

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ELIANE DOS SANTOS MARTINEZ PAEZANO**

**FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DO CAMPO E A TERRITORIALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS DA  
ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA**

**CÁCERES-MT  
2019**

**ELIANE DOS SANTOS MARTINEZ PAEZANO**

**FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DO CAMPO E A TERRITORIALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS DA  
ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lóriége Pessoa Bitencourt

Co- Orientador: Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

**CÁCERES-MT  
2019**

P127f PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez.  
Formação Dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo: Concepções e Práticas dos sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina / Eliane dos Santos Martinez - Cáceres, 2019.  
192 f.; 30cm. (ilustrações) II. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientadora: Lóriége Pessoa Bitencourt

Coorientador: Laudemir Luiz Zart

1. Formação de Educadores. 2. Educação do Campo. 3. Territorialização. 4. Assentamento Roseli Nunes. 5. Escola Estadual Madre Cristina. I. Eliane dos Santos Martinez Paezano. II. Formação Dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo: Concepções e Práticas dos Sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina

CDU 37.018.51(817.2)

**ELIANE DOS SANTOS MARTINEZ PAEZANO**

**FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DO CAMPO E A TERRITORIALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUJEITOS DA  
ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup>. Lóriége Pessoa Bitencourt (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

---

Dr. Laudemir Luiz Zart – (Co-Orientador - UNEMAT)

---

Dr. Marcos Aurélio Saquet (Membro Externo – UNIOESTE/Francisco Beltrão)

---

Dr.<sup>a</sup>. Ilma Ferreira Machado. (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

**APROVADA EM: 18/03/2019.**

*Dedico esta dissertação, com muito amor, ao meu esposo **Sebastião Wanderley**, que sempre foi um grande incentivador dos meus estudos e sempre esteve ao meu lado.*

*Dedico com amor e gratidão aos meus pais, **Antônio e Mercedes**, por terem estado sempre ao meu lado, me apoiando incondicionalmente nos momentos mais difíceis da vida, sempre dando forças para me manter de pé e realizar os meus sonhos. À minha irmã **Elaine**, pelo carinho e palavras de aconchego. **Sem o apoio de vocês este sonho não teria sido realizado. A vocês o meu muito, muito obrigada!!***

## **AGRADEÇO**

*Inicialmente, a DEUS e à Nossa Senhora Aparecida, por estarem sempre comigo, me sustentando nos momentos mais difíceis, e por colocarem pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta deste estudo.*

*Aos meus pais, Antônio e Mercedes, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade, me apoiaram, me deram carinho, refúgio sempre que precisei. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não para ser a melhor, mas a fazer o melhor de mim. A vocês devo a minha vida, obrigada pelo amor incondicional!*

*Ao meu esposo, Sebastião Wanderley, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me incentivando nos meus estudos, e me apoiando em minhas decisões. Obrigada pelo seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, pois este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito meu sonho se tornar realidade.*

*Para minha irmã Elaine, por sempre me apoiar, me incentivar a não sentir medo, e pelas palavras de carinho e incentivo nos momentos de angústia.*

*À minha querida orientadora, Professora Doutora Lóriége Pessoa Bitencourt, pela atenção e dedicação ao trabalho realizado como orientadora, e pelo carinho com que me acolheu. Agradeço por ter acreditado em mim, e ter caminhado de mãos dadas comigo durante toda pesquisa; por ser muito mais do que orientadora; por ser mãezona, amiga que levarei por toda a vida, sempre grata por todos seus ensinamentos e puxões de orelha, e muito feliz por Deus ter colocado uma pessoa tão especial em minha vida, que me proporcionou a realização de um sonho.*

*Ao meu querido co-orientador, Professor Doutor Laudemir Luiz Zart, por ter aceitado viver esse desafio conosco, por nos ajudar sempre nessa jornada, por nos incentivar nos estudos, ao senhor professor todo meu carinho e respeito. Obrigada.*

*Aos membros da Banca por contribuir e compartilhar desse momento tão importante em minha vida. Meu muito obrigada!*

*A todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT, que contribuíram para a minha formação. Em especial, ao Jonatas, profissional técnico da Educação Superior, que esteve sempre disposto a ajudar nessa caminhada, meu muito obrigado.*

*Às minhas amigas-irmãs de orientação, Fabricia e Tatiana, por toda amizade, carinho, dedicação, apoio, meninas vocês foram fundamentais nessa trajetória da minha vida. Obrigada.*

*À equipe do Projeto de Pesquisa: a Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas, em especial a uma grande amiga, Leila, o meu MUITO OBRIGADA pela sua contribuição nesse processo. Sem você esse percurso seria um pouco mais árduo do que foi. Obrigada pela dedicação, responsabilidade e comprometimento.*

*Aos colegas de turma do Mestrado por termos compartilhado momentos de grandes descobertas e desafios, de angústias e de experiências, levarei vocês em meu coração. Em especial às pessoas que marcaram minha vida, cada um ao seu modo: Alice, Cleusa, Gleice, Valdenir. Obrigada pelas risadas.*

*Ao grupo de pesquisa GFORDOC (Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Docência e Formação), pelas discussões enriquecedoras, que me ajudaram no momento da escrita da dissertação, pelo apoio dos colegas no processo de construção da nossa dissertação, sempre contribuindo para o coletivo. Em especial aos irmãos mais novos de orientação: José Humberto, Priscila e Sandra Maria.*

*À minha cunhada Suzely, pelo apoio e amizade, compartilhando comigo os momentos de mestrado, por estarmos juntas nessa etapa da vida.*

*Ao amigo Rubens, grande incentivador, que sempre esteve ao meu lado nos momentos fáceis e difíceis da minha vida, sempre como um pai, me empurrando, me aconselhando a estudar, a me qualificar para ser uma ótima profissional. Obrigada pelas conversas.*

*Ao meu amigo Luan por me incentivar a me inscrever para o mestrado, por acreditar em mim e me acompanhar nessa jornada.*

*Às amigas Evelyn e Marcia não tenho palavras para dizer o quanto vocês foram importantes nessa trajetória, sempre ouvindo meus desabafos, sempre secando minhas lágrimas, dando bronca quando eu precisava. Meninas, obrigada por estarem segurando minha mão até aqui.*

*Às amigas de longa data, meninas superpoderosas, Franciane e Luciane, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos fundamentais em minha vida pessoal e, principalmente, na vida profissional, sempre nos aventurando em nossos sonhos. Obrigada meninas, vocês, fazem parte dessa conquista, juntas somos invencíveis!!*

*Às educadoras e aos educadores da Escola Estadual Madre Cristina que participaram desta pesquisa, colaborando para que esse momento pudesse acontecer, contribuindo com suas experiências de vida e saberes de uma educação humana. Obrigada.*

*À Capes pela bolsa para o desenvolvimento desta pesquisa*



## *O Cântico da Terra*

*Eu sou a terra, eu sou a vida.  
Do meu barro primeiro veio o homem.  
De mim veio a mulher e veio o amor.  
Veio a árvore, veio a fonte.  
Vem o fruto e vem a flor.*

*Eu sou a fonte original de toda vida.  
Sou o chão que se prende à tua casa.  
Sou a telha da cobertura de teu lar.  
A mina constante de teu poço.  
Sou a espiga generosa de teu gado  
e certeza tranquila ao teu esforço.  
Sou a razão de tua vida.  
De mim vieste pela mão do Criador,  
e a mim tu voltarás no fim da lida.  
Só em mim acharás descanso e Paz.*

*Eu sou a grande Mãe Universal.  
Tua filha, tua noiva e desposada.  
A mulher e o ventre que fecundas.  
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.*

*A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.  
Teu arado, tua foice, teu machado.  
O berço pequenino de teu filho.  
O algodão de tua veste  
e o pão de tua casa.*

*E um dia bem distante  
a mim tu voltarás.  
E no canteiro materno de meu seio  
tranquilo dormirás.*

*Plantemos a roça.  
Lavremos a gleba.  
Cuidemos do ninho,  
do gado e da tulha.  
Fatura teremos  
e donos de sítio  
felizes seremos.*

*Gilvan Santos*

## RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. O objeto deste estudo é a formação dos educadores e a Territorialização da Educação do Campo, num *lócus* específico, o Assentamento Roseli Nunes e, nele, a Escola Estadual Madre Cristina, localizada na zona rural do município de Mirassol D'Oeste. Teve como objetivo geral analisar como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes, influencia a Territorialização da Educação do Campo, buscando responder a seguinte questão problema: Como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina influencia a Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes? A realização deste estudo embasou-se nos seguintes autores: Arroyo (2011; 2009), Nóvoa (1995), Molina (2006; 2012; 2014), Freire (1987; 1998; 2011), Caldart (2001; 2003; 2009; 2012), Fuini (2014), Saquet (2009; 2017), Raffestin (1993), Haesbaert (1997), Paladim Júnior (2010), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza analítica, do tipo Estudo de Caso. Os procedimentos metodológicos foram organizados em quatro momentos, utilizando-se os preceitos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. As técnicas de análise de conteúdo fundamentaram-se em Bardin (2006), e os dados foram organizados em um *corpus* de análise composto por vários documentos denominados Textos de Referência (TR). A pesquisa envolveu, inicialmente, 32 educadores, visando determinar os possíveis sujeitos da investigação, os quais fizeram parte das narrativas do Relatório de Campo das Oficinas de Autobiografias contidas no acima mencionado Textos de Referência. Esse número de educadores foi reduzido para 23 a partir da aplicação do critério 2 — ter participado pelo menos uma vez das Oficinas de Narrativas Coletivas. Entre os sujeitos estão educadores com diferentes funções na escola, parte deles participou desde a constituição do acampamento e os demais chegaram quando a escola já estava implantada no território do Assentamento Roseli Nunes. Com base na análise verifica-se que os educadores fazem parte do processo de territorialização do Assentamento Roseli Nunes, pois lutaram pela terra e perceberam, nesse processo, a importância de desenvolver trabalhos que estejam vinculados à realidade do território que vivem, tendo em vista a implantação da Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina. Nesse processo foram se constituindo educadores críticos, reflexivos porque receberam uma formação muito além da recebida na escola, ligada à formação humana advinda do movimento social, MST. Assim, organizam-se enquanto educadores que compõem uma escola que tem como pauta o desenvolvimento do campo e o fortalecimento do território. Conclui-se que os sujeitos pesquisados fazem parte do processo de luta da territorialização da Educação do Campo e da constituição do território do Assentamento Roseli Nunes, pois recebem uma formação diferenciada, levando-os a problematizar a sua realidade, a ter pertencimento e identidade com o território, e por essa razão buscam meios para superar as dificuldades encontradas no território em seu cotidiano de luta.

**Palavras-Chave:** Formação de Educadores, Educação do Campo, Territorialização, Assentamento Roseli Nunes. Escola Estadual Madre Cristina.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of research carried out in the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso, in the line of research: Teacher Education, Policies and Pedagogical Practices. The subject of this study is the training of educators and the Territorialization of Field Education, in a specific locus, the Roseli Nunes Settlement and, in it, the Madre Cristina State School, located in the rural area of the municipality of Mirassol D Oeste. The objective of this study was to analyze how the formation of the educators of the Madre Cristina State School, of the Roseli Nunes Settlement, influences the Territorialization of the Education of the Field, seeking to answer of the following question: How does the formation of educators of the Madre Cristina State School influence the Territorialization of Education of the Field in the Roseli Nunes Settlement? This study was based on the following authors: Arroyo (2011, 2009), Nóvoa (1995), Molina (2006, 2012, 2014), Caldart (2001, 2003, 2009, 2012), Fuini (2014), Saquet (2009, 2017), Raffestin (1993), Haesbaert (1997), Paladim Júnior (2010), among others. This is a qualitative and analytical study, organized in four moments using the precepts of bibliographical, documentary, and field research. The techniques of content analysis were based on Bardin (2006) and the data was organized into an analysis corpus composed of several documents called Reference Texts (RT). The research initially involved 32 educators and in order to determine the possible subjects of the investigation, which were part of the narratives of the Field Report of the Autobiography Workshops contained in the above mentioned Reference Texts. The number of educators were reduced to 23 from the application of criterion, 2-have participated at least once in the Collective Narrative Workshop. Among the subjects are educators with different functions in the school, part of them participated since the formation of the camp and the others arrived when the school was already implanted in the territory of the Roseli Nunes Settlement. Based on the analysis, it is verified that the educators are part of the process of territorialization of the Roseli Nunes Settlement, because they fought for the land and realized, in this process, the importance of developing works that are linked to the reality of the territory they live, in view of the implementation of Field Education at the Madre Cristina State School. In this process, a research approach constituting critical educators, reflective because they received a formation far beyond that received in the school, linked to human formation from the social movement, MST. Thus, they organize themselves as educators that compose a school that has an agenda of the development of the field and the strengthening of the territory. It is concluded that the subjects studied are part of the struggle of the territorialization of the Field Education and the constitution of the territory of the Roseli Nunes Settlement, since they received a differentiated formation, causing them to problematize their reality, along with their belonging and identity with the territory. For that reason, they seek the means to overcome the difficulties they fight everyday.

**Key Words:** Education of Teachers, Field Education, Territorialisation, Roseli Nunes Settlement, State School Madre Cristina.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP - Atividades Integradas de Pesquisa

ARPA – Associação Regional de Produtores Agroecológicos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CPT- Comissão Pastoral da Terra

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAPEMAT - Fundação de Apoio à Pesquisa do Mato Grosso

FEISOL - Feira de Economia Solidária e Agroecologia

GFORDOC - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Docência

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INCUBAR - Incubação e Fortalecimento dos Empreendimentos Solidários e Sustentáveis do Pantanal e Baixada Cuiabana

INCUBEES - Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC - Licenciatura da Educação do Campo

MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Projeto de Assentamento

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político- Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SICMATUR - Secretaria de Indústria, Comércio, Meio Ambiente e Turismo

SME - Secretaria Municipal de Educação

TAC - Técnico de Administração de Cooperativas

TDR - Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização

TR – Texto de Referência

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFV - Universidade do Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNITRABALHO - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Demonstrativo do Caso a ser estudado .....	36
<b>Quadro 2</b> - Demonstrativo da composição do Corpus de análise .....	43
<b>Quadro 3</b> - Categorias e subcategorias .....	44
<b>Quadro 4</b> - Quantitativo de Produções Científicas no período de 2007 a 2016 .....	45
<b>Quadro 5</b> - Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância - Descritor: Educação do Campo.....	46
<b>Quadro 6</b> - Demonstrativo dissertação de relevância – Descritor: Educação do campo e Territorialização.....	51
<b>Quadro 7</b> - Fluxo de Estudantes da Escola Itinerante Roseli Nunes de 1997 .....	97
<b>Quadro 8</b> - Fluxo de Estudantes da Escola Itinerante Roseli Nunes em 1998.....	98
<b>Quadro 9</b> - Escolarização e Formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina em 2018 .....	150
<b>Quadro 10</b> - Demonstrativo dos cursos de especializações.....	152
<b>Quadro 11</b> - Demonstrativo das modalidades de ensino da unidade escolar e número de alunos por sala na Escola Estadual Madre Cristina .....	169
<b>Quadro 12</b> - Demonstrativo das salas anexos da Unidade Escolar Escola Estadual Madre Cristina .....	170

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> - Imagem interna da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes.....	32
<b>Fotografia 2</b> - Imagem de uma das Oficinas de Narrativas Coletivas - Coletivo 3.....	40
<b>Fotografia 3</b> - Imagem de grupo de produção coletiva. ....	164
<b>Fotografia 4</b> - Formação com Grupo de Mulheres Roseli Nunes. ....	165

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa de localização do Assentamento Roseli Nunes .....	31
<b>Figura 2</b> - Mapa de Localização de PAs Federais com ênfase nas coordenadas da EE Madre Cristina .....	155



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 APROXIMAÇÕES E OS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Aproximações com o problema de pesquisa: contextualização.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Lócus da Pesquisa: o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual Madre Cristina .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Sujeitos da pesquisa: os educadores .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Escolhas e os caminhos teóricos - metodológicos.....</b>	<b>35</b>
<b>2.5 Balanço de Produção: aproximações teóricas e a descoberta dos caminhos.....</b>	<b>44</b>
<b>3 TERRITORIALIZAÇÃO, MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E REFORMA AGRÁRIA.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Conceituando Território, Territorialização e Territorialidade e aproximações com as Narrativas Coletivas .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 O MST a Reforma Agrária e a Territorialização.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 Territorialização: identidades dos educadores construídas através do MST .....</b>	<b>81</b>
<b>3.4 Territorialização: identidades e pertencimentos construídos através da Escola Madre Cristina .....</b>	<b>91</b>
<b>4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TERRITORIALIZAÇÃO POR MEIO DA LUTA ..</b>	<b>102</b>
<b>4.1 Breve trajetória da constituição da Educação do Campo no Brasil: construção da política pública de Educação do Campo .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2 Territorialização da Educação do Campo: do acampamento ao Assentamento Roseli Nunes .....</b>	<b>118</b>
<b>5 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PARA CONFIGURAÇÃO DA TERRITORIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS DIFERENCIADAS E UM MODO DE VIVER .....</b>	<b>125</b>
<b>5.1 A formação dos Educadores na configuração da territorialidade da Educação do Campo.....</b>	<b>134</b>
<b>5.1.1 A formação dos Educadores da Escola Estadual Madre Cristina .....</b>	<b>144</b>

<b>5.2 Práticas diferenciadas no território .....</b>	<b>153</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *Formação dos/as Educadores/as do campo e a Territorialização da Educação do Campo: concepções e práticas dos sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina*, está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Observamos que a flexão de gênero permanece no título de nossa dissertação por uma questão de postura frente às lutas sociais e valorização da mulher camponesa, pelo reconhecimento e compreensão que a distinção de gênero é uma das bandeiras de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, pois há sempre a flexão de gênero — os/as — tanto nas falas quanto em seus textos. Porém, visando tornar mais fluente a leitura desta dissertação, optamos por utilizar o termo *educadores*, referindo-nos aos homens e às mulheres.

