressaltar que as escolas também geram estudos e publicações de recorte local, os quais frequentemente não recebem a devida visibilidade. O levantamento que conduzimos abrangeu exclusivamente documentos disponíveis digitalmente. Assim, na relação entre a estratégia política do MST com a Agroecologia (V, VI, VII e VIII Congressos Nacionais), considerado o desdobramento disso na construção do MST acerca da Educação e Agroecologia, ilustram-se algumas dessas obras que tratam da relação entre Agroecologia e Educação.

Durante a leitura e seleção dessas produções, buscamos destacar alguns elementos-chave, como: objetivos e contexto, temas abordados, metodologia de ensino, evolução conceitual, além do público-alvo e da região contemplada em cada publicação. Esses aspectos foram fundamentais para uma análise da implementação e do impacto da Agroecologia nas práticas pedagógicas do MST. As publicações vinculadas ao MST e suas iniciativas relacionadas à Agroecologia têm objetivos e contextos diversos, refletindo as necessidades educacionais em diferentes biomas e contextos. A figura 12 contempla a sistematização da análise dos documentos:

Figura 12 - Representação da análise dos documentos



Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

Para facilitar a organização e o entendimento da análise dos documentos, estruturamos as 21 publicações em quatro divisões conceituais, baseadas nos temas abordados ao longo desta tese. As divisões são as seguintes: fundamentos pedagógicos e práticas desenvolvidas pelo MST; integração entre Educação Popular e práticas agroecológicas; importância de materiais e metodologias emancipatórias; e a relevância da alfabetização e da reflexão crítica. Ademais, é importante pontuar que, nos primeiros cadernos da coleção, termos como "Agroecologia" e "agronegócio" são tratados de forma implícita, sem serem diretamente nomeados, mas com seus princípios e impactos discutidos ao longo dos textos.

As publicações analisadas evidenciam os **fundamentos pedagógicos e as práticas desenvolvidas pelo MST**, ressaltando o vínculo entre Educação e Agroecologia. Sob essa perspectiva, o Movimento entende que:

Educação é mais do que escola e Pedagogia do Movimento, trata de questões que vão além das práticas específicas de educação. A Pedagogia do Movimento, pensada desde o MST, diz respeito ao processo de formação do sujeito Sem Terra na materialidade da luta e da organização do MST, mas inserido nos processos sociais mais amplos e que visam à transformação da sociedade capitalista (MST, 2008, p.54).

O *Caderno de Educação nº 8* (1996)³⁴ apresenta os princípios educativos do Movimento, delineando as bases que orientam suas atividades pedagógicas como referências fundamentais para atuação educacional. Segundo o documento, esses princípios são descritos como “algumas ideias, convicções e formulações que servem de balizas – estancas, marcos, referências – para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações” (MST, 1996, p. 4).

Entre os princípios filosóficos destacados, o segundo, intitulado *Educação para o trabalho e para a cooperação*, ganha relevância ao afirmar:

Para o MST, nessa perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que formam os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população (MST, 1996, p. 7).

Essa perspectiva evidencia a centralidade do trabalho coletivo e cooperado como um eixo estruturante da vida no campo. A relação com a Agroecologia emerge de forma natural, uma vez que esta se apresenta como uma alternativa técnica, social e política alinhada à

³⁴ Acompanhamos a evolução deste documento, que passou por várias etapas de elaboração e revisão, alcançando, conforme registros de Caldart (2004), a versão número 10 a partir de sua oitava edição.

construção de produção e de vida. Como já apresentamos, a Agroecologia não apenas prioriza práticas agrícolas que respeitem os ciclos naturais e a biodiversidade, mas também reforça o protagonismo das comunidades rurais, incentivando uma autonomia que converge com os valores da Reforma Agrária Popular.

Por sua vez, o *Caderno de Educação do Campo Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida – Vol. 2* (2017) foi desenvolvido a partir do Projeto de Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná. O objetivo de introduzir a Agroecologia na prática pedagógica das escolas do campo, o projeto estudou saberes populares através de métodos de testes científicos, buscando sistematizar práticas ancestrais de manejo e convivência com a terra e aplicá-las nas discussões sobre Educação do Campo e Educação Ambiental.

As experiências ocorridas nas Escolas Itinerantes envolveram a troca de conhecimentos entre agricultores e estudantes assentados, em parceria com o MST e coordenadas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, sendo sistematizadas no Caderno de Educação do Campo como resultado de comprovação e acompanhamento científico dos saberes tradicionais das comunidades rurais, que ao longo da história aprenderam a observar e interagir com a natureza para produzir alimentos e outros recursos de subsistência sem comprometer a diversidade ou a saúde da terra.

Os dois volumes dos *Cadernos de Agroecologia*, o *Caderno de Ação Pedagógica – Educação Popular e Agroecologia* e a *Cartilha da Jornada de Agroecologia do Paraná* são fundamentais para compreender a **integração entre Educação Popular e práticas agroecológicas**.

O Volume 01 (2020), intitulado *Plantar árvores – Produzir alimentos saudáveis*, aborda experiências que vinculam a produção de alimentos ao plantio de árvores, promovendo práticas agroecológicas nos assentamentos e acampamentos do MST. Este volume critica o modelo predatório do agronegócio, que desmata em nome da produtividade, ao mesmo tempo em que valoriza iniciativas como a preservação de sementes, a produção de mudas, agroflorestas e quintais produtivos. Assim, fomenta uma relação entre a terra e as comunidades, garantindo subsistência, geração de renda e preservação ambiental.

O Volume 02 (2022) expande a discussão para o fortalecimento do trabalho de base, direcionando-se às escolas do campo, centros de formação e associações. Este volume propõe quatro encontros formativos que dialogam com questões fundamentais, como a preservação ambiental, a organização do MST e a implementação de Sistemas Agroflorestais (SAFs). Além de estimular o debate sobre Reservas Legais e Áreas de Preservação Permanente (APP), o

caderno incentiva práticas coletivas como a produção de viveiros e mudas. Desenvolvido em colaboração entre os setores de Educação, Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST, este volume reforça a importância da construção coletiva e da mobilização social na disseminação da Agroecologia.

Em conjunto, os dois volumes consolidam a Agroecologia como uma alternativa viável ao modelo predatório do agronegócio, unindo teoria e prática no enfrentamento das desigualdades sociais e ambientais. Enquanto o primeiro volume estabelece as bases para a produção e crítica ao agronegócio, o segundo enfatiza a importância da formação e da organização coletiva. Ambos destacam o papel da Educação Popular, reafirmando o compromisso do MST com a preservação do meio ambiente.

O *Caderno de Ação Pedagógica – Educação Popular e Agroecologia* (2022) avança ao relacionar Agroecologia à luta pela terra, organização coletiva e soberania alimentar, fundamentando-se em apoiar a Educação Popular em Agroecologia, construído com a VI turma do Curso Técnico em Agroecologia da Escola Milton Santos de Agroecologia (Turma Chico Mendes), e também com assentados da Reforma Agrária, como desdobramento do trabalho de base realizado no município de Planaltina, no estado do Paraná.

Assim sendo, temáticas importantes como gênero, geração e soberania alimentar são propostas, ampliando o alcance e a profundidade das discussões dentro da Educação no Campo. É composto por duas partes: a primeira apresenta a Escola Milton Santos de Agroecologia e o Diálogo de Saberes em seus fundamentos e metodologia; e a segunda parte propõe 44 (quarenta e quatro) diálogos a partir de perguntas que provocam a reflexão coletiva sobre Agroecologia, vinculando-se com a luta pela terra, a organização coletiva, a questão de gênero e geração e a soberania alimentar.

Já a *Cartilha da Jornada de Agroecologia do Paraná* (2019) amplia a perspectiva ao abordar a Agroecologia como uma prática social e uma luta política, articulando dimensões cruciais como gênero, preservação ambiental e justiça social. Sob os lemas "Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos", "Cuidando da Terra, Cultivando Biodiversidade, Colhendo Soberania Alimentar" e "Construindo o Projeto Popular e Soberano para a Agricultura", a *Cartilha da 18ª Jornada de Agroecologia do Paraná*, de 2019, sistematiza as principais discussões do encontro realizado entre setembro e agosto daquele ano. Por fim, a cartilha aborda experiências como a organização das crianças "sem terrinha", a rota das sementes crioulas, políticas nacionais de combate à fome e o desafio da Agroecologia em todas as etapas e níveis de ensino, incluindo a educação superior.

As publicações Coleção Pra Solettrar a Liberdade: Nossos Valores e Coleção Sempre é

Tempo de Aprender reforçam **a importância da alfabetização e da reflexão crítica**, demonstrando como a Educação no Campo integra esses debates. Ambas são resultados do 3º Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado em dezembro de 1998, em Cajamar-SP.

A *Coleção Pra Soletrar a Liberdade: Nossos Valores (2001)*, introduz os princípios que orientam a relação dos Sem Terra com a terra e com a natureza. Assim, a cartilha compila relatos de assentados e militantes do MST, intercalando esses testemunhos com canções, poemas e atividades que abordam os valores “jamais podemos esquecer que VALOR é vivência. Valor é prática” (MST, 2001, p.6) e os compromissos do movimento, em especial no que se refere à conquista e ao cuidado da terra.

Observamos que o documento também dialoga com um dos principais referenciais do Movimento, o “*Compromissos do MST com a Terra e com a Vida*” (MST, 2002, p. 03). Esse documento apresenta diretrizes fundamentais, como o reflorestamento e a preservação das matas existentes, a proteção das nascentes, a luta contra a privatização da água, o aprimoramento dos estudos sobre o manejo da terra e o combate ao uso de agrotóxicos e à monocultura.

Já a Coleção Sempre é Tempo de Aprender: Questão Agrária no Brasil- Para Educandas(os) da EJA (2008) foi pensada para educandas(as), com o objetivo de fortalecer o processo de alfabetização de forma significativa. Mais do que ensinar a ler e escrever, o material busca integrar o aprendizado à reflexão crítica sobre temas que dialogam profundamente com a realidade do campo.

Podemos observar que as lições são cuidadosamente elaboradas, e a coleção aborda questões fundamentais do universo camponês, incentivando a leitura, a escrita e o pensamento crítico. Os temas incluem a vida no acampamento e no assentamento, os desafios da migração, a luta pela democratização da posse da terra e os desafios da Reforma Agrária. Cada lição é um convite para refletir sobre a realidade do campo e o papel de cada um na construção de um futuro mais justo.

Um exemplo disso é uma das atividades proposta, que convida as(os) educandas(os) a refletirem sobre a seguinte estrofe da música *Não Somos Covardes*, de Zé Pinto (MST, 2008, p.77):

Existem dois projetos em jogo,
Isso já está claro,
Contradições entre Sem Terra e latifundiários,
Pois um projeto é a liberdade, vida e produção.

A atividade pede que, com base na canção, as(os) educandas(os) expliquem, em prosa, o significado da estrofe com suas próprias palavras, promovendo a análise crítica sobre a luta por reforma agrária e os conflitos de classe presentes no campo. Assim, a proposta é vincular as experiências vividas em acampamentos e assentamentos às discussões mais amplas, promovendo a formação de sujeitos conscientes, críticos e engajados nas lutas sociais.

Ambas publicações apresentam atividades pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização e escolarização de adultos e idosos, contribuindo para a promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária.

As publicações do MST, como a *Carta Compromisso*, a *Revista Sem Terrinha*, o *Dicionário de Agroecologia e Educação* e o *Caderno de Educação: Cursos Básicos Agroecologia*, evidenciam a **importância de metodologias emancipatórias na formação crítica** e agroecológica. Estruturados para fortalecer a educação popular, esses materiais promovem práticas pedagógicas que dialogam com a realidade do campo, priorizando experiências concretas e a construção coletiva do conhecimento. Na pedagogia do movimento, a Agroecologia vai além do currículo, tornando-se uma vivência cotidiana e um instrumento de transformação social.

A *Carta Compromisso do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (2018)* reforça a centralidade da luta pela alimentação saudável, afirmando a necessidade de combater a violência e garantir alimentos sem agrotóxicos. Esse documento destaca a urgência de modelos de produção sustentável que assegurem qualidade de vida tanto para crianças quanto para adultos. Como enfatizado na Carta, "produzir agroecologicamente é produzir com sementes crioulas, de forma natural, garantindo o camponês como guardião de sementes e a população como consumidora de alimento saudável de verdade".

Desde as primeiras mobilizações infanto-juvenis em 1994, os encontros têm consolidado a pauta da infância dentro do MST, fortalecendo a ideia de que a luta das crianças Sem Terrinha é essencial para o movimento. O lema "se está bom para as crianças, está bom para todo mundo" evidencia essa perspectiva. Assim, a Carta reafirma o compromisso com a democratização da terra, saúde, cultura e lazer, vinculando-se a uma educação pública de qualidade e ao fortalecimento da Agroecologia como alicerces para um futuro emancipatório para todas as gerações.

A *Revista das Crianças Sem Terrinha (2020, 2021, 2022, 2023)* aborda temas como Agroecologia, preservação ambiental e formação crítica, reforçando a identidade e os valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A edição de 2020, lançada durante a pandemia de Covid-19, destacou a importância da mobilização mesmo em isolamento,

afirmando que "na Jornada Sem Terrinha deste ano, as crianças estão em casa, mas não estão paradas; uma das atividades que fizemos foi plantar árvores para embelezar e recuperar áreas desmatadas" (Revista das Crianças Sem Terrinha, 2020, p. 14). Assim, reafirma-se o compromisso do Movimento com o plantio de árvores e a produção de alimentos saudáveis nos assentamentos. Já a edição de 2021 celebrou o centenário do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e suas conexões com o pensamento do revolucionário de Guiné-Bissau Amílcar Cabral (1924-1973), destacando a luta de ambos pela educação libertadora. Paralelamente, a revista reforçou a campanha de plantio de árvores, uma das principais pautas do MST, e promoveu reflexões com as crianças sobre a importância da educação a partir da trajetória de Freire, um dos maiores intelectuais nordestinos e referência na pedagogia crítica.

Os materiais voltados para metodologias emancipatórias, como o *Inventário da Realidade: Guia Metodológico para Uso nas Escolas do Campo* (2018), vinculam o ensino ao entorno, incentivando práticas locais. Os estudos de intervenções a serem realizadas e os possíveis problemas a serem resolvidos no cotidiano da Educação do Campo, levaram à sistematização de um guia metodológico para a construção de diagnósticos e projetos de intervenção nas escolas acerca de práticas agroecológicas. A Escola do Campo Patativa do Assaré faz uso dessa metodologia, integrando-a ao seu projeto pedagógico. O *Inventário* orienta a criação de estratégias para enfrentar a realidade na qual a escola e seus educandos estão inseridos. No Capítulo 4, essa metodologia será apresentada na prática, demonstrando sua aplicação no contexto da Escola do Campo Patativa do Assaré.

O *Dicionário de Agroecologia e Educação* é uma ferramenta essencial para ampliar o acesso a conceitos agroecológicos, possibilitando sua aplicação em diferentes contextos. Com uma compilação crítica e detalhada de termos relacionados à Agroecologia, ele reúne 106 verbetes elaborados por 169 autores e autoras ligados a escolas do campo, universidades, institutos de pesquisa e movimentos sociais. Coordenado pelo MST, o dicionário relata seu próprio processo de construção, destacando os motivos políticos e pedagógicos para sua existência e a importância da troca de experiências entre educadores, militantes e pesquisadores de 68 entidades.

Salientamos que no Capítulo 4 há um tópico específico relacionando o estudo de seus verbetes ao processo educativo no projeto *Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária*. Esse tópico aprofunda alguns estudos, destacando como os conceitos presentes no dicionário são apropriados pelos educadores e estudantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas e na construção do conhecimento agroecológico dentro das escolas do campo.

Por fim, o *Caderno de Educação: Cursos Básicos Agroecologia (2023)* sistematiza estudos e debates, consolidando a formação em Agroecologia e promovendo práticas agroecológicas. Destinado ao conjunto do MST, o material incentiva a reflexão sobre o papel das escolas na construção da Agroecologia, fortalecendo a ligação entre o ensino e o movimento agroecológico. Organizado em quatro partes, o caderno traz diretrizes para a implementação dos cursos, textos de subsídio para estudos, reflexões sobre o *Plano Nacional de Árvores e Produção de Alimentos Saudáveis* e discussões sobre temas como racialidade, reforma agrária popular e superação das opressões de gênero. No Capítulo 4, apresentamos um exemplo de um dos cursos básicos, aprofundando sua relação com a formação dos educadores e a prática agroecológica nos territórios.

As publicações analisadas dialogam diretamente com a relação entre Educação e Agroecologia, evidenciando tanto os fundamentos pedagógicos quanto as práticas do MST. Em comum, valorizam o protagonismo comunitário, a autonomia camponesa e a formação integral, demonstrando como a Educação do Campo impulsiona práticas agroecológicas vinculadas à construção da Reforma Agrária Popular.

Embora o termo "Agroecologia" nem sempre apareça explicitamente, ele permeia todo o material. A abordagem das experiências em acampamentos e assentamentos e da luta pela terra reflete princípios agroecológicos, como a autonomia dos povos do campo e o respeito à natureza. Essas publicações demonstram, assim, como a educação pode ser um motor de transformação social e ambiental, desde as primeiras interações pedagógicas até a formação de educadoras(es) e comunidades.

Os temas abordados variam, abrangendo desde a história e memória das lutas pela terra até técnicas agroecológicas mais avançadas. Nos primeiros cadernos, há um foco na identidade do MST e na resistência ao agronegócio, enquanto as edições mais recentes aprofundam práticas específicas de manejo e técnicas agroecológicas, reforçando sua importância no dia a dia das comunidades camponesas.

A perspectiva pedagógica também evolui ao longo dessas publicações. Inicialmente, a ênfase estava na reflexão teórica e na vivência prática dentro dos assentamentos. Com o tempo, surgiram propostas como o Método Camponês a Camponês (CaC), que incentiva a troca horizontal de saberes agroecológicos entre camponeses nas escolas do campo, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e comunitária.

No campo político e social, todas as publicações mantêm um forte compromisso com a construção de uma consciência crítica, fortalecendo não apenas as práticas agroecológicas, mas também a organização social e política do MST. Questões como Reforma Agrária, Soberania

Alimentar e Resistência ao Agronegócio aparecem de forma recorrente, reafirmando o projeto de transformação social do Movimento.

O público-alvo varia conforme a coleção. Algumas edições são direcionadas a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), camponeses, educadores e crianças, enquanto outras buscam integrar práticas agroecológicas ao currículo escolar e à formação de novas gerações de agricultoras(es), promovendo uma educação mais fortalecida com a realidade do campo.

A distribuição das publicações também reflete a estrutura do MST. A maioria tem origem em São Paulo, onde estão alguns dos principais centros de produção editorial do Movimento. No entanto, há contribuições significativas de estados como Paraná e Bahia, além de materiais classificados como publicações nacionais, indicando o alcance amplo dessa produção.

Em síntese, as publicações analisadas não apenas registram a evolução das práticas educacionais e agroecológicas dentro do MST, mas reafirmam seu compromisso contínuo com a formação integral das(os) participantes, a resistência política e a promoção de práticas agroecológicas. Cada uma contribui, à sua maneira, para consolidar uma educação comprometida com a classe trabalhadora do campo.

4. EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA: PERSPECTIVA DA ESCOLA DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ, NO ASSENTAMENTO SANTANA DA CAL, CEARÁ

Figura 13 - Saberes e fazeres agroecológicos



Fonte: Desenho de Joaquim Neto, militante do MST/RN, inspirado nos elementos da Sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024).

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa, visando responder aos objetivos específicos: II. Perceber como as escolas do MST têm integrado a Agroecologia à Educação, considerando os princípios da Educação Popular; III. Conhecer as práticas agroecológicas da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré.

A Figura 13, intitulada *Saberes e Fazeres Agroecológicos*, ilustra de forma sensível e concreta essas articulações entre teoria e prática, ao evidenciar o cotidiano educativo em que os(as) estudantes experimentam, trocam e constroem conhecimentos relacionados à Agroecologia. Assim, a figura reforça a centralidade da Educação Popular como base metodológica para integrar a Agroecologia à formação dos sujeitos do campo, promovendo uma educação enraizada no território e na realidade vivida.

Desse modo, a análise baseia-se na narrativa das(os) entrevistadas(os) e nos registros sistematizados ao longo do projeto *Educação e Agroecologia nos Territórios da Reforma Agrária*, buscando identificar padrões, significados e interpretações que contribuam para uma compreensão mais aprofundada dos temas abordados. Essa perspectiva se sustenta na pesquisa participante, em que a militância não apenas orienta a investigação, mas também se entrelaça com o processo de construção do conhecimento, valorizando a experiência coletiva e o engajamento no campo. Para aprofundar a compreensão do contexto apresentado, este capítulo está organizado nas seguintes seções:

Do projeto político à construção da Agroecologia nas Escolas do Campo: o projeto *Educação e Agroecologia nos Territórios da Reforma Agrária* apresentamos o projeto citado, que envolve 11 escolas em diferentes regiões do Brasil. As ações se baseiam nos saberes locais e camponeses, com destaque para a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, cuja trajetória educativa reflete a luta pela terra e a resistência camponesa. Na seção **Formação crítica-emancipatória: construindo pontes entre os saberes e fazeres agroecológicos**, abordamos que a formação crítica-emancipatória é um pilar central dessa abordagem educacional, com os movimentos sociais, como o MST, desempenhando um papel fundamental na democratização do conhecimento.

Em **Trajetórias formativas: Curso Básico de Educação e Agroecologia da região Nordeste** a ênfase está no Curso Básico de Educação e Agroecologia que visa inserir a Agroecologia nas escolas do campo, e a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré se destaca como um exemplo de resistência e aprendizado coletivo. Na seção **Estudo dos verbetes: conceitos e dimensões dos fazeres agroecológicos**, abordaremos o estudo dos verbetes e conceitos da Agroecologia, a formação teórica realizada nas escolas da região Nordeste é fundamental. Na Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, os educadores(as) se

envolvem de forma coletiva, utilizando vídeos, leituras e debates para aprofundar o entendimento sobre os conceitos da Agroecologia.

Por fim, **a Práticas sociais e desafios: os saberes e fazeres agroecológicos**, destaca a implementação na Escola Filha da Luta Patativa do Assaré. As(os) educadoras(es) da escola, imersos nessa narrativa, compartilham experiências e saberes que alicerçam a prática pedagógica agroecológica.

4.1 Do projeto político à construção da Agroecologia nas Escolas do Campo: o projeto *Educação e Agroecologia nos Territórios da Reforma Agrária*

[...] é um projeto educacional, e a gente poderia dizer que pelo menos há três projetos concorrendo no Brasil. Um é o projeto que nós estamos disputando no âmbito da Reforma Agrária Popular, trabalhando para construir cotidianamente os embriões do socialismo, trilhando por essa lâmina entre o neoliberalismo de um lado e o ultra conservadorismo do outro. (Leite, 2023)³⁵.

O projeto *Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária*, iniciado em 2021 pelo MST, se insere em um contexto político e educacional que busca uma alternativa de desenvolvimento para o campo brasileiro. O trecho extraído na mesa de abertura da V turma do curso básico, em 2023, ressalta que existem diferentes projetos educacionais no Brasil, sendo um deles o que defende a Reforma Agrária Popular como uma estratégia para a construção de embriões do socialismo, em meio aos desafios impostos pelo neoliberalismo e pelo conservadorismo. Esse projeto político educacional visa, portanto, criar uma proposta formativa que não apenas leve a Agroecologia às escolas do campo, mas também promova uma postura contra-hegemônica, alicerçada no diálogo de saberes e na valorização dos conhecimentos sociais e das identidades das(os) camponesas(es).