Assim, o objeto deste estudo é a formação dos educadores e a Territorialização da Educação do Campo, num *lócus* específico, o Assentamento Roseli Nunes e, nele, a Escola Estadual Madre Cristina, localizada na zona rural do município de Mirassol D'Oeste. O assentamento citado é um território conquistado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Mato Grosso (MT), no final dos anos de 1990, que mobilizou pessoas em prol de um objetivo comum, a Reforma Agrária. Cerca de 350 famílias vivenciaram o processo de luta entre acampamentos, mobilizações, despejos, pré-assentamento. Nesse processo, a escola itinerante de lona preta/madeira sempre esteve presente, até chegar ao que se tem na atualidade, com educadores que advêm desse processo de luta, que se constituíram diante de uma formação que possui o forte entrelace escola/comunidade, território este construído com a valorização do esforço refletido nas diversas conquistas do assentamento citado.

O Assentamento Roseli Nunes é denominado território pelos seus moradores, o que sugere dimensões simbólicas. Ao nos referirmos ao conceito de território, corroboramos o que diz Abrão (2010, p. 54) ao salientar que “o território se forma a partir do espaço pela ação do homem; é definido a partir das relações de poder (econômicas, políticas e culturais) e é a principal categoria de análise da realidade. Extensão de um poder, associado a limites e fronteiras”. Para os camponeses desse assentamento, o conceito de território vai além de tudo

isso, há uma relação muito grande, de pertencimento a essa terra, a qual é defendida por eles em qualquer situação, principalmente porque a terra foi conquistada com muita luta.

No território estão gravados os episódios ou fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo e de sua identidade de luta, e ele determina a maneira de vida e a visão de homem/mulher e de mundo; o território é também apreendido e vivenciado a partir dos sistemas de conhecimentos e de informações que são passados (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, para essa investigação elegemos a seguinte questão problema: *Como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina influencia a Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes?* A partir dessa questão definimos como objetivo principal da investigação: *analisar como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes, influencia a Territorialização da Educação do Campo.*

Para alcançar o objetivo geral traçado nessa investigação, desenvolvemos ações, objetivos específicos, que possibilitassem o seu êxito: entender e participar do processo formativo desenvolvido por meio de Oficinas de Narrativas Coletivas de vida, lutas e conquistas dos educadores na Territorialização da Educação do Campo; identificar como o processo de formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina influencia a Territorialização da Educação do Campo, de modo a perceber as identidades e pertencimentos dos educadores construídos por essa escola e na relação escola/comunidade; compreender, teoricamente, a Formação de Educadores, a Territorialização, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Reforma Agrária e a Educação do Campo, com o intuito de construir um referencial teórico que sustente a análise da realidade e, por fim, entender como a formação dos educadores configura a territorialidade da Educação do Campo desenvolvida por práticas diferenciadas e pelo modo de viver nesse território.

A presente dissertação caminha no sentido histórica-crítica, enquanto processo de superação do referencial teórico embasado no positivismo, que compreendia o território, no sentido restrito da natureza, como espaço físico, relevos, rios, ou seja, o observável e quantificável. Superamos essa visão e nos embasamos na teoria de Saquet (2015), da pesquisa voltada à linha da territorial histórica-crítica, porque compreendemos que o território está para além de um espaço físico. Dessa forma, encontramos em Claude Raffestin (1993), o primeiro autor a discutir relações de poder no território, um relevante embasamento teórico. O autor compreende que há mais que relevos, rios. Esses lugares são constituídos por grupos de pessoas que trazem consigo histórias, interesses, conflitos e consensos. Em relação ao

conjunto inter-relacional que ocorre nos espaços, Raffestin demonstrou que esses espaços contribuem para a construção do território, isto é, um espaço complexo de relações entre a sociedade e a natureza.

O referencial teórico de Raffestin abre portas para outros autores, por exemplo, Haesbaert (1997) e Saquet (2009;2017), para discutir conceitos como Território, Desterritorialização, Reterritorialização, Territorialidade e Territorialização, conceitos que nos fazem compreender que os processos de relações políticas, econômicas e sociais são relações vivenciadas por grupos de pessoas que precisam ser levados em consideração para a explicação das relações sociais que se constituem nos espaços geográficos e que contribuem para caracterização de um território. Dessa forma, o grupo aqui pesquisado traz consigo características importantes no processo de territorialização do Assentamento Roseli Nunes, principalmente o fato da constituição da identidade e pertencimento desses sujeitos com seu território.

Entendemos a Territorialização como a “apropriação simbólica do espaço, de caráter mais subjetivo, como forma de Territorialização humana, levou à distinção entre espaço e território” (HAESBAERT, 1997, p. 37), e, nesse processo de trabalho, de sujeitos, de espaços e de práticas, os educadores trazem consigo o princípio da formação humana como bandeira de luta.

Assim, a investigação desenvolvida partiu da nossa inquietação, na condição de pesquisadora mestranda, na experiência vivida como bolsista<sup>1</sup> do Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, desde 2014, ao participar de oficinas e seminários sobre Economia Solidária e Educação do Campo, realizados com assentados do Roseli Nunes, geralmente nas dependências da Escola Estadual Madre Cristina, com a presença dos educadores que se identificavam como educadores camponeses. Nas experiências vividas sempre nos chamava a atenção um fato: as identidades e o pertencimento dos sujeitos àquele território, e a sua luta coletiva e contínua para garantir não só o espaço de terra e, sim, uma vida digna a partir da garantia dos direitos sociais, além da organicidade do MST no assentamento e na escola como modo de (re) afirmação da importância do coletivo.

Nas idas e vindas das reflexões que essas experiências nos proporcionaram, percebemos a importância, para os assentados desse território, da narrativa de suas histórias de vida, lutas e conquistas, a fim de fazer o resgate histórico do processo de conquista de tudo

---

<sup>1</sup> Aprofundaremos na seção seguinte.

o que eles construíram, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos nesse e por esse território. Esse resgate, narrado e escrito sob a forma inicial de relatório de oficinas e, futuramente, de livro, tornou-se um documento de suma importância para ajudá-los a defender sua identidade e fortalecer sua resistência frente ao sistema capitalista.

Esta pesquisa também assume relevância para o meio acadêmico por haver escassez de pesquisas na Educação e áreas afins sobre a temática Territorialização da Educação do Campo, gerando contribuições para a formação dos educadores.

Pelo fato de abordarmos, nesta pesquisa, a Educação do Campo, não podemos deixar de mencionar os movimentos sociais do campo que estiveram, e ainda estão, presentes na luta pela garantia de uma educação diferenciada para o campo. Por isso, destacamos que a Educação do Campo é uma conquista dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, porém, ela se constituiu em meio à fragilidade ocasionada pela falta de incentivo do poder público, acarretando, inclusive, a escassez de estrutura adequada, de material didático, entre outros elementos.

No entanto, mesmo diante dos desafios cotidianos, as escolas inseridas no campo e que aderiram a uma concepção de Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais, principalmente pelo MST, se constituíram de modo diferenciado. Essas escolas estão imersas em um processo em que a formação dos sujeitos ocorre em espaços formais (escola) e não formais (marchas, conferências, encontros, reuniões, ocupações, participação em conselhos, entre outros), sempre pautada na compreensão da realidade da qual os sujeitos fazem parte e, que, por ela lutaram e lutam, possibilitando-lhes repensar o contexto vivido nesse processo de constituição. Em razão dessa concepção de formação, no momento em que os educadores que chegam à escola, após a conquista do território, e passam a fazer parte dele, são convocados a conhecer a realidade e nela são inseridos, aderindo e identificando-se com a concepção de Educação do Campo protagonizada pelo MST, constituindo-se como profissionais conscientes da necessidade de formar sujeitos capazes de refletir e propor transformações no território em que vivem.

A Educação do Campo deve alicerçar-se em novas possibilidades de conhecimento que agreguem a valorização dos sujeitos e do espaço territorial. E com a abertura de novas oportunidades e protagonismos aos sujeitos, poderá proporcionar grandes mudanças no setor educacional, principalmente para os camponeses que passam a se reconhecer dentro do espaço escolar, por se perceberem parte dele nesse contexto, participando da construção e da transformação da sua própria realidade. Esses fatores poderão criar possibilidades seguras

para que os camponeses permaneçam no campo ao estabelecerem vínculos de confiança com o espaço educacional e se sintirem seguros para proporcionar aos seus filhos uma escola que contribua para sua formação humana, como sujeitos e protagonistas da realidade constituída e conquistada. Nesse aspecto, ao realizar a discussão sobre as questões educacionais no território camponês é necessário enfatizar as ações realizadas pelos movimentos sociais do campo em prol da valorização dessa diversidade educacional, visando alcançar o modo de viver dos camponeses inseridos nesse contexto.

Diante de tal realidade, percebemos necessária a luta coletiva dos sujeitos envolvidos nesse processo para que, de fato, se identifiquem e se assumam protagonistas de uma Educação do Campo contextualizada. Nesse sentido, nos chama a atenção os educadores do Assentamento Roseli Nunes, os quais trabalham no campo e na escola e se identificam com o território, tanto em relação ao modo de vida quanto à formação, pois esse Assentamento é fruto das suas lutas por terra e educação. Suas ações cotidianas visam ao fortalecimento da cultura camponesa e à reflexão por parte dos camponeses sobre as diversas questões ligadas ao seu território.

No percurso da pesquisa tivemos a intenção de refletir sobre e conhecer a formação dos educadores que se constituíram em meio a um processo de luta do MST, desde os sucessivos acampamentos até a conquista da terra no Assentamento Roseli Nunes. Diante dessa intenção, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza analítica.

Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa supõe a relação direta e contínua do pesquisador com o contexto. E em relação ao caso que está sendo investigado, a investigação assume as propriedades de um Estudo de Caso que, segundo Lüdke e André (1986), demarca e delimita o objeto a ser estudado, e pode prover de modo claro as suas especificidades, interpretações e percepções, a fim de demonstrar a realidade existente em determinado contexto. Assim, após uma leitura geral do contexto da investigação selecionamos como caso único: Formação dos educadores e a influência no processo de Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes.

Para aprofundamento teórico em tal caso único, de maneira transversal realizamos uma pesquisa com preceitos da pesquisa bibliográfica e documental, buscando literaturas sobre o objeto de estudo e documentos que legitimassem e complementassem as narrativas dos sujeitos.

A pesquisa iniciou com os 32 educadores, possíveis sujeitos da investigação, que fazem parte do relatório de campo elaborado a partir das autobiografias<sup>2</sup>, denominadas, nesta pesquisa, de Narrativas Individuais, e do relatório de campo das Oficinas sobre as Narrativas Coletivas produzido de modo a envolver os sujeitos que foram protagonistas dessa história de luta e conquistas. Esse Relatório, posteriormente, será transformado em livro mediante a parceria entre Universidade e Escola, e levará o título de Narrativas Individuais e Coletivas de Vida, Luta e Conquistas do MST e dos Educadores do Campo da Escola Estadual Madre Cristina. As Narrativas Coletivas foram escritas durante as nove oficinas realizadas entre 2017 e 2018, nas dependências da escola, com grupos organizados a partir das aproximações das histórias de vida e fatos vividos e narrados em autobiografias elaboradas em 2016. As nove oficinas de Narrativas Coletivas foram espaços de investigação, nos quais fizemos observações participantes, registradas em diário de pesquisa e em relatórios feitos após a transcrição dos áudios gravados, que passaram a ser um dos Textos de Referência (TR) para esta pesquisa.

A dissertação está estruturada em seis seções, sendo esta (Introdução) a primeira. A segunda seção intitula-se *Aproximações e os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa*, na qual apresentamos nossas aproximações inquietantes com o objeto de pesquisa, contextualizando-as e fazendo emergir a questão problema. Também descrevemos nossas opções metodológicas, a abordagem e os procedimentos metodológicos para o alcance do objetivo proposto, informando que a análise dos dados será realizada mesclando a teoria e a empiria durante as próximas seções. Em continuidade, apresentamos com mais detalhes o *locus* e os sujeitos da pesquisa. Finalizamos a seção com o balanço de produção dos trabalhos científicos depositados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de mostrar como este nos ajudou a delinear a teoria em que buscamos aportes.

Na terceira seção, intitulada *Territorialização, movimentos dos trabalhadores rurais sem terra e Reforma Agrária*, buscamos conceituar território, territorialização e territorialidade, de modo a ir tecendo reflexões sobre a Territorialização da Reforma Agrária. Inserimos um breve histórico sobre a Reforma Agrária no Brasil, no estado de Mato Grosso e em nossa região, desenhando, assim, o processo de identidade e pertencimento dos educadores com a comunidade e com a Escola Estadual Madre Cristina.

---

<sup>2</sup> Relatório de pesquisa (TR 2) do Projeto de Pesquisa: a Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas.



Na quarta seção, intitulada *Educação do Campo na territorialização por meio da luta*, conceituamos Educação do Campo como uma política pública, destacando os esforços, conquistas e perspectivas com base nas concepções de alguns autores e nas narrativas dos sujeitos que participaram do processo de constituição do projeto dessa educação diferente, que é a Educação do Campo. Esse é um projeto que veio com o intuito de atender as diversidades do povo do campo. Desse modo, contextualizamos a Territorialização da Educação do Campo do acampamento ao Assentamento Roseli Nunes.

Na quinta seção, intitulada *A formação dos educadores para a configuração da territorialidade da Educação do Campo: práticas diferenciadas e um modo de viver*, nos concentramos na formação dos educadores, a partir dessa territorialidade, os quais são fruto da Territorialização para, assim, compreender a relação entre escola e comunidade.

Por fim, na sexta seção — as considerações finais — sintetizamos o processo histórico de lutas e conquistas do Assentamento Roseli Nunes, destacando, por meio das narrativas, a formação dos educadores e sua contribuição para a Territorialização do campo e o fortalecimento da Educação do Campo, e apontamos alguns desafios desse processo.

## 2 APROXIMAÇÕES E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*  
(Paulo Freire)

Essa seção tem como objetivo principal apresentar as nossas aproximações e os caminhos teórico-metodológicos traçados para a realização desta pesquisa. Por essa razão nos remetemos ao texto de Paulo Freire citado na epígrafe, pois compreendemos que é por meio da curiosidade e das inquietações que temos em relação à determinada temática que nos inserimos na busca constante por conhecimentos, desvendando novos caminhos, com o intuito de encontrar respostas ou fazer outras perguntas.

Assim, inicialmente apresentamos, aqui, a contextualização e demonstramos nossa aproximação com o problema de pesquisa, descrevendo nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, na condição de pesquisadora e mestranda, de modo a justificar como surgiu o interesse pelo tema desenvolvido.

Na realização desta pesquisa, já mencionado, elegemos como *lócus* da pesquisa a Escola Estadual Madre Cristina, localizada no território do Assentamento Roseli Nunes, e nesta seção apresentamos esse *lócus* e os possíveis sujeitos da pesquisa — os educadores que configuram a Territorialização da Educação do Campo, explicitando os critérios utilizados para selecionar os sujeitos que realmente participaram desta pesquisa. Optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, de natureza analítica, caracterizando este estudo como um Estudo de Caso, demonstrando quais os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo principal proposto. Finalizamos esta seção com o balanço de produções, exercício que colaborou para a aproximação e definição da temática pesquisada, contribuindo para o campo científico com aportes teóricos utilizados nas seções subsequentes. Destacamos que as discussões apresentadas nesta seção fundamentaram-se, principalmente, no aporte teórico-metodológico dos seguintes autores: Franco, Carmo e Medeiros (2013), Gerhardt e Silveira (2009), Gil (2008), Lüdke e André (1986), Yin (2015) e Bardin (2006).

### 2.1 Aproximações com o problema de pesquisa: contextualização<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Esta seção foi elaborada na 1ª pessoa do singular, por se tratar da trajetória de formação pessoal e profissional da pesquisadora mestranda.

É importante mencionar que o processo de me constituir pesquisadora iniciou devido às inquietações surgidas ainda durante minha trajetória como bolsista. Assim, o objeto de pesquisa relaciona-se às ações desenvolvidas pelos docentes e bolsistas, por meio do Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, além de ter ligação com minha formação na graduação, nos cursos de Licenciatura em Geografia e em Pedagogia, ambos desenvolvidos na UNEMAT, *Campus* Universitário “Jane Vanini”, de Cáceres. Dessa maneira, destaco como temática central de minha pesquisa a *Formação dos Educadores e a Territorialização da Educação do Campo*.

Ressalto que acompanhei, durante alguns anos, as oficinas de formação continuada realizadas pelo Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, e a cada nova participação me inquietava com situações vivenciadas naquelas experiências, aliadas à vontade de me tornar uma docente universitária. Portanto, acredito que essas minhas experiências no núcleo trouxeram muitas contribuições para minha vida pessoal e futura prática docente. Dessa forma, entendo a necessidade de descrever minha trajetória pessoal e acadêmica, com o intuito de demonstrar o ponto de partida para a realização desta pesquisa.

A escolha do tema de pesquisa tem relação com a minha origem e como fui me constituindo enquanto sujeito em constantes transformações. Sou filha e neta de camponeses, e, portanto, passei minha infância e parte da juventude no campo. Cursei o Ensino Fundamental I em escola no campo e o restante da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) na cidade, mesmo residindo no campo, pois em nossa região não havia escolas rurais que ofertassem essa escolarização.

Assim que iniciei o Ensino Médio deixei meus pais no campo e fui morar na cidade de São José dos Quatro Marcos, localizada a cerca de 330 quilômetros da capital do Mato Grosso, onde dedicava meu tempo aos estudos e ao trabalho. Ao terminar o Ensino Médio, no ano seguinte, 2004, ingressei na primeira graduação que fiz, a de Licenciatura em Geografia, na UNEMAT - *Campus* Universitário “Jane Vanini” - Cáceres, para aonde me deslocava todos os dias para estudar, fazendo um trajeto diário de cerca de 200 quilômetros. Em 2008 passei a residir no município de Cáceres e finalizei o curso.

Após o término do curso de Licenciatura em Geografia iniciei na profissão docente, na condição de professora interina, na rede estadual de Educação Básica, em uma escola da periferia de Cáceres, na qual permaneci por, aproximadamente, três anos. Porém, durante esse período só trabalhei com disciplinas das áreas de Ciências Humanas — filosofia, sociologia e

história. Somente em um dos contratos me foram disponibilizadas algumas aulas da disciplina de Geografia.