A Educação do Campo, conforme Sousa (2017), é fruto da luta histórica dos movimentos sociais e sindicais para integrar o campo nas políticas públicas, questionando o paradigma dominante da modernização do campo. Essa perspectiva se vincula à Agroecologia como uma proposta contra-hegemônica que valoriza o diálogo de saberes e os conhecimentos camponeses. Para o MST, a Educação do Campo e a Agroecologia não se limitam a aspectos técnicos, mas representam um projeto crítico e transformador que fortalece os movimentos sociais, incentiva práticas agroecológicas, e promove alimentos saudáveis, respeito ao meio

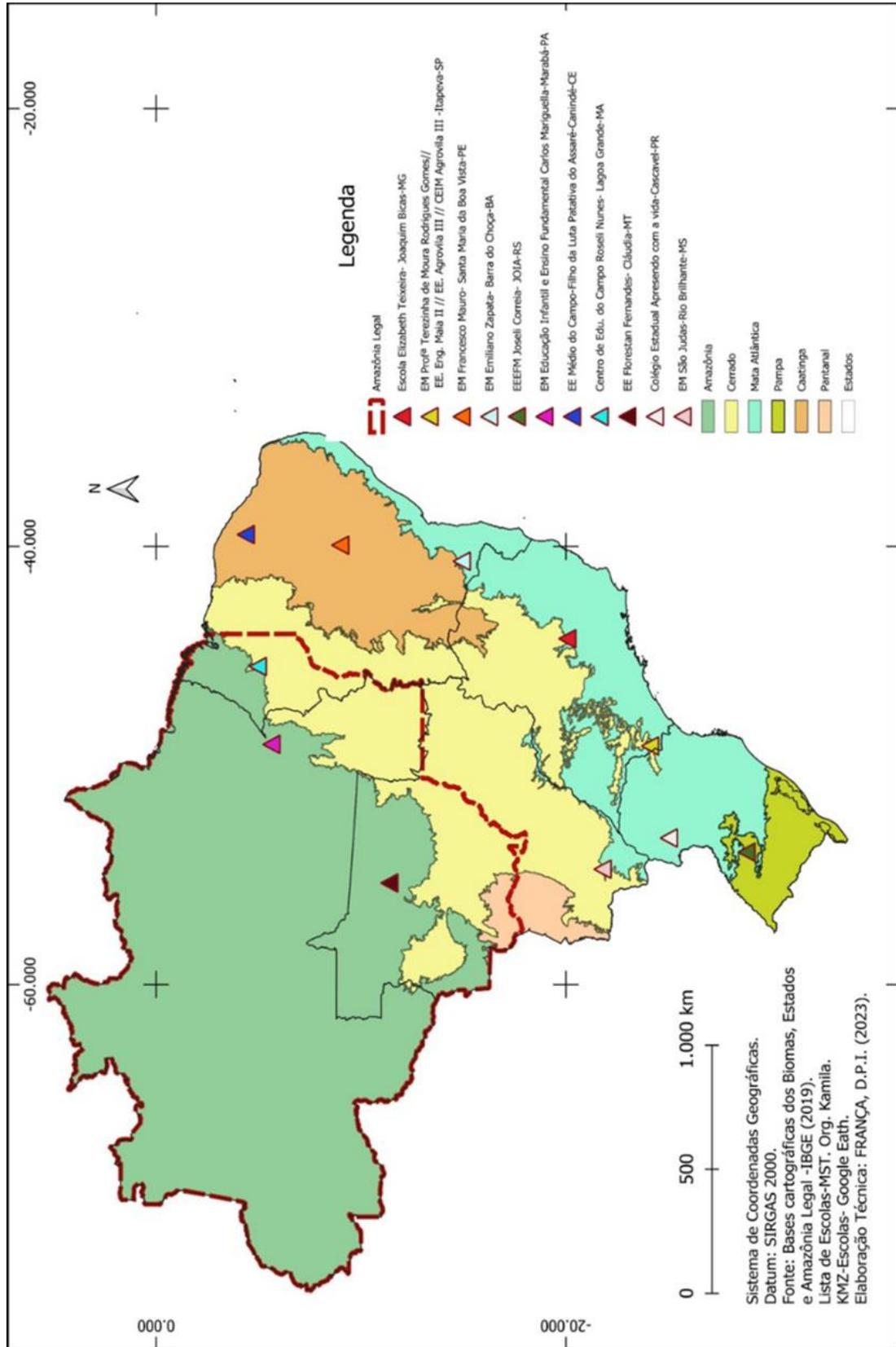
³⁵ LEITE, Valter. Mesa de abertura: Análise de conjuntura político-educacional. V Turma do Curso Básico de Educação e Agroecologia da Região Nordeste. Transcrição de Kamila Karine dos Santos Wanderley. set., 2023.

ambiente, e melhoria das condições de vida. Nesse contexto, a Reforma Agrária é central para um projeto político e educacional emancipatório.

Desse modo, o projeto, com o apoio financeiro do Instituto Cultivar e da organização *Terre des Hommes*, da Alemanha, esteve em vigência no Ciclo I (2021-2024). Com a renovação, foi iniciado o Ciclo II, previsto para mais três anos, começando no final de 2024, dando continuidade às ações planejadas. O projeto, faz com que a formação oferecida tenha um impacto duradouro, permitindo a construção de uma educação integrada à luta por justiça social, educação de qualidade e uma Agroecologia que seja tanto um projeto técnico quanto político. Assim, a Agroecologia aqui é compreendida como parte fundamental de um projeto político que visa transformar as realidades do campo e fortalecer a resistência à mercantilização da educação e à opressão das(os) trabalhadoras(es) rurais.

Nesse contexto, apresentamos a caracterização dos territórios onde essas escolas estão localizadas. Essa caracterização foi elaborada a partir da inserção da pesquisadora como educadora e militante nos processos formativos, bem como de relatórios e sistematizações disponíveis ao longo do projeto. A seguir, localização das onze escolas no Brasil:

Figura 14 – Localização das onze escolas no Brasil



Fonte: Sistematização elaborada pela autora (2023), com base em dados do IBGE de 2019..

O projeto foi inicialmente implementado nas 5 (cinco) regiões brasileiras, sendo 3 (três) escolas da região nordeste e (2) duas em cada uma das demais regiões, contemplando, ao todo, 11 (onze) escolas no Brasil. No que se refere às etapas de oferta de educação, as escolas estão classificadas em: 3 (três) escolas de educação infantil, 6 (seis) onde se ofertam ensino fundamental, 4 (quatro), ensino médio, e 1 (uma), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 10 (dez) delas de assentamento e 1 (uma) de acampamento, envolvendo, nesse meio, 258 (duzentos e cinquenta e oito) professores e cerca de 2.305 (duas/dois mil e trezentas/os e cinco) estudantes (Sistematização do Projeto, 2024).

Entre os aspectos que merecem destaque, encontram-se os critérios coletivamente construídos para a seleção das escolas participantes. Esses critérios, voltados para as instituições, são descritos da seguinte forma:

“[...] ter cem ou mais estudantes; [...] ter vínculo orgânico com o MST, em especial com o setor de educação; possuir um coletivo de educadores organizado no interior da escola; e desenvolver trabalho de educação em Agroecologia em suas práticas pedagógicas ou ter potencial para o desenvolvimento deste trabalho” (MST, 2022, p. 2).

Embora o direcionamento para as escolas tenha beneficiado algumas localidades, entendimento do Setor de Educação do MST, nesse momento histórico, é o seguinte: “desafio coletivo de “massificar” as práticas que já fazemos e, ao mesmo tempo, buscar realizar mais densamente a potência formativa das práticas já em andamento” (Caldart, 2023, p. 9). Em outras palavras, faz-se necessário compreender e valorizar as práticas já implementadas no cotidiano escolar que demonstram êxito, com o objetivo de fortalecer a construção da Pedagogia do Movimento.

Para a execução do projeto, que se vincula a este estudo, foi formado um coletivo representativo dos diversos setores envolvidos, incluindo o Setor de Educação em níveis nacional e estadual, bem como integrantes dos setores de produção, como o Plano Nacional Plantar Árvores, o Coletivo de Juventude, além de Escolas de Agroecologia e Centros de Formação.

Assim, a Coordenação Político-Pedagógica (CPP)³⁶ foi estruturada a partir da seguinte organização: a coordenação geral do projeto, um responsável pelo estado, um responsável pelo coletivo de juventude e um responsável pelo setor de produção e pelo Plano Nacional Plantar Árvores. A CPP tem como função principal o planejamento, a definição de orientações e a

³⁶ Além da CPP, o projeto contou com parcerias estratégicas, dado que a realidade camponesa abrange uma diversidade de biomas, o que exige uma atuação integrada e adaptada a diferentes contextos.

condução de discussões sobre as práticas pedagógicas e as ações em andamento, garantindo que todas as etapas do projeto estejam alinhadas com os princípios de organicidade, planejamento e caráter pedagógico.

A partir das sínteses elaboradas durante os encontros e reuniões do projeto, foi possível delinear um panorama sobre as escolas participantes. Esse levantamento inicial, abrangendo o ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023, permitiu identificar práticas vinculadas à Agroecologia e Educação no âmbito nacional. No quadro 10 apresentamos os resultados do levantamento realizado com base em formulários e materiais produzidos pelas instituições de ensino, sintetizando as práticas agroecológicas desenvolvidas.

Quadro 10 – Síntese extraída dos relatórios do projeto no ano de 2023

Escola	Região	Assentamento/Acampamento	Projetos
Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Joceli Correa	Sul	Assentamento Rondinha - Jóia-RS.	Semeando Letras no Campo e produzindo alimentos saudáveis
Colégio Estadual Aprendendo com a terra e com a vida e Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares	Sul	Assentamento Valmir Mota de Oliveira-PR	Horta e Agrofloresta Escolar Comunitária Paulo Freire (nome síntese indefinido)
EM Prof. ^a Terezinha de Moura Rodrigues Gomes // EE. Eng. Maia II // EE. Agrovila III // CEIM Agrovila III	Sudeste	Assentamento-SP	SAF (Sistema Agro Florestal) como diversidade na produção de alimentos e preservação do meio ambiente
Escola Elisabeth Texeira	Sudeste	Acampamento Pátria Livre-MG	Viveiro de mudas e Horta (Arranjo produtivo Ana Primavesi)
Escola Estadual Florestan Fernandes	Centro-oeste	Assentamento 12 de outubro-MT	Implantação da Coleta Seletiva de Resíduos Sólidos na Escola Estadual Florestan Fernandes
Escola Municipal São Judas	Centro-oeste	Assentamento São Judas-MS	Agrofloresta São Judas
Escola Municipal Emiliano Zapata	Nordeste	Assentamento Cangussu-BA	Viveiro, horta em formato de mandala com galinheiro intercalada com agricultura de cequeiro, quintal agroecológico

Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré	Nordeste	Santana da cal-CE	Revitalização e desenvolvimento da horta orgânica da escola Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, Canindé-CE
Escola Municipal Francesco Mauro	Nordeste	Assentamento Safra-PE	Viveiro Escolar Comunitário Agroecológico
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Carlos Mariguella	Amazônica	Assentamento 26 de Março-PA	Sistema Agroflorestal
Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	Amazônica	Assentamento Cigra-MA	Projeto: Ana Primavesi: construção da casa de sementes crioulas

Fonte: Sistematização elaborada pela autora a partir de Sistematização do Projeto, 2023.

No quadro 10, destaca-se a escola que consiste em nosso objeto de estudo. Essa instituição tem sido referência em experiências que articulam Educação e Agroecologia, conforme evidenciado no âmbito do projeto *Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária*. O incentivo financeiro recebido por meio do projeto permitiu a implementação do projeto *Revitalização e desenvolvimento da horta orgânica da escola*.

De acordo com o relatório de sistematização de 2023, a escola possui dez unidades produtivas e conta com dois agrônomos estrategicamente envolvidos no Campo Experimental, além de uma educadora responsável pela seleção de plantas medicinais, cujo objetivo é a construção do horto medicinal. Esses educadores participam de formações na área e têm como meta replicar o conhecimento aos demais docentes, fomentando o fortalecimento das práticas pedagógicas junto aos estudantes. Essas iniciativas evidenciam o papel fundamental da escola como centro de experimentação pedagógica e agroecológica no contexto da Educação do Campo e do movimento pela Reforma Agrária.

Para o Educador 4, a escola do campo é mais do que um lugar de aprendizagem; ele a descreve como “uma verdadeira unidade das ações políticas, de estudos, de levantamento de informações” (Educador 4, 2023). Esse entendimento da escola como um espaço de resistência e de formação crítica está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que reconhece a Educação do Campo como uma modalidade educacional a ser garantida em sua especificidade. A resolução, ao reforçar o direito à educação

dos sujeitos do campo, também destaca a necessidade de adaptar a formação educacional às características e demandas da realidade rural.

Esta perspectiva, somada a outros documentos oficiais, como o Parecer CNE/CEB n.º 36 (2001), a Resolução CNE/CEB n.º 1 (2002), o Parecer CNE/CEB n.º 3 (2008) e a Resolução CNE/CEB n.º 2 (2008), estabelece a Educação do Campo como um ato político crucial na luta pela transformação social e no atendimento aos direitos educacionais da população rural, vinculado diretamente à educação ao processo de resistência política e às necessidades do campo. Trata-se de um modelo educacional vinculado diretamente à resistência política e às necessidades específicas do campo, que reforça a valorização e o fortalecimento das identidades, culturas e práticas locais, promovendo uma Educação Popular e emancipadora.

Assim, esse entendimento ganha materialidade na aplicação de metodologias emancipatórias, como se observa na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Suas práticas educacionais ilustram o compromisso com a autonomia e a participação ativa dos sujeitos do campo, concretizando os princípios destacados nos documentos oficiais. Essas metodologias exigem uma implementação cuidadosa e contínua, como alertam Zanelli; Barbosa; Cardoso (2021, p. 490), destacando a importância de:

Por um lado, é imprescindível considerar que tais metodologias por si só não resolvem a postura antidialógica de educadores, técnicos, extensionistas e pesquisadores. Caso a mudança do comportamento diante da relação educativa/situação gnosiológica não seja alterada, as metodologias servirão apenas como alegoria. Por outro lado, também é imprescindível considerar que as metodologias emancipatórias têm um potencial pedagógico enorme para contribuir com os projetos populares, pois alteram a forma como o conhecimento é concebido e trabalhado. As metodologias emancipatórias, se bem utilizadas, permitem trabalhar racionalidades, temporalidades, territorialidades, ritmos e motivações que contribuem para compreender a complexa trama na qual estão envolvidos os grupos populares e, com isso, reposicionar as ações educativas. Portanto, ao mesmo tempo que há o perigo de tomar as metodologias emancipatórias como mera fantasia, é preciso reconhecer que uma transformação profunda da forma de produzir conhecimento não é possível, nem viável, se reservássemos ao povo o lugar do silêncio, da simples escuta e da passividade.

Refletir sobre o silêncio e os processos silenciadores é um passo essencial para compreender a realidade das(os) camponeses(as). Freire (1983) nos provoca a pensar nas razões pelas quais muitos camponeses(as) falam pouco, expressam-se com dificuldade e, frequentemente, reproduzem o discurso da "falta de saber". Esse silêncio, longe de ser uma característica intrínseca, foi historicamente construído pelas relações de exploração associadas ao latifúndio. Freire (1983, p. 31) explica que o latifúndio, enquanto estrutura vertical e fechada, é fundamentalmente antidialógico. Sendo um sistema que bloqueia a ascensão social, o latifúndio estabelece uma hierarquia rígida, na qual as camadas mais baixas são vistas, de forma

recorrente, como naturalmente inferiores. Nesse contexto, não cabe culpar os camponeses pela falta de diálogo; é indispensável entender os processos históricos que os silenciaram, como forma de traçar caminhos para transformar essa realidade.

Essa reflexão nos leva a reconhecer a importância de integrar diferentes dimensões — sociais, humanas, ambientais e econômicas — na análise das vivências camponesas. A articulação entre sistemas de produção, soberania alimentar e organização da renda permite valorizar os saberes que emergem nos territórios. Conforme apontam Vargas; Gomes; Wanderley (2024), essa integração, ao unir conhecimentos populares e científicos, fortalece a Agroecologia como prática social camponesa, ancorada em uma relação teórico-prática construída coletivamente. Promovendo não apenas o reconhecimento, mas também o protagonismo dos sujeitos em seus processos de luta e transformação.

O PPP da Escola Patativa enfatiza que:

A Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023, p.)

Nesse contexto, a escola representa uma oportunidade de integrar diferentes componentes curriculares de forma prática e interdisciplinar, com ações que vão além de seus muros e promovendo relações na comunidade: "A gente tem essa abordagem para além dos muros da escola. Numa perspectiva de superação." (Educador 4, 2023). Para o MST, essa perspectiva educacional é fundamental, pois:

[...] uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta (MST, 1996, p.8).

As narrativas das(os) participantes, de forma conjunta, revelam uma prática educativa que rompe com os paradigmas tradicionais, colocando as práticas sociais agroecológicas como eixo central. Este movimento está intimamente alinhado com a Educação Popular, a qual carrega um imenso potencial transformador. A EP se distingue de outras metodologias participativas e ativas, pois se fundamenta na reflexão política, na busca por mudanças sociais e na escolha de dar voz aos mais vulneráveis. A problematização, um dos pilares da Educação

Popular, permite que a análise crítica da realidade se converta em um caminho para a construção de estratégias de luta, sempre direcionadas a atender as necessidades da população.

Ao considerar a Agroecologia como parte de um projeto político, compreendemos a importância de seu papel na transformação social e na busca por alternativas agroecológicas, tanto no campo quanto nas cidades. A seguir, apresentar a Formação crítica-emancipatória, que amplia os horizontes dessa prática, focando na construção de saberes que não apenas valorizam o meio ambiente, mas também fortalecem a autonomia e a conscientização crítica dos sujeitos envolvidos.

4.2 Formação crítica-emancipatória: construindo pontes entre os saberes e fazeres agroecológicos

Antes, a Agroecologia era resumida a quem tava ligado ao campo. [...] O projeto proporcionou que os demais passassem a estudar isso também, inclusive com leitura. (Educador 5, 2023).

Um fragmento da narrativa do educador 5, reflete sobre o processo de democratização do conhecimento, no qual educadoras(es) de componentes distintos começam a se envolver e se apropriar das questões relacionadas à Agroecologia. Isso se aproxima com a reflexão de Arroyo (2012, p. 361), “a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo”. Nessa direção, a formação docente e o perfil do docente-educador, tanto no campo quanto na Educação Básica, são pelos Movimentos Sociais, que reivindicam seu papel como protagonistas na elaboração de Políticas Educacionais (Arroyo, 2012). Segundo o autor, esses movimentos rompem com o paradigma tradicional em que as políticas são formuladas de cima para baixo, com os setores populares sendo meros destinatários passivos dessas políticas.

A formação docente voltada para a Educação Básica e o campo emerge como um espaço de disputa e construção protagonizado pelos Movimentos Sociais. Esses movimentos, como aponta Arroyo (2012, p. 362):

A política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais. Esse processo tem um significado de grande relevância política. Consequentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas.

Ao considerar os currículos de formação, o autor ressalta que um dos objetivos é a formação direcionada aos profissionais do campo para poderem inspirar as definições e a implementação de políticas educacionais. Assim, destaca-se a importância de fortalecer a voz e a participação dos profissionais do campo, permitindo que eles desempenhem um papel ativo na formulação e execução de políticas educacionais que atendam às necessidades e realidades das comunidades rurais.

Neste sentido, conforme indicam Araujo e Silva (2011), o campo de debate e formação, que ganhou representatividade no conjunto das lutas dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais por uma escola do campo, se alarga para as esferas sociais e educacionais dos territórios camponeses, conforme exposto abaixo:

A formação é conhecimento desenvolvido a partir da apreensão da realidade social analisada no processo de aprendizagem. Aponta para a mudança do indivíduo e da sociedade para que este sujeito, organizado, passe a dialogar e agir para contribuir com a transformação da realidade (Araújo; Silva, 2011, p.44.).

Quando questionamos o Coordenador Nacional do Setor de Educação sobre a relevância da Agroecologia na formação de educadoras(es), ele enfatiza:

A Educação do Campo, ela não exerce o seu papel se a Agroecologia não estiver presente nos processos de formação inicial e continuada dos educadores. Assim como a Agroecologia, ela não adquire a vivacidade que tem que adquirir pra poder se massificar, se territorializar, e, de fato, formar uma nova geração de camponeses e camponesas orientados pela agricultura familiar camponesa agroecológica se não tiver Educação do Campo (CPP 1, 2023).

O coordenador reafirma a interdependência crucial entre a Educação do Campo e a Agroecologia. Segundo ele, a Educação do Campo só pode cumprir seu papel de forma consolidada se a Agroecologia estiver integrada aos processos de formação inicial e continuada das(os) educadoras(es). De maneira semelhante, a Agroecologia só alcança seu pleno potencial e pode se expandir e consolidar territorialmente, formando uma nova geração de camponeses e camponesas orientados pela agricultura familiar agroecológica, se houver uma forte presença da Educação do Campo.

A identidade da Educação do Campo incorpora discursos e práticas educativas que interpelam os sujeitos do campo, referendando um projeto de educação que afirma suas identidades, que problematiza, questiona e afirma a realidade do campo e suas práticas (Batista, 2007). Como aponta Batista (2007, p. 182):

(...) não basta garantir o direito à educação, o acesso, é necessário avançar na definição do conteúdo e da pedagogia, ou seja, é preciso pensar um currículo centrado no campo e nos sujeitos, num fazer pedagógico que possibilite pensar a terra, pensar a vida dos sujeitos. É preciso uma política de educação enraizada na cultura dos diferentes povos do campo, que valorize a identidade camponesa.

Nesse contexto, a identidade camponesa é essencial para a renovação da militância e a permanência dos jovens no território rural, conforme planejado por Batista (2007). Isso reforça a necessidade de fortalecer as raízes da Educação do Campo, com vínculo na Agroecologia e na valorização da identidade camponesa como fundamento para a formação e a luta no território camponês. Concordamos com a autora ao afirmar que não basta garantir o direito à educação e o acesso; é necessário avançar na definição do conteúdo e da pedagogia. É preciso pensar em um currículo centrado no campo e em seus assuntos, em uma prática pedagógica que possibilite refletir sobre a terra e a vida dos indivíduos. Uma política de educação enraizada na cultura dos diferentes povos do campo, que valorize a identidade camponesa, é fundamental. Nessa perspectiva, em diálogo com o entrevistado CPP1, emergiu a reflexão sobre o papel das escolas do campo como catalisadoras na disseminação e fortalecimento da Agroecologia.

As escolas do campo é o principal centro irradiador, ao meu ver, da Agroecologia no que diz respeito à formação das crianças e adolescentes ao longo do tempo. Considerando isso, necessariamente a formação inicial e continuada das escolas do campo, tem que ter Agroecologia na centralidade, tem que ter um projeto que conceba produção de alimentos de forma saudável e que conceba as relações do ser humano com a natureza e entre os seres humanos de uma forma saudável (CPP 1, 2023).

Conforme ressaltada pela Educadora 6, o processo formativo foi decisivo para transformar sua visão sobre a educação, destacando a relevância da formação contínua enquanto ferramenta para repensar e aprimorar práticas metodológicas emancipatórias. A Pedagogia do MST reafirma que a educação no campo não é um fim em si, mas um instrumento vivo para fortalecer a luta social e promover práticas pedagógicas que integrem a Agroecologia, o compromisso com a terra e a valorização da dignidade humana. Dessa forma, ela segue sendo um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, onde a luta pela terra e pela educação caminham lado a lado, cultivando tanto o solo quanto a humanidade.

Um curso essencial na minha vida, que eu voltei transformada, que eu voltei outra pessoa. Por mais que eu vivenciasse a prática da Pedagogia do Movimento aqui na escola, pra mim participar daquele processo formativo foi como se fosse uma transformação geral na minha formação, que foi o curso de Pedagogia do Movimento. Aconteceu no estado do Piauí. Tudo que eu estudei, porque lá a gente tinha momentos de estudo, momentos de vivências, mas o estudo alí me fez repensar sobre diversas metodologias e formas de ver a educação (Educadora 6, 2023).

O depoimento da educadora destaca a relevância e o impacto transformador do Curso de Pedagogia do Movimento, especialmente em sua 8ª edição, realizada em 2020, no Centro de Formação da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), em Teresina-PI. Contando com a presença de 123 participantes de 14 estados brasileiros, o curso foi descrito como uma experiência que transcendeu as práticas cotidianas e trouxe uma profunda renovação na compreensão da educação e suas metodologias.

A narrativa da Educadora 6, ilustra essa transformação. Seu relato evidencia como o curso, ao longo de suas dez edições realizadas em diferentes estados do Brasil (RS, PE, PR, MT, ES, DF, PA, PI, BA), não apenas formou aproximadamente 1.000 participantes na Pedagogia do Movimento – forjada nas lutas do MST –, mas também promoveu experiências formativas que modificaram profundamente a perspectiva dos educadores sobre sua prática pedagógica e a educação como um todo (SETOR DE EDUCAÇÃO, 2025). Essa vivência ressoa diretamente com a perspectiva de Caldart (2023), ao enfatizar que a formação de educadoras(es) no contexto do MST é estruturada não apenas para desenvolver competências pedagógicas, mas para fomentar uma reflexão crítica sobre o papel da educação no campo.

O curso exemplifica a função social das escolas do campo como espaços de transformação pessoal e coletiva, alinhados a um projeto político-pedagógico que articula o conhecimento científico com a valorização do campo como lugar de dignidade, cultura, vida, sociabilidade e produção de alimentos saudáveis.

Esse é um papel social basilar da escola, proporcionar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, ao conhecimento universal, mas pra escola do campo, só isso não basta. Tem que ter isso, não pode deixar de ter isso, mas se esse conhecimento acumulado pela humanidade, essa ciência, esse conhecimento científico, não tiver articulado com um projeto de campo que ofereça dignidade para esse campo e que conceba o campo não como espaço de produção de mercadoria, mas sim como espaço de produção de cultura e da vida, essa escola não cumpriu o seu papel. Então, a função social da escola do campo ela necessariamente tem que possibilitar o acesso ao conhecimento científico, mas dentro de uma lógica ambiental, ecológica, social e ética que valorize o ser humano e o campo como um grande ambiente de produção da cultura. Essa é a grande contribuição que as escolas do campo podem oferecer pro nosso projeto de campo e de sociedade: trabalhar pela formação de novas gerações que valorizem e reconheçam o campo como esse espaço de cultura, de vida, de sociabilidade, de produção de alimento saudável, como um espaço do lazer, como um espaço de vida com dignidade (CPP 1, 2023).

A narrativa enfatiza que a escola do campo transcende os limites da sala de aula ao estabelecer uma relação orgânica com a comunidade, fundamentada na Agroecologia. Dessa forma, compreendemos que a Agroecologia e a Educação do Campo emergem como elementos estratégicos para a permanência dos jovens no campo, contrapondo-se a fatores estruturais que

frequentemente resultam na migração para áreas urbanas. Segundo Silva *et al.* (2018), jovens podem planejar ações de intervenção em suas comunidades, reconhecendo os limites e as potencialidades de seus territórios para melhorar a qualidade de vida local. Entretanto, desafios como a ausência de políticas públicas efetivas e a precariedade de infraestrutura agravam a migração, desarticulando saberes tradicionais e enfraquecendo o tecido social.

Essa perspectiva reconhece o conhecimento dos profissionais do campo, assim como a importância desses Movimentos como agentes de transformação social (Arroyo, 2012). Como aponta Ribeiro *et al.* (2017):

A formação continuada de educadores deve ser pensada a partir da vivência comunitária e das práticas sociais nas comunidades; o educador do campo necessariamente precisa estar vinculado ao povo, precisa entender o projeto educativo das escolas do MST e das escolas do campo e com isso compreender que a escola não é uma ilha, mas parte desta construção histórica e que a Agroecologia é uma prática social que não se constrói murada na escola. A elaboração de materiais didáticos e os estudos continuados são condições para melhor compreensão do currículo; há muitos materiais de Agroecologia, no entanto, é necessário adequar sua linguagem para que professores e estudantes possam se apropriar melhor destes conhecimentos. A Agroecologia deve permitir a análise crítica da realidade. A relação com a comunidade é essencial no processo educacional; neste contexto o território é a matéria-prima viva dos estudos, sendo necessário articular os conhecimentos escolares dos estudantes com a organização social e produtiva (Ribeiro *et al.*, 2017, p. 18).

A citação de Ribeiro *et al.* (2017) reflete a necessidade de uma formação continuada de educadores baseada nas vivências comunitárias e práticas sociais, ressoando com as ideias de Paulo Freire, que defendia a educação como prática de liberdade construída a partir da realidade dos educandos (Freire, 1987). Esse vínculo com o povo e o projeto educativo das escolas do MST encontra eco em Dermeval Saviani, que argumenta que a escola deve atender aos interesses populares e estar vinculada às necessidades da classe trabalhadora (Saviani, 2008).

A noção de que a escola é parte de uma construção histórica, destacada por Ribeiro *et al.* (2017), alinha-se com o pensamento de Antônio Gramsci (2001), que vê a escola como um agente na formação de intelectuais orgânicos integrados nas lutas das classes subalternas. A Agroecologia como prática social transcende os muros escolares, como Miguel Altieri (2000) sugere, promovendo a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.

Formação em Agroecologia para docentes e educandos das escolas participantes, implementação de arranjos produtivos agroecológicos no interior das escolas, sistematização das experiências e realização de intercâmbios entre educadores, além da implementação dos cursos básicos de Agroecologia e Educação nas regiões (Minuta do Projeto, 2021).

Um dos objetivos da segunda etapa do projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", referente ao ano II (2022), foi promover o acesso a conhecimentos teóricos e práticos agroecológicos para os docentes das Escolas do Campo participantes, por meio das atividades desenvolvidas. O destaque principal recai sobre quatro elementos fundamentais no âmbito dos processos formativos do projeto, descritos como:

1. Sistematização para refletir a prática, enfrentar desafios e qualificar os processos pedagógicos e a mobilização da escola.
2. Reencontro com a escola como espaço coletivo de atuação e pertencimento.
3. Desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com a Agroecologia.
4. Identificação da apropriação do conhecimento e de vínculos com bases científicas associadas aos processos agroecológicos de ensino e aprendizagem (MST, 2022, p. 2).

Esse entendimento nos direciona para uma formação crítica-emancipatória-ecológica, que, conforme Sousa *et al.* (2022), articula saberes e conhecimentos estabelecendo conexões significativas entre natureza, trabalho e cultura. Desse modo, visa promover uma formação humana que se contrapõe à Pedagogia do Capital, tema que será aprofundado no tópico **4.2.1 Formação: Estudo dos verbetes**, por meio das reflexões de Virgínia Fontes sobre o verbe "Pedagogia do Capital". Sousa *et al.* (2022) ressaltam que tais práticas educativas são emancipatórias, voltadas à construção de autonomia socioecológica, e envolvem ações de autogestão e auto-organização dos sujeitos sociais (Sousa *et al.*, 2022). Corroborando com Saviani (2008, p. 7),

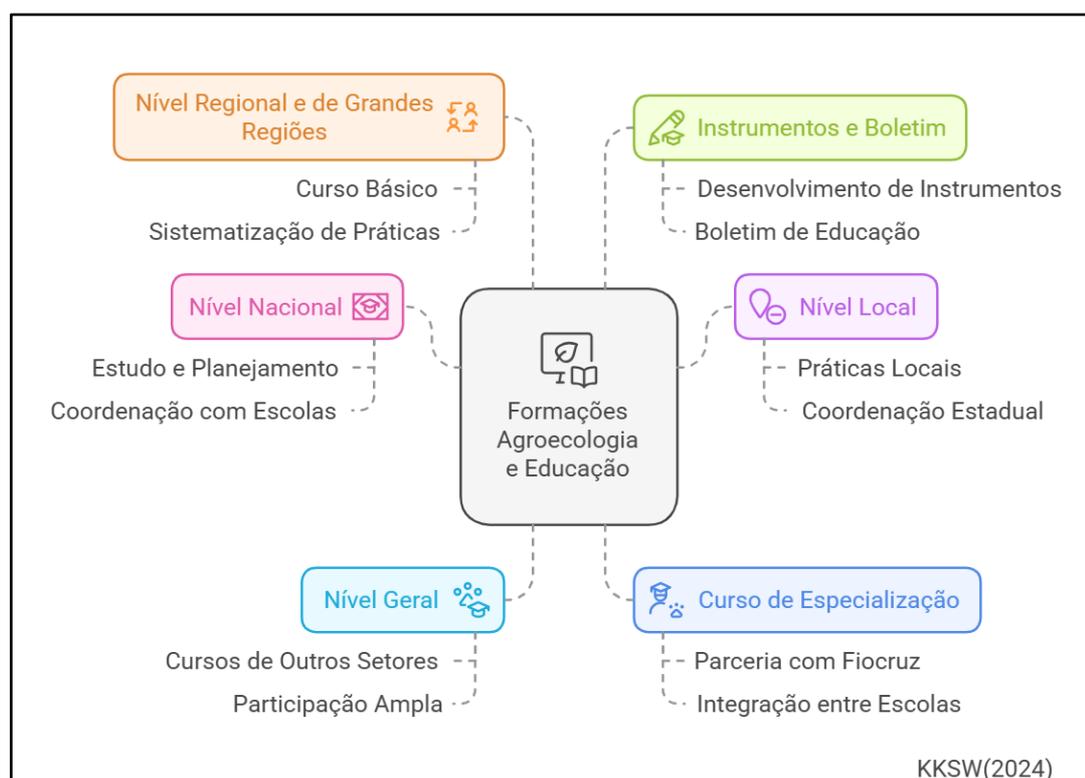
[...] o ser humano não se faz pessoa humana naturalmente; ele não nasce sabendo ser pessoa, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Esse pensamento reforça a ideia de que a Pedagogia crítica-emancipatória-ecológica, com seu caráter dialético, é contra-hegemônica, diferenciando-se claramente das propostas pedagógicas hegemônicas em seu ponto de vista teórico. Ao enfatizar a necessidade do trabalho educativo para a formação humana, Saviani (2008) destacou a importância de práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a consciência crítica, alinhadas aos princípios da pedagogia histórico-crítica. Assim, a educação deve ser compreendida como um processo intencional e transformador, capaz de desenvolver nos indivíduos a capacidade de refletir e agir sobre a realidade, promovendo mudanças sociais significativas.

Nessa direção, o processo de formação se desenvolveu em seis diferentes níveis, conforme observamos na figura 15, cada um com suas especificidades, mas todos com o objetivo de promover uma formação contínua e integrada, voltada para a prática e a realidade

das localidades. Esse processo foi consolidado durante o Encontro de Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária, realizado em setembro de 2022, em Contagem-MG.

Figura 15 - Fluxograma dos seis níveis do processo de formação Agroecologia e Educação



Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

Como podemos observar na Coordenação Nacional (CPP), em nível nacional, o processo de formação envolve o estudo, planejamento e coordenação dos processos, com o foco no acompanhamento das diretrizes nacionais. Este planejamento também inclui o estudo de verbetes com os coletivos das escolas, realizados ao longo do ano, seguidos de momentos virtuais com os autores desses verbetes, a fim de aprofundar o conhecimento adquirido nas escolas.

No aspecto local, a construção de processo de formação continuada é essencial. Embora se baseie nas orientações nacionais, foi importante que o processo levasse em consideração as práticas e as necessidades específicas da localidade. Essa discussão foi orientada para ocorrer no âmbito da Coordenação Estadual (CPP estadual), envolvendo as escolas locais para ajustar e contextualizar o processo formativo.

Em um nível mais amplo, a participação em diversos cursos promovidos por outros setores, como saúde e formação, sendo uma diretriz fundamental. A ideia foi garantir que

professoras(es) e formadoras(es) se envolvessem em processos formativos que complementam a formação em Agroecologia, fornecendo uma visão mais ampla e integrada das diversas áreas envolvidas.

Ainda em nível nacional, está sendo construído um curso de especialização em parceria com Fiocruz, que contará com representantes das onze escolas envolvidas, além de outras escolas que, embora não estejam diretamente ligadas ao processo, também poderão participar. Esse curso visa aprofundar o conhecimento de Agroecologia e educação, com uma perspectiva de integração entre as escolas e os diversos setores da formação.

Em grandes regiões, será oferecido um Curso Básico de Agroecologia e Educação, com foco na sistematização de práticas educativas, permitindo uma formação mais acessível e abrangente para os participantes de diferentes localidades.

Como parte da estruturação da formação, foram desenvolvidos alguns instrumentos específicos para apoiar a organização e a implementação dos Cursos Básicos de Agroecologia e Educação, nas regiões. Além disso, foi elaborado o *Boletim de Educação: Cursos Básicos Agroecologia: Orientação geral e textos para estudo* que serviu para não apenas organizar os cursos, mas também para promover a formação continuada, com ênfase na sistematização das práticas. Este boletim foi uma ferramenta para fortalecer a elaboração coletiva de conhecimento, garantindo formação dinâmica e adaptável às necessidades do processo.

Nesse momento, foi incentivado o foco em garantir a continuidade e a efetividade do processo de formação, ajustando-se às complexidades sociais e políticas locais.

Figura 16 - Lançamento do Caderno de Agroecologia, durante a reunião ampliada em Contagem/MG (2022)



Fonte: Relatório de Sistematização do Projeto(2022).

A construção e socialização de materiais pedagógicos são estratégias fundamentais para o fortalecimento da Educação no Campo e da Agroecologia como eixo estruturante das práticas

educativas. Nesse contexto, o lançamento do *Caderno de Agroecologia nº 2* e da *Caderneta de Registro e Memória das Práticas Agroecológicas* ocorreu no Dia da Árvore, durante a reunião da coordenação, reunindo representantes de onze escolas vinculadas a assentamentos e acampamentos do MST. O evento reafirmou a importância desses materiais como instrumentos fundamentais na formação política, pedagógica e técnica dos educadores e educadoras, contribuindo para a consolidação de uma educação voltada para a Agroecologia.

O *Caderno de Agroecologia nº 2*, elaborado de forma coletiva pelo Plano Nacional "Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis", tem como objetivo apresentar, de maneira didática e prática, o desenvolvimento da Agroecologia nos assentamentos e acampamentos do MST. Mais do que um material informativo, a publicação busca fomentar um processo contínuo de estudo e trabalho coletivo, envolvendo as famílias Sem Terra na construção de práticas sustentáveis e no fortalecimento da luta pela Reforma Agrária Popular.

A Figura 17 apresenta a exposição da coordenadora pedagógica, Educadora 6, sobre as práticas agroecológicas desenvolvidas pela Escola Patativa desde 2016. Observa-se o impacto significativo dessas iniciativas no cotidiano escolar e a relevância de integrá-las ao currículo. Educadora 6 também destacou a proposta do Projeto Político Pedagógico da instituição, que articula as práticas agroecológicas com os objetivos pedagógicos, criando um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto a formação técnica quanto a cidadania no campo.

Figura 17 - Apresentação das experiências agroecológicas da Escola Patativa do Assaré



Fonte: Relatório de Sistematização do Projeto(2022).

Durante a primeira fase do projeto, a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré teve uma participação significativa em eventos e formações de âmbito nacional. Dois educadores da escola participaram do curso de viveiro de mudas, uma formação que foi avaliada

como essencial para fortalecer as atividades realizadas no Campo Experimental da escola. Entretanto, houve limitações quanto à participação de outros educadores, devido à incompatibilidade de seus horários de trabalho com as atividades do curso.

Além disso, a escola esteve representada na Plenária Nacional Egídio Brunetto³⁷, realizada no dia 7 de junho de 2022, de forma *online*, que abordou o tema *Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis*. Essa experiência envolveu uma turma e proporcionou reflexões importantes sobre a produção agroecológica. Contudo, a ausência de um espaço amplo com acesso à internet adequada na escola dificultou a ampliação dessa participação para todas as turmas, evidenciando a necessidade de melhorias estruturais para garantir maior inclusão nas atividades formativas.

Em nível regional e nas grandes regiões do país, foram estruturados os Cursos Básicos de Agroecologia e Educação. No Nordeste, em 2023, essa formação ocorreu no estado do Rio Grande do Norte. As narrativas das(os) educadoras(es) que participaram da turma de 2023, bem como de edições anteriores, podem ser acompanhadas no tópico a seguir.

4.3 Trajetórias formativas: curso básico de educação e Agroecologia da região nordeste

O próprio Movimento e o Setor de Educação passam a organizar **esses cursos com as escolas** e houve uma aproximação interessante do próprio setor de educação das escolas de Agroecologia para compreender que o espaço da escola é fértil e pode fazer parte da inserção da Agroecologia. As crianças, de fato, incorporam esse debate, participam das práticas e começam a questionar até os próprios modelos que estão impostos em seus territórios de produção (CPP 2, 2024).

Os “cursos com as escolas” referem-se aos Cursos Básicos de Agroecologia e Educação promovidos pelo MST na Região Nordeste, realizados em estados como Bahia (2016), Paraíba (2017), Ceará (2018), Pernambuco (2019) e Rio Grande do Norte (2023). Esses eventos marcam a trajetória do Setor de Educação do MST, evidenciando seu crescimento e a aproximação das escolas com a prática da Agroecologia.

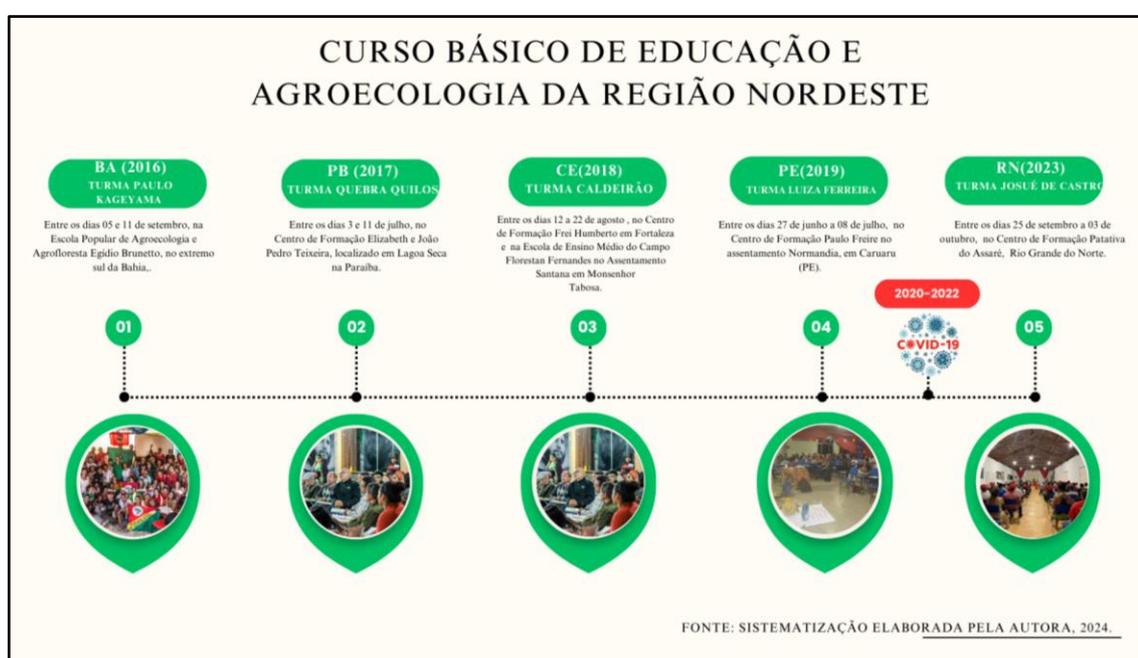
A narrativa da CPP 2 destaca essa evolução ao mencionar como os cursos têm fortalecido a articulação entre educadores(as) do campo, coordenadores pedagógicos, militantes de diferentes setores, assentados, acampados e parceiros do MST e da Via Campesina. Voltadas para construir pontes entre educação, trabalho e Agroecologia, as atividades também provocam

³⁷ Disponível em: <https://mst.org.br/2022/06/07/plenaria-tem-balanco-do-plano-plantar-arvores-produzir-alimentos-saudaveis/>

reflexões profundas sobre como esse debate pode transformar as escolas e os territórios onde estão inseridas (MST, 2023).

A linha do tempo apresentada ilustra a sequência cronológica das formações realizadas, destacando datas, locais e contextos específicos. Essa iniciativa integra um projeto nacional que articula os princípios da Agroecologia e da Educação Popular, reforçando a formação continuada como estratégia para consolidar a Reforma Agrária Popular e fortalecer práticas agroecológicas nas escolas do campo.

Figura 18 - Representação da linha do tempo dos cursos básicos de Educação e Agroecologia da região nordeste



Fonte: Sistematização elaborada pela autora, 2024.

A linha do tempo do Curso Básico de Educação e Agroecologia da Região Nordeste reflete o processo de organização e planejamento das formações de educadoras(es), iniciado em 2016 pelo Setor de Educação do MST. Segundo Vargas; Gomes; Wanderley (2024), nesse período, reconheceu-se amplamente a necessidade de oferecer formações específicas para educadoras(es) vinculadas(os) às escolas situadas em áreas de Reforma Agrária na Região Nordeste. Essa demanda culminou na definição de diretrizes políticas prioritárias pelo Coletivo Nordeste, voltadas para a formação de educadoras(es) e o acompanhamento das práticas educativas nos territórios.

O curso, com carga horária de 80 a 140 horas-aula, é realizado em parceria com universidades públicas e contempla não apenas a formação teórica, mas também o

acompanhamento das práticas educativas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos do MST. Ele tem possibilitado a formação de diversos sujeitos, como educadoras(es) das Escolas do Campo da Região Nordeste, coordenadoras(es) pedagógicas(os), militantes dos Setores de Saúde, Formação, Produção e Educação, membros da assistência técnica, parceiros do MST, além de educadoras(es) convidadas(os) de outras regiões do Brasil.

A estrutura do curso segue os requisitos das formações promovidas pelo MST e, de acordo com as PROMET das quatro turmas, compreende as seguintes instâncias: Núcleos de Base (NB); Coordenação da Turma; Coordenação Político-Pedagógica (CPP); e Equipes de Trabalho. O curso reflete a organicidade do MST, que “[...] estabelece uma intrínseca relação entre educação e trabalho [...] priorizando um envolvimento direto do educando com seus estudos e a realidade da qual faz parte” (Bauer, 2009, p. 93). Para isso, os tempos educativos são organizados em cinco momentos principais: Tempo Mística: momento de valorização da cultura, história e identidade coletiva; Tempo Aula: destinado ao aprendizado teórico; Tempo Núcleo de Base: espaço de articulação e organização do grupo; Tempo Atividades Culturais: vivências e expressões culturais; Tempo Trabalho: ações práticas que conectam teoria e realidade. Por fim, cada turma recebe um nome que homenageia lutadoras(es) do povo, reforçando a identidade coletiva e o compromisso com a luta social.

Em 2016, o lançamento da Turma Paulo Kageyama (BA) marcou o início de uma trajetória importante, com a Agroecologia e Educação sendo estabelecida como um eixo estruturante de um novo projeto de campo. Conforme afirmam as autoras, "A chave para esse processo está na construção do conhecimento, considerando os saberes populares e os conhecimentos científicos e envolvendo a participação dos sujeitos do campo" (Vargas; Gomes; Wanderley, 2024). Esse conceito encontra ressonância na experiência da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré, segundo a narrativa da Coordenadora Educadora 6, em 2016, foi implementado o Campo Experimental da escola. Ela descreve o momento como um período de transição, em que a Agroecologia ainda estava sendo descoberta e não era um tema amplamente aprofundado dentro do próprio Movimento. Educadora 6 afirma:

Em 2016, foi um ano atípico de implementação, até então nós não tínhamos o nosso campo experimental estruturado, ele tava todo no início, então o ponto quente: a Agroecologia, era ainda um processo de descoberta, até dentro do próprio Movimento, dos estudos que nós participamos, era um tema assim, pontual, porque não era tão aprofundado, mas ao longo dos anos, o Movimento, ele foi se aprofundando na Agroecologia e aí nós tivemos a oportunidade de vivenciar formações e estudos [...] (Educadora 6, 2023).

A fala de Educadora 6 reflete o processo gradual de aprofundamento da Agroecologia dentro do movimento, vinculando-se à ideia de que o conhecimento deve ser construído de maneira coletiva, envolvendo tanto os saberes populares quanto os científicos, como destacado por Vargas; Gomes; Wanderley (2024). A Agroecologia, portanto, deixou de ser um tema pontual para se consolidar como uma área central, à medida que o Movimento foi se aprofundando nos estudos e práticas relacionadas a ela.

Nos anos subsequentes, o curso foi ampliado com a realização das turmas Quebra Quilos (PB, 2017), Caldeirão (CE, 2018), e Luiza Ferreira (PE, 2019), cada uma fortalecendo as práticas educativas e consolidando a Agroecologia como parte da formação de educadoras(es). A pausa entre 2020 e 2022, devido à pandemia de COVID-19, não impediu a continuidade do planejamento e a retomada com a Turma Josué de Castro (RN, 2023).

Cada etapa dessa linha do tempo evidencia o compromisso do MST com a construção de uma educação que articula os saberes do campo e a transição agroecológica, fortalecendo as escolas em territórios de Reforma Agrária. Sobre o Curso Básico, o entrevistado CPP 1 identifica como um desafio:

Então esse é um desafio que está colocado e que a gente tem que perseguir e, por isso, é importante o projeto e o espaço dos cursos básicos como uma etapa desse processo pra que a gente avance coletivamente respeitando as singularidades de cada bioma, singularidade de cada regional, mas que permita a gente avançar efetivamente numa forma escolar que conecte conhecimento, trabalho, Agroecologia e a organização coletiva, a organização dos estudantes. Esse é um desafio que tá colocado em termos de formação inicial e continuada e em termos de projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo, mas como um todo da Reforma Agrária (CPP 1, 2023).

Para exemplificar como esses princípios são colocados em prática, destacamos a V Turma do Curso Básico de Agroecologia e Educação da Região Nordeste, denominada Turma Josué de Castro, realizada no Rio Grande do Norte em 2023. Essa turma contou com a presença de participantes oriundos de diversas regiões, incluindo educadores da Escola Patativa do Assaré, no Ceará, e outros envolvidos na construção coletiva de propostas pedagógicas alinhadas à Agroecologia e à organização social.

A figura 19 destaca momentos significativos do curso, como atividades formativas, práticas agroecológicas e dinâmicas coletivas, evidenciando a vivência e a interação dos participantes. Nela, observa-se a mística de abertura com o tema "Agroecologia x Agronegócio", seguida pela condução de uma mística por um Núcleo de Base.

Figura 19 - V turma do Curso Básico Agroecologia e Educação da Região Nordeste Turma Josué de Castro-Rio Grande do Norte (2023)



Fonte: Coletivo de Comunicação MST/RN (2023).

Conforme observamos, esses momentos abordaram temas fundamentais, como a relação com a terra e as comunidades tradicionais, destacando a importância dos povos indígenas, quilombolas e camponeses na construção de práticas agroecológicas e na preservação de suas culturas. A narrativa da entrevistada CPP 2, ressalta que os cursos se configuram como espaços privilegiados para inserir a Agroecologia nas práticas escolares, permitindo uma formação que transcende o conteúdo técnico, abrangendo temas como luta de classes, questão agrária e a Agroecologia como eixo central da Reforma Agrária Popular.

Vejamos os temas abordados no documento de orientação dos Cursos Básicos de Agroecologia e Educação, realizados nas cinco grandes regiões do país. Esses temas desempenharam um papel fundamental na construção do entendimento sobre Agroecologia e Educação, conforme destacado na narrativa da coordenadora. As sugestões de temas podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 11 - Temas trabalhados indicados no documento de orientação dos Cursos Básicos de Agroecologia e Educação nas cinco grandes regiões

Bloco 1:	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conjuntura política, agrária, educacional e ambiental; • A questão agrária no Brasil e na região; • Agricultura camponesa e Reforma Agrária Popular.
Bloco 2:	<ul style="list-style-type: none"> • História da agricultura e fundamentos da Agroecologia; • Via Campesina, MST e Agroecologia; • Processos históricos e agroecológicos no território e biomas da região.
Bloco 3:	<ul style="list-style-type: none"> • Educação do campo e luta de classes; • Educação e Agroecologia: princípios teóricos, políticos e metodológicos; • Trabalho, educação e Agroecologia.
Bloco 4:	<ul style="list-style-type: none"> • Trocas de experiências de educação e Agroecologia entre os estados; • Visitas e intercâmbios de experiências de educação e Agroecologia no território; • Metodologias e instrumentos de trabalho de base, investigação e sistematização da realidade.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de MST, 2023.