Desse modo, minha experiência profissional, até aquele momento, era em outras disciplinas e muito pouco em Geografia. Isso me fez buscar um novo desafio, pelo fato de a disciplina de geografia possuir pouca carga horária semanal na Educação Básica e, conseqüentemente, a necessidade de poucos professores contratados.

Então, com o propósito de continuar sendo professora busquei o curso de licenciatura em Pedagogia, pois compreendia que esse curso poderia me proporcionar maiores horizontes de formação, oportunidades de trabalho, e possibilitar que me tornasse professora universitária.

No ano de 2014, após o fim do curso de Pedagogia, fui convidada por uma colega para participar de uma entrevista com o objetivo de fazer parte de um núcleo de pesquisa-extensão, denominado Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO<sup>4</sup> para atuar como bolsista em um grande projeto de pesquisa e extensão intitulado: *Incubação e Fortalecimento dos Empreendimentos Solidários e sustentáveis do Pantanal e Baixada Cuiabana (INCUBAR<sup>5</sup>)*. Ao ingressar no projeto, em 2014, iniciei, junto com a equipe, um trabalho de pesquisa e extensão em territórios de comunidades tradicionais e de Reforma Agrária. Portanto, situo a escolha do meu objeto de pesquisa nas experiências vivenciadas como bolsista técnica da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis – INCUBEES, que fazia parte do projeto mencionado.

O Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO agrega professores pesquisadores e extensionistas, acadêmicos em formação e egressos da UNEMAT, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão nas temáticas da Economia Solidária e Educação do Campo, em três territórios, incluindo o território de Reforma Agrária — o Assentamento Roseli Nunes.

Durante as pesquisas de campo realizadas pelo Núcleo pude conhecer vários territórios e pessoas, de diferentes grupos sociais, pois nesse processo nos envolvemos com comunidades Tradicionais, no Município de Nossa Senhora do Livramento, proporcionando o Curso de Formação em Economia Solidária aos professores, técnicos e camponeses da Escola

---

<sup>4</sup> Este núcleo realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão na UNEMAT e é coordenado pelo Professor Dr. Laudemir Luiz Zart.

<sup>5</sup> INCUBAR: projeto criado a partir do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares-PRONINC.

da Comunidade do Favai e aos jovens do Ensino Médio Integrado de Educação Profissional – EMIEP.

Auxiliei a desenvolver diversos processos formativos com os grupos sociais, trabalhando com o grupo das mulheres do Assentamento Nova Conquista, com os camponeses dos assentamentos da fronteira, onde tínhamos a parceria com a Escola Estadual 12 de Outubro e, por fim, tive a oportunidade de acompanhar as oficinas de formação continuada em Economia Solidária e Educação do Campo com os educadores da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes.

Também ressalto que, através do acompanhamento das oficinas do Projeto de Extensão/Pesquisa: *Educação do Campo: Currículo, Formação de Professores, Docência e Pedagogia da Alternância*<sup>6</sup>, comecei a me questionar sobre a formação dos educadores chegando ao problema de pesquisa: *Como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina influencia a Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes?*

Ao me aproximar de diversas escolas do campo, e ao me envolver com as temáticas discutidas pelos projetos e ações desenvolvidas pelo Núcleo, as indagações surgiram. Dessa forma, a temática *Formação dos Educadores e a Territorialização da Educação do Campo* tornou-se relevante para a reflexão, pois, observei professores que, de alguma ou outra forma, lutavam para garantir aos estudantes do campo uma educação de qualidade.

Até aquele momento eu tinha aproximação com a realidade do campo das escolas da zona rural, porém, ao me envolver com atividades na Escola Estadual Madre Cristina observei que essa escola era diferente das que eu conhecia, começando pela nomeação de Educadores não somente dos professores, mas também das cozinheiras, das pessoas que trabalhavam com serviço de apoio e transporte, além do camponês que participava das atividades dentro da escola, através de aulas de campo com a comunidade, contribuindo para a formação dos educandos. Assim, quando nesta pesquisa me reportei aos sujeitos como educadores, estou considerando que há, nesse coletivo de sujeitos, além de professores, o camponês, as merendeiras<sup>7</sup> e todos os demais técnicos que se corresponsabilizam pela educação desenvolvida nessa escola.

---

<sup>6</sup> Este projeto faz parte do conjunto de projetos e programas que o Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO agrega e é coordenado pela Professora Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt.

<sup>7</sup> Para as merendeiras não iremos flexibilizar o gênero, pois todas elas são do sexo feminino.

Com o passar do tempo e com o contato com essa escola passei a compreender que o campo deve ser pensado a partir de todas as suas especificidades, o seu contexto social, histórico, cultural, incluindo o tempo e as formas de produção e colheita. Para assegurar esse direito é preciso implementar políticas públicas que contemplem ações voltadas para aqueles que buscam sua sobrevivência no campo. E a educação a ser realizada no campo necessita ser construída e planejada a partir das características desse contexto, de modo a possibilitar o acesso e a permanência dos educandos nessa escola, e com educadores que compreendam todo o desenvolvimento do território camponês. Nesse sentido, relaciono os trabalhos desenvolvidos com as atividades da Educação do Campo, com a Territorialização no Assentamento Roseli Nunes, na relação escola/comunidade.

A escolha do Assentamento Roseli Nunes foi em decorrência de uma ligação direta com a Reforma Agrária, pela sua origem e organização na luta pela terra, advinda dos movimentos sociais, especificamente o MST, e por ser um dos territórios em que o Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO vem realizando ações de extensão e pesquisa desde 2014. Nesse Assentamento, a Escola Estadual Madre Cristina tem sua história, especificidades e implantações diferenciadas, sendo resultado da luta dos camponeses e do coletivo de educadores e de suas práticas pedagógicas para efetivação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo.

Os esforços vêm sendo realizados pelo coletivo de educadores, camponeses, educandos e a comunidade em geral, para que, juntos, possam construir uma educação diferenciada para o campo. Essa luta vivida pelas pessoas que fazem parte desse território é marcada pela constante busca por uma Educação do Campo de qualidade para seus filhos, e para que essa conquista seja concretizada é preciso continuar lutando sempre.

Na pretensão de situar melhor a pesquisa, na subseção a seguir consta o *lócus* da pesquisa, o território do Assentamento Roseli Nunes e, nele, a Escola Estadual Madre Cristina.

## **2.2 *Locus* da Pesquisa: o Assentamento Roseli Nunes e a Escola Estadual Madre Cristina**

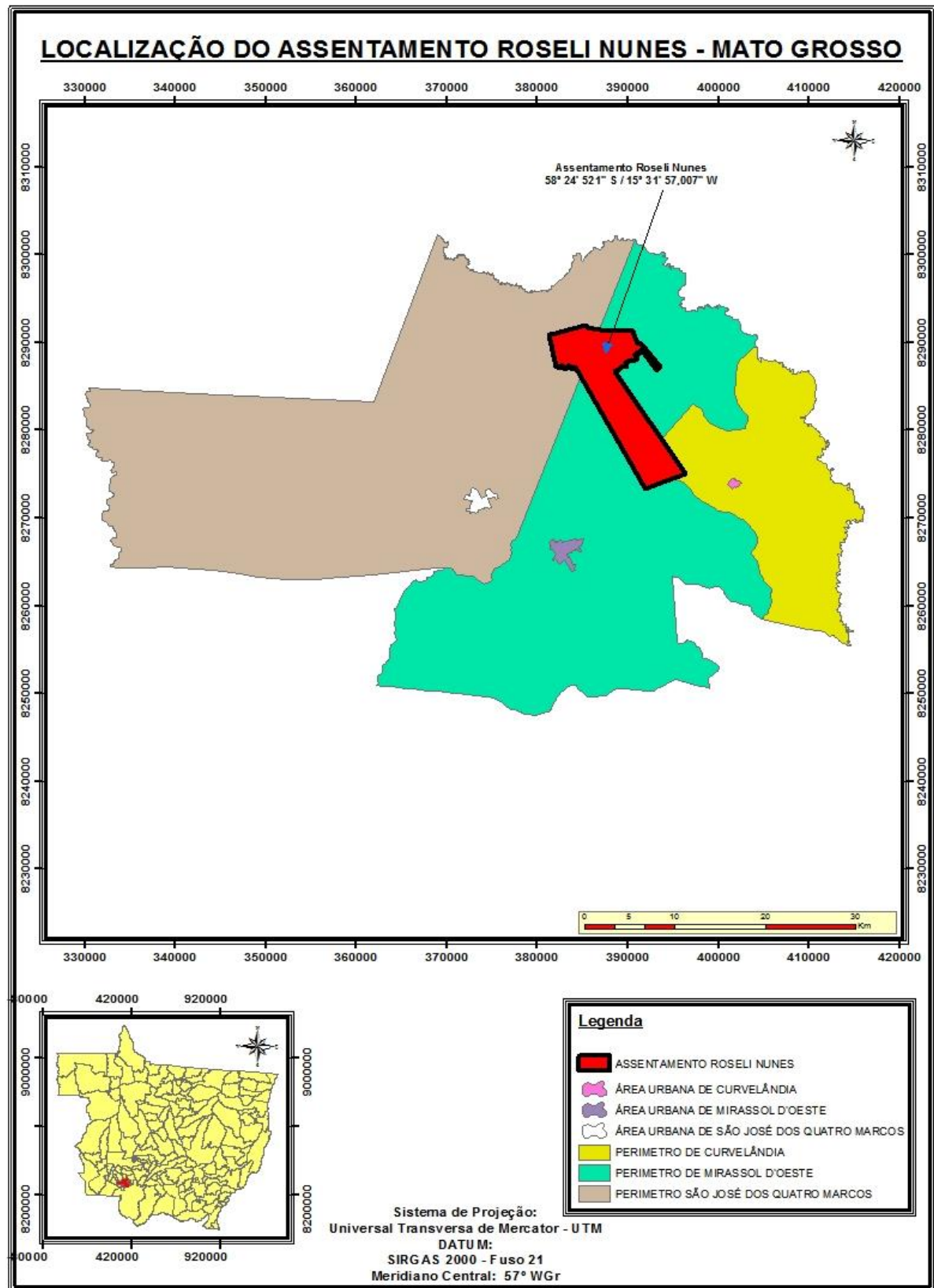
Como já mencionado na introdução, o *locus* da pesquisa é o território do Assentamento Roseli Nunes<sup>8</sup>, e, nele, a Escola Estadual Madre Cristina, cuja história desse território foi construída a partir da luta pela terra dos camponeses, articulados pelo MST, que conquistaram o atual Assentamento Roseli Nunes e nele construíram a Escola Estadual Madre Cristina. Esse assentamento foi constituído de 331 lotes<sup>9</sup>, com assentados oriundos dos mais diversos lugares do estado de Mato Grosso e do país, e se localiza a, aproximadamente, 50 quilômetros do município de Mirassol D'Oeste, ao Sudoeste do Estado, perpassando os limites territoriais de três municípios: Mirassol D'Oeste com maior área, São José dos Quatro Marcos e Curvelândia, como podemos observar na Figura 1 a seguir:

---

<sup>8</sup> Roseli Nunes foi uma grande militante que sonhava com a realização da Reforma Agrária que foi assinada em 31 de março de 1987 durante um protesto em Sarandi – RS.

<sup>9</sup> Os educadores narram que quando houve o parcelamento da Fazenda Prata, dividida em 331 lotes que correspondiam a 331 famílias na época. No ano de 2018 já não são mais 331 famílias, pois em um mesmo lotes há mais de uma família. No entanto, no momento da coleta de dados não obtivemos dados exatos do número de famílias que compõe tal território.

Figura 1 - Mapa de localização do Assentamento Roseli Nunes



Fonte: GUEDES, M. C, 2018.



A Figura 1 mostra a localização do Assentamento Roseli Nunes, situado em três distintos municípios: São José do Quatro Marcos, Mirassol D'Oeste e Curvelândia. A Escola Estadual Madre Cristina está localizada nos limites territoriais do município de Mirassol D'Oeste.

A referida escola sempre esteve presente na luta pela terra, desde os acampamentos. Representa uma grande conquista para todos os educadores que por ela lutaram e têm uma forte identidade com ela, conforme poderemos observar nas próximas seções desta dissertação. A fotografia 1, a seguir, mostra a imagem da Escola Estadual Madre Cristina em 2017:

**Fotografia 1 - Imagem interna da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes**



**Fonte:** Acervo da autora (2018).

O assentamento foi conquistado a partir da luta pela terra, liderado e coordenado pelo MST, por isso, tanto os educadores quanto as lideranças, tendo construído a escola, se esforçam para garanti-la na perspectiva dos princípios desse movimento social, com uma ideologia humanizadora e transformadora, ou seja, lutam por uma Educação do Campo que seja no Campo. Nas próximas seções nos aprofundaremos na história da escola e do Assentamento, a partir das narrativas individuais e coletivas dos Educadores, mediante dados coletados em 2017 e 2018, que revelam como a escola se organiza.

### 2.3 Sujeitos da pesquisa: os educadores

No intuito de compreender a formação dos Educadores na Territorialização da Educação do Campo necessário determinar alguns dos critérios utilizados para selecionar os sujeitos dessa pesquisa. Isto porque, na atualidade, no território do Assentamento Roseli Nunes não há mais somente aquelas famílias que estiveram na luta pela Reforma Agrária<sup>10</sup>, portanto, foi necessário encontrar um critério para a seleção dos sujeitos a partir desse território.

Da mesma forma, na Escola Estadual Madre Cristina há educadores que iniciaram sua vida profissional em diversos momentos dessa escola, e todos possuem elementos importantes que podem contribuir para a investigação. O termo educadores empregado nesta pesquisa parte da relação que esses sujeitos possuem com a sua formação e seu território, corroborando o que diz Caldart (2009, p. 158): “é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Bitencourt e Zart (2017, p. 256) também definem educador como “todo aquele que concebe a escola, seus sujeitos e o currículo como meio, [...] educa em interação entre conhecimento científico/formal e a realidade no contexto de vida dos sujeitos”. Ou seja, o educador é um sujeito que se envolve com a escola, que busca integrar escola/comunidade, indo além da sala de aula, envolvendo-se com a formação no território em que vive.

Como o número de sujeitos ligado diretamente ao território do Assentamento Roseli Nunes era aparentemente grande, buscamos critérios que nos possibilitassem reduzi-lo, mas sem comprometer a investigação. Assim, definimos dois critérios de inclusão:

- ✓ **CRITÉRIO 1** – Todos os Educadores que escreveram as autobiografias, denominadas nesta pesquisa de narrativas individuais, fruto do Projeto de Pesquisa: A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas<sup>11</sup>.
- ✓ **CRITÉRIO 2** – Ter participado, pelo menos uma vez, das Oficinas de Narrativas Coletivas realizadas na Escola Estadual Madre Cristina para elaboração do livro:

---

<sup>10</sup> Nas Narrativas Coletivas dos Educadores há o relato que alguns assentados venderam os seus lotes, assim, o Assentamento não é mais composto apenas por pessoas que tenham um vínculo com o MST.

<sup>11</sup> Este projeto também faz parte do conjunto de projetos e programas que o Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO agrega e é coordenado pela Professora Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt.

*Narrativas Individuais e Coletivas de vida, luta e conquistas do MST e dos/as educadores/as da Escola Estadual Madre Cristina*<sup>12</sup>

No processo de seleção dos sujeitos partimos do livro *Narrativas Individuais e Coletivas de Vida, Luta e Conquistas do MST e dos/as Educadores/as do Campo da Escola Estadual Madre Cristina*, que é composto por 32 autobiografias, denominadas de Narrativas Individuais, elaboradas em 2016 pelos educadores a partir de uma oficina oferecida por pesquisadores-extensionistas do Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO e será complementado pelas Narrativas Coletivas, elaboradas a partir de Oficinas.

A partir dessas narrativas individuais, a presente pesquisa tinha, como possíveis sujeitos, 32 *educadores* (Critério 1). Essas Narrativas individuais foram compiladas em um único arquivo digital pela equipe do *Projeto de Pesquisa: A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas (2014-2016)*, sendo denominado para esta investigação de Texto de Referência 2 (TR 2), que é usado como fonte documental.

No entanto, para delimitação dos sujeitos da investigação, usamos o Critério 2 – ter participado, pelo menos uma vez, das Oficinas das Narrativas Coletivas — as quais ocorreram entre e 2017 e 2018, na Escola Estadual Madre Cristina, o que reduziu o número de sujeitos para 23 *educadores*<sup>13</sup>. Todas as oficinas geraram registros e relatórios do *Projeto de Pesquisa: A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas – Parte 2*, e todos esses registros e relatórios passam a ser denominados Textos de Referência 3 (TR 3) nesta pesquisa, também utilizados como fonte documental.

Definidos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, a seguir delineamos as opções, caminhos e procedimentos teóricos - metodológicos adequados à pesquisa proposta.

---

<sup>12</sup> A elaboração desse livro começou a partir de uma das atividades do Projeto de Pesquisa: A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas (2014-2016), um dos projetos que compunham o Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO e que teve sua continuidade mesmo após ter encerrado o financiamento pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Mato Grosso – FAPEMAT. Esse livro foi escrito coletivamente, numa colaboração entre Universidade e Escola.

## 2.4 Escolhas e os caminhos teóricos - metodológicos

Em meio aos caminhos trilhados para realizar a pesquisa, a escolha da metodologia não foi uma ação tão simples, pois definir os métodos a serem utilizados para investigar exige do pesquisador muita atenção para que todas as lacunas da pesquisa sejam atingidas. Para Gil (2008, p. 26), “a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, portanto, nesta subseção constam os procedimentos e a sistemática que delineamos para o seu desenvolvimento.

Utilizamos a abordagem da pesquisa qualitativa pelo fato de a mesma não se preocupar com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Para Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de pesquisa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das dinâmicas nas relações sociais. Segundo Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93),

o ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa e o pesquisador é o principal instrumento na pesquisa qualitativa uma vez que demanda bastante trabalho de campo num contato direto e prolongado entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Normalmente os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos. O interesse do pesquisador está sobre tudo nos procedimentos e não apenas no produto e o tempo é outro fator indeterminado uma vez que não se há um tempo estabelecido, pré-determinado para a realização da pesquisa e nem interessa os fatos estáticos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Conforme os autores supracitados, a pesquisa qualitativa possibilita uma relação maior com os sujeitos pesquisados, assim, o pesquisador acaba por criar um vínculo maior com os sujeitos, estabelecendo uma relação de confiança, a qual lhe permite compreender melhor o contexto.