Neste mesmo contexto de resistência, a Coordenadora Pedagógica, Educadora 6, ao falar das suas trajetórias pessoais, mostra como a Agroecologia se entrelaça com suas vivências no campo e com a vivência da Reforma Agrária. Sua experiência é um exemplo de como a Agroecologia, enquanto prática e filosofia, se vincula com as lutas pela terra e pela justiça social, assim como com a construção de uma educação que reflita e fortaleça esses valores e experiências. Ela destaca:

Eu já estudava sobre, mas, de fato, eu vim conhecer a Agroecologia a partir do Movimento dos Sem Terra. Como educadora da área de ciências da natureza, antes de conhecer o MST eu nunca ouvi falar, assim, Agroecologia. Quando eu comecei a conhecer a proposta do Movimento, quando eu vim conhecer a Agroecologia dentro do Movimento, e aí eu participei do **curso de Agroecologia do Nordeste** e foi um curso muito importante porque você vivencia aquelas experiências, aqueles estudos, que você chega na escola com aquela vontade de desenvolver algumas práticas que você pensou naquele curso (Educadora 6, 2023).

Ao compartilhar sua experiência, a mesma revela como a Agroecologia, através do Movimento, se torna uma prática educativa transformadora. Ela relembra o impacto que o Curso Básico de Agroecologia e Educação da Região Nordeste teve em sua formação, abrindo portas para que ela pudesse incorporar as práticas agroecológicas no ensino escolar de maneira profunda e significativa. Desse modo, a coordenadora nos faz perceber a importância dos cursos básicos como uma etapa crucial neste processo formativo.

A Educação do Campo apresenta desafios e potencialidades que requer abordagens pedagógicas sensíveis, críticas e integradas às realidades locais. Nesse contexto, Silva (2020, p. 381) afirma:

Nesta dimensão temos como referência a relação dialógica entre saberes e realidades, e a interação entre as experiências cotidianas e o conhecimento científico, e como matriz orientadora uma pedagogia sensível e capaz de entender, interpretar e construir novos conhecimentos no contexto da Educação do Campo, mas, com o cuidado pedagógico de perceber que o novo/presente aqui não se encontra em oposição ao velho/passado, pelo contrário o que deve ocorrer é a construção de um olhar articulador entre as práticas tradicionais e as contemporâneas (modernas).

Concordamos em dizer que, essa perspectiva sugere uma educação que ultrapassa as fronteiras do ensino tradicional e promove uma compreensão articuladora entre o conhecimento acadêmico e os saberes e fazeres cotidianos. A proposta de Silva (2020) reforça que a educação deve reconhecer as tradições locais e, ao mesmo tempo, abrir espaço para inovações, estabelecendo uma relação harmoniosa entre o passado e o presente. Além disso, o autor complementa: "É preciso pensar numa dimensão de coletividade participativa e cotidiana, que envolva a educação, a escola e seu contexto" (Silva, 2020, p. 381).

A partir da vivência da Coordenadora percebemos que a Agroecologia foi compreendida, por ela, não apenas como uma prática agrícola, mas como uma estratégia política que fortalece as identidades camponesas e combate às desigualdades sociais. Dessa forma, o documento de orientação (MST, 2023) não pretende engessar o fazer pedagógico, mas sim trazer questões essenciais que emergiram no desenvolvimento dos Cursos Básicos realizados na Região Nordeste ao longo de suas edições. Segundo o documento, os temas abordados devem estar alinhados à realidade da região e das escolas.

Dessa forma, o Curso Básico ampliou suas perspectivas, extrapolando o que foi inicialmente pensado e planejado, o que de fato ocorreu, o que consolidou a formação de multiplicadores responsáveis por implementar ações voltadas à educação e à Agroecologia. Esse avanço tem fortalecido a construção de um projeto integrado para o campo, onde a relação entre o ser humano e a natureza, mediada pelo trabalho, emerge como uma dimensão essencial para a produção de conhecimento. Zanelli; Barbosa; Cardoso (2021, p.489) destacam que "a relação dialética constituída entre ser humano e natureza, mediada pelo trabalho, produziu uma infinidade de saberes pelos agrupamentos humanos no planeta". Essa mediação, articulada às necessidades coletivas, resulta em um vasto repertório de conhecimentos práticos e técnicos. Contudo, esses saberes, muitas vezes originados nas populações camponesas, são

frequentemente desvalorizados pelas ciências dominantes, que privilegiam um padrão hegemônico de conhecimento.

De acordo com Zanelli; Barbosa; Cardoso (2021, p. 489), "o padrão constituído pela ciência hegemônica hierarquiza a relação entre conhecimento científico e outras matrizes de saberes", o que resulta na marginalização dos saberes populares e camponeses. Esse fenômeno não é apenas uma questão epistemológica, mas também reflete um processo histórico que tem excluído as vivências e os conhecimentos transmitidos por gerações. Os autores destacam ainda que, com essa exclusão, "se perde muito do conhecimento e das experiências historicamente acumuladas, sobretudo entre os camponeses, cuja relação de trabalho se dá também pela observação da natureza e suas mais sensíveis alterações" (Zanelli; Barbosa; Cardoso, 2021, p. 489).

Em nossa participação no processo, observamos que, a partir da interação com a natureza e do saber empírico dos camponeses, o Curso Básico de Educação e Agroecologia da região Nordeste se configura como uma proposta educativa fundamental para a integração de saberes. Nesse espaço formativo, o conhecimento tradicional é valorizado e compartilhado em diálogo com as abordagens científicas. Assim, os participantes do curso são estimulados a refletir sobre como as práticas agroecológicas, enraizadas na vivência cotidiana do campo, podem contribuir para uma agricultura comprometida com a preservação ambiental. Essa aproximação entre saberes locais e conhecimento científico revela-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa, na qual as soluções para os desafios ambientais e sociais são concebidas de maneira integrada e em sintonia com os ciclos da natureza.

A seguir, será abordado o estudo dos verbetes, conhecendo os conceitos e dimensões dos fazeres agroecológicos, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as práticas que integram a Agroecologia no cotidiano da Escola do Campo Filha da Patativa do Assaré.

4.4 Estudo dos verbetes: conceitos e dimensões dos fazeres agroecológicos

Entre os encaminhamentos definidos ao final do Encontro de Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária, realizado em setembro de 2022, em Contagem-MG, destacou-se a implementação de uma formação teórica em Agroecologia. Foi decidido, de forma coletiva, que as formações nacionais tinham como objetivo de realizar estudos sobre a temática da Agroecologia na atualidade da luta pela terra bem como sobre o *Plano Nacional Plantar árvores Produzir Alimentos Saudáveis*, compreender as disputas de projetos na educação e seus rebatimentos no chão das escolas, discutir a estratégia de

implementação da Agroecologia nas escolas (Relatoria do Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária, 2024).

Desse modo, o estudo dos verbetes foi realizado de forma coletiva, envolvendo educadores(as) e trabalhadores(as) das escolas, seguindo diretrizes prévias para orientar as atividades. A CPP forneceu vídeos gravados pelos autores dos verbetes do *Dicionário de Agroecologia e Educação*, contextualizando a elaboração do material e destacando os principais conceitos dos termos abordados. Cada educador(a) recebeu um exemplar do dicionário, que contribuiu como base para conhecer temas relevantes à Agroecologia. Sua presença nas escolas foi um destaque importante, contribuindo para a inserção de novos educadores(as) e promovendo a continuidade dos estudos.

A metodologia seguiu etapas estruturadas: os temas eram introduzidos por meio dos vídeos, seguidos por momentos coletivos nas escolas, com leitura, debate e levantamento de questões. De acordo com a síntese avaliativa do projeto (2024), os encontros realizados promoveram reflexões significativas e geraram resultados importantes para a formação das(os) educadoras(es). A figura 20, ilustra um desses momentos coletivos de estudo que integra educadoras(es) e funcionários da escola:

Figura 20 - Estudo coletivo do verbete sobre Agroecossistemas



Fonte: Relatório de Sistematização da Escola Patativa do Assaré (2023).

A Educadora 3 em sua narrativa explicou a metodologia utilizada no estudo dos verbetes na Escola Patativa do Assaré:

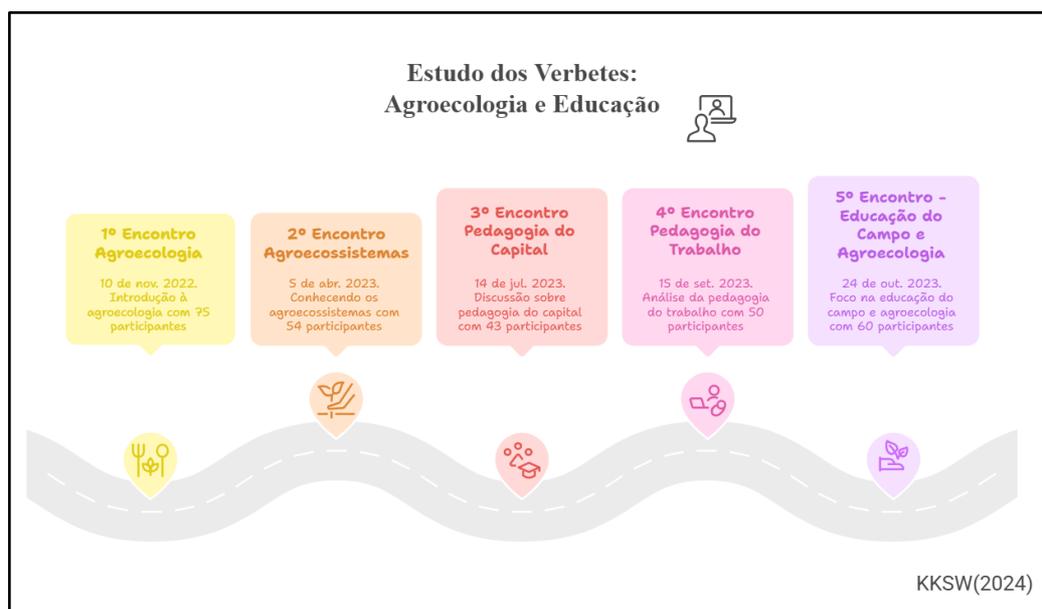
[...] a gente faz da seguinte forma: a gente faz, primeiramente, um estudo por área, todas as áreas se dividem, antes da gente ir pra própria área, a gente faz o estudo individual. Eu vou fazer meu estudo individual, vou fazer meu fichamento da minha compreensão (Educadora 3, 2023).

Após essa etapa, ocorre a socialização por área, seguida por um momento coletivo. Essa dinâmica promove a ampla participação de todos os segmentos e fortalece o debate, organizando o trabalho em grupos por áreas de conhecimento. Posteriormente, há um encontro coletivo, onde os grupos compartilham seus relatos e reflexões.

A alternância entre momentos específicos e gerais valoriza a troca de experiências, incentiva a interação entre diferentes perspectivas e contribui para um processo que enriquece a reflexão conjunta e favorece a apropriação coletiva das aprendizagens e práticas desenvolvidas. Esse formato trouxe avanços significativos, como a organização de coletivos de estudo nas escolas, envolvendo diversos educadores e fortalecendo a discussão sobre Agroecologia e Educação. Além disso, a sistematização dos verbetes em vídeos, elaborados em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz), ampliou o acesso e a compreensão dos temas. A periodicidade dos encontros contribuiu ainda para a criação de uma dinâmica de estudos coletivos, permitindo que o projeto se integrasse de maneira mais efetiva ao cotidiano escolar.

Desse modo, o processo culminou em uma plenária virtual, realizada no *Google Meet*, onde os autores discutiam o tema diretamente com os professores/pesquisadores autoras(es) dos verbetes. Esse processo foi complementado pelo uso de outras duas plataformas digitais: o *WhatsApp*, utilizado para comunicação direta entre gestores(as), a CPP e dirigentes do setor de educação nos estados; e o *YouTube*, que disponibilizava os vídeos gravados no canal da EPSJV – Fiocruz, ampliando o acesso aos conteúdos.

As etapas e metodologias adotadas possibilitaram uma abordagem integrada da Agroecologia, conectando o conhecimento teórico à prática. Esse processo promoveu a formação contínua e fortaleceu as escolas do campo na perspectiva da Reforma Agrária e da Soberania Alimentar. Como destacado, “as sínteses coletivas nesses espaços foram fundamentais para que esse coletivo traçasse um planejamento comum das formações para as escolas” (Relatoria do Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária, 2024, p. 03). Além disso, esses espaços proporcionam reflexões; conforme sistematizamos na figura 21; sobre a atualidade das disputas de projetos no campo e a necessidade de avançar em processos de transição agroecológica nos territórios.

Figura 21 - Caminho do estudo dos verbetes: Agroecologia e Educação

Fonte: Adaptado Sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024).

Realizaram-se cinco encontros formativos conforme o calendário do estudo, abordando temas fundamentais para a articulação entre educação, Agroecologia e questões sociais. O primeiro encontro, realizado em 10 de novembro de 2022, teve como tema "Agroecologia" e contou com a participação de Dominique Guhur e Nívea Regina, reunindo aproximadamente 75 pessoas. Em 5 de abril de 2023, Denis Monteiro conduziu o segundo encontro sobre "Agroecossistemas", com cerca de 54 participantes. O terceiro encontro, realizado em 14 de julho de 2023, abordou o tema "Pedagogia do Capital", com a participação de Virgínia Fontes e 43 participantes. O quarto encontro, ocorrido em 15 de setembro de 2023, discutiu a "Pedagogia do Trabalho", conduzido por Caroline Bahniuk. Por fim, o último encontro, realizado em 24 de outubro de 2023, foi dedicado ao tema "Educação do Campo e Agroecologia", apresentado por Roseli Salete Caldart.

É possível inferir na participação desses momentos que as(os) educadoras(es) perceberam que a Agroecologia pode ser inserida no processo formativo de maneira transversal, integrando diferentes áreas do conhecimento e não se restringindo a disciplinas específicas. Apesar dos encontros realizados virtualmente, foi possível promover intercâmbios e criar uma unidade nacional entre as(os) participantes. Essa troca de experiências e o espaço de diálogo foram essenciais. Em cada estudo de verbetes e encontro, surgiam situações em que as falas eram ouvidas. Diferentemente das formações verticalizadas promovidas pelas Secretarias de Educação locais, onde os participantes ouviam passivamente os especialistas, agora, com seus

próprios saberes e leituras do mundo, estavam envolvidos numa relação horizontal, de A com B. Como bem destaca Paulo Freire: "Quando os dois polos do diálogo se conectam com amor, esperança e fé mútua, surgem críticas construtivas na busca de algo em comum. Somente nesse momento é que ocorre uma verdadeira comunicação" (Freire, 1983, p. 107).

Analisando a experiência, foi possível extrair comentários e relatos³⁸ realizados por educadores(as) da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, em três dos cinco encontros dos verbetes, no quais revelam importantes reflexões sobre os desafios e as dinâmicas presentes no processo educacional, especialmente no contexto da Educação do Campo e suas relações com as práticas pedagógicas contemporâneas. Esse recorte da participação da escola no debate sobre as questões educacionais destaca questões centrais, como a acessibilidade dos conteúdos e a crítica às influências externas que constroem o ensino no campo.

Durante o estudo do verbete *Agroecologia*, recebemos o relatório da escola com as impressões das(os) educadoras(es). Um dos comentários que mais nos chamou a atenção foi:

A linguagem utilizada no verbete é um pouco complexa, o que pode dificultar a compreensão por parte dos estudantes, caso decidamos trabalhar esse verbete em sala de aula. Portanto, é necessário reescrevê-lo em uma linguagem mais acessível (Relatoria do Projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", 2022).

Primeiramente, a problematização sobre a linguagem utilizada no verbete destaca uma preocupação com a acessibilidade do conteúdo para as (os) estudantes. A complexidade da linguagem acadêmica pode dificultar a compreensão, o que evidencia a necessidade de adaptação dos textos e materiais didáticos para uma linguagem mais simples e acessível. Isso reforça a importância de uma comunicação clara e adequada à realidade das(os) educandos, visando garantir que todos possam entender e se apropriar do conhecimento transmitido.

Durante nossa visita em setembro de 2023, embora não tenha sido observada a reescrita do verbete de forma sistematizada para trabalhar nas aulas, foi possível visualizar informações já destacadas no documento do PPP da escola, bem como, no Diagnóstico do Projeto (2021) sobre a atuação da escola com o tema da Agroecologia. Na oportunidade, registramos a apresentação de um grupo que discute sua pesquisa sobre "Dados estatísticos da fome no Brasil", abordando-a como uma questão histórica e social.

A figura 22 mostra o contexto da "Atividade Síntese do segundo semestre" das unidades curriculares de ciências da natureza e matemática. Os grandes temas trabalhados foram:

³⁸ Vale ressaltar que a pesquisadora esteve envolvida no processo de formação, especificamente na tarefa de sistematização dos estudos dos verbetes. Nesse sentido, as anotações e a organização das falas foram extraídas diretamente desse contexto formativo.

01.Agroecologia e os ecossistemas; 02.Agricultura Camponesa; e 03.Comer bem para viver melhor.

Figura 22 - Apresentação do tema: Comer bem para viver melhor



Fonte: Registro da autora, em 06 de dezembro de 2023.

Podemos citar como exemplo, a participação de estudos e atividades relacionadas à educação e Agroecologia, como o plantio de árvores no componente Práticas Sociais Comunitárias (PSC), oficinas sobre defensivos naturais na disciplina de Química, e atividades de leitura e produção de textos sobre Agroecologia em Língua Portuguesa. Também foram abordados temas como agrofloresta, plantio sem agrotóxicos e alimentação saudável, dentro dos projetos de Estudo e Pesquisa (PEP). Na área de Ciências da Natureza, foram produzidos vídeos sobre o plantio de mudas e defensivos naturais, com os estudantes criando conteúdos em suas comunidades. No planejamento pedagógico, as áreas selecionaram conteúdos pertinentes, como o estudo das plantas e defensivos naturais em Biologia, o processo de propagação de calor e efeito estufa na Física, e os nutrientes das plantas e misturas de defensivos naturais em Química.

Durante o estudo do verbete *Agroecossistemas*, registramos no *chat* uma contribuição de um dos educadores da escola:

O estudo deste verbete foi mais proveitoso do que o de Agroecologia, pois as imagens nos conectaram com o que já fazemos. As escolas do campo no Ceará possuem ambientes integradores (OTTP) que facilitam nosso trabalho com os educandos. Também ficamos impressionados com o que as famílias produzem e, de certa forma, já realizam processos agroecológicos (Relatoria do Projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", 2023).

Em relação ao verbete sobre *Agroecossistemas*, um educador da escola aponta que o estudo foi mais proveitoso do que o de *Agroecologia* porque as imagens apresentadas conectaram-nos diretamente com as práticas já realizadas na escola. No início do verbete, Monteiro (2021, p.78) afirma: “Acreditamos muito no potencial pedagógico do conceito de agroecossistema.” Como resultado do estudo coletivo, também encontramos no Relatório de Sistematização do Verbetes, a seguinte indagação respondida pela escola: Como estamos trabalhando os agroecossistemas?

Está sendo trabalho dentro do planejamento por complexos de estudos, nas unidades curriculares, interdisciplinarmente nas diferentes áreas do conhecimento e componentes integradores. É incontestável a necessidade e importância do estudo e apropriação da temática do Agroecossistema. Estudar Agroecologia e entendê-la como ciência é essencial para o fortalecimento e compromisso com a questão. Ao ler o verbete, instantaneamente, acaba-se lembrando do campo experimental presente na escola do campo, uma vez que o modelo de organização do campo escolar muito se assemelha ao modelo utilizado pelos camponeses. E isso nos permite uma reflexão importante: mesmo sem entender ou saber sobre agroecossistemas e Agroecologia, o camponês produz Agroecologia [...] (Relatório de Sistematização do Verbetes, 2023).

Para Gliessman (2000, p. 61), “um agroecossistema é um local de produção agrícola compreendido como um ecossistema”. Assim, o agroecossistema torna-se uma unidade fundamental para pesquisa e intervenção. Essa perspectiva dialoga diretamente com o relatório, que destaca a importância de entender a Agroecologia como ciência. Na observação de Monteiro (2021) sobre a interação entre espécies nos agroecossistemas – incluindo plantas de diferentes portes, animais, insetos, aranhas e microrganismos – reforça a relevância do campo experimental presente na escola do campo. Esse espaço, ao refletir práticas camponesas, mostra que, mesmo sem formalização acadêmica, o camponês já promove práticas agroecológicas, evidenciando o valor pedagógico e científico do agroecossistema como tema de estudo interdisciplinar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) propõe o campo experimental como uma estratégia integrada que vai além de um simples espaço físico, sendo fundamental para fortalecer a agricultura popular camponesa e impulsionar a reforma agrária, com a escola como eixo central dessa articulação. Ele é descrito como um território de encontro entre educação e produção, onde teoria e prática se convergem, envolvendo não apenas uma área específica de produção, mas também outros espaços produtivos. Nesse contexto, o campo experimental se torna um espaço de experimentação, pesquisa e construção de novas alternativas tecnológicas, promovendo a organização coletiva, a cooperação no trabalho e a integração de conceitos como

Agroecologia, sustentabilidade ambiental, soberania alimentar, economia solidária, convivência com o semiárido e resistência cultural (Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023). A experiência do campo experimental será detalhada no próximo tópico

Assim, frente a essas percepções, é possível identificar a inserção da práxis agroecológica no ambiente educativo. Nessa direção, Caldart (2023, p. 2) aponta para a seguinte ideia:

A Agroecologia, entendida como práxis, ou seja, na conexão prática, ciência, luta, é pilar fundamental da construção da RAP. Porque ela materializa uma transformação na matriz de produção e, portanto, na forma de trabalhar com a terra pela qual se luta, garantindo sua função efetivamente social. Essa transformação envolve uma nova concepção das finalidades da produção, de pensar e fazer a relação entre o ser humano e a natureza de que ele é parte e de pensar e organizar as relações entre os seres humanos para realização do trabalho social. No centro motor da matriz de produção está, pois, uma forma concreta de trabalho humano, na práxis agroecológica concretizado na forma de conceber e manejar agroecossistemas.

A reflexão de Caldart (2023) sobre a Agroecologia como práxis, que conecta prática, ciência e luta, destaca seu papel central na transformação da matriz de produção e no fortalecimento das relações sociais e ecológicas, fundamentais para a construção da RAP. Monteiro (2021, p.83) complementa essa visão ao afirmar que "O conceito de agroecossistema, ao qual nos aproximamos aqui, pode dar uma grande contribuição para montarmos projetos pedagógicos. A complexos e interdisciplinares que promovam a interação entre as escolas e as comunidades." Ambos chamam ao debate sobre como os agroecossistemas podem ser uma base metodológica para educar de forma integrada, fortalecendo a relação entre o conhecimento agroecológico e a prática educativa nas comunidades rurais.

Durante o estudo do verbete *Pedagogia do Capital*, registramos no *chat* uma contribuição de um dos educadores da escola:

A Pedagogia do Capital busca nos moldar para sermos produtores de capital, sem questionar a realidade ou refletir sobre formas de resistência. Contudo, ao ouvir e refletir sobre algumas questões, percebi que essa pedagogia é ainda mais violenta na naturalização das desigualdades sobre os corpos femininos e negros. As meninas abandonam a escola devido à gravidez, à falta de informações sobre sexualidade básica e à violência de gênero. Em relação a isso, avançamos com o feminismo e o combate ao racismo. O capital tenta se adaptar a essas lutas, absorvendo-as e criando um discurso em torno delas. Até a pauta LGBTI+ foi incorporada pelo capital, mas de maneira liberal, trazendo à tona a ideia de individualismo. Precisamos ir além da aparência e compreender a essência – e isso é um trabalho fundamental com a juventude, pois o novo ensino médio atrai os jovens. O capital tem muitas estratégias para parecer que fala a língua dos trabalhadores, mas, na realidade, está nos manipulando. (Relatoria do

Projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", 2023).

A reflexão sobre “A Pedagogia do Capital” vai além do espaço escolar, e é fundamental compreender as transformações do capitalismo contemporâneo para entender como ele influencia nossa formação, trazendo à tona a crítica ao sistema educacional atual, que é visto como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, especialmente de gênero e raça. Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a escola do campo se posiciona como um espaço estratégico de resistência, alinhando a prática agroecológica à luta social.

A educadora Educadora 3 destaca a escola como um ambiente essencial de mobilização política, onde a educação se entrelaça com a luta por políticas públicas que atendam às demandas das comunidades rurais. Ela também enfatiza a participação em manifestações e marchas como formas de fortalecer a luta contra o capital "Todos os anos, temos a ação do 8 de março, quando vamos às ruas de Canindé [...] Estamos participando do grito dos excluídos, fazendo nossas manifestações" (Educadora 3, 2023). A figura 23 ilustra o momento descrito pela educadora:

Figura 23 - Participação da Escola Patativa nas atividades alusivas ao em Canindé-CE(2022)



Fonte: Rede Social da Escola. Instagram @eec_patativa_do_assare_caninde

Essa articulação entre educação e movimento social transforma a escola do campo em um espaço dinâmico de resistência, inserido em um projeto político amplo que se opõe ao agronegócio e busca garantir a educação nas comunidades rurais. Segundo a postagem nas redes sociais da escola, no 8 de março, a escola se uniu às trabalhadoras da Saúde no centro de

Canindé/CE para celebrar a luta das mulheres, em consonância com a Jornada Nacional de Luta das Mulheres Sem Terra de 2022. Durante a mobilização, o lema “Terra, Trabalho, Direito de Existir. Mulheres em Luta não vão sucumbir!” foi cantado com força, reforçando a importância da resistência das mulheres nas pautas de transformação social e justiça.

Dessa forma, a Jornada das Mulheres em 2022, com mobilizações em todas as grandes regiões do país, reafirmou:

Como alternativa, a luta da Jornada das Mulheres Sem Terra levanta vozes por “Terra, Trabalho e Direito de Existir”, contra a concentração de terras, contra os despejos, contra o agronegócio, a mineração, o pacote de veneno, entre outras mazelas que afetam diretamente a realidade das trabalhadoras camponesas; que continuam resistindo, construindo soberania alimentar e Agroecologia por meio da agricultura familiar camponesa e a luta por direitos pela Reforma Agrária Popular.

Essa articulação entre a Educação do Campo e os movimentos sociais vai ao encontro do que propõe Xavier (2006), ao afirmar que a Educação do Campo é um espaço ativo de resistência. A escola do campo não se limita a ser um local de ensino, mas se constitui como um polo de mobilização, inserido em um projeto de resistência ao agronegócio e de afirmação dos direitos das populações rurais.

Assim, as ideias apresentadas por Silva (2020) e Vargas; Gomes; Wanderley (2024) convergem ao apontar que a Educação do Campo deve ser um espaço de diálogo constante entre saberes e de mobilização política. Essa integração entre práticas tradicionais e contemporâneas, aliada ao engajamento coletivo, não só valoriza as experiências e os conhecimentos locais, mas também fortalece a capacidade de ação transformadora das comunidades.

Um dos educadores argumenta que o capitalismo busca moldar os indivíduos para atender aos seus interesses, sem que haja espaço para questionamento ou reflexão crítica. A crítica à adaptação do capitalismo às lutas sociais, como o feminismo e a pauta LGBTI+, também aponta para uma instrumentalização dessas lutas, transformando-as em discursos superficiais que mascaram as desigualdades estruturais.

Temos enfrentado empresas que se apropriam de institutos educacionais. Apresentamos propostas diferenciadas, defendendo nossos princípios, enquanto o Estado nos impõe a educação empresarial nas escolas, sendo forçados a atender institutos e empresas privadas – como Ayrton Senna e Unibanco – que querem submeter-nos a planejamentos e ações que atendem aos interesses do capital. Contudo, nossa proposta pedagógica vai além do que nos é imposto. Somos obrigados a preencher sistemas e seguir protocolos, e ao longo dos anos, a educação empresarial tem tomado a educação de assalto, querendo moldar nossos jovens. Isso é uma grande dificuldade e uma das nossas principais aflições (Relatoria do Projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária", 2023).

A mercantilização da educação, exemplificada pela imposição de planejamentos e ações de empresas privadas como Instituto Ayrton Senna³⁹ e Instituto Unibanco⁴⁰, é vista como uma ameaça à autonomia da educação e um obstáculo à construção de uma pedagogia mais crítica e transformadora.

A reflexão sobre “A Pedagogia do Capital” vai além do espaço escolar, e é fundamental compreender as transformações do capitalismo contemporâneo para entender como ele influencia nossa formação, trazendo à tona a crítica ao sistema educacional atual, que é visto como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, especialmente de gênero e raça. Um dos educadores argumenta que o capitalismo busca moldar os indivíduos para atender aos seus interesses, sem que haja espaço para questionamento ou reflexão crítica. A crítica à adaptação do capitalismo às lutas sociais, como o feminismo e a pauta LGBTI+, também aponta para uma instrumentalização dessas lutas, transformando-as em discursos superficiais que mascaram as desigualdades estruturais.

No contexto do capitalismo contemporâneo, as reformas educacionais buscam transformar as estruturas escolares por meio de mudanças administrativas e pedagógicas, muitas vezes baseadas em um modelo empresarial fundamentado em princípios gerenciais. Segundo Frigotto (2010), a partir da década de 1990 no Brasil, e de forma intensificada nos anos seguintes, a gestão educacional passou a priorizar discursos que associam qualidade na educação à eficiência e eficácia do sistema público de ensino. Essa perspectiva enfatiza resultados e reestruturações no modelo de gestão educacional, frequentemente colocando a produtividade escolar em questão.

Nesse cenário, parcerias público-privadas começaram a ser estabelecidas, muitas vezes por meio de contratos firmados entre prefeitos e institutos educacionais. Esses contratos envolviam a aquisição de programas e materiais promovidos como "soluções educacionais", que eram implementados nas escolas públicas. A aplicação dessas soluções ficava condicionada à formação dos professores, oferecida por organizações como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Contudo, a autonomia das escolas era limitada, pois as decisões vêm predominantemente de instâncias superiores, com as unidades escolares desempenhando apenas o papel de execução das diretrizes impostas. (Santos, 2014).

³⁹ O Instituto Ayrton Senna se caracteriza como organização sem fins lucrativos fundada em Londres no ano de 1994, meses após a morte do ex-piloto de Fórmula 1 que deu origem ao nome do Instituto.

⁴⁰ O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco. Buscando obter maior impacto social, em 2002, redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.

O questionamento sobre como o capitalismo influencia a formação dos indivíduos e a valorização do empreendedorismo sugere uma crítica à ideologia do capital, que se disfarça de uma proposta educativa moderna e atrativa, mas que na realidade busca moldar os jovens para atender aos interesses do mercado.

Como o capitalismo age em nossa formação? Existe uma crescente valorização do empreendedorismo, que, embora seja abraçado pela "esquerda" institucional e pela academia, muitas vezes mascara a verdadeira natureza da pedagogia do capital. Como essa ideologia se manifesta, especialmente no mundo do trabalho? (Relatoria do Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária, 2023).⁴¹

As(os) educadoras(es) alertam para a necessidade de ir além das aparências e compreender a essência dessa ideologia, especialmente no contexto do novo ensino médio, que atrai os jovens com promessas de um futuro empreendedor, mas que na prática reforça a lógica do individualismo e da competição.

Em síntese, as reflexões destacadas ao longo dos encontros e relatos das(os) educadoras(es) da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré revelam a complexidade e os desafios enfrentados na construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras no contexto da Educação do Campo. A problematização da linguagem utilizada nos verbetes, como no caso de *Agroecologia*, evidencia a preocupação com o acesso do conteúdo, reforçando a necessidade de adaptação dos materiais para atender às realidades dos estudantes.

Por outro lado, o verbete sobre *Agroecossistemas* demonstra como a integração de conteúdos pedagógicos às práticas cotidianas e aos saberes e fazeres locais fortalece o processo de aprendizagem, valorizando experiências como o plantio de árvores, a produção de defensivos naturais e a criação de vídeos pelas comunidades escolares. Além disso, a crítica à *Pedagogia do Capital*, que busca moldar indivíduos para atender aos interesses do mercado, reflete uma preocupação com a reprodução de desigualdades de gênero e raça, bem como a mercantilização da educação promovida por empresas privadas como Ayrton Senna e Unibanco.

Nesse contexto, a resistência apresentada pelas(os) educadoras(es) da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, ao defender uma pedagogia que vai além dos protocolos impostos, reforça a luta por uma educação que questione a lógica do

⁴¹ RELATORIA do Projeto "Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária". Registro de discussões pedagógicas. Google Meet, 14 jul. 2023. Transcrição de Kamila Karine dos Santos Wanderley, 2023.

individualismo e da competição. Os fundamentos da Agroecologia emergem como eixo central dessa formação, não apenas ao integrar práticas pedagógicas às experiências cotidianas dos estudantes, mas também ao evidenciar os desafios enfrentados no processo educativo, como a mercantilização da educação e a instrumentalização das lutas sociais pelo capitalismo. Nesse cenário, a construção de um projeto educativo popular e transformador exige não só a adaptação de linguagens e materiais, mas também o fortalecimento da autonomia pedagógica e o compromisso com a formação da classe trabalhadora do campo.

4.5 Práticas sociais e desafios: os saberes e fazeres agroecológicos

Nossa escola, ela sempre, sempre trabalhou na visão agroecológica, a gente sempre teve esse cuidado de garantir que nosso campo experimental fosse um campo de referência pras comunidades onde a gente conseguisse produzir ecologicamente e levar essas experiências pra dentro das comunidades (Educador 2, 2023).

As práticas sociais agroecológicas constituem uma oportunidade privilegiada para aprofundar a compreensão dos processos de desenvolvimento vinculados às experiências agroecológicas, considerando a diversidade intrínseca ao bioma Caatinga. Nesse contexto, o educador Educador 2 enfatiza o esforço da escola em consolidar o Campo Experimental como referência para as comunidades locais, promovendo práticas educativas que fortalecem as relações entre a escola e o campo.

Tais práticas, evidenciadas pelas narrativas das(os) educadoras(es), revelam como os saberes e fazeres das classes populares são reconhecidos e valorizados como fundamentos estruturantes do processo educativo. Ancoradas nas especificidades das realidades locais, essas práticas dialogam com os desafios sociais e ambientais, configurando-se como um espaço pedagógico que integra conhecimento, prática e transformação social.

Nesse contexto, o depoimento de Educadora 6 enfatiza a relevância do **Inventário da Realidade** como uma ferramenta pedagógica essencial no planejamento educativo da Escola Patativa do Assaré. Ao articular a vivência dos sujeitos com os desafios e potencialidades do território, esse instrumento se torna uma ponte entre a reflexão crítica e as práticas emancipadoras.

No mapeamento realizado no **tópico 2.**, intitulado, **Estudos sobre a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré**, destaca-se o uso do inventário como ferramenta pedagógica central na construção de diagnósticos e no mapeamento das realidades vividas pelos educandas(os) em seus territórios. Conforme descrito na narrativa de Educadora 6, coordenadora pedagógica da escola, o inventário não é apenas uma coleta de informações, mas

uma estratégia que integra a proposta pedagógica, possibilitando a sistematização de elementos que compõem a vida cotidiana dos educandos:

Nós temos um **inventário da realidade**, que ela é uma ferramenta pedagógica, que faz **parte das estratégias da nossa proposta** e o inventário ele traz o **diagnóstico**. É feito um mapeamento dessas realidades, que muitas vezes elas vão se transformar em forma de tabela, em forma de cordel, dependendo da estrutura, mas é uma coleta de informações. Lá no território, vamos supor que nós temos muitas questões de queimadas, que é muito comum aqui, então nós temos um elemento que ele vai tá lá dentro da cultura, porque é uma prática dos agricultores, que, de certa forma, se torna cultural, e vai tá lá na matriz da cultura, por exemplo. E aí, nesse sentido, a gente observa, também por exemplo, a questão dos impactos do solo, da erosão. Então vai lá pra outras questões ligadas aos processos de luta ou questões mais ambientais, porque são divididos e aí a gente sistematiza essas informações e essas informações elas vão se tornar uma **porção da realidade** e dessa porção da realidade nós elegemos vários aspectos ligados aquela porção que estão ligadas ao território daqueles educandos (Educadora 6, 2023, grifos nossos).

Conforme descrito por ela, a escola identifica práticas culturais, problemas ambientais e aspectos sociais específicos de cada território. Esse entendimento vai exatamente em encontro com o artigo de Machado *et al.* (2022), Educação do Campo no Ceará: uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em Canindé, e a dissertação de Silva (2022), As escolas do campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da educação do campo, o inventário é uma prática essencial para construir currículos contextualizados. Esses estudos reforçam a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências dos educandos, promovendo a valorização dos territórios e das experiências culturais e ambientais dos sujeitos do campo.

Dessa forma, observa-se que o inventário transcende sua função inicial de diagnóstico, constituindo-se como uma ferramenta de transformação pedagógica, que organiza as demandas territoriais e culturais dos educandos em elementos sistematizados e integrados às práticas educativas.

No PPP da escola (PPP, 2023, p.63), o inventário se articula diretamente com o princípio metodológico da historicização e contextualização do conhecimento, ao dialogar os conteúdos curriculares com as realidades locais. Como destacado por Cavalcanti (2008, p. 31) “O lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido, contrapondo com a necessidade, a ordem distante”.

Nessa relação, corroboramos com Silva, (2020, p. 385-387), quando diz:

É preciso pensar numa dimensão de coletividade participativa e cotidiana, que envolve a educação, a escola e seu contexto. Nesta direção é urgente criar uma relação horizontal, capaz de se articular em forma de elo e que consiga enxergar o lugar e suas diversidades, as paisagens e suas diferenças, as moradias e suas especificidades, as

formas de expressar suas religiosidades, suas festividades (danças, músicas, rituais religiosos, datas comemorativas locais e tradicionais), os monumentos (a escola, a igreja, o cruzeiro, a casa de farinha, casarões, a praça, as árvores antigas e outros), as árvores, as fruteiras, as hortaliças, as plantas medicinais, as formas que o trabalho assume (trabalho assalariado, trabalho familiar, trabalho na agricultura, trabalho fazendo artesanato, trabalho de professor, trabalho de cuidar dos animais, trabalho de cuidar da casa e das crianças, trabalho de cuidar da água, da limpeza e da alimentação, trabalho de pedreiro, carpinteiro, pintor, trabalho de ...).

O Inventário da Realidade é esse instrumento que permite não apenas um levantamento técnico, mas uma experiência viva e educativa, que valoriza o saber popular e as histórias dos sujeitos envolvidos. Inspirada na ideia de pesquisa como princípio educativo, essa prática organiza ferramentas para o planejamento pedagógico, transformando a escola em um espaço que integra profundamente o conhecimento acadêmico às vivências concretas das(os) educandas(os). Esse processo se desdobra em etapas como a sistematização e problematização dos dados do inventário, sua socialização com a comunidade escolar e local, e a definição de "porções da realidade" – situações concretas da vida dos educandos, cheias de relevância social e um rico potencial pedagógico e interdisciplinar.

Sobre a importância da construção do inventário, Caldart (2017, p.168) defende que:

É necessário que a escola inclua a realização do inventário em seu planejamento, estabelecendo as tarefas e definindo quem faz o quê e em que tempo. Lembramos que é melhor realizar uma fase após a outra. A segunda fase pressupõe a primeira, mas a primeira não necessariamente implica na realização da segunda. Isso dependerá do planejamento mais amplo da escola.

Nessa perspectiva, a proposta dialoga com a Pedagogia dos Complexos⁴² ao organizar elementos da realidade em suas várias dimensões — gestão participativa, fontes educativas naturais e culturais, e formas de trabalho —, permitindo que cada sujeito se torne protagonista na construção do saber e reafirmando que a educação só faz sentido quando transforma a realidade e fortalece os laços comunitários (PPP, 2023). Nesse sentido, o trecho destacado por Educadora 6 reforça a importância do inventário como elo entre o território e a escola, contribuindo para que o planejamento pedagógico seja contextualizado, ampliando a compreensão das(os) educandas(os) sobre sua realidade e suas possibilidades de atuação no mundo.

⁴² Sobre os Complexos de Estudos: “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) iniciou, no ano de 2013, a experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base e nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná[...]. Os Complexos de Estudo são formas de organizar o Plano de Estudos, permeado entre: o trabalho, as bases das ciências e das artes, os métodos e os tempos de ensino específicos, a auto-organização, a organização individual e coletiva dos estudantes, os aspectos da realidade, os objetivos formativos e êxitos e as fontes educativas. A concepção de educação, os objetivos da educação e o meio educativo/atualidade são os pilares da proposta curricular por Complexos de Estudo. As matrizes pedagógicas servem como organizadoras do ambiente educativo na escola, e o trabalho como princípio educativo é o elemento central da concepção de educação que entra na orientação do Plano de Estudos (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023, p.58).

O **Campo Experimental**, desenvolvido pela Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, estruturado e planejado em 2022,⁴³ configura-se como uma proposta pedagógica que integra teoria e prática, articulando saberes e fazeres. Essa iniciativa busca promover vivências que refletem a cultura dos sujeitos que compõem a escola, abrangendo educadores(as), estudantes e outros membros da comunidade escolar. Coletivamente, essas(os) educadoras(es) constroem propostas metodológicas que enriquecem os processos de socialização e aprendizagem por meio da integração entre diferentes componentes curriculares.

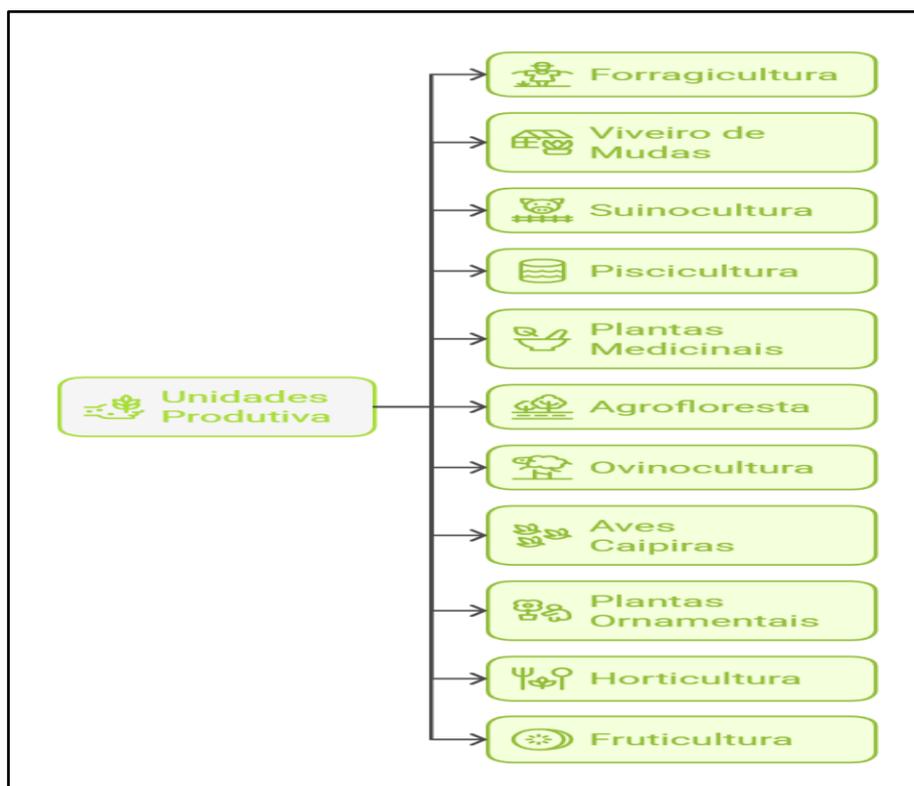
No contexto escolar, os(as) estudantes participam de diversas atividades voltadas à promoção de práticas agroecológicas, tais como a recuperação de solos, o plantio de espécies arbóreas em sistemas agroflorestais, o manejo de hortas e pomares, além do cuidado com animais. A implementação do Campo Experimental contempla, ainda, um acompanhamento sistemático das onze unidades produtivas vinculadas à escola, articulado com visitas regulares a assentamentos e parcerias estratégicas com instituições locais. Entre as práticas implementadas, destacam-se o plantio de árvores e a construção de barragens base zero, ações voltadas para mitigar a velocidade das enxurradas, evitar o carreamento de solos e prevenir a formação de voçorocas, em consonância com os princípios agroecológicos (Relatório de Sistematização da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023).

Nesse contexto, o Campo Experimental consolidou-se como a principal estratégia de produção e disseminação de práticas agroecológicas, extrapolando os limites escolares. Educandos(as), educadores(as), funcionários(as) e o Grupo de Mulheres do Projeto Camponesa a Camponês desenvolveram atividades que impactam diretamente as comunidades, ampliando a abrangência dessas práticas por meio da atuação dos estudantes.

De acordo com a narrativa das(os) educadoras(es), para potencializar os resultados, foi estruturada uma metodologia de trabalho em equipes, composta por educadores e funcionários que acompanham as onze unidades produtivas (Figura 24). As treze turmas da escola também assumem um papel ativo, cada uma aprofundando-se em uma unidade produtiva por semestre. Essa dinâmica promove uma formação sistêmica e participativa, integrando diferentes agentes da comunidade escolar.

⁴³ A educadora Maria de Jesus, militante histórica do MST, teve um papel crucial na formulação de um planejamento estratégico voltado para o fortalecimento do Campo Experimental. A partir do segundo semestre de 2022, foi estruturado um planejamento pedagógico abrangente e colaborativo, integrando educadores, estudantes e funcionários.

Figura 24 - Unidades Produtivas do Campo Experimental



Fonte: Adaptado pela autora a partir da Sistematização da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré (2024).

A seleção das unidades prioritárias para intervenções no Projeto de Agroecologia e Educação considerou aquelas com maior necessidade de reparos e ampliação, como suinocultura, ovinocultura, horticultura e avicultura.

As narrativas do Educador 4 e Educador 2 reforçam a relevância dessa perspectiva, destacando a importância do Campo Experimental como um espaço de transformação pedagógica e social no contexto da educação do campo.

[...]A sala de aula é um ambiente que promove a quebra de uma rotina, de um espaço fechado, embora a gente também tenha aulas teóricas que são necessárias para a aplicação de conceitos, mas o campo experimental, ele traz essa oportunidade na prática de mostrar, de experimentar, de testar e a gente gosta. Carece, ainda, de tecnologias adequadas, de mais investimentos, ações mais impactantes com uma possibilidade de um arranjo maior. As dificuldades são muitas. Você caminhou pelo campo você viu que é um solo raso, qualquer chuva encharca rápido, mas seca rápido também, porque é um solo que não tem muita capacidade de armazenamento e é aí onde se aplicam as técnicas e os princípios agroecológicos: os solos de compostagem, o minhocário, o enriquecimento do solo e as intervenções do ponto de vista prático e aí tem uma aceitação boa dos meninos, muitos têm uma tradição que gostam de desenvolver ações no campo, desenvolver a sua cultura, a sua tradição, se não tiver aula no campo eles já começam a chiar e colocam isso como uma necessidade de quebrar a monotonia de sempre estar no mesmo espaço. Essa proposta abre esse caminho que precisa ser melhorado, discutido, ser avaliado, pra

que a gente consiga (Educador 4, 2023).

Então o educador, independente que ele trabalhe com matemática, com português, com educação física, cada educador ele tem a responsabilidade de assumir uma unidade produtiva.[.....] Essa ciência - a matemática - ela não é apenas trabalhada na sala de aula, que ela tem uma funcionalidade prática. A ciência é construída dentro de uma necessidade humana. Então, ela vem pra superar dificuldades construídas no decorrer do desenvolvimento das sociedades. No caso da matemática, dependendo da unidade produtiva que a gente tá assumindo, a gente consegue pegar muitos assuntos e dialogar com o trabalho desenvolvido na unidade (Educador 2, 2023).

De acordo com o Educador 4, o Campo Experimental é visto como uma oportunidade de quebrar a rotina e sair de um espaço fechado, permitindo que os educandos vivenciem o aprendizado de forma prática. Nesse ambiente, não se trata apenas de aplicar conceitos teóricos, mas de experimentar e adaptar técnicas, como as agroecológicas, que respondem às características específicas do solo. Este solo, por exemplo, é raso e, devido à sua baixa capacidade de armazenamento, encharca rapidamente com a chuva, mas seca igualmente rápido. A abordagem prática é essencial para que os alunos se vinculem com a cultura do campo, e o desejo de continuar as atividades ao ar livre surge como uma forma de quebrar a monotonia das aulas tradicionais. Embora haja desafios, como a falta de tecnologias adequadas e a necessidade de mais investimentos, há também a percepção de que a proposta precisa ser aprimorada e constantemente avaliada.

Educador 2, por sua vez, complementa essa visão ao refletir sobre a responsabilidade do educador na integração da educação teórica com a prática no campo. Ele enfatiza que, independentemente da área de atuação do educador — seja matemática, português ou educação física —, todos têm a responsabilidade de “assumir uma unidade produtiva”. Para o Educador 2, a matemática, por exemplo, não se limita ao ensino em sala de aula. Ela está profundamente vinculada com a realidade do trabalho desenvolvido no campo, sendo uma ferramenta que visa “superar dificuldades construídas no decorrer do desenvolvimento das sociedades”. Ele defende que o conhecimento matemático, quando aplicado em uma unidade produtiva, ganha uma funcionalidade prática e concreta, estabelecendo um diálogo direto com as atividades cotidianas.

Dessa forma, ambos os educadores convergem para a ideia de que a educação deve estar vinculada com a realidade do campo, onde a teoria se encontra com a prática e o conhecimento se torna mais significativo e aplicável à vida dos educandos. O Campo Experimental, como enfatizado pelo Educador 4, e a integração das disciplinas, como sugerido pelo Educador 2, são fundamentais para a construção de um aprendizado que transcende os limites da sala de aula, permitindo que os alunos compreendam a ciência e a educação em seu contexto mais

amplo e prático.

Nessa direção, em consonância com os trechos da fala do Educador 4 e Educador 2, o componente Organização de Técnicas do Trabalho Produtivo (OTTP), conforme ressaltava Educador 5, desempenha um papel central na formação dos estudantes ao integrar o currículo escolar com a realidade prática das unidades produtivas. Com uma carga horária semanal de 4 horas-aula, o OTTP se articula com outros dois componentes integradores — Projetos, Estudos e Pesquisa e Práticas Sociais Comunitárias — funcionando como elos que conectam as áreas do conhecimento teórico com a realidade concreta dos estudantes. Esse caráter teórico-prático permite que as turmas desenvolvam estudos específicos relacionados às unidades produtivas em que estão inseridas. Para apoiar essa integração, foi elaborado um Caderno de Organização do Trabalho e Técnicas de Produção, fundamentado em materiais pedagógicos desenvolvidos pelo setor de educação do MST no Ceará.