Lüdke e André (1986) destacam que é fundamental que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação em que os fenômenos ocorreram, pois os sujeitos são muito influenciados pelo seu contexto.

As características da pesquisa qualitativa, para Gerhardt e Silveira (2009), são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos;

busca de resultados mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo de pesquisa para todas as ciências.

Quanto aos objetivos, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa explicativa, que “[...] são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas?” (GIL, 2008, p. 48). A pesquisa explicativa contribui para aprofundar a realidade onde a pesquisa é desenvolvida, ajudando a analisar como ocorre a Territorialização da Educação do Campo.

Em nosso caso, pesquisamos sujeitos que pertencem a determinado grupo social que visa transformar a sociedade, tendo a formação como um dos instrumentos. Isso demonstra quão complexo se torna o Estudo de Caso, porém possibilita mais elementos e detalhes para o enriquecimento da pesquisa.

Nesses termos, nossa investigação caracterizou-se como um Estudo de Caso, definido por Yin (2010, p. 7) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. A investigação empírica nos possibilita adentrar no campo científico, com o intuito de compreender o fenômeno investigado com aprofundamento no objeto de pesquisa.

Gil (2008, p. 57) enfatiza que o “Estudo de Caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”, necessitando, dessa forma, de uma delimitação. Quanto a isso, Lüdke e André (1986, p. 20) afirmam que “o caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar dos estudos”. Desse modo, compreendemos ser essencial delimitar o caso, conforme consta no Quadro 1,

**Quadro 1 - Demonstrativo do Caso a ser estudado**

<b>O CASO</b>
Formação dos educadores e a influência na Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes - Mirassol D' Oeste – MT

**Fonte:** A autora, (2018).

Para Lüdke e André (1986, p. 26), “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do Estudo de Caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”. Para que um Estudo de Caso possa atingir seus objetivos, Yin (2015) enfatiza que possui elementos próprios, fazendo um breve resumo de suas características:

[...] Estudo de Caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento de pequenos grupos, processos organizacionais e administrativos, mudança de vizinhança, desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2015, p. 4).

De acordo com Yin, o recorte “caso” proporciona ao pesquisador uma visão ampla dos fenômenos contemporâneos, um aprofundamento do seu contexto e do mundo real. No caso desta pesquisa, investigaremos como a formação dos educadores influencia a Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes.

Adotamos, portanto, a característica do Estudo de Caso, que permite aos pesquisadores centrarem-se em um “caso” na perspectiva que possibilita a compreensão do fenômeno na sua totalidade.

Para que pudéssemos realizar uma pesquisa qualitativa, analítica, de natureza de Estudo de Caso, e atingir o nosso objetivo, foi preciso traçar os procedimentos metodológicos para alcançarmos os objetivos. Assim, esses procedimentos foram organizados em momentos, pontuando, em cada um deles, os métodos e instrumentos utilizados:

**1º Momento:** *Métodos da Pesquisa Bibliográfica:* realizamos o levantamento de referenciais teóricos publicados em livros ou periódicos científicos, em meio físico ou digital, como páginas de *web sites*. Conforme ressalta Fonseca (2002), qualquer trabalho científico inicia como uma pesquisa bibliográfica, a qual permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Em meio aos estudos bibliográficos realizamos um balanço de produção a partir do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, onde buscamos trabalhos científicos com temáticas relacionadas à pesquisa proposta e que pudessem contribuir para nossos estudos.

O levantamento bibliográfico não permaneceu restrito a esse momento, pois perpassou todo o processo de pesquisa.

**2º Momento:** *Métodos da Pesquisa Documental* - esse momento da pesquisa documental é semelhante ao da pesquisa bibliográfica, e, conforme Gil (2008), a diferença está na natureza das fontes, pois esse momento se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, escolas, igrejas, sindicatos, instituições, etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações. Apoiamo-nos também no que diz Lüdke e André (1986, p. 45), quando referem que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Para a realização da pesquisa documental utilizamos alguns documentos: Projeto Político-Pedagógico (PPP); Atas de reuniões da formação continuada realizadas pelos educadores; Lotacionograma do quadro de educadores/as fornecido pela Escola Estadual Madre Cristina; Relatório das Oficinas de Narrativas Coletivas (TR 3) e Texto de Referência composto de todas as autobiografias (TR 2), que denominamos de Narrativas Individuais, além de leis estaduais e nacionais que tratam da Educação do Campo.

Fazendo uma pré-análise do TR 2 e do TR 3, a partir das narrativas ali registradas, constatamos que teríamos que buscar documentos que nos ajudassem a complementar as narrativas, tanto individuais quanto coletivas, que contam a história do MST e da escola em momentos distintos da construção da Escola Estadual Madre Cristina, sendo estes: (1) Documentos que possibilitassem entender a Escola Itinerante Roseli Nunes – ligada à Prefeitura Municipal de Cáceres; (2) Documentos da Escola Municipal Madre Cristina ligada à Prefeitura de Mirassol D’Oeste, e (3) os Documentos que nos possibilitassem entender a Escola Estadual Madre Cristina – na própria escola.

Assim, encaminhamos ofícios aos órgãos competentes, solicitando:

- (1) *Documentos que possibilitassem entender o processo histórico da Escola Itinerante Roseli Nunes* – encaminhamos, no mês de novembro do ano de 2017, o Ofício 1/2017 à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres – solicitando dados referentes à Escola. Depois de muitos contatos telefônicos, em visita previamente marcada, em maio de 2018, a SME conseguiu localizar alguns dados e nos sugeriu uma visita ao Arquivo Público Municipal de Cáceres, ligado à Secretaria de Indústria, Comércio, Meio Ambiente e Turismo (SICMATUR). Por

meio do Ofício n° 1/2018 solicitamos dados referentes à Escola Roseli Nunes, ligados ao Núcleo da BR 070.

- (2) *Documentos que possibilitassem entender o processo histórico da Escola Municipal Madre Cristina* – Prefeitura Municipal de Mirassol D’Oeste – durante as oficinas das narrativas coletivas, soubemos que os documentos da época em que a Escola era ligada à rede municipal de Mirassol D’Oeste tinham se extraviado e talvez encontrássemos algo no arquivo morto da escola. Solicitamos, via ofício, o acesso aos documentos. Porém, não obtivemos resposta oficial.
- (3) *Escola Estadual Madre Cristina na atualidade* - os documentos relativos à atualidade foram solicitados mediante Ofício n° 03/2017. A partir dele tivemos acesso a uma cópia do PPP relativo ao ano de 2016; e o Lotacionograma do ano de 2018. Os documentos a que tivemos acesso foram compilados no Texto de Referência 1 (TR 1) para melhor organização e para compor, posteriormente, nosso *corpus* de análise.

No decorrer desta pesquisa ainda realizamos análises de documentos externos da instituição pesquisada: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Parecer CNE/CEB- n° 36/2001, Resolução n° 02/2008, Decreto n° 7.352/2010, entre outros, os quais nos possibilitaram avançar em nossa compreensão sobre o processo inicial e os avanços no âmbito da Educação do Campo.

**3º Momento:** *Métodos da Pesquisa de campo*<sup>14</sup>: nessa etapa, de acordo com Fonseca (2002), a coleta de dados é realizada no *lócus* da pesquisa, no caso, a Escola Estadual Madre Cristina. Essa escola foi o espaço da coleta de dados que incluiu: as nove Oficinas de Narrativas Coletivas de vida, lutas e conquistas do MST e dos educadores na Territorialização da Educação do Campo, onde realizamos *observação participante* que, conforme Martins (1996, p. 270), “estabelece uma participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados

---

<sup>14</sup> Cabe mencionar que o início desse momento de pesquisa de campo, aconteceu após aprovação, em setembro de 2017, do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP), da UNEMAT e, posterior apresentação aos sujeitos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinados por todos os sujeitos desta pesquisa. Os dados que aparecerem antes dessa data não foram coletados diretamente pela pesquisadora para esta pesquisa e, sim, estão em relatórios do projeto de pesquisa antes mencionado e transformamos em TR para serem trabalhados por nós. No entanto, como faço parte da equipe do Projeto de Pesquisa da minha orientadora, acompanhei e auxiliei todas as atividades das Oficinas de Narrativas Coletivas.



de modo a reduzir a estranheza recíproca”, proporcionando uma aproximação maior do pesquisador com o grupo pesquisado, possibilitando uma relação de confiança. Dessa forma, “os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (MARTINS, 1996, p. 270). A foto a seguir mostra o momento de desenvolvimento de uma das oficinas de narrativas coletivas, quando a ministrante rememorava fatos que tinham sido registrados em cartazes (no chão) em oficinas anteriores, para dar continuidade ao registro em cartazes fixados na parede ao fundo. Cabe mencionar que nessas oficinas foi utilizada a técnica do Painel Integrador como auxílio para a composição da Linha do Tempo da história narrada pelos Educadores.

**Fotografia 2 - Imagem de uma das Oficinas de Narrativas Coletivas - Coletivo 3**



**Fonte:** Acervo fotográfico do Projeto de Pesquisa: A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas.

Em específico, a imagem acima ilustra uma das oficinas de narrativas coletivas, realizada com os educadores do Coletivo 3. Revela um pouco sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento das oficinas de Narrativas Coletivas, em que, por meio da elaboração conjunta de um Painel Integrador da Linha do Tempo das Histórias de Vida e Lutas dos Educadores, pode ser observada a sua elaboração em conjunto, na análise do que já tem sido feito pelos mesmos educadores ou por outros. Isso em um processo de significação coletiva e

depois, também coletivamente, foi elaborado um novo cartaz que aparece afixado na parede, (re)elaborado várias vezes e em distintos momentos durante as oficinas realizadas entre os três coletivos. Ou seja, o painel foi (re)construído durante todas as oficinas, mostrado nos cartazes no chão, os quais, nessa oficina, estavam sendo rememorados pelos educadores, e, assim, com eles, resgatavam e complementavam o processo da constituição do território do Assentamento Roseli Nunes. E foi em nossa pesquisa de mestrado, ao acompanharmos essas oficinas por meio da observação participante, que tivemos a oportunidade de interagir com esse processo.

A observação participante foi realizada nas oficinas, por aproximadamente dez meses, entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. As observações foram registradas em diário de pesquisa, e os registros foram compilados no Texto de Referência 4 (TR 4). Consideramos o diário de pesquisa “um documento pessoal-profissional, no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e a sua participação na vida social” (LEWGOY; SCAVONI, 2002, p. 63).

Como desdobramento da pesquisa e análise documental, feita em momento anterior à investigação, já mencionado, nesse momento de pesquisa de campo também realizamos uma entrevista semiestruturada com a secretária responsável por todas as unidades escolares do Núcleo Escolar BR 070, no período de 1997/1998, onde estava situada a escola itinerante Roseli Nunes que fazia parte do acampamento da Fazenda Facão, à época. A ideia dessa entrevista surgiu pelo fato de não encontrarmos muitas informações na Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, pois ali havia poucos documentos. Assim, por indicação de uma funcionária dessa secretaria, contatamos com a responsável por aquele Núcleo (período de 1997/98) para realizar a entrevista semiestruturada, com o objetivo de complementar as informações contidas nos documentos.

Para Lüdke e André (2017, p. 38), a entrevista semiestruturada “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. O entrevistador deve elaborar um roteiro de questões que orientará a condução da entrevista, evitando desviá-lo dos objetivos e do problema da pesquisa. Assim, elaboramos um roteiro com o tema da pesquisa, e no decorrer da entrevista nos adequamos conforme as respostas dos entrevistados.

Ressaltamos que é no momento de pesquisa de campo que o pesquisador tem a possibilidade de se inserir no *lôcus* da pesquisa, visando construir uma relação com os sujeitos, compreendendo, assim, o espaço por eles vivenciado, a fim de favorecer a inserção do pesquisador no espaço da pesquisa.

**4º Momento:** *Métodos da Análise dos Dados*: conforme Goldenberg (2004), esse momento inicia após a realização e o desenvolvimento da coleta de dados, considerados o processo de organizar os dados e iniciar a análise de todo o material produzido durante a pesquisa a campo, intercalando todos os momentos anteriormente descritos. Para isso, utilizamos a técnica *análise de conteúdo* que, conforme Bardin (2006, p. 38), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Ou seja, tem a finalidade de dar maior profundidade à pesquisa em relação aos dados coletados nos diferentes momentos, compreendendo as narrativas individuais e coletivas dos sujeitos para além do que foi exposto, algo que não tenha sido dito, mas que apareça nos documentos, intercalando informações e dados produzidos. No momento da análise de dados, o pesquisador tem o objetivo de

[...] ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, [...]. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 53)

As autoras citadas afirmam que, durante todo o processo de pesquisa, utilizam procedimentos analíticos, pois, ao selecionar as bibliografias, ao manipular os dados coletados em diferentes fontes estamos fazendo etapas da análise dos dados, que envolvem: “[...] o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 215). Assim, organizamos os dados em documentos que denominamos de Textos de Referência, conforme o Quadro 2, apresentado mais adiante.

Iniciamos a análise a partir dos dados produzidos com os sujeitos e lugares onde buscamos dados que nos ajudassem a compreender a Territorialização da Educação do Campo vivida e constituída pelos sujeitos desta pesquisa, mesclando-os com a teoria para fundamentá-los.

Inicialmente, fizemos uma *preparação do material*, constituindo um corpus de análise que, para Bardin (2006, p. 122), é “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes,

escolhas, seleções e regras”. Assim, o corpus de análise desta pesquisa foi composto por documentos que compilaram dados coletados a partir de diferentes técnicas de pesquisa, que fomos juntando conforme a natureza da fonte de dados e o denominamos Textos de Referência (TR) ilustrado no Quadro 2.

**Quadro 2 - Demonstrativo da composição do corpus de análise**

Textos de Referência da Pesquisa	Fonte de Dados	Elaboração e Registro	Momento de composição e formato
Texto de Referência 1 (TR 1)	Documentos diversos	Pesquisa de Campo Busca de documentos nas SME de Cáceres e Mirassol D'Oeste; Busca de documentos na própria escola	2018
Texto de Referência 2 (TR 2)	Narrativas Individuais – autobiografias	Pesquisa Documental Equipe do Projeto de Extensão Pesquisa - <i>A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas (2014-2016)</i>	2016
Texto de Referência 3 (TR 3)	Relatório das Oficinas das Narrativas Coletivas	Pesquisa Documental e Campo Equipe do Projeto de Pesquisa - <i>Projeto de Pesquisa: A Docência na Educação do Campo: análise da constituição de identidade e práticas pedagógicas – Parte 2</i>	2017 e 2018
Texto de Referência 4 (TR 4)	Diário de Pesquisa	Todo período da Pesquisa A pesquisadora	2017 e 2018

**Fonte:** A autora (2018).

A partir dos Textos de Referência listados no Quadro 2 realizamos a segunda etapa da análise de dados – *a exploração do material* – que, segundo Bardin (2006, p. 127), é uma etapa “longa, fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A próxima etapa, ainda segundo Bardin (2006), é o tratamento do material, o que consiste em codificá-lo. “A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados em bruto texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2006, p. 129). Ou seja, codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades a partir do recorte teórico feito que nos leva à escolha das categorias.

Para Bardin (2006), a maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, ao redor de um processo de categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo

o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2006, p. 145). As categorias analíticas que estabelecemos estão sintetizadas no Quadro 3.

**Quadro 3 - Categorias e subcategorias**

<b>Categorias Analíticas</b>	<b>Subcategorias</b>
Territorialização, movimento dos/as trabalhadores/as rurais sem terra e a reforma agrária	- Conceituando Território, Territorialização e Territorialidade.
	- A Reforma Agrária e a territorialização.
	-Territorialização: identidades dos educadores construídas através do MST.
	Territorialização: identidades e pertencimentos construídos através da Escola Madre Cristina.
Educação do Campo na configuração da territorialização	-Trajetória pela constituição da Educação do Campo no Brasil: construção da política pública de Educação do Campo e a sua conceituação.
	-Territorialização da Educação do Campo do acampamento ao Assentamento.
Formação dos/as Educadores/as para configuração da territorialidade da Educação do Campo: práticas diferenciadas e um modo de viver.	- A formação dos Educadores na configuração da territorialidade da Educação do Campo.
	- A formação de Educadores do Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra e da Escola Estadual Madre Cristina.
	- Práticas diferenciadas no território.
	- Organização Social, Econômica, Cultural e Política.

**Fonte:** A autora (2018).

As categorias analíticas e as subcategorias nos possibilitaram estruturar essa dissertação nas seções a seguir, visando à análise de maneira a inter-relacionar a teoria com a empiria.

Na próxima subseção tratamos sobre o balanço de produção, ao qual atribuímos grande valor por nos ter proporcionado a aproximação da produção científica referente à temática desta pesquisa.

## **2.5 Balanço de Produção: aproximações teóricas e a descoberta dos caminhos**

A construção desse balanço de produção nos possibilitou aproximações teóricas e a descoberta dos caminhos da pesquisa, pois, nos aproximamos das produções científicas realizadas no período de 2007 a 2016, de modo a permitir identificar dissertações e teses que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, permitindo-nos novos conhecimentos e a compreensão da relevância da nossa pesquisa para a área da Educação.

Ressaltamos que o balanço de produção foi realizado como atividade final da disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP), no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, curso de Mestrado em Educação, da UNEMAT. Enfatizamos que o texto: Balanço de produção científica: Territorialização da Educação do Campo que foi publicado na íntegra nos Anais do 25º Seminário de Educação (SemiEdu)<sup>15</sup>, e apresentado na modalidade Comunicação Oral (PAEZANO; BITENCOURT, 2017).

Desse modo, o levantamento dos trabalhos científicos resultou no balanço de produção, mediante o qual encontramos diversas pesquisas já concluídas que se aproximam das temáticas da pesquisa que realizamos, pois nas consultas usamos palavras-chave de nossa pesquisa, denominadas descritores: Educação do Campo e Territorialização.

Paezano e Bitencourt (2017) afirmam que as produções científicas sobre a temática Territorialização da Educação do Campo ainda são incipientes, pois, ao realizar a busca, localizaram poucos estudos científicos referentes aos descritores solicitados, e o retorno da busca revelou diversas pesquisas, divididas entre Teses e Dissertações, conforme mostramos no Quadro 4.

**Quadro 4 - Quantitativo de Produções Científicas encontradas no período de 2007 a 2016**

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Educação do Campo	47	104	151
Territorialização	06	13	19
<b>TOTAIS</b>	<b>53</b>	<b>117</b>	<b>170</b>

Fonte: Paezano e Bitencourt (2017, p. 5).

Os descritores “Educação do Campo” e “Territorialização” (PAEZANO; BITENCOURT, 2017) foram filtrados na área de conhecimento Ciências Humanas. Porém o último passou por outra filtragem, na qual estabelecemos a subárea Antropologia, pois utilizaremos essa abordagem para a Territorialização pelo fato de o conceito se aproximar da valorização da identidade dos sujeitos com o local, com os saberes que os camponeses possuem em relação ao lugar onde vivem, indo além do pedaço de terra, e pela identidade constituída e tramada a partir da história vivida pelo grupo social que pesquisamos.

No Quadro 4, acima exposto, demonstramos que há uma grande diferença na quantidade de pesquisas filtradas entre os dois descritores, no período considerado. Com o

<sup>15</sup> 25º SemiEdu foi realizado pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

descriptor “Territorialização” filtramos poucas pesquisas científicas, totalizando 19 produções, que, em comparação com o outro descriptor “Educação do Campo”, retornaram 151 produções, representando 89% a mais, podendo indicar a relevância da nossa pesquisa e, assim, a sua contribuição para a área das Ciências Humanas.

Com o descriptor Educação do Campo (PAEZANO; BITENCOURT, 2017), após a seleção de todos os filtros, chegamos a um total de 47 teses e 104 dissertações, totalizando 151 estudos com o descriptor principal. Como o número de trabalhos ainda era bem expressivo, optamos por fazer a leitura dos títulos dos trabalhos e palavras-chave e verificar, nestes, quais se aproximavam mais da nossa pesquisa. Com esse exercício de seleção atingimos um total de 22 estudos, e deste novo total fizemos a leitura dos resumos de todos, procurando mais elementos que nos mostrassem a aproximação da temática com a nossa investigação. Desses, elegemos sete estudos entre dissertações e teses, contendo discussões relevantes sobre a Educação do Campo.

No Quadro 5 (com base em PAEZANO; BITENCOURT, 2017), apresentamos as produções consideradas relevantes para um estudo mais aprofundado.

**Quadro 5 - Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância. Descritor: Educação do Campo**

TÍTULO	AUTOR	IES	TIPO	ANO
Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil	Antônio Clésio Acilino	UFRGS	Tese	2010
Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação	Edson Marcos de Anhaia	UFSC	Dissertação	
O curso de licenciatura em educação do campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais	Sonia Maria Roseno	UFMG	Dissertação	
A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação	Raquel Alves de Carvalho	UNIMEP	Tese	2011
Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA	Michelle Freitas Teixeira	UFMA	Dissertação	2011
A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na universidade de Brasília	Silvanete Pereira dos Santos	UNB	Dissertação	2012
Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	Maria Osanette de Medeiros	UNB	Tese	

**Fonte:** Paezano e Bitencourt (2017, p. 9)

Nos resumos e palavras-chave dos trabalhos listados no Quadro 5, após análise<sup>16</sup>, encontram-se elementos como: formação para educadores, práticas e, até mesmo, questões sobre a identidade com a Educação do Campo. A partir da triagem realizada iniciamos as análises para podermos entender e relacionar os referidos resumos com o tema da nossa pesquisa. A seguir, inserimos uma breve apresentação, mais detalhada, de cada pesquisa escolhida para análise, com base nas escritas de Paezano e Bitencourt (2017).

A pesquisa que resultou na tese de Acilino (2010), intitulada *Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil*, defendida no ano de 2010, “insere-se na dimensão de análise de como a luta popular pela Educação do Campo atinge ‘conteúdos’ e ‘formas’, a partir das expressivas reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, no interior do movimento: ‘Por uma Educação do Campo’” (ACILINO, 2010, p. 13). O autor destaca a importância da Educação do Campo nas escolas da zona rural e que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é o grande responsável pelo avanço na Educação do Campo. Essa pesquisa torna-se relevante para a nossa temática pelo fato de nos ajudar a compreender o processo de construção da escola do campo, a partir do MST, e o quanto esse movimento se faz importante nesse processo de conquista dos educadores na constituição e garantia de uma Educação do Campo de qualidade (PAEZANO; BITENCOURT, 2017).

A pesquisa que resultou na dissertação de Anhaia (2010), intitulada *Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação*, e defendida em 2010, é relevante, pois ela nos faz compreender o processo histórico da Educação do Campo. O autor nos mostra que,

[...] desde a década de 1990, surge no campo brasileiro inúmeras experiências educacionais resultando do processo de mobilização dos trabalhadores rurais, que se organizaram em movimentos sociais para garantir as condições mínimas de sobrevivência por lutar por políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores (ANHAIA, 2010, p. 15).

Todo esse processo histórico, enfatizado pelo autor, ajudou-nos a compreender o início da luta dos trabalhadores rurais por seus direitos, e que entre eles a Educação do Campo se tornou um marco, podendo-se, assim, identificar quais foram os processos de constituição da Educação do Campo.

---

<sup>16</sup> Paezano e Bitencourt (2017) analisaram os resumos buscando relações mais próximas com a pesquisa pretendida e, assim, perceberam quão importantes são as leituras para que possamos alcançar o que nos propomos pesquisar.



A pesquisa de mestrado de Roseno (2010), intitulada *O curso de Licenciatura em Educação do Campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais*, teve o objetivo de analisar um conjunto de ações e experiências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFMG. Esse trabalho contribui com um dos enfoques que queremos investigar, que é a formação dos Educadores do Campo, tipo de formação e como ela acontece, “analisado, principalmente, como as especificidades da formação e o protagonismo dos sujeitos emergiam na processualidade da organicidade interna desse curso” (ROSENO, 2010, p. 9), e a dinâmica de organização que mediou a demarcação e o entrelaçamento do ser militante com o ser educando. Essa análise nos possibilitou compreender a formação dos educadores militantes, que formação eles possuem e como a militância contribui para essa formação na Educação do Campo, permitindo-nos identificar como a formação específica em Educação do Campo contribui para a sua prática docente em uma escola do campo.

A tese de Carvalho (2011), intitulada *A Construção da Identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação*, a autora entende que a construção da identidade e da cultura está ligada as nossas raízes e à forma pela qual o sujeito se constitui em sua formação. Assim, “o presente trabalho refere-se à questão da construção da identidade e da cultura camponesa no Brasil” (CARVALHO, 2011, p. 6). Essa questão nos chama a atenção pela relevância de sua temática, pois nos propomos a compreender a constituição da identidade dos educadores e do povo camponês, principalmente por nos referimos a um território que advém de uma luta dos movimentos sociais. Todo esse processo de identidade nos remete a outro descritor, a “Territorialização”, considerada uma identidade construída a partir do espaço em que vivemos, planejada e cultivada a nossa maneira, às amizades ali conquistadas, ou seja, uma Territorialização que vai além do que se entende como espaço geográfico ou pedaço de terra.

A pesquisa de Teixeira (2011), intitulada *Formação de Educadoras e Educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA*, evidencia o processo de formação das educadoras e educadores do campo a partir da década de 1990, e que a “especificidade deste objeto de estudo está na análise das concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores, à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA” (TEIXEIRA, 2011, p. 163). Nessa investigação, a autora adotou como

procedimento metodológico a revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica e documental. E, por fim, constatou a existência de um processo de luta entre concepções distintas de formação de educadores, em que se manifestam estratégias adotadas pelo Estado brasileiro capitalista, visando à difusão de concepções que garantam a manutenção da hegemonia do capital como fundamento das políticas de formação de educadores. Por enfatizar a formação dos educadores, esse estudo traz elementos para fortalecer bibliograficamente a nossa pesquisa.

A pesquisa de Santos (2012), intitulada *A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília*, teve como objetivo “analisar e compreender a concepção de alternância, que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília” (SANTOS, 2012, p. 7). Por investigar os elementos Educação do Campo e formação de educadores, essa pesquisa é importante para nós, pois apresenta a concepção de alternância muito utilizada pelos educadores das escolas do/no campo, por serem cursos de graduação que dificilmente são oferecidos na mesma cidade ou no mesmo Estado em que os estudantes educadores moram, sendo necessária a criação de meios que possibilitem a esse educador realizar a sua formação. Nesse sentido, a prática de alternância exige a compreensão da sua concepção, pois nossa investigação será desenvolvida com educadores e educadoras de uma comunidade que possui uma escola com a concepção de Educação do Campo. Assim, faz-se necessária essa compreensão para identificar se os educadores dessa escola passaram por esse processo em seu período de formação e qual significado eles atribuem a esse processo formativo.

Santos (2012), em seu estudo, buscou “dedicar-se à reflexão das seguintes categorias: alternância no ensino superior e os diferentes tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade” (SANTOS, 2012, p. 7). Esse processo de tempo escola e tempo comunidade é o espaço formativo no qual o educador aplica, na comunidade, o que foi aprendido na formação e lhe dá retorno dos resultados do trabalho desenvolvido no tempo comunidade para a formação. Esse é um diferencial muito grande que a formação específica em Educação do Campo, ou a formação realizada em escolas do campo possui. Por fim, a autora refere que, entre as possibilidades, “destaca-se, dentre outras, os instrumentos pedagógicos construídos na Licenciatura da Educação do Campo (LEDOC), que têm indicado possíveis caminhos para estabelecer um diálogo entre saberes populares e saber científico, além da organização de ensino contextualizado e comprometido com a transformação da realidade dos estudantes e da superação do distanciamento entre teoria e prática” (SANTOS, 2012, p. 8). Sem dúvida, isso

reitera a importância da formação para educadores que possuem compromisso com a filosofia da Educação do Campo e de suas escolas.

A pesquisa de Medeiros (2012), intitulada *Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo*, teve como objetivo analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como educadoras militantes, articuladas à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo). A autora conclui que

[...] foi possível identificar a exigência de uma educação omnilateral, do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de todos os atores sociais envolvidos; uma educação que ocupe os espaços da escola, frente aos desafios de construir outras matrizes sociais e pedagógicas para formar educadores do campo capazes de atuar não apenas na escola, mas em vários espaços educativos e sociais. E, também, contribuir na construção de uma nova identidade de educador capaz de lidar com vários tipos de saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, articulados aos processos de conhecimento para ler cientificamente a realidade, fazer pesquisa e tomar posição diante de conflitos e novas situações. (MEDEIROS, 2012, p. 8).

Dessa maneira, a formação na Educação do Campo propõe um desenvolvimento com sujeitos para além do espaço escolar, e esse entendimento precisa atingir outros espaços, principalmente os espaços de formação política. Nesse sentido, reafirmamos a importância dos trabalhos que desenvolvem pesquisa com a temática da Educação do Campo.

Todas as produções científicas destacadas foram relevantes para a construção de nossa pesquisa, demonstrando que a Educação do Campo é uma temática em ascensão para se investigar, e isso fez com que a cada leitura houvesse maior envolvimento com a temática proposta, enriquecendo nosso processo formativo, levando-nos a perceber uma preocupação com as temáticas que se relacionam com a nossa da pesquisa, a formação dos educadores, com destaque para a política pública para a Educação do Campo, protagonizada pelos movimentos sociais que lutam para garantir a sua implantação nas escolas do campo e buscam manter as que já estão implantadas (PAEZANO; BITENCOURT, 2017).

Além de ter feito o levantamento de cada descritor em separado, resolvemos buscar filtros para aproximar os trabalhos científicos que mais se aproximassem da nossa temática, e, como forma de expandir essa pesquisa, resolvemos unir os dois descritores, tornando-os apenas um: Educação do Campo e Territorialização.

Nesse processo de busca no Banco de Teses da CAPES, encontramos um único estudo, o qual foi relevante para esta investigação, como mostramos no Quadro 6, a seguir.

**Quadro 6 - Demonstrativo da dissertação com relevância. Descritor: Educação do campo e Territorialização**

TÍTULO	AUTOR	IES	TIPO	ANO
Educação do Campo e Territorialização de Saberes: contribuições dos intercâmbios agroecológicos	Fabricio Vassal Zanelli	UFV	Dissertação	2015

**Fonte:** Paezano e Bitencourt (2017, p. 7).

Em sua pesquisa, Zanelli (2015) trabalhou com ações criadas a partir de uma metodologia de camponês a camponês nos intercâmbios realizados na Zona da Mata Mineira. Através da leitura do seu resumo, vimos que o autor analisa o intercâmbio agroecológico e suas metodologias para compreender suas contribuições no processo de Territorialização de saberes agroecológicos.

Outro fator importante citado pelo autor, é sobre a Educação do Campo — que também discutiremos em nossa pesquisa — a qual, segundo o autor, reforça esses laços territoriais à medida que desaliena o trabalho escolar, admite uma abordagem ecológica e política da ação educativa e estima todo o conjunto de informações produzidas e acumuladas dentro e fora da escola na constituição dos procedimentos de ensino-aprendizagem (ZANELLI, 2015).

Desse modo, entendemos que a Educação do Campo reforça a questão da Territorialização dos camponeses de determinado espaço, e compreendemos a Territorialização como um processo de construção, principalmente pelo fato de que a Educação do Campo é fruto de muita luta dos movimentos sociais, ou seja, uma política pública que, aos poucos, foi ganhando espaço na sociedade.

Esse processo de compreensão da Territorialização é uma das ações que nos propomos ao realizar nossa pesquisa e, assim, buscar compreender como ocorre a Territorialização da constituição da Educação do Campo, no sentido de perceber os saberes culturais dos educadores. Assim, realizamos revisões bibliográficas sobre os conceitos de Educação do Campo, Território e Territorialização, esses últimos no sentido Antropológico.

De acordo com Paezano e Bitencourt (2017), todos os trabalhos científicos apontados no balanço de produção possuem elementos relevantes, e tornaram-se documentos que confirmam a importância da política de Educação do Campo para toda a sociedade, em especial para os camponeses e as camponesas, para que tenham uma educação de qualidade, de acordo com o contexto real por eles vivido.

Desse modo, ao final desse balanço de produção percebemos que nossa pesquisa poderá ser muito importante para ampliar discussões sobre a temática Educação do Campo e Territorialização, além de expandir nossos conhecimentos, contribuir para que nos aproximemos da temática. O balanço também serviu para conhecer as metodologias utilizadas, elementos de suma importância para o processo desta pesquisa.

Depois de ter contextualizado nossa aproximação com o objeto de estudo, ter evidenciado o *lócus* e delimitado os sujeitos da pesquisa, optamos por um caminho metodológico que nos permitisse alcançar o desejado, estabelecendo as categorias que foram apontadas pelo balanço de produção. Queremos destacar que em nosso texto dissertativo estaremos relacionando empiria e teoria, de modo a não estabelecer separações, mas, ao contrário, pretendemos dar sentido a ambas.

Assim, na próxima seção abordamos os conceitos teóricos que alicerçam as discussões — território, territorialidade e Territorialização — conceitos que nos auxiliarão a compreender como se configura a Territorialização da educação do campo, mesclando teoria e empiria.

### **3 TERRITORIALIZAÇÃO, MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E REFORMA AGRÁRIA**

*Acreditamos que esta sociedade está sendo construída toda vez que se junta terra com trabalhador, organização com educação, estudo com trabalho e escola com povo.*

(Paulo Freire)

Utilizamos a epígrafe de Paulo Freire para iniciar a terceira seção desta dissertação, considerando-a contributiva para as nossas discussões em relação à Territorialização, pois a Territorialização engloba terra-trabalhador, organização-educação, estudo-trabalho, escola-povo, elementos constitutivos e vinculados a um processo de planejamento, organização e fortalecimento do campo e dos sujeitos que vivem no campo.

A luta pela terra simboliza a construção e a reconstrução de um território que sofreu, durante longos anos, marcado pela desapropriação das origens do campo, forjada em meio a um sistema capitalista que desapropriava/desapropria os pequenos produtores em prol das monoculturas e do agronegócio. Essa luta significa uma contraposição a esse sistema, representa o fortalecimento e a valorização dos sujeitos do campo e do território, em relação à Territorialização e a territorialidade, e é uma questão de identidade.

Nesta seção, apresentamos os conceitos relacionados ao Território, Territorialização e Territorialidade e uma breve contextualização histórica do processo de Territorialização do MST e do Assentamento Roseli Nunes, marcados pela Reforma Agrária que se faz pela luta em busca do tão sonhado pedaço de terra.

#### **3.1 Conceituando Território, Territorialização e Territorialidade e aproximações com as Narrativas Coletivas**

No processo de busca, de luta para reaver um pedaço de terra e construir um território, os camponeses vivem uma jornada longa, de dificuldades, mas também de conquistas. Nesse processo de luta percebem a necessidade da mobilização constante e permanente para alcançarem os objetivos de uma vida digna.

Ao conquistar a terra criam-se ações dentro dessa comunidade, a partir das quais ela passa a ser denominada território por seus sujeitos, ou seja, além do território ser um recorte espacial que delimita as fronteiras, existem diversas relações de poder que o determinam. De

acordo com Fuini (2014, p. 233), território é um “recorte espacial definido por relações de poder, controle e apropriação, extensão de um poder, associado a limites e fronteiras”. O território pode ir além dessa definição, pois, os territórios “são dinamizados por sociedades específicas, distintas entre si quanto à estrutura de classe e de poder, à economia e aos processos culturais, que se articulam e se territorializam historicamente” (SAQUET, 2017, p. 23). Assim, é possível compreender que “nos espaços, as relações sociais se materializam e se reproduzem gerando territórios a partir das relações de poder ali estabelecidos” (CHELOTTI, 2010, p. 167). Além do que foi definido pelos autores acima, podemos dizer que o território está ligado a questões simbólicas e identitárias, pois,

o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, por que não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva (HAESBAERT, 1997, p. 41).