Por exemplo, durante o período de seis meses em uma unidade, os estudantes da turma de piscicultura estudam conteúdos teóricos diretamente relacionados à criação de peixes, abordando desde o manejo alimentar até o controle da qualidade da água. Essas atividades teórico-práticas possibilitam a aplicação do conhecimento adquirido no cotidiano das unidades produtivas, promovendo uma formação integrada e contextualizada.

No entanto, o Educador 5 também aponta que a impossibilidade de formar sistematizadores nas escolas prejudicou o registro detalhado dessas experiências. Essa limitação comprometeu a análise mais aprofundada sobre o impacto pedagógico e produtivo, evidenciando a necessidade de aprimorar os processos de sistematização para fortalecer a articulação entre a teoria e a prática no contexto escolar.

A princípio, o componente de OTTP, ele entra na carga horária dos estudantes para todas as turmas. Cada turma, passa 06 meses na unidade e, durante esse período, eles vão estudar a parte teórica relacionada aquela unidade produtiva. Então a turma que tá na piscicultura, ela vai estudar conteúdo teórico da piscicultura e aí, com a introdução dos cursos técnicos, algumas turmas perderam um pouco de carga horária, porque o curso de Agroecologia, porque já tem um curso, tem duas horas aulas, uma na escola e outra na comunidade (Educador 5, 2023).

Com a introdução dos cursos técnicos, como o de Agroecologia, algumas turmas perderam parte de sua carga horária devido à necessidade de conciliar atividades realizadas na escola e na comunidade. Isso evidencia um desafio na organização do tempo pedagógico, mas, ao mesmo tempo, reforça a importância do OTTP como um componente que fortalece a relação entre a teoria, o trabalho produtivo e a intervenção social, aspectos fundamentais para a formação no campo.

Altieri (2012, p.13), aponta para esse caminho quando afirma que “[...] as abordagens mais efetivas de pesquisa agroecológica são as que mobilizam as comunidades rurais para o exercício de formulação dos problemas e para o levantamento e o teste de hipóteses para solucioná-los (Altieri, 2012, p. 13). Diante desta perspectiva, essa cooperação reforça o protagonismo das comunidades rurais no processo educativo, promovendo aprendizagens que dialogam com a realidade local.

O Educador 2 complementa essa perspectiva ao detalhar a organização da escola, que ocorre em três frentes de atuação. A primeira é formada por educadores responsáveis pelas unidades de trabalho, que incluem relatoria, organicidade, disciplina e comunicação. A segunda é dedicada às unidades produtivas no campo experimental. Por fim, o terceiro grupo, ao qual o Educador 2 pertence, atua de maneira transversal, assumindo unidades produtivas e contribuindo com a relatoria e a memória da escola. Ele ressalta que o conteúdo ensinado transcende a sala de aula, ganhando mais significado ao ser articulado com as práticas do Campo Experimental.

A escola tem se destacado por diferentes fazeres que exemplificam essa perspectiva, como o projeto *Revitalização e Desenvolvimento da Horta Orgânica da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, em Canindé-CE*. Essa iniciativa, ilustrada nas Figuras 25; 26; 27 e 28, junto a outras ações da escola, reflete seu compromisso com as práticas agroecológicas.

A experiência da horta agroecológica proporciona o subsídio de elementos concretos para a realização de práticas pedagógicas desde a implantação dos canteiros e sementeiras, plantio, transplante e demais tratamentos culturais, controle de pragas, escalonamento do plantio e colheita. Os aspectos produtivos são elaborados com conteúdos teóricos voltados para as culturas de maior importância no contexto do semiárido cearense. Além das práticas que são desenvolvidas na unidade produtiva, os docentes realizam estudos dos componentes curriculares, como biologia, geografia e matemática entre outros, os quais são trabalhados de forma interdisciplinar contextualizando os conceitos a partir das vivências e experimentos da horta. (Sistematização da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, Canindé-CE, 2024).

A Sistematização da Escola revela como a horta agroecológica transcende o espaço de produção agrícola para se tornar um ambiente educativo interdisciplinar, integrando teoria e prática. Desse modo, podemos realizar um paralelo com o pensamento de Ribeiro et al. (2017, p. 12), quando aponta que

Na Reforma Agrária Popular se prioriza a produção de alimentos saudáveis, através da Agroecologia, procura-se sistemas de agroindústrias no campo sob o controle das/os camponesa/es. Isso possibilita agregar valor aos produtos, gerando mais renda e novos postos de trabalho, sobretudo a juventude. Trata-

se, portanto, de uma mudança cultural, no modo que as pessoas compreendem e fazem o mundo. Por isso, a educação é essencial para que essa Reforma se consolide (Ribeiro et al. 2017, p. 12).

Contudo, é importante destacar que, apesar de gerar algum retorno com a oferta de alimentos para a própria unidade escolar, o processo não possui fins lucrativos, mas sim pedagógicos e educativos. As ações são estruturadas de forma a funcionarem como unidades demonstrativas, modelos possíveis de serem adaptados conforme a realidade de cada estudante. "São ações que a gente trabalha como uma unidade demonstrativa. Modelos possíveis de serem reorganizados com a realidade de cada educando (Educador 4, Agrônomo, 2023)".

Figura 25 - Início da horta orgânica



Figura 26 - Aula no campo-experimental



Fonte das figuras: Relatório de Sistematização da Escola Patativa do Assaré (2023).

A Figura 25 ilustra a horta agroecológica, composta por canteiros organizados e delimitados por tijolos, onde algumas pessoas trabalham realizando atividades como plantio e manejo. A imagem também mostra uma estrutura de sombreamento feita com telas para proteger as plantas do sol intenso, enquanto o cenário ao redor apresenta vegetação natural e áreas de terra exposta. Esse espaço, embora já se mostrava promissor, reflete os desafios mencionados no documento de sistematização do projeto (2023), especialmente no que diz respeito à escassez hídrica da região.

Como destacado no relatório: "Temos o desafio da captação de água para produção, que nem sempre é suficiente." Para superar essa limitação, foram implementadas soluções, como a construção de cisternas de placa e o reaproveitamento de água, possibilitando o desenvolvimento sustentável da horta e do pomar, mesmo diante das adversidades climáticas. Por muito tempo, a caatinga foi vista como sinônimo de seca e pobreza. No entanto, a realidade mostra que, ao saber conviver e cuidar desse bioma, ele se torna um símbolo de vida, prosperidade e da força do povo trabalhador que vive no/do campo.

Outro aspecto importante foi o trabalho de recuperação do solo da horta experimental, que inicialmente apresentava condições desfavoráveis devido ao uso de aterro de construção. Através de adubação, compostagem e a introdução de húmus de minhoca, a comunidade escolar conseguiu melhorar a qualidade do solo, favorecendo a diversificação das produções. O relato descreve este processo como essencial: "Foi necessário nos anos seguintes um trabalho de recuperação e formação – recuperação do solo, com adubação de fundação e construção de canteiros, utilização de compostos orgânicos produzidos na própria escola". (Sistematização da escola, 2023). Esse esforço foi crucial para fortalecer a unidade de horticultura, permitindo a expansão e sustentabilidade da produção.

Outro desafio enfrentado no desenvolvimento do Campo Experimental, apontado pelo Educador 4, é a carência de tecnologias adequadas, investimentos mais robustos e ações estruturadas que possam ampliar o impacto da proposta. As dificuldades são agravadas pelas características naturais do solo, que, por ser raso, encharca rapidamente com a chuva, mas seca com a mesma rapidez devido à baixa capacidade de retenção de água. Esse cenário, no entanto, torna-se um campo fértil para a aplicação de técnicas agroecológicas, como o uso de compostagem, minhocários e intervenções que enriquecem o solo. De acordo com Malavolta *et al.* (2002), os adubos de origem orgânica são eficazes na melhoria das condições físicas, químicas e biológicas do solo, potencializando a aplicação dessas técnicas.

Na Figura 26, observa-se a produção da horta do Campo Experimental, cuja colheita foi comercializada durante o 1º Seminário de Educação e Agroecologia da Escola, realizado em 2023. O evento contou com a participação de representantes de mais de 40 assentamentos, do Banco do Nordeste, da Secretaria de Desenvolvimento Agrário do Estado, e do superintendente do INCRA Ceará, entre outros. Durante o seminário, foram apresentadas diversas iniciativas, incluindo a venda dos produtos cultivados no Campo Experimental, além de outros produtos trazidos pelas(os) educandas(os), oriundos de seus territórios.

Figura 27 - Solução agroecológica **Figura 28** - Comercialização dos produtos



Fonte das figuras: Relatório de Sistematização da Escola Patativa do Assaré (2023).

A Figura 27 apresenta uma solução agroecológica para o controle de pragas, utilizando alho (*Allium sativum*) e cebola (*Allium cepa*). Ambas as plantas contêm substâncias, como o enxofre, que podem ser aplicadas no manejo de pragas e doenças foliares. O tratamento é realizado uma vez por semana. A preparação foi elaborada por três estudantes do segundo ano. Como ressalta o Educador 4, "não utilizamos nenhum tipo de insumo químico, seja para adubação, seja para controle de pragas" (Educador 4, Agrônomo, 2023). Além disso, a produção das unidades, por exemplo, sistemas produtivos diversificados e integrados aproveitam resíduos da horta e do refeitório da escola, promovendo o melhor uso dos resíduos.

A Educadora 3 reflete em sua narrativa sobre a transversalidade da Agroecologia, destacando seu papel como princípio integrador de todas as áreas do currículo escolar. Durante as atividades pedagógicas, foram trabalhados temas como manejo agroecológico, controle de pragas e doenças, e medições agrárias, com ênfase na horta e no campo experimental. Também foram trabalhados aspectos do cooperativismo, incluindo a organização de feiras e a comercialização de produtos agrícolas.

Como parte da prática, as(os) estudantes discutiram o processo de comercialização no contexto do assentamento, onde os agricultores levam semanalmente seus produtos até a cidade do Canindé para vender na feira da agricultura familiar, conforme observamos na Figura 28. Além disso, a importância de uma alimentação saudável e livre de agrotóxicos foi evidenciada, incentivando a produção caseira de alimentos como cheiro-verde, pimentão e tomate. "A gente tentou demonstrar hoje, em sala, como é que é, mais ou menos, esse processo que eles fazem na cidade. A gente pediu pra eles fazerem pesquisa de preço, de promoções, de como é que seria" (Educadora 3, Componente de Física e Coordenadora de Área das Ciências da Natureza).

Essa dimensão apontada se vincula com a proposta indicada por Caporal e Costabeber (2011), que valoriza processos participativos e práticos como pilares da construção do conhecimento agroecológico, reforçando sua relação com os fundamentos pedagógicos do MST.

Conforme descrito pelo Movimento:

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles (MST, 1996, p.11).

Por outro lado, a Educadora 3 destaca desafios importantes na relação entre escola e comunidade, apontando o uso de agrotóxicos na agricultura familiar como um dos principais obstáculos enfrentados nesse diálogo. Segundo a educadora, muitos membros da comunidade acreditam que o uso de veneno é a solução mais rápida e eficaz para garantir uma plantação bonita e saudável, apesar dos riscos conhecidos. Em dado momento da entrevista ela diz; "eles acham que usar o veneno vai ser mais rápido e vai dar menos trabalho e eles vão ter uma plantação bonita com mais rapidez, mas a gente diz e eles dizem que não é dessa forma" (Educadora 3, 2023). Essa visão é profundamente enraizada nas famílias e está ligada a uma não compreensão dos impactos a longo prazo do uso de substâncias químicas na agricultura⁴⁴.

Essa visão é também destacada no PPP da escola quando trata da sua relação com a comunidade utilizando a metodologia do projeto Camponês a Camponês (CAC):

A Escola nos dois últimos 2 anos tem fortalecido suas ações agroecológicas com a comunidade, através da metodologia do **projeto camponês a camponesa**, na qual realizamos momentos de visita ao Assentamento onde está localizada a Escola. Essa metodologia nos permite levar o debate da Agroecologia as mulheres, os agricultores, por meio da formação, planejamento produtivo e construção de novas práticas; no sentido de ampliar novos conhecimentos abrangentes sobre a Agroecologia. Na metodologia do Camponês a Camponês (CAC) como estratégia de resistência ativa e massificação da Agroecologia no contraponto às produções dominantes do agronegócio e uso de agrotóxicos que ainda é muito presente nas comunidades, olhando para o nosso semiárido se faz necessário fortalecer essas experiências agroecológicas nos nossos territórios (Sistematização da Escola de Ensino Médio do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré, Canindé-CE, 2024).

⁴⁴ No tópico 3.2 "Agroecologia é o caminho!", destacamos os riscos do uso indiscriminado de agrotóxicos, alertando para seus impactos negativos à saúde pública e ao meio ambiente.

O CaC envolve a troca horizontal de conhecimentos entre camponeses na prática cotidiana de manejo do solo, em que as experiências acumuladas servem para solucionar problemas na lavoura e formar novos agricultores comprometidos com a produção agroecológica. Em consonância com o documento de sistematização, Rosset (2017, p. 91) sugere que:

A própria escola pode identificar os camponeses mais experientes em diferentes práticas agroecológicas e mobilizá-los como professores para os alunos, utilizando suas terras como salas de aula. Assim, saberes e fazeres ancestrais permanecem em contato com jovens e crianças no ambiente escolar, incentivando sua aplicação no cotidiano da comunidade e valorizando práticas que respeitam a natureza e promovem a saúde coletiva.

Embora a escola tenha buscado sensibilizar a comunidade sobre os prejuízos que o uso de agrotóxicos pode acarretar, como o contágio de doenças graves, a mudança de mentalidade tem ocorrido de forma lenta. Estamos compreendendo que a dificuldade de aceitação dessa perspectiva, que prioriza métodos mais sustentáveis e orgânicos, está no fato de muitos membros da comunidade não possuírem o conhecimento necessário para avaliar as consequências do uso de venenos. Como o Educadora 3 explica, "nós da escola, já fizemos visitas à comunidade, nos dividimos em grupos e fomos fazer visitas na comunidade porque a gente sabe que muitos desconhecem". Segundo ela, esses encontros têm sido fundamentais para promover a reflexão, mas a resistência persiste.

Durante as visitas e debates realizados, muitos dos membros da comunidade, como é relatado pela Educadora 3, ainda se mostram céticos quanto à eficácia de alternativas mais demoradas, questionando o tempo que exigem para o desenvolvimento das culturas sem o uso de veneno: "ah, professora, mas aí vai demorar demais. A gente coloca o veneno rapidinho" (Educadora 3, 2023). Este argumento, embora compreensível dentro do contexto imediato de necessidades econômicas, revela a falta de acesso ao conhecimento sobre as consequências a longo prazo do uso de agrotóxicos.

A escola tem buscado, por meio de reflexões e questionamentos, ressaltar a importância de considerar os impactos da utilização de produtos químicos, como o aumento de casos de câncer, conforme observado pelo a Educadora 3. No entanto, ela percebe que, apesar dos esforços, "infelizmente eles não conseguem colocar isso como prioridade" (Educadora 3, 2023). Esse desafio destaca a necessidade de continuar trabalhando com a Agroecologia e promovendo a conscientização sobre a saúde e o meio ambiente, superando práticas arraigadas e incentivando a adoção de alternativas mais saudáveis.

No contexto da área das Ciências da Natureza, foi desenvolvida a produção de vídeos

demonstrativos que abordaram as práticas de plantio de mudas no campo experimental, integrando essas atividades ao componente OTTP. Adicionalmente, foram realizados estudos teóricos por meio de apresentações em slides e oficinas, nas quais os educandos foram incentivados a produzir e documentar vídeos em suas respectivas comunidades, tratando de temas como a produção de defensivos naturais, uso de agrotóxicos, replantio de vegetação nativa (recaatingamento), enxertia, produção de adubo orgânico e práticas de alimentação saudável.

De acordo com o Educador 4, as práticas agroecológicas implementadas têm sido amplamente aceitas pelos educandos, os quais demonstram significativo engajamento e identificação com as atividades no campo. Segundo o educador em sua narrativa, os estudantes, embora inicialmente hesitantes, revelaram um alto nível de comprometimento e dedicação, como evidenciado na elaboração de defensivos naturais para utilização nas hortas e plantas da escola, sem recorrer ao uso de agrotóxicos. Tal prática está em consonância com os princípios da Agroecologia e com a proposta pedagógica do Campo Experimental da Escola, que busca integrar teoria e prática em um processo de ensino-aprendizagem participativo, voltado para a Agroecologia.

Além disso, foi possível observar que os estudantes expressaram insatisfação quando restritos ao ambiente fechado da sala de aula, o que evidencia a necessidade de ambientes educativos mais dinâmicos e contextualizados com a realidade dos sujeitos do campo. Nesse contexto, também foi possível observar que a fundamentação teórica e metodológica das atividades tem sido embasada em uma diversidade de fontes de pesquisa, incluindo textos acadêmicos, filmes e fotografias. Dentre os recursos utilizados, destaca-se a história de luta do movimento social do campo, com ênfase no jornal *Brasil de Fato*, além de textos de referência, como os escritos por João Pedro Stédile.

No que tange à participação dos estudantes, os resultados obtidos a partir de um questionário aplicado pela escola indicaram que 100% das(os) estudantes que responderam ao instrumento reconhecem e se envolvem ativamente nas ações agroecológicas desenvolvidas pela escola, especialmente nas aulas de OTTP e na eletiva de Agroecologia oferecida aos estudantes do 1º ano. Esses dados corroboram para a importância pedagógica integrada e ressaltam o alto nível de engajamento dos educadores em projetos e estudos que contribuem para o desenvolvimento de práticas agroecológicas.

Essa perspectiva amplia o escopo do aprendizado, articulando o conhecimento da realidade local à compreensão global, como ressalta o MST ao afirmar que

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Então, através deste princípio estamos dizendo que precisamos nos preocupar em como garantir que nossos educandos/ nossas educandas produzam conhecimento. Conhecimento sobre o que? Sobre a realidade. Mas quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade o mundo! (MST, 1996, p.12).

Portanto, o Educador 4 ressalta a importância de olhar com cuidado para o Campo Experimental, defendendo que essa proposta precisa ser constantemente aprimorada e avaliada. Para ele, é fundamental abrir espaços de diálogo, investir em infraestrutura e buscar soluções criativas que tornem as práticas ainda mais significativas. Acredita que, ao enfrentar esses desafios, o Campo Experimental pode alcançar seu verdadeiro potencial, unindo a prática educativa à Agroecologia. Isso passa por um currículo que provoque a reflexão crítica e incentive os(as) estudantes a se envolverem de forma ativa, transformando suas realidades em sintonia com as demandas e desafios do mundo atual.

Por sua vez, o Educador 1 traz uma perspectiva crítica e ética ao abordar a Agroecologia, destacando que ela vai além da simples produção sem agrotóxicos.

Quando a gente fala em Agroecologia, o pensamento gerado é só relacionado à produção em si, então os meninos já acha que a Agroecologia é só produzir sem o uso de agrotóxicos. Eu uso um exemplo bem prático: que a Agroecologia não é só isso, que tem vários viés, vários aspectos. Eu gosto muito de usar a terminologia de olhar para além dos cinco dedos: que é justamente enxergar além do que eu estou vendo, porque a produção ali, sem a utilização dos insumos químicos, eu consigo visualizar, mas, eu chegando numa horta, eu não consigo visualizar se o produtor, se o agricultor familiar que tá produzindo sem a utilização de insumos químicos, se ele respeita a família, ele respeita os filhos, ele respeita a discussão de gênero, a discussão de raça, a discussão de etnia, então eu falo muito pros meninos assim: se o produtor ele tá produzindo sem a utilização de insumos químicos, tá produzindo utilizando os defensivos naturais, está produzindo utilizando o húmus, utilizando a adubação orgânica, ele é um produtor agroecológico? Eles dizem: é, ele é um produtor agroecológico. Mas se ele bate na esposa? Se ele bate nos filhos? Se ele desrespeita a sua casa, a sua unidade familiar, ele continua sendo um produtor agroecológico? Ai os meninos param pra pensar e a gente entra nessa discussão mais profunda, porque eu falo olhar além dos cinco dedos. É exatamente a gente, de fato, compreender e entender o processo da Agroecologia em si (Educador 1, 2023).

Ao propor uma reflexão sobre as relações de gênero, raça e respeito no contexto familiar, ele convida os estudantes a enxergarem a Agroecologia como um paradigma integrador. Essa visão exige uma transformação não só nas práticas agrícolas, mas também nas relações sociais, promovendo um ambiente mais justo.

O educador 1 exemplifica essa perspectiva ao mencionar que os estudantes escolhem temas como violência doméstica, gravidez na adolescência e questões relacionadas à Reforma Agrária para suas pesquisas. Ele afirma: “A partir dos Fenômenos da Realidade, a gente pegou o PEP, que é o Projeto de Estudos e Pesquisa, e disse: nós temos aqui um mundo de

possibilidades.” (Educador 1, 2023). O educador ilustra a introdução da Agroecologia aos estudantes, promovendo a reflexão crítica sobre o tema. Entre as linhas de pesquisa abordadas, destaca-se a Agroecologia como uma temática central.

Eu, enquanto educador, apresento a temática da Agroecologia pros meninos, desmistificando, trazendo todo o contexto relacionado à Agroecologia, pra que eles possam optar ou não de desenvolver sua temática dentro desse projeto Agroecologia[...] (Educador 1, 2023).

Suas narrativas apresentam um espaço de aprendizagem em que os(as) estudantes, como agentes ativos, têm a liberdade de decidir se desejam aprofundar seus conhecimentos na área, favorecendo a autonomia, a participação e a reflexão. Desse modo a Escola Patativa do Assaré tem o entendimento que:

A Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, 2023, p.68).

Assim, estudar Agroecologia é “uma forma de conhecer e ser capaz de construir novos processos de produção que questionam a lógica consumista do capitalismo” (Ribeiro *et al.* 2017, p. 12). Dessa forma, a Agroecologia propõe uma prática de vida ecológica para as famílias, fortalecendo suas relações internas e seus modos de produção, além de reconstruir a agricultura e as relações sociais de forma mais sustentável (Ribeiro *et al.*, 2017).

Como podemos observar, essas ações estão fundamentadas nos princípios da Educação Popular, que se alicerça na reflexão crítica sobre a realidade vivenciada, compreendendo-a como ponto de partida essencial para a construção de novos saberes e fazeres. Nesse contexto, a sistematização das práticas pedagógicas desempenha um papel fundamental, pois permite não apenas a análise e o aprimoramento contínuo das experiências vividas, mas também a integração do aprendizado teórico com práticas transformadoras do cotidiano. Essa dinâmica fortalece a participação comunitária e evidencia que a Agroecologia vai além de ser um método alternativo de produção: trata-se de um caminho concreto para transformar as condições de vida no campo, promovendo a permanência das populações em seus territórios e desafiando as causas estruturais do êxodo rural.

Para Freire (2000), a educação forma pessoas críticas e conscientes. Sozinha, não transforma a sociedade, mas sem ela, a mudança não acontece. Os fazeres da Escola do Campo

Filha da Luta Patativa do Assaré, nesse sentido, emerge como uma fonte essencial de aprendizado, pois envolve vivência, reflexão e criação. Deve ser analisada considerando os cenários, especificidades e ações que a constituem, além das “sutilezas pessoais expressas nas percepções, sensações, emoções e interpretações de cada um dos protagonistas” (Hiay, 2012, p. 74). Ademais, é fundamental observar os processos de transformação que ela promove e as relações entre os que fazem a escola. Assim, o processo de ação-reflexão-ação promovido pela sistematização não apenas enriquece aqueles diretamente envolvidos, mas também se configura como um espaço de troca e aprendizado coletivo, ampliando os horizontes para a construção de novas práticas e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reflete o caminho traçado ao longo da pesquisa, que, como as sementes que germinam e se entrelaçam nas terras dos acampamentos e assentamentos, também se expandiu e se fortaleceu em múltiplas direções. A Agroecologia, como uma nova abordagem (Altiere, 2000), se revelou não apenas um tema central, mas um fio condutor para compreender a realidade educacional no Movimento Sem Terra (MST), especialmente na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré.

Destacamos nesse processo, a escrita e a distinção entre o que foi inicialmente planejado e o que foi efetivamente executado. Das onze escolas acompanhadas pelo projeto *Educação e Agroecologia nos Territórios da Reforma Agrária (2021-2024)*, a proposta inicial previa concentrar o estudo em duas escolas localizadas em territórios nordestinos: uma na Bahia e outra no Ceará. No entanto, após a etapa de qualificação, tornou-se evidente a necessidade de ajustar o foco da pesquisa. Optou-se, então, por concentrar a investigação exclusivamente na escola localizada no Ceará, considerada mais pertinente para o aprofundamento das experiências observadas.

O contato com as(os) educadores(as) ocorreu, predominantemente, durante as formações e reuniões *online* (2022-2024), complementado por alguns encontros presenciais. Dentre esses momentos, destacam-se a primeira reunião realizada no Estado de Minas Gerais (2022), o Curso Básico de Educação e Agroecologia da Região Nordeste (2023), ocorrido no Rio Grande do Norte, e a reunião na Escola Nacional Florestan Fernandes (2023), em São Paulo. Esses espaços possibilitaram uma aproximação significativa com as(os) educadoras(es), permitindo escutas que enriqueceram a pesquisa.