O conceito de território é amplo e podemos discutir muitos elementos nele contidos, entre os quais, conforme Haesbaert (1997), as dimensões simbólicas e as questões de identidade. Isto porque um território, para ser formado, passa por uma construção pessoal e histórica, de acordo com determinado grupo que traz consigo uma simbologia muito importante para esse lugar e para esse grupo, de modo que esse espaço se constitui em território a partir das ações que são desenvolvidas nos “[...] processos de construção histórica do e no espaço. Cada combinação específica de cada relação espaço-tempo é produto, acompanha e condiciona os fenômenos e processos territoriais” (SAQUET, 2017, p. 38). Assim, o processo histórico de um território se faz com o tempo e com o grupo que nele vive. Com o tempo e com os sujeitos os espaços vão se formando a partir das características, experiências e lutas desse grupo, de modo que o território vai se constituindo juntamente com a constituição dos camponeses, em um processo identitário.

Em meio a essas relações de constituição de determinado território há um processo geográfico de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR), pois “a criação de territórios seria representada pela Territorialização, a sua destruição (por mais que seja temporária) pela desterritorialização, e pela sua recriação a partir de processos de reterriortrialização” (CHELOTTI, 2010, p. 167), sendo a Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização “aspectos utilizados em estudos de geografia quando se destaca o conceito de território, juntamente com relações econômicas e políticas (de poder), as redes e a natureza exterior ao homem” (SAQUET, 2009, p. 82). Desse modo, destacamos, nesta

pesquisa, o território do Assentamento Roseli Nunes, constituído em meio a relações de lutas e conquistas do MST, constituído pelos sujeitos desta pesquisa, em diferentes tempos e espaços, entre processos constituídos de relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Assim, para compreendermos o *locus* da pesquisa — o território do Assentamento Roseli Nunes e, nele, a Escola Estadual Madre Cristina — buscamos uma reconstrução histórica, por meio da recuperação, na memória dos sujeitos da pesquisa, dos fatos vividos por eles em determinados espaço e tempo, com a elaboração de uma linha do tempo a partir das autobiografias, denominadas narrativas individuais, que permitiram a construção das narrativas coletivas (TR 3) dos educadores dessa Escola. Também utilizamos documentos que continham fatos históricos, os quais nos auxiliaram a compreender todo o processo de constituição do território do Assentamento Roseli Nunes, pois, afirmam Saquet e Sposito (2009, p. 83),

na vida cotidiana e na constante apropriação e produção do território, há indivíduos e organizações sociais (instituições), públicas, privadas e não governamentais com suas normas, regras, objetivos, princípios, representações e características econômicas, políticas e culturais. Há múltiplos arranjos sociais e territoriais, que vão desde o indivíduo, passando pela família e pelas organizações de bairros ou de localidades rurais, até grandes organizações políticas e/ou culturais e/ou empresariais.

Nesse sentido, a vida cotidiana da produção do território do Assentamento Roseli Nunes foi aparecendo nas narrativas individuais e coletivas, nas quais os indivíduos surgem constituindo territórios e se constituindo em protagonistas da história por meio dos significados que vão atribuindo à luta pela Reforma Agrária e, por conseguinte, à história do MST no estado de Mato Grosso que, no caso do Assentamento Roseli Nunes, possibilitou “transformar um espaço rural num território com melhores condições de vida para os camponeses” (SAQUET, 2017, p. 26). Esse significado da luta pela terra e, portanto, pelo território, é narrado por uma das educadoras:

*“Todo sentimento de ‘apego’ que nós, educadores dessa Escola, temos por esse território vem das lutas vivenciadas por cada um de nós e as conquistas que já tivemos são muito valiosas. Temos um sentimento de medo de se perder essa história, a cultura e as lembranças desses tempos de lutas. Fico triste em perceber que tanto alguns alunos quanto alguns educadores não dão tanta importância para a mística, [...], que possibilita reviverem os tempos de lutas e instiga a reflexão de tais atos. A Escola do Campo não é um conhecimento só de dentro para fora, mas também de fora para dentro, apesar de todas as conquistas alcançadas, a situação ainda é difícil em relação a manter a cultura, temo que tudo isso se perca com o passar do*



*tempo e daqui alguns anos, não se ouça mais essas histórias. Me emociono em lembrar e contar essas histórias, as místicas que a Escola cultiva me fazem refletir sobre toda nossa história, a história desse lugar, pois esse lugar é muito importante para nós, pois esse é o espaço de vidas”. (TR 3 - Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 1 - Educadora Ana Luíza - 20/09/17)*

A educadora Ana Luiza fez parte do Coletivo 2 das Oficinas de Narrativas Coletivas, por ter iniciado sua militância no MST no Pré-assentamento Roseli Nunes, também nomeado de Pré-Assentamento Botinha, segundo espaço ocupado por eles na luta pelo território do Assentamento Roseli Nunes, e não no Acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão, que foi o primeiro, às margens da BR-070, em Cáceres. A Educadora Ana Luiza vivenciou as lutas e o sofrimento a partir do seu companheiro Jair que viveu todo esse processo desde o acampamento. Na narrativa, a educadora Ana Luiza apresenta elementos que vão ao encontro dos conceitos de território dos autores supracitados, pois, para haver a organização e a constituição de um território há questões simbólicas que, no caso narrado, pode ser a mística, podendo servir de garantia do registro da história desse território passada de geração em geração. Essa questão simbólica é estabelecida de acordo com as vivências e as experiências que marcam suas vidas, muitas lutas que vão ganhando grandes significados e, assim, caracterizando seu espaço de vida, com pertencimento e identidade.

É importante destacar que a construção histórica do pertencimento e do reconhecimento ocorre durante a caminhada de luta e resistência do MST e dos sem-terra, e seu objetivo fica cada vez maior — o seu pedaço de terra. E ao atingirem sua conquista, os camponeses passam a viver em seu lote, em seu espaço tão sonhado, constituindo o território camponês. Para Zart (2012, p. 20), “os territórios camponeses são compreendidos como espaços sociais diversos que representam a inserção dos camponeses em espaços socioprodutivos e de formas de organização própria e que indicam a possibilidade da autonomia dos camponeses”, possibilitando a produção e o meio de vida almejado. Na mesma linha de Zart (2012), Fernandes (2012a) conceitua território camponês como:

o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (FERNANDES, 2012a, p. 744).

Nesse território camponês, as famílias são constituídas, e nesse mesmo espaço de vida as famílias se multiplicam, pois os filhos crescem, constituem suas próprias famílias, e

ficam nesse mesmo território. Assim, outras famílias se mantêm na terra para a produção familiar, vivem e sobrevivem no mesmo espaço de vida e tiram da terra os seus sustentos, produzindo para sua subsistência e comercializando o excedente.

Enquanto espaço de vida é afirmado o lugar da moradia, de onde se tira as condições de (sobre)vivência. Há uma identificação com relação a construção de proximidades com a terra, com a casa, no sentido da (*oikos*), isto é, do cuidado que se deve ter com a morada, o lugar do aconchego da família e da comunidade. Portanto, é o espaço utilizado para a vida de quem nele vive, que vive da agricultura familiar (ZART, 2011, p. 18).

Além do que nos revela Zart (2011), o campo é também um espaço onde podemos encontrar ampla diversidade. Os camponeses dão vida a esse espaço, tornando-se parte dele, e isso só é possível através do processo de Territorialização, ou seja, todo o movimento, o processo e ações realizadas pelos camponeses sem-terra para conquistarem seu pedaço de chão. Para Fuini (2014, p. 233), a Territorialização é “ação, movimento ou processo de construção e criação de territórios pela apropriação, uso, identificação, enraizamento com determinadas extensões do espaço por lógicas políticas, econômicas ou culturais”, o que podemos observar em várias narrativas.

No caso do território do Assentamento Roseli Nunes, e de outros assentamentos da região de Cáceres, as ações de luta pela terra, pela Reforma Agrária foram e são organizadas pelo MST, e essas vão se constituindo nesse processo pelo movimento de deslocamento entre espaços temporários, os acampamentos, que são fruto de ocupações de fazendas declaradas improdutivas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Assim, através das vivências coletivas de organicidade do MST, os sujeitos vão aprendendo como conduzir a luta e a se organizarem melhor com e como sem-terra para a conquista do território coletivo desejado.

Durante as Oficinas de Narrativas Coletivas foi possível constituir o processo histórico dos diferentes espaços de luta do MST, no estado de Mato Grosso, na região da grande Cáceres, em localidades distintas, onde foi citada a *Fazenda Santa Amélia*, localizada nas proximidades da comunidade do Caramujo, na região da grande Cáceres: “o MST expandiu a organização das famílias sem-terra para outras regiões do Estado. Em março de 1997 mobilizou famílias na Região Sudoeste para a ocupação da Fazenda Santa Amélia no município de Cáceres” (ZART, 2012, p. 248), e o acampamento, nesta fazenda, foi o primeiro dessa região, conforme é narrado pelos sujeitos que viveram esse processo de Territorialização.

Em algumas narrativas, tanto nas individuais quanto nas coletivas, as informações não coincidem com outras histórias narradas ou informações de autores que encontramos na literatura. Verificamos que há algumas discordâncias entre datas e nomes de localidades, no entanto, “cada um, camponês/camponesa, educador/educadora, se refere à luta da forma como a viveu, a partir de sua inserção e participação/colaboração com o movimento e com o sonho daquele grupo de pessoas ao qual estava inserido” (BITENCOURT, 2014, p. 5). Assim, como estamos tratando das narrativas das histórias de vida dos educadores, trabalhamos com as duas informações de modo a reconstituir tal história sob o olhar de quem a viveu.

Observamos, nas narrativas, que da *Fazenda Santa Amélia* foi gerado o atual Assentamento Margarida Alves; da *Fazenda Facão*, BR-070, em 1997, foi formado o Acampamento Roseli Nunes, que, depois de certo tempo, foi para a *Fazenda Prata*, passando a ser denominado Pré-Assentamento Roseli Nunes, nomeado pelas famílias de acampados por Pré-Assentamento Botinha<sup>17</sup>, onde antes do parcelamento dos lotes todas elas ficaram juntas — atual território do Assentamento Roseli Nunes.

Também em 1997, concomitante ao Acampamento Roseli Nunes, havia o Acampamento Paulo Freire, na Fazenda Urutau, cujos acampados sofreram muitos despejos. Parte deles, hoje, está no Assentamento Roseli Nunes, como aparece na explicação dada pela educadora Maria da Penha, que fez parte do coletivo 1 das Oficinas das Narrativas Coletivas, a qual participou da luta pela conquista da terra desde o acampamento:

*“O Acampamento Margarida Alves, [...] na Fazenda Amélia, tinha muitas famílias, era maior do que o nosso [Acampamento Roseli Nunes], mais de 1500 famílias. Do Acampamento Roseli Nunes, o nosso, só teve aqui famílias que foram para o Assentamento Florestan Fernandes, um pouco foi para o Assentamento Paulo Freire. Esse Acampamento Margarida Alves gerou os Assentamentos: Margarida Alves, Che Guevara, Chico Mendes, Nova Conquista, Paiol, Antônio Conselheiro I e Antônio Conselheiro II, todos encaixaram famílias encaminhadas desse acampamento da Fazenda Santa Amélia, inclusive, lá do Antônio Conselheiro I e II, as famílias que ficaram em sítios que a terra não era boa, que não prestava, vieram muitas famílias para cá [Fazenda Prata – Assentamento Roseli Nunes]. Eu não lembro a quantidade [de famílias], mas veio uma porção de lá para cá, porque a terra não era boa e aí quando saiu nosso comodato eles vieram”.* (TR3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 2 - Educadora Maria da Penha - 12/04/17).

---

<sup>17</sup> Essa denominação se deu a partir do formato da área do Assentamento que pode ser visualizado na Figura 1 - - Mapa de Localização do Assentamento Roseli Nunes, exposto na página 31 deste trabalho, tendo este um formato semelhante a uma “bota”.

A Educadora Maria da Penha se aproxima do movimento Sem-Terra no início das ocupações no estado de Mato Grosso, na região da grande Cáceres, com o objetivo de contribuir para a educação das crianças, tornando-se membro do Núcleo de Educação do Acampamento Roseli Nunes e acompanhou todo o processo pela reforma agrária nessa região. Assim, o processo de constituição dos territórios da Reforma Agrária, explicitado não só pela educadora Maria da Penha nas Oficinas das Narrativas Coletivas do Coletivo 1, e também por outros educadores, é assim descrito: inicialmente, as famílias eram mobilizadas pelo MST e iam para os acampamentos em diferentes fazendas improdutivas identificadas pelo MST e depois confirmadas pelo INCRA. Em alguns casos eram despejadas pelo Estado e, sem ter para onde ir, eram acolhidas, provisoriamente, em outros acampamentos ou assentamentos; dos acampamentos iam para os comodatos — os pré-assentamentos — nos quais ficavam até o parcelamento das fazendas em lotes individuais, formando, assim, os Assentamentos. Esse movimento de deslocamento era denominado de Territorialização e, no caso, o MST acompanhava todo o processo de luta e enfrentamento, auxiliando a organizar as famílias, com uma metodologia de luta popular própria, como nos explica Fernandes (2000, p. 95):

reflexão sobre as experiências de luta e enfrentamento gerou uma metodologia de luta popular. Desde a organização das famílias na construção do espaço de socialização política até a ocupação e a conquista de terra, cada um desses procedimentos foi aprendido na prática social da luta pela terra. Esse aprendizado possibilitou a rápida territorialização do MST pelas regiões brasileiras.

Esse autor esclarece que o processo de aceleração na Territorialização do MST só foi possível pelo método que foi se constituindo através das práticas na luta por Reforma Agrária e por meio da resistência, em que a formação dos militantes fazia parte da condução do processo de luta em prol da Reforma Agrária, pois é “na formação que acontece a Territorialização do campesinato” (FERNANDES, 2012a, p. 745), e os sujeitos vão se tornando seres politicamente capazes de compreender a sociedade em que vivem.

Segundo Morissawa (2001), as conquistas de terra são fruto das ocupações, as quais são consideradas a principal forma de luta do movimento. Posteriormente, outras formas de luta foram desenvolvidas, sendo fundamentais para que a Territorialização acontecesse sob a organização do MST. A mesma autora destaca que o MST foi constituindo sua organização a partir da sua própria luta e experiências, adequando-se de acordo com as necessidades que surgiam durante sua trajetória. Os primeiros setores criados pelo movimento buscavam atender as necessidades fundamentais, como destacamos a seguir:

dividimos o Movimento por setores de atividades. Que setores há dentro do MST? O setor de educação, com um enorme contingente de companheiros que se preocupam em discutir como organizar as escolas, como dar formação às crianças e como preparar professores que dão aula nos assentamentos. Depois, temos um setor de formação política e ideológica, para preparar nossos militantes, com escolas regionais e uma escola nacional (STÉDILE, 1997, p. 75)

De acordo com Stédile, foram criados alguns setores, entre eles o de formação e de educação, pois, devido à baixa escolarização dos jovens e adultos havia entraves na formação política, não permitindo que pudessem compreender o sistema capitalista e o processo histórico dos trabalhadores e a própria gestão dos assentamentos, o que reforçou a importância do processo de formação dos sujeitos para a reforma agrária. Assim, o movimento passou a compreender que esse método era fundamental para a conquista da terra, pois “a cada conquista, o MST fortalecia sua ação e fazia valer a tese de que somente por meio da ocupação, as famílias seriam assentadas” (FERNANDES, 2000, p. 102). Desse modo, as ocupações eram realizadas com mais frequência pelos sem-terra.

Partindo da ideia de ocupação para Territorialização do MST, no estado de Mato Grosso as ocupações tiveram início no ano de 1995, como pode ser visualizado na narrativa do Educador Sidnei, que teve a participação no coletivo 1. Sua aproximação com o movimento Sem-Terra iniciou a partir da instituição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, nele exercendo a função de secretário, com a oportunidade de participar das reuniões com os representantes do MST:

*“A primeira ocupação foi em agosto de 1995, mas o pessoal começou a trabalhar para vir para cá [essa região] a partir de 1994. A primeira ocupação foi em agosto de 1995, na Fazenda Aliança, em Pedra Preta [região sul do Mato Grosso – região de Rondonópolis]. Nesta época aqui no estado, o MST não estava organizado, só estavam em quatro lideranças, então vieram lideranças do MST de outros Estados brasileiros, para poder dar início no Movimento Sem-Terra no Mato Grosso e ficaram aqui por 12 anos. Essas lideranças eram das CEBS, das igrejas, [citou alguns nomes], em 1996 foi surgindo as lideranças daqui do Estado, assim se deu o início e foi surgindo as lideranças daqui das regiões do estado. [...] A partir do dia a dia, foi-se formando as pessoas. Com reuniões de base e, então, foram surgindo, aflorando essas pessoas que foram se destacando. [...]” (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educador Sidnei - 25/03/17)*

Segundo as narrativas coletivas, a partir da primeira ocupação, no município de Pedra Preta, foi iniciada, aos poucos, a inserção do MST no Mato Grosso, através de suas lideranças, buscando sempre novas pessoas para massificar a base, fortalecendo o movimento

e, assim, a Territorialização do MST foi sendo realizada com novas ocupações, como pode ser observado a seguir:

*“[...] nós estávamos acampados, já no pré-assentamento nós fizemos parte de toda ocupação do Paulo Freire, tanto na hora que ia fazer o despejo, nós tínhamos gente, aqui na Fazenda Urutau mesmo se ia fazer uma ocupação, a gente pegava uma galera, as pessoas que já faziam parte, os mais antigos e não era pouca gente. Eu estive lá na época, depois na Fazenda São João, em todas as migrações, nós sempre estivemos lá. Eu acho que é nesse processo que Cleide fala, porque quando foi a ocupação da Fazenda Urutau, a dona Emília também estava lá. A gente ia para somar com os demais, toda ocupação, do Paulo Freire, do Roseli Nunes, também estava lá. Do Roseli Nunes, Antônio Conselheiro, [...] sempre tinha umas lideranças que estavam no meio. [...] a Fazenda Urutau, teve vários despejos, acho que foram 5 despejos, passando pela EMPAER, Acampamento da Fazenda Araguari, aí foram para o Pré-assentamento Florestan, depois Fazenda São João, que gerou o Assentamento Che Guevara. O Assentamento Paulo Freire foi diferente do primeiro, ele ficou por um longo tempo, ficou em média 5 anos [no processo de luta], porque em 2002 teve o parcelamento, então foi de 1998 a 2002”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 3 - Oficina 2 - Educador José Gomes— 08/05/18).*

O educador José Gomes é filho de camponeses que sempre produziram para seu consumo, tirando da terra o sustento para a família. Na infância, José teve dificuldades para estudar, e conheceu o MST aos 19 anos de idade, quando começou a ouvir sobre as reuniões realizadas pelo movimento. Dessas reuniões e ocupações resultou o Assentamento Margarida Alves, entretanto, somente no ano de 1997, segundo esse educador, ele tomou a melhor decisão de sua vida: ir para o acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão, no Município de Cáceres, onde, apesar das dificuldades, como presenciar vários despejos de outros acampamentos, realizou seu sonho de conquistar seu pedaço de terra.

A narrativa de José Gomes mostra o envolvimento dos educadores nessa trajetória da Territorialização do MST no Mato Grosso e como eram realizadas as ocupações em vários lugares ao mesmo tempo. No entanto, nem sempre essas ocupações eram realizadas de forma pacífica, em alguns casos ocorriam despejos sob ameaças de pistoleiros, dos próprios fazendeiros, também narradas na pesquisa realizada por Fernandes (2000, p. 103):

os sem-terra partiram para o enfrentamento e conquistaram a área, por meio do enfrentamento e da negociação, rompendo com as situações em que os pistoleiros são colocados para expulsar posseiros e sem-terra e a polícia é uma cerca para impedir os sem-terra de ocuparem.

De acordo esse autor, os enfrentamentos eram realizados após todas as tentativas de negociação, somente depois desse processo ocorriam os enfrentamentos e até os despejos, e muitos despejos eram realizados até conseguirem a terra. No caso do processo de Territorialização pesquisado, conforme nos relata a educadora Marta, que participou do processo de luta desde o acampamento, porém não participou do acampamento Roseli Nunes e sim do Acampamento Paulo Freire que ocorreu no mesmo período, relata que vivenciou vários despejos, alguns com muita violência. Por esse motivo, Marta compõe o coletivo 1 das oficinas de narrativas coletivas, pois teve a experiência de passar por todo o processo de luta e despejos.

*“O Acampamento Paulo Freire teve despejos sucessivos. Na Fazenda Araguari, depois de 15 dias que estávamos lá sofremos mais um despejo e aí voltamos para o Florestan Fernandes que foi um acampamento que nos acolheu, lá nós ficamos dois, três meses. Primeiro fomos para a EMPAER. De lá fomos o acampamento da Fazenda Araguari, lá tivemos outro despejo e aí fomos para o Pré-Assentamento Florestan Fernandes, que foi um refúgio do despejo, ou seja, ter onde ficar para não perder a unidade. Aí ali nós ficamos e fomos para a Fazenda São João e aí foi um despejo muito violento, aí depois nós fomos para o Assentamento Che Guevara, nos refugiamos de novo, foi onde ficamos para massificar. Do Assentamento Tchê Guevara nós fomos para o INCRA, pois nós não tínhamos mais como fazer ocupação em Fazenda, por que nós tínhamos poucas pessoas já, a gente estava com umas 120 famílias. [...] Ficamos seis meses no INCRA, aí como não ia ter mesmo a área para nós, que [...] foi muito frustrante para nós, porque nós não conquistamos nossa área, viemos aqui para o Roseli Nunes, lá no pré-assentamento Botinha, em outubro de 2000, [...] que o Pré-Assentamento acolheu a gente do Acampamento Paulo Freire”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educadora Marta - 25/03/17).*

Nessa fala, a Educadora Marta, que era do Acampamento Paulo Freire, relata os despejos sofridos, nos quais buscavam abrigo em vários outros acampamentos, sofrendo vários processos de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização (TDR). Mostra que a conquista pela terra foi uma trajetória muito complexa, porém, aquelas pessoas eram muito fortes e encontravam, no coletivo e em suas famílias, forças para continuar lutando frente às dificuldades e aos obstáculos da vida. Essa educadora complementa a narrativa anterior:

*“[...] Sobre os despejos, eles aconteciam quando a gente estava em acampamentos [...] – antes do pré-assentamento. [...] A polícia chega ou o Estado chega e dizia, assim: vocês têm que sair. E nós temos que sair, então a gente usava de uma estratégia para não se perder [...], não desmobilizar, a gente ia para outro assentamento. Nesse assentamento nos organizávamos*

*com o apoio dos companheiros que já estavam assentados [...]. Em 1997, quando tudo começou já existia no Mato Grosso o Assentamento Nova Conquista, Assentamento Laranjeira, Assentamento Margarida Alves, o Assentamento Che Guevara e o Assentamento Chico Mendes. Só que era todos pequenos, o maiorzinho era o de Tangará, o Assentamento Nova Conquista. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educadora Marta - 25/03/17).*

A educadora Marta relata que, no ano 1997, o acampamento Paulo Freire sofreu sucessivos despejos, e os sem-terra eram acolhidos em outros acampamentos ou assentamentos que já existiam no estado de Mato Grosso. Houve, com isso, o processo de TDR a cada novo espaço ocupado pelos sem-terra em luta permanente. O processo dos despejos gerava a desterritorialização, e para não perderem a mobilização para seguir lutando, eram acolhidos e se reterritorializavam, mesmo que em territórios temporários, até uma nova decisão. Em alguns casos os despejos aconteciam com ordens e forças policiais, e como forma de resistência, os sem-terra usavam de estratégias de se reagruparem junto a outros grupos já assentados, dessa forma, se reorganizavam e se fortaleciam novamente para voltarem para a luta.

Todo esse processo fez parte da jornada de territorializar os sem-terra em seu espaço. Ao longo dessa caminhada, diversos foram os obstáculos narrados por eles, mas com os avanços nas negociações, aos poucos as conquistas foram acontecendo e, assim, os grupos foram se organizando nesses novos lugares, criando laços entre as famílias, organizando seu território a partir de distintas características, constituindo a territorialidade, que, conforme Raffestin (1993, p. 158), “adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral”. Isso nos faz compreender que cada território possui sua particularidade, que advém das identidades e dos pertencimentos construídos por meio das ações vividas do coletivo, sendo esse coletivo responsável pelo movimento gerado nesse espaço e pelo avanço da territorialidade desse espaço.

Assim, nas comunidades criam-se vínculos entre os sujeitos, entre o grupo social ali constituído, ou seja, vai se instituindo a territorialidade no novo território, pois, segundo Saquet (2017, p. 34), “as territorialidades correspondem às relações sociais e acontecem em cada família, entre os indivíduos de diferentes lugares, entre os grupos e classes sociais”. Podemos dizer que a territorialidade é a qualidade de um grupo, no sentido do envolvimento



das comunidades e dos diversos grupos, isto é, a forma com que os sujeitos interagem em seus diferentes espaços.

De acordo com Mariani e Arruda (2010, p. 8), “a territorialidade é um fenômeno de comportamento associado à organização do espaço em esferas de influência ou em territórios nitidamente diferenciados, considerados distintos e exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou pelos que os definem”. Dessa forma, compreendemos que a territorialidade faz parte da construção e da organização de um território e do modo de vida e relações entre as pessoas dessa comunidade. A territorialidade também está ligada à vontade de viver no campo, à produção, ao trabalho, à vida tranquila, e ao ser seu próprio patrão.

Jesus (2011, p. 14) complementa a ideia destacando que “a territorialidade camponesa trata-se da vontade e necessidade de milhares de famílias de estarem na terra para produzir e viver. É a terra do trabalho, terra da vida. Não é a terra de explorar o trabalho alheio das grandes multinacionais do setor do grão”. Assim, a territorialidade se vincula à forma de vida que o sujeito deseja, buscando essa forma de viver interligada com o seu território.

Saquet (2017, p. 36) acredita que “coexistem permanência/continuidades de uma parcela das características camponesas e mudanças/descontinuidades que, aos poucos, os sujeitos conseguem inserir na sua forma de produzir e viver”. Aos poucos, os sujeitos vão se sentindo parte desse território e, assim, realizando o sonho de viver no campo.

Em todo o processo de Territorialização do Assentamento Roseli Nunes, de 1997, na Fazenda Facão – BR 070 – Acampamento até o Pré-Assentamento Roseli Nunes (Botinha), sob a organização do MST, a Educação sempre teve um grande peso na Reforma Agrária, pela necessidade de educar crianças e jovens que iam para o acampamento com seus pais e pela formação da militância. No acampamento da Fazenda Facão, os educadores narraram que havia um setor de Educação que cuidava da Escola Itinerante, e essa mesma escola foi acompanhando todo o processo de Territorialização até chegar à escola atual que continua firme, mas que se fez nessas histórias. A Escola já esteve ligada<sup>18</sup> à Prefeitura do Município de Cáceres, quando se chamava Escola Roseli Nunes, sendo itinerante, depois quando foi para a Fazenda Prata passou a ser uma escola municipal de Mirassol D’Oeste, nomeada de Escola Municipal Madre Cristina. Anos depois, após muitos protestos e mobilizações, passou a ser a

---

<sup>18</sup> Denominamos a relação com a rede municipal de Cáceres, como ‘ligada’, pela fato de a Escola Itinerante Roseli Nunes não ter Ato de Criação como as outras escolas municipais da zona rural da época. Ela existia a partir de uma extensão da Escola Municipal Vera Ligia Baldo da rede municipal de Cáceres.

Escola Estadual Madre Cristina, como narra o educador Jair, que é uma das lideranças do MST desde o começo da luta pela Reforma Agrária no MT e que participou de todo o processo de Territorialização para a conquista do território Assentamento Roseli Nunes:

*“A minha história começou no Facão, no Acampamento Roseli Nunes, dentro da organização do MST. [...] [O que lembro da Escola Itinerante lá] era que havia a necessidade de ter a escola, então surge da necessidade de escola, pois ocupamos a Fazenda Facão com 600 famílias e, com isso, havia a necessidade das crianças estudarem, tinha muitas crianças, para todas as séries iniciais do ensino fundamental. Só que no começo, não conseguimos, aí eles buscavam lá e levavam para Cáceres. [...] Se chamava escola itinerante porque ela estava lá, mas se a gente fosse para um outro lugar a gente levava a escola, ela nos acompanhava em todo lugar. [...] [A escola sempre existiu pela] questão da necessidade de formação das pessoas também para entender o processo. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educador Jair - 25/03/17).*

Como podemos constatar na narrativa do Educador Jair, a escola é um instrumento para o MST de fortalecimento da luta pela Reforma Agrária e, segundo as narrativas, a escola é fundamental no processo de Territorialização da Educação no processo de conquista de um pedaço de chão e uma vida digna para os acampados.

Assim, em todo esse processo, destacamos que os conceitos território, Territorialização e territorialidade são fundamentais para os sem-terra dentro na luta pela terra, e todo esse percurso da Territorialização só é possível pelo objetivo da Reforma Agrária e pelo MST, que nasce para favorecer a camada dos mais desfavorecidos economicamente, como veremos na próxima subseção deste estudo.

### **3.2 O MST, a Reforma Agrária e a Territorialização**

Com a chegada da modernização no campo, muitos camponeses foram perdendo seu espaço de vida e de trabalho, um processo de desterritorialização, pois, com o avanço do agronegócio e das monoculturas, os trabalhadores do campo foram substituídos por maquinários, e muitos deles tiveram que vender as pequenas produções, e, aos poucos, foram expulsos do campo. Em consequência, grandes monopólios foram se formando, e a terra começou a ficar centralizada nas mãos de poucos, na mão do agronegócio<sup>19</sup>, ou seja, nas mãos

---

<sup>19</sup> O termo agronegócio foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura

dos proprietários de grandes latifúndios, espaços da monocultura, e da criação de gado branco.

Ao perceberem essa realidade, os movimentos sociais do campo, em especial o MST, passaram a intensificar a luta pela distribuição da terra para a classe trabalhadora. O MST assumiu uma luta que já vinha sendo realizada pelas Ligas Camponesas em prol da Reforma Agrária, que buscavam uma justa distribuição de terra, e “principalmente porque defendiam uma Reforma Agrária, para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante” (MORISSAWA, 2001, p. 120). A função da Reforma Agrária é a reorganização do sistema fundiário, proporcionando a nova distribuição, procurando acabar com os grandes latifúndios, possibilitando aos camponeses novamente seu retorno ao campo.

Entretanto, observamos que a Reforma Agrária não está sendo realizada como deveria, pois ainda existe o monopólio da classe dominante:

Reforma agrária, no nosso modo de entender, seria se houvesse uma medida mais ampla e massiva que conseguisse frear a concentração da propriedade da terra e de fato distribuir a propriedade da terra. Mesmo com esses assentamentos, nesses 15 anos, o processo de concentração da propriedade da terra no Brasil continua, de maneira que não vivenciamos uma Reforma Agrária na sua essência. Estamos distribuindo terras apenas para resolver problemas sociais e não como uma política, um programa de reforma agrária mais amplo (STÉDILE, 1997, p. 73).

O autor esclarece que a luta pela reforma agrária vai além da distribuição de terra, pois essa Reforma deve estar ligada a uma política de transformação social, um projeto de desenvolvimento do campo, que valorize os sujeitos do campo e o território camponês, pautada na conservação e valorização da natureza. Por essa razão, o MST é um movimento que advém das camadas populares, na luta pela terra e por uma transformação social. A luta iniciou pela terra, entretanto, durante o processo foi percebido que somente a terra não seria o suficiente para sanar as necessidades dos povos do campo. Por isso, o MST iniciou a luta pela Reforma Agrária que inclui moradia, saúde, energia, educação, entre outros direitos. (MORISSAWA, 2001).

Nesse cenário, o MST passou a mobilizar e a organizar a população para lutar em busca de uma vida digna, e em meio a essa caminhada percebeu que somente a população do

---

quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. [...] De uso relativamente recente em nosso país, o termo guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (DAVIS; GOLDBERG, 1957). Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 80)

campo não conseguiria provocar a transformação social que tanto almejava, e, por isso, era preciso unir as forças da área urbana e da rural, assim, surgiu a bandeira de luta: se o campo e a cidade se unirem, a burguesia não vai resistir. Essa realidade provocou inquietações e revolta na classe burguesa, no agronegócio e em grandes empresas, que não tinham nenhum interesse que a classe trabalhadora estivesse organizada e, principalmente, que lutasse pelos seus direitos.

Sendo assim, esse movimento esteve/está constantemente na mídia, porém na mídia burguesa, que mostra somente as mobilizações e organizações de forma negativa, caracterizando os camponeses como baderneiros, invasores de terras, criminosos e assassinos. O interesse dessa mídia é fazer uma distorção na forma de mostrar a atuação desse movimento perante a sociedade, fazendo com que a população não entenda a proposta do movimento, e, assim, tentar descaracterizar as ações propostas por ele, pois não há interesse por parte do capital que haja uma organização para lutar pela transformação social.

Por isso, precisamos compreender quem essa mídia representa, quais são os seus interesses ao abordar as questões ligadas ao capital, ao provocar o consumo exagerado, induzindo cada vez mais a camada popular a entrar em um círculo vicioso de que precisa trabalhar somente para consumir, fazendo com que uma pequena parcela da sociedade enriqueça a cada dia pela exploração do trabalhador.

Nesse sentido, nos inquietamos frente a essa realidade e buscamos compreender um pouco mais esse movimento social, o MST, que representa uma esperança de mudança, e o movimento social popular que mobilizou e lutou para a conquista do território do Assentamento Roseli Nunes — *lócus* desta pesquisa. Portanto, buscamos compreender a constituição do MST, no Brasil e no estado de Mato Grosso, e sua forma de organização social, sua organicidade, razão pela qual analisamos um pouco do seu contexto histórico para entender sua trajetória.

Segundo Morissawa (2001), o MST representa a construção de um novo jeito de fazer a sociedade, o que implica organização social que inclui a construção de outras formas de articular, mobilizar, organizar a sociedade, pois busca implantar uma cultura diferente do sistema capitalista, que está enraizado na competição, no individualismo e na exploração.

Com a realidade que vivemos na sociedade capitalista percebemos que o problema não está apenas no campo econômico, mas inclui todos os setores sociais ligados à forma de organização e de constituição. Portanto, é preciso superar as formas de um sistema de

mercado de organização e romper com a dependência desse sistema que exalta o mercado como o princípio fundamental para satisfazer a sociedade.

Desse ponto de vista, o MST se propõe a discutir, a planejar e a executar uma formação política para que os sujeitos possam conhecer a realidade social em que vivem e, principalmente, tenham a compreensão de que podem e devem propor mudanças para que possam constituir uma sociedade justa, igualitária e solidária (CALDART, 2001). Por essa razão, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra é um movimento que busca contrapor-se às condições de desigualdades persistentes em nossa sociedade. Segundo o site do MST (1984), essa luta nasceu em meio às contradições sociais, e ao longo dos anos vem tomando força, e incorporando princípios de valorização dos sujeitos, dos territórios, do campo e da cidade.