No entanto, não foi possível participar dos processos internos de planejamento na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, o que teria proporcionado uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas pedagógicas e das práticas agroecológicas vivenciadas no cotidiano escolar.

O desafio de atuar como sistematizadora do projeto, envolvia a organização e o arquivamento de materiais recebidos, que eram armazenados em um *drive* compartilhado. Além do contato com as onze escolas, destacava-se, particularmente, a interação com a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, que exigia uma atenção contínua para garantir o fluxo adequado de informações e o acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Diante desse cenário, buscou-se responder à pergunta central da pesquisa: **Qual é o lugar que a Agroecologia e a Educação Popular ocupam nos fazeres pedagógicos nas**

escolas em territórios da Reforma Agrária? Ao longo da pesquisa, foi possível refletir sobre os principais objetivos, análises e contribuições geradas, e suas implicações tanto para o campo da Agroecologia e Educação quanto para a prática pedagógica na Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. A partir das respostas encontradas, percebe-se a importância de integrar a Agroecologia e a Educação Popular e como suas diversas dimensões impactam diretamente a formação crítica e emancipatória das(os) educadores(as), e a prática pedagógica nos territórios da Reforma Agrária.

Primeiramente, o estudo se propôs a **identificar aspectos históricos e teóricos da Agroecologia nas escolas vinculadas ao MST, analisando suas influências e desafios**. Através da análise de metodologia participativa e de história oral, foi possível perceber que a Agroecologia, ao ser incorporada nas escolas, não apenas transformou a prática pedagógica, mas também fortaleceu a conexão dos estudantes com a terra e as questões ambientais, desafiando o modelo educacional tradicional. Este achado reafirma a importância de uma educação crítica e integrada ao território, especialmente no contexto de movimentos sociais como o MST, onde a Educação do Campo se alia à Agroecologia para promover a autonomia das comunidades e a resistência a sistemas econômicos e ambientais predatórios.

O segundo objetivo foi **perceber como as escolas do MST têm integrado a Agroecologia à Educação, considerando os princípios da Educação Popular**. A análise de dados coletados nas escolas do MST permitiu afirmar que a Agroecologia é adotada não apenas como um conteúdo curricular, mas também como um princípio norteador das práticas pedagógicas. Compreendemos que esse entendimento está vinculado à valorização da experiência e dos saberes locais, criando um ambiente educativo que vai além da sala de aula e se propõe a transformar a realidade social e ambiental. Este resultado complementa as discussões sobre a Educação do Campo e os movimentos sociais, oferecendo novas perspectivas sobre a integração de saberes tradicionais e acadêmicos.

O terceiro objetivo foi **conhecer as práticas agroecológicas da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré**. A análise dos materiais específicos da escola, como os relatos de educadoras(es), permitiu afirmar que as práticas agroecológicas são um componente vital na construção de uma educação crítica e transformadora. Essas práticas, que incluem hortas escolares e sistemas agroflorestais, não se limitam à produção de alimentos, mas se configuram como espaços de aprendizagem que promovem a reflexão sobre as questões socioambientais e a autonomia da comunidade. Este resultado complementa as discussões sobre as práticas pedagógicas no campo, oferecendo novas perspectivas sobre a integração da

Agroecologia nas escolas, e ampliando a resposta à questão de pesquisa em relação ao impacto dessas práticas no fortalecimento da identidade camponesa.

Tomando como referência a experiência vivenciada durante a construção desta tese, percebo a existência de lacunas significativas nas produções acadêmicas no campo da Educação e Agroecologia, especialmente no que se refere à integração entre saberes tradicionais e ao currículo, com um foco particular nas escolas do campo vinculadas ao MST. Além disso, observa-se uma lacuna no entendimento do impacto social e ambiental das práticas agroecológicas, não apenas no fortalecimento da identidade camponesa, mas também na promoção da autonomia das comunidades. Esse aspecto vai além da produção de alimentos, abrindo espaço para questões essenciais de reflexão socioambiental.

A falta de acesso direto às dinâmicas internas das escolas, como o planejamento pedagógico, também limita a compreensão profunda de como essas práticas são implementadas no cotidiano escolar. Outro ponto importante é a dificuldade na sistematização das experiências educacionais, algo que é agravado pela ausência de sistematizadores nas escolas, prejudicando o registro e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Por fim, embora as metodologias emancipatórias sejam adotadas, ainda é necessário um aprofundamento sobre como se dá a participação ativa de educando(as), educadoras(es) e das próprias comunidades nesse processo. Essas lacunas não só refletem as limitações da pesquisa atual, mas também abrem portas para novas investigações que aprofundem a inter-relação entre Agroecologia, Educação Popular e as práticas pedagógicas no contexto da Reforma Agrária, favorecendo um olhar mais atento e integrado sobre os desafios e potenciais dessa área.

Ao longo da pesquisa, reafirmamos a tese de que a Agroecologia, sustentada na Educação Popular, vai além da técnica ou do conteúdo pedagógico: ela é uma forma de resistência, construção de conhecimento e organização social que fortalece a Educação do Campo. A experiência da Escola Filha da Luta evidencia essa articulação entre ciência, prática social e movimento político, dando forma à agroecologia como processo formativo e emancipador. Essa compreensão amplia as possibilidades de uma escola do campo enraizada nos saberes do território, fortalecendo a Reforma Agrária Popular e a construção de novos horizontes para os sujeitos do campo.

Por fim, concluo imbuída de um profundo desejo de dar continuidade a novas pesquisas que se somem às já realizadas neste campo, com o objetivo de, aprofundar o entendimento sobre a relevância histórica e social de uma Agroecologia que se integra em suas múltiplas dimensões. Em um cenário em que o futuro do planeta está diretamente ameaçado pelas crises ambientais,

é urgente que a educação se comprometa com a construção de um mundo mais saudável, justo e consciente das suas responsabilidades com o meio ambiente.

Ao longo da construção deste estudo, percebi que muitas portas se abrem enquanto outras se fecham, refletindo o dinamismo dessa jornada acadêmica e da militância. Como educadora e pesquisadora, entendo que a universidade, assim como a escola, precisa ser ocupada de maneira transformadora, tornando-se um espaço do povo que responde às necessidades da sociedade e aos desafios da Agroecologia. Vivemos em tempos de mudanças climáticas e esgotamento dos recursos naturais, e é urgente que a educação forme indivíduos capazes de compreender a relação intrínseca entre o ser humano e o planeta. Como nos lembra Primavesi: "Sem a natureza não existimos mais. Ela é a base da nossa vida".

Dessa forma, essa transformação educacional deve ser também um caminho para a conscientização ambiental e para a construção de um futuro mais saudável. Pensando no futuro, é fundamental manter o compromisso com a integração de saberes locais, que, assim como as favas entrelaçadas na terra, geram novas sementes. Este estudo, ao organizar saberes, abre possibilidades para que as práticas agroecológicas e educativas continuem a florescer e se multiplicar, sustentando o movimento de transformação da Educação e da Agroecologia.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Narrativas na história oral. *In*: ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História, 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPUH, 2003.
- ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.
- AMÂNCIO, C. O.; SOUZA, N. A. Sistematização de Experiências Agroecológicas. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p.706-713.
- ARAÚJO, A. M. R. B. de. **Educação do campo**: campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- ARAÚJO, M. P. **O Programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da Escola Popular do Campo**. 2018. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ARAÚJO, I. X.; SILVA, S. B. da. **Educação do campo e formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.
- ARAÚJO, M. P.; SILVA, S. B. da. Uma leitura decolonial da educação do campo: aproximações entre o bem viver e a Agroecologia. **Geoconexões**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. 70–89, 2024. DOI: 10.15628/geoconexes.2024.16899.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 358-365.
- ARENHART, D. **Infância, Educação e MST**: Quando as Crianças Ocupam a Cena. Ed. Argos. Chapecó, 2007.
- BAHNIUK; C.; DALMAGRO, S. L. Pedagogia do Trabalho. *In*: DIAS, A.P. *et al.* (org.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 545-552.
- BARBOSA, F. F. P. **Educação do Campo e Agroecologia nas Práticas Agroecológicas em Escolas do Campo**: As Vivências nos Territórios das Escolas Iraci Salette Strozak (PR) E Maria Nazaré De Sousa (CE). 2018. 155p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Da Fronteira Sul, 2018.
- BARBOSA, L.P; ROSSET, P. M. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: Aportes da la Via Campesina e da CLOC. **Educ Soc.**, [S.l.], v. 38, n. 140, p. 705-724, jul. 2017.

BASTOS, P. N. MST e a cidade: comunicação e socialização política entre trabalhadores rurais e urbanos. **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 173-193, 2016.

BATISTA, M. do S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo: (re)construindo território e a identidade camponesa. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea; 2007. p. 169-190.

BAUER, C. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

BEZERRA D. R. S, SILVA A.P.S. Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. **Psicol Esc Educ.**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 467-475, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>. Acesso em: 30 maio 2023.

BEZERRA, M. S. Soberania e Segurança alimentar e nutricional. *In*: DIAS, A.P. et al. (org.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p.713-719.

BOFF, L. **Novas fronteiras da Igreja: o futuro de um povo a caminho**. Campinas: Verus, 2004. 193p.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. do. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba-SP, v. 51, n. 4, p. 645-660, out./dez. 2013. Impressa em fev. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/5kP8Yd3jWNBdtXcTT98SyVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de dez. 2024.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: Brandão, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, C.R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan.-dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2007-19988>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 13 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 9 abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 29 abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 out. 2024.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra**: o movimento social como princípio educativo. Mimeo. 23ª Reunião Anual da Anped: GT, n. 3 – Movimentos Sociais e Educação, 1999.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 2 n. 2. Dez 2004. DOI: 10.22409/tn.2i2.p3644. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 7 dez. 2022.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun., 2003.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257- 265.

CALDART, R. S. Trabalho, Agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**, v. 4: trabalho, Agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2017, p.115-160.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: DIAS, A.P. *et al.* (org.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 355-360.

CALDART, R. S. **Agroecologia, Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis e Educação**. Texto de Exposição. Reunião do Coletivo Nacional de Educação do MST – ENFF, 28 a 31 de março 2023.

CALDART, R. S. Reforma Agrária Popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica. *In*: CALDART, Roseli. S.; ALENTEJANO, Paulo. (Orgs). **MST: universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 137-172.

CALDART, R. S. **A Agroecologia na Formação de Educadores**. Texto de exposição: Mesa " Educação do Campo e Agroecologia: desafios na formação de educadores/ educadoras". Universidade Federal de Roraima (UFRR). 22 de março de 2022.

CALDART R. S.; FRIGOTTO, G. Educação Politécnica e Agroecologia. *In*: DIAS, A.P. et al. (org.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. P.368-381.

CAPORAL, F. R.; AZEVEDO, E. O (Orgs.). **Princípios e perspectivas da Agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a distância, 2011.

CARRILLO, A. T. **La Educación Popular**. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho Editorial, 2008.

CAVALVANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

DIAS, A. P.; STAUFFER, A. B.; MOURA, L. H. G. e VARGAS, M. C. **Dicionário de Educação e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021.

DOLCE, J. Ana Primavesi: “Se não vivermos dentro da agricultura, vamos acabar”. **Brasil de Fato**, São Paulo-SP, 7 maio 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/05/07/ana-primavesi-se-nos-nao-vivermos-dentro-da-agricultura-vamos-acabar>. Acesso em: 3 set. 2023.

DOMINGUES, S.; SANTOS JÚNIOR, C. F. dos; NUNES, A.; BONADIMAN, A. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 102, n. 262, p. 764-786, 2021.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217–228, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000001.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, F. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioterritoriais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos Sociais. **Revista NERA**, ano 8, n.6, p.24-35. 2005

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPO DE TRABALHO CARTILHA JORNADA DE Agroecologia DO PARANÁ. 18ª Jornada de Agroecologia. Curitiba, 2019. 80 p. Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/2020-03/Cartilha-Jornada-_2019-web.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

GUHUR, D.; C.; SILVA, N.R. Agroecologia. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 59-73.

GROSSI, M. Questão ambiental, reforma agrária e Agroecologia: desafios políticos ao MST. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 17-28, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477259302016>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HAGE, S. M; ANTUNES-ROCHA, M.I; MICHELOTTI, F. Formação em Alternância. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 429-437.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HOLLIDAY, O. J. **Investigación participativa**: Una dimensión integrante del proceso de educación Popular, Serie Pensando la Educación Popular, n. 3, San José: Alforja, nov. 1990.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiencias**: una propuesta teórica y práctica. San José: Alforja, 1994.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed., rev. Brasília: MMA, 2006.

HOLLIDAY, O. J. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Tradução de Grafeé e Sílvia Pinevro. Colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília: CONTAG, 2012.

INACIO, M. de O. **A Discussão ética das Ações Afirmativas**: Problematizando o princípio da igualdade. *In*: Temporalis 5. Ano III. Brasília: ABEPSS, 2004.

JESUS, G. S. **A educação do campo e a luta pela reforma agrária no Alto Sertão sergipano**. 2019. 36 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

KAGEYAMA, A. A.; Silva, J. G. da. Os resultados da modernização agrícola dos anos 70. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 537-559, 1983.

KAPLAN, L. **A inserção capitalista dependente do Brasil e a política de escolas sustentáveis**: um estudo de caso na Baía de Sepetiba (RJ). Rio de Janeiro, 2017. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

KNABBEN, V. M. O papel de Ana Primavesi e a vitória da Agroecologia nos 40 anos do MST. **Brasil de Fato**, São Paulo, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/01/25/o-papel-de-ana-primavesi-e-a-vitoria-da-Agroecologia-nos-40-anos-do-mst>. Acesso em: 3 dez. 2024.

KOLLING, E. Alternância e formação universitária: o MST e o curso de pedagogia da terra. *In*: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Cidade Gráfica. 2002. p. 54-61.

LAMOSA, R. **Educação e agronegócio**: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Ed. Appris, 2016.

LAMOSA, R. de A.C. Educação Ambiental. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p.342-347.

LIA DE ITAMARACÁ. Ciranda de Ritmos. [S.l.]: Boia Fria Produções, 2008. Disponível em: open.spotify.com. Acesso em: [20 de janeiro, 2025].

- LOUREIRO, B. *et al.* Plantar Árvores e Produzir Alimentos Saudáveis: um desafio para as escolas do campo. MST. *In: Cursos Básicos de Agroecologia e Educação*. Orientação geral e textos para estudo. (Caderno de Educação n.º 17). 1. ed. MST São Paulo. 2023.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In: MELLO, S. S., TRAJBER, R. (Coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente/Unesco, 2007.
- MACHADO, A. L.; ÁVILA, M. A. de; AIRES DE LIMA, M.; COSTA, F. J. F. Educação do campo no Ceará: uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em Canindé. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12824>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- MALAVOLTA, E.; PIMENTEL-GOMES, F.; ALCARDE, J. C. **Adubos e adubações: adubos minerais e orgânicos, interpretação da análise do solo e prática da adubação**. São Paulo: Nobel, 2002.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MEDEIROS, P. C. **A Agroecologia Ensino de Ciências no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2018. 183 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONTEIRO, D. Agroecossistemas. *In: DIAS, A.P. et al. (org.). Dicionário de Agroecologia e educação*. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. pP.78-84.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Carlos Brandão: educador, poeta e companheiro. Presente! MST, [S.l.], 12 de julho de 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/07/12/carlos-brandao-educador-poeta-e-companheiro-presente/>. Acesso em: 1 set. 2023.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Programa Agrário do MST: VI Congresso Nacional do MST – fevereiro de 2014. *In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo (Org.). MST, universidade e pesquisa*. São Paulo:

Expressão Popular, 2014. p. 173-225.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Gênese e desenvolvimento do MST. **Cadernos de Formação**, São Paulo, n. 30, 1995.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação**, Porto Alegre, n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Nossos Valores. Pra Soletrar a Liberdade n° 1**. São Paulo: MST, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS - publicada em junho de 1990. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. *In*: ITERRA. **Caderno de Educação**, n° 13-Dossiê MST escola. Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê mst escola: documentos e estudos de 1990 – 2001. **Caderno de educação**, Iterra/veranópolis, n. 13, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Normas Gerais**. São Paulo: Júlio Chevalier. 2002.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa Agrário do MST**: lutar, construir Reforma Agrária Popular. São Paulo, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Guia de estudos RAP/Agroecologia para a educação básica**. Documento sistematizado por Roseli Salete Caldart, sessão de trabalho. Chapecó-SC, 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Relatório : **Memória geral do encontro de educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da Reforma Agrária**. Contagem-MG, 20 e 22 de setembro de 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório de Sistematização da V Turma do Curso Básico de Agroecologia e Educação da Região Nordeste**. Centro de Ensino e Formação Patativa do Assaré. Ceará-Mirim-RN, 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório Sistematização do Projeto Educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da reforma agrária**, 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório Sistematização do Projeto Educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da reforma agrária**, 2023.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Relatório Sistematização do Projeto Educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da reforma agrária**, 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Cursos Básicos de Agroecologia e Educação**. Orientação geral e textos para estudo. 1. ed. MST São Paulo, 2023. (Caderno de Educação n.º 17).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Coleção Pra Soletrar a Liberdade**: n.º 1: Nossos valores. n.º1. São Paulo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Documento elaborado para o Encontro das Agências de Desenvolvimento**. Porto Alegre, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Carta do 5º Congresso nacional do MST**, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST lutas e conquistas**. n.º2. 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Boletim da Educação – Número 12. **Edição Especial**: II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA.2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Plantar árvores – Produzir alimentos saudáveis. **Caderno de Agroecologia**-Vol.01.2020.

OLIVEIRA, A. V. de. **A educação do campo e a Agroecologia na constituição do campesinato no Ceará**, Brasil. 2023. 226 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, L.M; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, L. A. Aliaga de. **A forma política do MST**. 2007. 210f. Dissertação(Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PALUDETO, M. C. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, 2018. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2018.

PALUDO, C. Educação Popular. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

PETERSEN, P.; DAL SOGLIO, F. K.; CAPORAL, F. R. A construção de uma ciência a serviço do campesinato. *In*: PETERSEN, Paulo (Org.). **Revista Agriculturas - Experiências em Agroecologia**. Agricultura familiar camponesa na construção do futuro. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 85-104.

PITTA-PAREDES, M. J.; ACEVEDO-OSÓRIO, A. Contribuciones de la Agroecologia escolar a la soberanía alimentaria: caso Fundación Viracocha. **Prax. Saber**, Tunja, v. 10, n. 22, p. 195-220, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000100195&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 10, pág. 200-212, jul./dez. 1992.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/fazer>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

PROJETO Político Pedagógico da Escola do Campo Filha Da Luta Patativa do Assaré - PPP. Canindé, CE. 2023.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Emiliano Zapata, Assentamento Cangussu - PPP. Choça, BA. 2023.

RAMOS, M. M. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 32, n. esp, p. 233-238, 1 jul. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/40984. Acesso em: 30 maio 2023.

RELATORIA do Projeto Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária. **Documento interno**. Registro de discussões pedagógicas. set. 2024.

RIBEIRO, D. S. **Hegemonia burguesa na Educação do Campo: análise do Programa Votorantim pela Educação e suas implicações na formação de gestores de escolas do campo no município de Alcobaça, BA**. 2021. 192 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2022. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/27-turma-2019>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. da. Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia. *In*: CALDART, R. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola 4: Trabalho, Agroecologia e estudo nas escolas do campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 83-92.

RODRIGUES, T. P.P.P. **Pedagogia dos corpos vivos**: relações entre educação popular, Agroecologia e camponeses experientes de diferentes gerações. 2021. 320 f. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo "Estado Da Arte". **Diálogos Educacionais**, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

ROSSET, P.; ALTIERI, M. **Agroecologia: ciência e política**. SOCLA, 2018.

ROSSET, P. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo. *In*: RIBEIRO, D. S. et al (Org.) **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, L.R. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP, 2015.

SANTOS, C. A.; SAPELLI, M. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. *In*: LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 99-120.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEIBERT, I. G.; GUEDES, L. G.; MAFORT, K. Feminismo Camponês e Popular. *In*: DIAS, A.P. et al. (org.). **Dicionário de Agroecologia e educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p. 409-416.

SETOR DE EDUCAÇÃO. Inicia a 10ª Turma do Curso Nacional de Pedagogia do Movimento na Escola Nacional Florestan Fernandes. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://mst.org.br/2025/01/13/inicia-a-10a-turma-do-curso-nacional-de-pedagogia-do-movimento-na-escola-nacional-florestan-fernandes/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social. **Revista Brasileira De História Da Educação**, [S.l.], v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48413>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, L. P. C.; SANTANA, D. M.; ARAÚJO, A. M. R. B. de; ARAÚJO, A. E. de; SILVA, S. B. da. Pedagogia da Alternância e extensão universitária: criando elos metodológicos. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 343-348, 2018.

SILVA, M. D. S. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, C. C.; WANDERLEY, K. K. S. dos; SILVA, M.; SILVA, S. B. Escolarização para as juventudes no ProJovem campo Saberes da Terra. *In*: SOUZA, G. K. A. (org.). **Práticas Comunitárias Educacionais brasileiras e suas territorialidades**. Série caderno Flacso; 19. Faculdade Latino – Americana de Ciências Sociais. Brasília-DF. 2021. p. 101-114.

SILVA, F. S. de S. e. **As escolas do campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da educação do campo.** Orientadora: Antonia Rozimar Machado e Rocha. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, L. P. C. **Juventudes Camponesas: Práticas e Vivências Agroecológicas no Território da Borborema.** 2019. 223p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2019.

SILVA, N. R. Educação do Campo e Agroecologia. **FONEC TV**, [S.l.], 2 jul. 2020. 1 vídeo (2. 42min). *Live*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ChUMWP66tCc>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, P. R de S. Educação do Campo e Agroecologia: sistematização do III curso básico de educação em Agroecologia do nordeste. MST. Cursos básicos de Agroecologia e educação: orientação geral e textos para estudo. **Boletim da Educação – Número 17.** 1ª edição. São Paulo: MST, julho de 2023.

SILVA, S. A. da; BALESTRIN, N. L.; BRANDENBURG, A. Agroecologia como um projeto em construção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **Revista GeoPantanal**, UFMS/AGB, Corumbá/MS, n. 24, p. 85-98, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477259302016>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, S. B. Educação do campo: entre a escola e o contexto local. *In*: OLIVEIRA, A. F. (org). **Educação popular: autoras e autores da Paraíba.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 377-394. (Coleção Saberes em Educação Popular; v.1).

SILVEIRA, D. I. **Um olhar para a Agroecologia e a Educação Ambiental no Ensino de Ciências na Escola Itinerante do MST.** 2020. 164 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SISTEMATIZAÇÃO do Projeto Educação e Agroecologia nas escolas do campo de territórios da reforma agrária. **Documento interno.** Terre des Hommes - Dascher. 2021.

SOUSA, K. C. de. **Jovens da Escola do Campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade.** Orientadora: Celecina de Maria Veras Sales. 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, R. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educ Soc.**, [S.l.], v. 38, n. 140, p. 631-648, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180924>. Acesso em: 30 maio 2023.

SOUSA, R. P. S. *et al.* Educação em Agroecologia. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação.** Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2022. p. 361-367.

SUDRÉ, Lu. Centenário de Ana Primavesi: uma vida de amor à terra. **Brasil de Fato**, São Paulo-SP, 3 out. 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/10/03/centenario-de-ana-primavesi-uma-vida-de-amor-a-terra>. Acesso em: 31 ago. 2023.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 295-308, ago./dez., 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo**. João Pessoa, Paraíba. 2018.

VARGAS, C. V.; GOMES, M. de J. dos S.; WANDERLEY, K. K. dos S. Curso básico de Agroecologia e educação da região nordeste. *In*: BAHNIUK, C.; SILVA, P. R. S. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola 5**: formação de educadores do campo e a construção da Pedagogia Socialista. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2024. p. 69-82.

VASCONCELOS, V. O. de; OLIVEIRA, R. E.. Educação popular, saberes tradicionais e debates insubmissos: um diálogo com Carlos Rodrigues Brandão. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Brasil, ano 4, v. 4, n. 13, p. __, maio/ago. 2021. ISSN 2595-2803. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso em: [20.nov.2024].

XAVIER, M. S. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. *In*: união anual da nd, 29. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLI, F.V.; BARBOSA, W.A.; CARDOSO, I.M. Metodologias Emancipatórias. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (orgs.). **Dicionário de Educação e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p.489-497.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO POPULAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **(participante)**

Os pesquisadores Kamila Karine dos Santos Wanderley (aluna) e Severino Bezerra da Silva (orientador) convidam você a participar da pesquisa intitulada “**Educação e Agroecologia no contexto dos Processos Formativos de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo da pesquisa é perceber e analisar a relação entre Educação e Agroecologia no contexto da processos formativos de educadoras e educadores da Reforma Agrária. Portanto, tem como objetivos específicos: I. Identificar e documentar os antecedentes históricos e teóricos das práticas de Agroecologia na escola, destacando suas definições pedagógicas e influências no currículo escolar. II. Analisar as percepções e experiências das(os) educadoras/es sobre a integração da Educação do Campo e Agroecologia no contexto escolar e III. Conhecer as ações adotadas pela escola para implementar arranjos produtivos agroecológicos, identificando as práticas efetivas e as áreas de melhoria, bem como o impacto dessas ações na comunidade escolar e local.

Trata-se de uma pesquisa que será resultado de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa que adota como perspectiva a Pesquisa Participante (MELLO, 2005; 2011; BRANDÃO, 2016). Nesse sentido, adotaremos a prática da observação participante

estabelecendo diálogos permanentes, e após transcrições e sistematizações das informações, realizaremos Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Assumimos a postura de construção coletiva na qual os vários sujeitos se constituem com autônomos nessa elaboração.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Os riscos envolvidos em sua participação são: estigmatização dos sujeitos, divulgação de informações, invasão de privacidade, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões e eventuais riscos relacionados à divulgação de imagem. Os mecanismos para minimizar os riscos são: apresentação prévia das questões a serem respondidas, sigilo das identidades dos entrevistados e socialização das análises antes da publicação.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

Os benefícios da pesquisa são: divulgação do trabalho de relevância social para a comunidade escolar e ampliação das discussões acerca das Políticas Educacionais do Campo e da Educação Popular e, conseqüentemente, uma maior concretização da mesma.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Nome: Kamila Karine dos Santos Wanderley

Instituição: Universidade Federal Da Paraíba - UFPB

Endereço: Rua Joaquim Borba Filho, n. 555, Bloco H Apto 003 Bairro Jardim São Paulo CEP: 58053-110, João Pessoa-PB.

Telefone: (83) 98869-6410

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III-
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Cidade Universitária – João
Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900

Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax)

[http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Cidade-Sigla do estado, DD de
MM de AAAA.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com educadoras/es

ROTEIRO DE ENTREVISTA - EDUCADORAS/ES DAS ESCOLAS (Entrevista Semi-estruturada)

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

- O que te faz continuar na educação?
- Me conte um pouco da sua história com a escola...
- Você mora no assentamento ou em outra localidade?

Agroecologia E O MST

- Fora o projeto, você já participou de alguma atividade/ação/course vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? Caso a resposta seja sim, fale sobre.

VÍNCULO DA ESCOLA COM O TEMA EDUCAÇÃO E Agroecologia

- Poderia falar qual o vínculo da escola com o tema Agroecologia.
- Destacar quais ações e como estas vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos.
- Já houve impedimentos para que essas ações fossem desenvolvidas? Se a resposta for afirmativa, que estratégias foram utilizadas para lidar com estas situações?
- A escola desenvolve ações influenciando de forma mais precisa o tema Educação e Agroecologia? Qual ou quais?

PROCESSOS FORMATIVOS: O PROJETO “EDUCAÇÃO E Agroecologia NAS ESCOLAS DO CAMPO DE TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA”

- O projeto “Educação e Agroecologia nas Escolas do Campo de Territórios da Reforma Agrária” influenciou ou tem influenciado na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. De qual forma?
- Quem são as/os estudantes, professoras/es e comunidade envolvida no projeto?
- Como educandas(os) e comunidade tem se aproximado do arranjo produtivo agroecológico?
- Há alguma sensibilização para trazê-los para as ações? Como se dá esta aproximação?
- Você considera que as ações desenvolvidas pelo projeto tem contribuído para consolidar as práticas pedagógicas em Agroecologia na escola?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com coordenadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA –Coordenação Político Pedagógica

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

- Qual sua atuação no Movimento Sem Terra?
- Me conte um pouco da sua história com o MST...

Agroecologia E O MST

- O que é ser Educador/a do Movimento Sem Terra?
- Como deve ser uma escola de assentamento?
- Poderia falar qual seu vínculo com o tema Agroecologia no interior do Movimento.
- Como explicar a Agroecologia no MST?
- Destacar quais ações que vem sendo desenvolvidas no âmbito da Agroecologia pelo conjunto da organização.
- Como as escolas podem contribuir para a construção da soberania alimentar e ambiental através do fortalecimento da Reforma Agrária Popular ?

O PROJETO “*EDUCAÇÃO E Agroecologia NAS ESCOLAS DO CAMPO DE TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA*”

- Poderia falar quais são os desafios e possibilidades na implementação do projeto?
- Qual o perfil da/das escola/s envolvidas no projeto?
- Como a Coordenação Político Pedagógica (CPP) tem avaliado aproximação de educadoras/es e comunidade nos arranjos produtivos agroecológicos?
- Você considera que as ações desenvolvidas pelo projeto têm contribuído para consolidar as práticas pedagógicas em Agroecologia nas escolas?

APÊNDICE D - Produções que se aproximam da temática da Agroecologia e educação, vinculadas ao MST

Nº	Publicação	Objetivo	Ano de publicação
1	Caderno de Educação	<p>Acompanhamos a evolução deste documento, que passou por várias etapas de elaboração e revisão, alcançando, conforme registros de Caldart (2004), a versão número 10 a partir de sua oitava edição.</p> <p>Estabelece fundamentos para as práticas educacionais do Movimento, estabelecendo princípios que orientam suas atividades pedagógicas como referências para a atuação educacional. Dentre os princípios destacados, a "Educação para a ação" busca formar sujeitos capazes de transformar a realidade material de maneira organizada, superando a mera consciência crítica para alcançar uma consciência organizativa que possibilite intervenções concretas e coletivas na realidade social.</p> <p>Esse conceito encontra conexões com a Agroecologia, enfatizando sua perspectiva como práxis e destacando as bases ecológicas integradas à transformação social, em sintonia com os movimentos sociais populares do campo, como os da Via Campesina, que articulam práticas e teorias para promover mudanças estruturais.</p>	1996
2	Coleção Pra Solettrar a Liberdade: nº 1: Nossos valores.nº1	<p>As duas publicações são resultados do 3º Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorrido em dezembro de 1998 em Cajamar-SP: Ambos os cadernos apresentam atividades pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização e escolarização de adultos e idosos, contribuindo para a promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária.</p> <p>A obra destaca os princípios que orientam a relação dos Sem Terra com a terra e com a natureza, apontando contrastes com as práticas do agronegócio. Assim, a cartilha compila relatos de assentados e militantes do MST, intercalando esses testemunhos com canções, poemas e atividades que abordam os valores e os compromissos do movimento, em especial no que se refere à conquista e ao cuidado da terra. Um dos documentos fundamentais presentes na cartilha, o "Compromissos do MST com a terra e com a vida" (p. 38), apresenta ações como o reflorestamento e a preservação das matas existentes, a proteção das nascentes, a luta contra a privatização da água, o aprimoramento dos estudos sobre o manejo da terra e o combate ao uso de agrotóxicos e à monocultura.É importante observar que, nos primeiros cadernos da coleção, termos como "Agroecologia" e "agronegócio" são tratados de forma implícita, sem serem diretamente nomeados, mas com seus princípios e impactos discutidos ao longo dos textos.</p>	2001
3	Coleção Pra Solettrar a Liberdade: Caderno “Somos Sem Terra: Caderno do Educando”	<p>Objetivo de acompanhar e enriquecer o processo de alfabetização, unindo o aprendizado à reflexão crítica sobre temas que dialogam diretamente com a realidade do campo. Ele propõe conectar as vivências do acampamento e assentamento com discussões mais amplas, favorecendo a formação de sujeitos conscientes e atuantes nas lutas sociais.</p> <p>Os conteúdos estão organizados em lições que abordam temas fundamentais, incentivando a leitura, a escrita e o pensamento crítico sobre questões como a luta pela terra, a democratização de sua posse e os desafios da Reforma Agrária. Lições Organizadas: O acampamento e o assentamento; A migração e a luta pela terra; A luta pela democratização da posse da terra; e Os desafios atuais da luta pela Reforma Agrária.</p> <p>Embora o termo "Agroecologia" não seja citado explicitamente no material, ele está presente de forma implícita nas reflexões sobre o acampamento, o assentamento e a luta pela terra. Esses temas estão diretamente ligados aos princípios agroecológicos, como a justiça social e a autonomia no campo.</p>	2008
5	Coleção Sempre é tempo de aprender	<p>O objetivo é contribuir para o processo educacional do Movimento. Em seus textos, atividades e exercícios, o caderno aborda temas que são fundamentais no cotidiano e nas discussões da organização: Agricultura e técnicas agrícolas, Agroecologia e Soberania Alimentar, Cooperação e luta.</p>	2010

	Caderno de Educação nº 2: Agroecologia, Soberania Alimentar e Cooperação. Caderno nº2.	A resistência política é fortalecida à medida que a Agroecologia estimula mudanças significativas nos modos de vida familiar e comunitário. Busca-se uma distribuição mais equitativa das tarefas entre homens e mulheres e uma melhor relação entre humanos e natureza, explorando novas abordagens nas seções: "Formas mais complexas de cooperação", "Agroecologia e natureza" e "A reconstrução ecológica da agricultura" (p. 116-119). O caderno de educação discute o contexto da agricultura brasileira no período e os riscos ambientais, além de apresentar diversas estratégias para revitalizar a agricultura camponesa com respeito aos indivíduos coletivos e à diversidade da fauna e flora no manejo agrícola. Enfatiza a promoção de solos saudáveis, alimentação adequada e relações igualitárias entre seres humanos.	
6	Boletim da Educação – Número 12 Edição Especial: II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA (Textos para estudo e debate)	Reúne textos voltados ao MST, oferecendo subsídios para estudos e debates na preparação do II ENERA. O material destaca a importância da educação na construção de alternativas contra-hegemônicas, incluindo a Agroecologia como tema central na formação de trabalhadores e no fortalecimento da identidade camponesa. Também propõe a integração da alfabetização com a capacitação técnica e produtiva, além de valorizar o contato das crianças com a terra, a alimentação saudável e a soberania alimentar. Assim, o boletim contribui para articular dimensões pedagógicas, produtivas e culturais ao projeto político do MST.	2015
7	Caderno de Educação em Agroecologia: De onde vem nossa comida?	Convida a uma viagem no tempo para conhecer a origem dos alimentos e compreender como a agricultura começou e se transformou ao longo da história. Ele busca refletir sobre os impactos dessas mudanças na vida das pessoas e no planeta, destacando como os alimentos podem ser tanto fonte de saúde quanto de doença. O objetivo central é promover uma melhor compreensão sobre a importância de produzir alimentos saudáveis por meio da Agroecologia, uma prática que respeita a natureza e preserva a vida. Neste material, aborda-se a história dos alimentos e como a agricultura pode ser uma aliada na construção de uma sociedade mais saudável. “Queremos, assim, destacar como a Agroecologia representa um caminho para cultivar alimentos diversos de maneira responsável e equilibrada (p.5)”. O caderno evidencia a relação entre Educação e Agroecologia ao promover a conscientização sobre práticas que respeitam a natureza e garantem alimentos saudáveis. A Agroecologia é apresentada como um caminho viável para cultivar a diversidade alimentar de forma ética.	2016
8	Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia	Material para estudo e de uso real em práticas educativas e contribui enquanto uma ferramenta de trabalho de educadores e educadoras da Educação Básica.	2017
9	Caminhos para a transformação da escola – Vol. 4	Discute a relação entre educação e Agroecologia, apresentando um compilado de experiências em escolas do campo brasileiras. Com propostas, experiências e experimentos pedagógicos em Agroecologia, realizados em espaços coordenados pelo MST nos estados da Bahia, Paraná, Pará e Ceará, o livro aborda processos em diferentes etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, disponibilizados para assentados e assentadas da reforma agrária, com o objetivo de construir assentamentos agroecológicos. Além dos relatos de experiências na Educação do Campo, o quarto volume de "Caminhos para a transformação da escola" inclui o anexo "Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo", material originado das discussões no seminário "Educação em Agroecologia nas escolas do campo", realizado entre 16 e 18 de junho de 2016. O inventário tem sido experimentado em escolas e cursos de formação de educadoras(es) do campo, em um processo de construção coletiva.	2017
10	Caderno de Educação do Campo Agroecologia: do saber popular ao conhecimento	Foi desenvolvido a partir do Projeto de Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná. Este projeto realizou um levantamento e sistematização das experiências, apresentando-as neste Caderno. Com o objetivo de introduzir a Agroecologia na prática pedagógica das escolas do campo, o projeto explorou saberes populares através de métodos de testes científicos, buscando sistematizar práticas ancestrais de manejo e convivência com a terra e aplicá-	

	científico para o cuidado com a terra e com a vida– Vol. 2	las nas discussões sobre educação do campo e educação ambiental. As experiências ocorridas nas Escolas Itinerantes envolveram a troca de conhecimentos entre agricultores e estudantes assentados, em parceria com o MST e coordenadas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, sendo sistematizadas no Caderno de Educação do Campo como resultado de comprovação e acompanhamento científico dos saberes tradicionais das comunidades rurais, que ao longo da história aprenderam a observar e interagir com a natureza para produzir alimentos e outros recursos de subsistência sem comprometer a diversidade ou a saúde da terra.	2017
11	Carta compromisso - 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha - “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, Sorrir, Lutar por Reforma Agrária Popular”. Pavilhão de Exposições do Parque da Cidade, em Brasília.	Aconteceu de 28 a 31 de maio, o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha no Pavilhão de Exposições do Parque da Cidade, em Brasília. “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, Sorrir, Lutar por Reforma Agrária Popular”. Um dos compromissos ressaltados na carta foi a luta pela alimentação saudável, “lutar contra a violência e por alimentos sem agrotóxicos”. Um dos destaques do encontro foi a carta que apresentou a urgência de modelos de produção sustentável que garantam qualidade de vida a crianças e adultos. Como enfatizado, "produzir agroecologicamente é produzir com sementes crioulas, de forma natural, garantindo o camponês como guardião de sementes e a população como consumidora de alimento saudável de verdade". Desde as primeiras mobilizações infanto-juvenis em 1994, os encontros têm consolidado a pauta da infância dentro do MST. A luta das crianças Sem Terrinha é vista como essencial para o movimento, pois "se está bom para as crianças, está bom para todo mundo". Assim, a Carta reafirma o compromisso com a democratização da terra, saúde, cultura e lazer, pautando-se na educação pública de qualidade e no fortalecimento da Agroecologia como alicerces para um futuro para todas as gerações.	2018
12	Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo	Os estudos de intervenções a serem realizadas e os possíveis problemas a serem resolvidos no cotidiano da educação do campo, conduzidos por Roseli Caldart, levaram à sistematização de um guia metodológico para a construção de diagnósticos e projetos de intervenção nas escolas acerca de práticas agroecológicas. O "Inventário da Realidade: Guia Metodológico para Uso nas Escolas do Campo" orienta a criação de estratégias para enfrentar a realidade na qual a escola e seus educandos estão inseridos. Dividido em fases e blocos, o guia é uma ferramenta de pesquisa que exerce função formativa, propondo que o inventário seja construído com a participação máxima das pessoas ligadas à comunidade escolar e que seja continuamente atualizado à medida que avançam as discussões sobre a realidade.	2019
13	Dicionário de Agroecologia e Educação	O Dicionário de Agroecologia e Educação, cuja primeira edição é de 2021, reúne 106 verbetes elaborados por 169 autores e autoras ligados a escolas do campo, universidades, institutos de pesquisa e movimentos sociais. O dicionário relata seu próprio processo de construção, motivos políticos e pedagógicos para sua existência, e lista verbetes da Agroecologia a partir da soma de experiências acessadas por educadores, militantes e pesquisadores de 68 entidades, coordenado pelo MST. Com discussões aprofundadas sobre a compreensão dos verbetes, o Dicionário conceitua e reflete criticamente. O compilado de verbetes surge coletivamente com educadores buscando elaborar materiais a partir de suas experiências, colaborando para uma Pedagogia da Agroecologia.	2021
14	Caderno de Agroecologia- Vol.01	Dando início à série de publicações "Cadernos de Agroecologia", o primeiro volume, lançado em 2020 e intitulado "Plantar árvores - Produzir alimentos saudáveis", aborda as experiências e concepções do MST acerca da produção de alimentos e das relações entre humanos e natureza. Organizado pelo Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST, o primeiro caderno aborda a produção em diversos aspectos: desde a exploração e desmatamento promovidos pelo agronegócio, até as práticas de manejo e planejamento experienciadas nos assentamentos, como a coleta e preservação das sementes, a produção de mudas, agrofloresta e quintais produtivos. Pensar a produção de alimentos alinhada ao plantio de árvores quebra a visão predatória do agronegócio, que desmata sob a narrativa de necessidade para produzir. A mesma narrativa é utilizada para justificar os desertos verdes e o uso de agrotóxicos.	2020

		Dessa forma, o primeiro caderno de Agroecologia se firma nas duas pautas que garantem a subsistência e a geração de renda dos agricultores e agricultoras sem agressão à terra.	
15	Cartilha Da Jornada De Agroecologia do Paraná	Sob os lemas "Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos", "Cuidando da Terra, Cultivando Biodiversidade, Colhendo Soberania Alimentar" e "Construindo o Projeto Popular e Soberano para a Agricultura", a Cartilha da 18ª Jornada de Agroecologia do Paraná de 2019 sistematiza as principais discussões do encontro realizado entre setembro e agosto daquele ano. Celebrando sua 18ª edição, a cartilha aborda experiências como a organização das crianças "sem terrinha", a rota das sementes crioulas, políticas nacionais de combate à fome e o desafio da Agroecologia em todas as etapas e níveis de ensino, incluindo a educação superior.	2019
16	Revista das Crianças Sem Terrinha	É uma publicação voltada para crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), trazendo conteúdos que reforçam a identidade, a cultura e os direitos das crianças do campo. Com uma perspectiva lúdica e pedagógica, a revista trabalha temas como Agroecologia, educação e organização popular, incentivando a valorização dos territórios rurais e a preservação ambiental. Mapeamos as últimas quatro edições das revistas com os temas. Nas últimas quatro edições a relação com a Agroecologia se dá ao promover o conhecimento sobre práticas, o respeito à natureza e a importância da soberania alimentar, fortalecendo desde a infância a consciência crítica e o compromisso com um modelo de produção agrícola que respeita os saberes tradicionais e os ecossistemas.	2020 2021 2022 2023
17	Caderno de Agroecologia-Vol.02	O segundo volume da série "Cadernos de Agroecologia" é direcionado ao trabalho de base nos assentamentos e acampamentos, nas escolas do campo e centros de formação, com textos para estudo coletivo e orientações para a realização de quatro encontros de análise e debate sobre a organização para promover a Agroecologia no Brasil. Discutindo reforma agrária, produção de alimentos saudáveis e plantio de árvores, o Caderno de Agroecologia propõe quatro encontros a serem realizados de forma regional ou local, nas escolas do campo, centros de formação, associações e acampamentos. Cada encontro aborda um tema: o primeiro, "Povo Vivo! Floresta em pé!", reflete sobre a conjuntura ambiental; o segundo, "Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós", discute a organicidade do MST para a efetividade do trabalho de base e o fortalecimento de suas lutas; o terceiro tema, "Semear o presente, respirar o futuro", sugere o aprofundamento sobre Reservas Legais (RL) e Áreas de Preservação Permanente (APP), discutindo as diferenças entre elas; o quarto e último encontro proposto no Caderno tem o tema "Agroecologia é o caminho!", com orientações sobre práticas de manejo para produção de mudas, viveiros e implementação de Sistemas Agroflorestais (SAFs). A cartilha é o guia de um formato a ser aplicado nas áreas de base, promovendo o debate e a formação teórica, com atividades práticas de combate ao agronegócio e construção da Agroecologia nos territórios onde as pessoas vivem. A produção do material foi uma construção coletiva entre os setores de Educação, Produção, Cooperação e Meio Ambiente e o Coletivo de Cultura do MST.	2022
18	Caderno de Registro e memória	A Caderneta de Registro e Memória, organizada pelos setores de produção, cooperação e meio ambiente, de educação, de formação e o Coletivo de Cultura do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra, é uma ferramenta de	2022

		<p>sistematização de planejamentos e ações referentes ao Plano "Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis" do MST, que busca plantar 100 milhões de árvores em todo o território brasileiro.</p> <p>A Caderneta serve como um diário de bordo para militantes, acampados, assentados, professores e lideranças comunitárias, organizando as ações desde o planejamento até sua aplicação. Construindo assim um memorial de atividades com suas principais informações, respondendo perguntas como: "Quando foi plantado? Quantas mudas? De quais espécies? Foram compradas ou produzidas em algum viveiro nosso? Quem plantou? O que te motivou a plantar?" (s.p.). O material também dispõe de planilhas para sistematizar ações nas escolas, pedindo identificação da escola e de sua localização, além de definições das práticas como: "Data da atividade, ação realizada, temas abordados, quem participou e o que aprendeu com a atividade?"</p> <p>Dessa forma, a Caderneta é uma ferramenta de planejamento e relatoria no acompanhamento das ações, sendo um arquivo material e didático para levantar dados e socializar os diários de atividade do Plano "Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis."</p>	
19	<p>Caderno da Ação Pedagógica – Educação Popular e Agroecologia</p>	<p>É um material de apoio para a Educação Popular em Agroecologia, construído com a VI turma do Curso Técnico em Agroecologia da Escola Milton Santos de Agroecologia (Turma Chico Mendes), e também com assentados da Reforma Agrária, como desdobramento do trabalho de base realizado no município de Planaltina, no estado do Paraná.</p> <p>Organizado por José Maria Tardin, Dominique Michèle Perioto Guhur, Nilciney Toná, Adilson Vagner de Matos, Josué Roque e Jackson Raimundo Silva, o Caderno de Ação Pedagógica é composto por duas partes: a primeira apresenta a Escola Milton Santos de Agroecologia e o Diálogo de Saberes em seus fundamentos e metodologia; e a segunda parte propõe 44 diálogos a partir de perguntas que provocam a reflexão coletiva sobre Agroecologia, conectando-a com a luta pela terra, a organização coletiva, a questão de gênero e geração e a soberania alimentar.</p> <p>Propondo-se a conversar com a realidade, o Caderno pode ser atualizado conforme o contexto vigente. Segundo os organizadores e organizadoras, "O 'diálogo n. 43' foi incluído no momento de conclusão do caderno, considerando o contexto político nacional." (p. 5). Considerando que 2022 foi um ano de eleições presidenciais, o "diálogo 43" provoca a reflexão sobre as ações dos políticos que orquestraram o golpe de 2016 e foram eleitos ou reeleitos em 2018. Intitulado "Seguir enfrentando nossos inimigos de classe" (p. 59), o "diálogo" questiona as ações práticas dos governos no que se refere à Reforma Agrária, aos povos indígenas e quilombolas, como parte da leitura do contexto no qual o material foi produzido.</p> <p>Ao final do caderno, encontram-se anexadas duas "Fichas da Educadora/ do Educador" com orientações de como organizar cada "Diálogo" e uma lista de materiais para aprofundamento nos assuntos trabalhados no Caderno, contendo links de textos e livros que serão utilizados como suporte didático para a educador(a) na mediação das atividades.</p>	2022
20	<p>Boletim de Educação: Cursos Básicos Agroecologia: Orientação geral e textos para estudo</p>	<p>Representa uma importante ferramenta para aprofundar a reflexão sobre os desafios enfrentados pelo movimento, promovendo a construção de práticas agroecológicas. Ele oferece um espaço para educadores refletirem sobre o papel das escolas de educação básica na promoção da Agroecologia, incentivando o desenvolvimento de ações concretas dentro e fora das escolas.</p> <p>Um dos principais objetivos deste curso é ampliar a formação de educadores(as), capacitando-os(as) a compreender as complexidades do contexto agrário e ambiental atual. Além disso, busca-se criar uma ponte entre o trabalho nas escolas e o movimento agroecológico, motivando o estudo e a prática dessa abordagem nas comunidades escolares e em seus territórios.</p> <p>Esta edição especial do boletim educativo, destinada ao conjunto do MST, reúne uma coletânea de textos organizados em quatro partes: Primeira Parte: Orientações Gerais: Diretrizes para a construção dos cursos nas diferentes regiões; Segunda Parte: Textos de Subsídio: Materiais voltados para estudos e debates que integram as atividades de preparação nas escolas; Terceira Parte: Plano Nacional de Árvores e Produção de Alimentos Saudáveis: Reflexões sobre o papel do plano como ferramenta de luta pela</p>	2023

		defesa da vida em suas diversas formas, e pela proteção dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas.; Quarta Parte: Relações Humanas e Temas Cruciais: Textos que abordam questões como a racialidade, a reforma agrária popular, a superação das opressões de gênero, e a construção da Agroecologia como prática integrada e transformadora.	
21	Caminhos para a transformação da escola – Vol. 5	<p>Este volume tem como propósito central abarcar e analisar experiências de formação inicial e continuada de educadores, tanto institucionalizadas quanto mais autônomas, vinculadas à educação do campo. Essas experiências são examinadas a partir de seus fundamentos, com ênfase nas iniciativas construídas pelos movimentos populares ou em articulação com eles.</p> <p>O objetivo é somar esforços na tentativa de compreender as características da formação de educadores que compõem o projeto educativo comprometido com a luta pela transformação social. São refletidos aspectos como a concepção, os pressupostos, os conteúdos e as formas que orientam essa formação, além de investigar como o desenvolvimento de ações formativas em espaços coletivos tem revelado contraposições, avanços e limites diante da pedagogia do capital.</p> <p>De acordo com Bahniuk e Sousa a, <i>et al.</i>, (2024), a seleção dos textos foi realizada de maneira coletiva, buscando abarcar a diversidade de ações, estados e regiões, bem como a singularidade de cada processo formativo, considerando sua organização, formato, sujeitos envolvidos, níveis e modalidades de ensino. Este livro também se propõe a registrar experiências de formação de educadores do campo, com destaque para aquelas articuladas à Reforma Agrária Popular e ao MST. Essas vivências demonstram a possibilidade de construir uma educação comprometida com a classe trabalhadora, na qual os sujeitos estão no centro das ações educativas e formativas, promovendo um projeto pedagógico que dialoga com a realidade social e territorial.</p>	2024

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2024).