O campo, em especial, é um espaço de inúmeras possibilidades, um espaço de vida, como aparece a seguir na narrativa da educadora Iraci, que passa a ter contato com o movimento, desde o princípio, no Acampamento da Fazenda Facão, a partir do convite que sua irmã mais velha, que contribuía para a organização do mesmo, fez à sua mãe. A educadora narra que passou a fazer parte do movimento, o que lhe possibilitou fazer vários cursos pelo MST, inclusive o curso superior de Licenciatura em História, fortalecendo ainda mais a Educação do Campo no seu território com essa formação específica, conforme abordamos na próxima seção:

*“[...] o Movimento Sem-Terra a partir do momento que ele organiza as famílias para fazer a luta pela terra, um dos grandes princípios do Movimento é estudar. Outro princípio também [...] de grande importância no Movimento, é a questão dos valores Humanos. O valor Humano é reconhecer o ser Humano independentemente de onde ele veio, classe social, raça ou etnia; outro valor também interessante é a questão da luta de classe, é o comprometimento com a luta de classe, é o Educador Militante e o Militante Educador, [...] somos classe trabalhadora, e o incentivo ao estudo e a luta é o reconhecimento de que nós vivemos em uma sociedade de classes e nós somos uma classe [...] existe as contradições, mas ela faz parte do coletivo, e o que temos que fazer é lidar com as contradições, superá-las dentro dessa unidade enquanto classe trabalhadora. Nós [...] estamos aqui há anos caminhando juntos, uns veio primeiro, outros veio depois, mas estamos caminhando juntos, unindo forças e vamos continuar caminhando juntos, quando a Sandra fala da resistência, nós temos que ser resistente, não importa quando chegamos aqui, para mim não tem essa diferença, chegou e quer somar? quer caminhar? Vamos caminhar! Mas também, quem está cansado: dá licença do caminho [...] Porque nós temos*

*Educadores, que estão aqui com a gente, mas ele em si não tem essa “pertença” enquanto classe trabalhadora. Talvez vem para cá acha que é obrigado fazer parte do Movimento, mas não é isso, é uma causa, é uma luta, é uma resistência. Somou a nós, somou a essa ideologia política, social e permanece na Escola do Campo com sua identidade, ninguém obriga ninguém ser do movimento, não é porque uma pessoa dá aula há dez anos aqui, que ele tem que ser do Movimento, mas tem que ter o respeito, a solidariedade, e, principalmente, essa identidade de classe trabalhadora, isso não podemos perder nunca, nós temos que manter-nos unidos constantemente contra esse sistema, independente se eu sair daqui e ir dar aula em outra cidade, em outro Estado, eu vou continuar sendo classe trabalhadora, é preciso manter essa identidade, essa força de unidade entre classe, porque o inimigo está aí. É impossível um Educador não saber quem são seus inimigos. Todos nós que estamos trabalhando diariamente com nossas crianças, temos que estar constantemente informado de nossa conjuntura, de políticas social, que é para a gente não se perder, e se nós perdermos a nossa unidade, se perdemos o nosso horizonte, aí seremos derrotados. Temos aí a mineração, temos aí os golpes, as tiradas de direitos, os descasos com a Escola do Campo, o descaso com o Educador que resiste em permanecer no Campo. Jamais podemos perder o sentido de sermos classe social, classe trabalhadora, se a gente perder essa unidade, vamos ser derrotados aqui dentro da Escola e dentro do assentamento, nós temos que caminhar não só como Educadores, mas enquanto assentamento, enquanto comunidade, temos que ter esse horizonte, nós sabemos que são vários os fatores que nos fazem acomodar, temos esse sistema aí que não nos favorece em nada, viver aqui não é fácil, é uma resistência mesmo, mas é possível, é tão possível que tem muita gente querendo vir para cá. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 3 - Oficina 1 - Educadora Iraci –03/04/2018)*

Essa narrativa é um depoimento importante para o significado da luta pela terra, e mostra que por mais dificuldades que se tenha, nesse território, é preciso haver a conscientização de que esse espaço é um espaço de convivência com famílias e amigos, um lugar com uma riqueza de história e cultura. E manter-se no campo exige resistência, não só dos Educadores da Escola, mas de toda a comunidade, fortalecendo ainda mais a organização que está presente nos assentamentos pelo MST. No assentamento é necessário estar somando nas organizações dos coletivos, participando, se envolvendo, pois esse é o espaço de vida desses sujeitos.

A Educadora Iraci, em sua narrativa, destaca vários pontos importantes, entre os quais a identidade e o território, e, ao mesmo tempo, chama a atenção para a formação do educador que está para além da formação educacional, uma formação humanizadora (FREIRE, 2011), constituída em meio à luta de sujeitos conscientes e politizados, que sejam

capazes de compreender o processo históricossocial e a importância da luta de classe. Tais questões são fundamentais na formação de sujeitos críticos emancipados capazes de compreender a realidade e interpretá-la, buscando meios para transformá-la, o que representa ter uma leitura de mundo, considerando o espaço-tempo que fazem parte de um assentamento conquistado por um movimento social, o MST.

A educadora diz que é preciso entender como funciona o sistema capitalista, e ter a consciência de quem são os reais “inimigos” da classe trabalhadora. Esses apontamentos nos levam a refletir sobre a função do Estado e nos causam algumas inquietações: Qual a função do Estado perante a sociedade? Quem o Estado representa? Isto porque é preciso levar em consideração o contexto real do assentamento que diariamente sofre repressão por levantar a bandeira da Educação do Campo, e por estar cercado por grandes latifúndios do agronegócio e pela ameaça constante de uma mineradora que quer tomar posse da terra e desapropriar os assentados para usufruir das riquezas naturais do solo.

No contexto dessa trajetória de luta e resistência, em meio às pesquisas aqui realizadas, encontramos um campo rico em saberes que entrelaça a formação política e técnica para a resistência e fortalecimento do trabalhador. Conforme aponta o site do MST (1984), os trabalhadores decidiram fundar um movimento camponês nacional, que denominaram Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. Algo importante a ser ressaltado é que o nome do movimento possui uma característica bem específica: “a inclusão da expressão ‘trabalhadores rurais’ no nome foi feita no sentido de deixar explícito que se trata de um movimento de agricultores, de pessoas que trabalham na agricultura” (MORISSAWA, 2001, p. 138). Essa expressão demonstra e demarca o grupo que está envolvido no movimento e quem são essas pessoas que buscam uma Reforma Agrária em sua essência, “*da classe trabalhadora*”, como narrou a Educadora Iraci anteriormente.

Em 1984, aconteceu o 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra em Cascavel, no Paraná, e contou com a participação de 12 Estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima. Assim, estava “fundado e organizado um movimento de camponeses sem-terra de alcance nacional, voltado à luta por terra e pela a Reforma Agrária”. E a partir da fundação do movimento os camponeses passaram a se organizar e estabeleceram como principais objetivos:

[...] 1. Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital; [...] 2. A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda

sociedade; [...] 3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas; [...] 4. Buscar permanentemente a justiça social e igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; [...] 5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais; [...] 6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher (MORISSAWA, 2001, p. 153).

A partir desses objetivos o MST vem desenvolvendo sua luta, buscando seus direitos através do Programa de Reforma Agrária e lutando para que os mesmos sejam atendidos, e não somente os direitos pela terra, mas também busca a igualdade e o combate a qualquer forma de discriminação. Refletindo sobre esses objetivos, buscamos entender esse movimento através das informações que constam no site do MST (s/a):

Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza. Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores [...] Trabalhadores rurais Sem Terra, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos.

O MST foi organizado e pensado por trabalhadores das camadas populares brasileiras e surgiu em decorrência dos problemas sociais, econômicos, educacionais e culturais que foram sendo gerados com base na exploração dos trabalhadores. Sendo assim, esse movimento representa a possibilidade de repensar e reorganizar a sociedade, propondo formas diferentes de organização social, que rompem com o pensamento individualista e competitivo. Propõe a constituição de um pensamento coletivo, fortalecendo a classe trabalhadora e a formação de sujeitos formadores capazes de lutar por seus direitos, e por um país mais forte (CALDART, 2000).

Conforme consta no site do MST (s/a), para que fosse possível uma organização coletiva, buscando o fortalecimento das ideias e dos objetivos desse coletivo, ocorreu o 1º Congresso Nacional do MST, em 1985. Nesse evento, o movimento teve a nitidez política de que era necessário ser uma organização autônoma, independente de partido político e de governo. Esse congresso se tornou um marco histórico para a trajetória do MST, pois, após sua realização, tomaram a decisão de iniciar as ocupações com o lema “Terra para quem nela Trabalha” e “Ocupação é a única solução”, corroborando o que diz Morissawa (2001): a decisão do 1º Congresso, porém, foi de não fazer pacto com o novo governo, com a convicção maior de que a Reforma Agrária só avançaria se houvesse ocupações, lutas de massa. Daí a nova palavra de ordem “Ocupação é a única solução”. A partir daquele momento as ocupações ocorreram em todos os estados brasileiros, iniciando por Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como consta no site do MST.



Morissawa (2001) salienta que, após sua fundação, o MST passou a se organizar em vários Estados brasileiros, e através dessa articulação surgiu a organização para outros Congressos Nacionais do Sem-Terra, que ocorreram em 1985, 1990, 1995 e 2000.

Como já apareceu em narrativas coletivas expostas anteriormente, com o avanço das ocupações nos Estados brasileiros, o MST chegou ao estado de Mato Grosso, no ano de 1995. A primeira ocupação foi realizada em agosto de 1995, na improdutiva Fazenda Aliança, em Pedra Preta, região Sul do MT, fato mencionado nas narrativas coletivas expostas anteriormente e também relatado por Morissawa (2001, p. 192):

A atuação do MST no Mato Grosso começou de fato em agosto de 1995, quando fez a primeira ocupação com 1.000 famílias, na Fazenda Aliança, em Pedra Preta. Alguns dias depois, elas tiveram audiência com o governador Dante de Oliveira, na qual reivindicaram a desapropriação imediata da fazenda, segurança contra os jagunços, remédio e alimentação. Em março de 1997, cerca de 1.000 famílias sem-terra ocuparam uma área em São José do Povo, e outras 1.500 fizeram o mesmo em área próxima a Cáceres. Em outubro de 1998, 700 famílias ocuparam o latifúndio Urutau, Mirassol D' Oeste e São José dos Quatro Marcos.

Conforme Morissawa, percebemos que as narrativas coletivas vão se fortalecendo, pois retratam o processo histórico de ocupação dos latifúndios improdutivos no Estado de MT, de forma a evidenciar o número de famílias e as primeiras ocupações, e, a partir das primeiras, iniciaram as massificações por todas as regiões do Estado, onde já aconteciam pequenas reuniões em algumas instituições.

De acordo com Silva e Binsztok (2015), a chegada do MST possibilitou melhor organização das famílias no processo de luta pela terra para a Reforma Agrária. Desse modo, em 1996, as famílias incentivadas pela movimentação nacional de luta pela terra e organizadas pelo MST, a Igreja e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, ambos formadores das lideranças da mobilização inicial da região, iniciaram as primeiras reuniões de base de mobilização para a constituição dos acampamentos na região, que são narradas por Educador Jair:

*A partir do dia a dia, foi-se formando as pessoas. Com reuniões de base e, então, foram surgindo, foram aflorando essas pessoas que foram se destacando. [...] Isso acontece dentro do próprio movimento, não sei se vocês lembram, [...], mas vinha um pessoal, tinha uma formação, o pessoal que vinha dar esse apoio e até aqui de nós mesmos, sobre a questão da educação política, as políticas educacionais. Então esse apoio de formação do nosso pessoal da organização do MST era fundamental e acontecia nas reuniões de base. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educador Jair - 25/03/17)*

Conforme a narrativa do Educador Jair, nas reuniões de base era realizada a formação, que, de acordo com a narrativa, da Educadora Ivone, era de grande importância para os sujeitos, proporcionando o conhecimento sobre a Reforma Agrária e os direitos que possuíam. A Educadora Ivone não vivenciou o mesmo processo de acampamento que o Educador Jair, pois ela fez parte do grupo que acampou na Fazenda Aliança, no Distrito do Caramujo, e hoje é assentada no Assentamento Margarida Alves. Esses sujeitos vão se constituindo em uma rede de relações, e é por causa da Territorialização da Educação do Campo, realizada pela Reforma Agrária, que a Educadora Ivone faz parte do coletivo de Educadores da Escola Estadual Madre Cristina, que oferta salas de extensão da escola, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com sala no Assentamento Margarida Alves.

Mediante as leituras que realizamos e as narrativas dos educadores percebemos que o território do Assentamento Roseli Nunes vai se ramificando para além das suas cercas e fronteiras. Prova disso é a força que a Escola Estadual Madre Cristina possui, pois, mesmo havendo escolas em outros assentamentos vizinhos, ela consegue estender suas salas anexas, certificando os educandos em outros territórios, e, assim, construindo redes, constituindo relações sociais e interações no território, como salienta Saquet e Sposito (2009, p. 88): “o homem vive relações, construções do território, interações e relações de poder, diferentes atividades cotidianas, que se revelam na constituição de malhas, nós e redes, constituindo o território”. Dessa forma, as relações sociais, políticas e econômicas vão se constituindo, fortalecendo cada vez mais o território que carrega consigo forte identidade com a Reforma Agrária. Essa identidade vai se constituindo permanentemente, conforme narra a Educadora Ivone:

*“Nestas primeiras reuniões de base faziam formação, mesmo. Explicavam o que era Reforma Agrária, quais eram os nossos direitos e o porquê da participação de todos. [...] No dia do acampamento as pessoas apareciam lá e quem aparecia ali na hora e tivesse interesse podia vir”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 - Educadora Ivone - 17/10/17)*

Conforme a Educadora Ivone, quem chegasse e quisesse participar podia entrar na luta. Na mesma oficina de Narrativas Coletivas, a Educadora Maria José complementa:

*Mas não era feito cadastro no primeiro dia [de acampamento], ocupava, arrumava barracas, distribuíam setores, assim como é a nossa forma de organização, aí depois que faziam um cadastro, aí tiravam os coordenadores dos núcleos, depois que iam discutir a questão de cadastro,*

*era bem livre. [...] [era uma adesão voluntária mesmo e era também um trabalho de formação mostrando, inclusive quais eram as facilidades e as dificuldades]. A formação para se organizar, isso era muito importante e, assim, abria a porteira, por mais de 20 dias, aberta no sentido de quem quisesse ir [para o Acampamento], ainda podia ir, até hoje é assim. Os acampamentos abrem as porteiras se você quiser ir depois, você pode ir, mas aí você já entra em um núcleo de estudos e continua os estudos, a formação é permanente, por questão de disciplina. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 - Educadora Maria José - 17/10/17)*

A partir das últimas narrativas dos educadores, anteriormente citadas, notamos que o foco é a formação recebida por eles, considerada fundamental pelo MST, visando ao alcance da Reforma Agrária, pois é uma das maneiras para que os sujeitos Sem-Terra compreendam o significado da luta, levando-os a entender a dinâmica do Acampamento e, posteriormente, do Assentamento. Segundo as narrativas, a cada reunião os Sem-Terra se fortalecem e constituem a sua identidade de Sem-Terra, o que significa ter compromisso com as questões ligadas ao movimento, assumindo-se como militantes que seguem as regras, e, nesse sentido, para eles a disciplina é fundamental para que o grupo possa se fortalecer e desenvolver ações em prol do coletivo.

[...] processo de formação dos sem-terra é aquele que se pode observar mais diretamente a experiência humana de participar do MST, ao longo dessa trajetória, histórica [...]. Observando mais atentamente as dinâmicas interna deste Movimento, é possível identificar algumas ações ou vivências que, pela força de atuação sobre pessoas que delas participam, podem ser compreendidas como processos socioculturais que possuem componentes educativos ou formadores decisivos na constituição da identidade dos sem-terra do MST (CALDART, 2000, p. 65).

Caldart (2000) reforça o que os Educadores narram, ao destacar que o MST propicia uma formação ligada à vivência humana por meio das ações e atividades desenvolvidas na Territorialização, e nesse movimento a identidade de sem-terra vai se constituindo, voltada para a Reforma Agrária. Nessa trajetória, os sujeitos se fortalecem com e no coletivo, e, assim, surge a possibilidade do ingresso de novos militantes em prol da luta por um pedaço de terra, e essa formação é fundamental para que novas lideranças contribuam para o setor de formativo.

A militância do MST de outros Estados brasileiros, ao chegar a MT, avançou para o interior, atingindo a região da Grande Cáceres, Sudoeste de MT, em 1996, com o envio de lideranças para os municípios da região, no intuito de realizar os primeiros contatos com as pessoas. Essa estratégia fez com que o movimento se fortalecesse e massificasse as bases, com reuniões que ajudavam as mobilizações, como é narrado pela Educadora Ivone, que

iniciou sua vida no movimento a partir das reuniões de base realizadas pelas lideranças do MST, com a esperança de conquistar um pedaço de terra para viver com sua família:

*“Então, quando esses meninos chegaram aqui, o Vanderly e o Zezão, eles fizeram a reunião de base, foi em 1995, foi nas casas. Até foi lá em casa, aí foi indo, foi na casa da Fátima, [...], foram juntando as famílias, nas igrejas [...] a gente ouvia falar da Reforma Agrária há muito tempo na Igreja e em 1995 começou as reuniões. [...] as reuniões de base eram na Igreja e depois nas famílias nas casas, faziam os grupos.” (Narrativa Coletiva – Coletivo 2-Oficina 2 - Educadora Ivone– 17/10/17)*

Nesse mesmo sentido, e na mesma oficina de Narrativas Coletivas - Coletivo 2, a Educadora Maria José, que acompanhou esse processo e teve esse contato com o MST, através das reuniões mencionadas, levava doações, com sua mãe, para o Acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão. No entanto, ela não participou diretamente da luta pela terra, mas depois foi convidada a participar como educadora quando as famílias, até então acampadas, já estavam no Pré-assentamento Roseli Nunes, no Botinha, conforme narra:

*“[...] Lá em Cáceres, reuniam [as pessoas por [...]]bairros, por exemplo, no bairro da Cavahada, reunimos em baixo de uma mangueira e o Vanderly foi lá fazer a reunião de base. [Nesta reunião], foram 10 famílias, na periferia [de Cáceres] também faziam esse trabalho, sempre puxava para alguém que estava lá dentro e tinha uma noção de movimento social.” (Narrativa Coletiva – Coletivo 2 – Oficina 2 - Educadora Maria José – 17/10/17).*

Nesses relatos, podemos observar como foi realizado esse processo de articulação desenvolvido pelo MST no Mato Grosso, principalmente nas cidades do interior. Também notamos, nas falas, que o movimento encontrava na Igreja uma forma de parceria, pois, algumas igrejas eram os locais das reuniões, nas quais as pessoas obtinham informações e que foram de grande importância nesse processo, uma referência para muitos camponeses, em seu contato inicial com a luta pela Reforma Agrária. Segundo Fernandes,

*[...] a base da organização da CEBs, serviu como referência para as novas formas de organização social que emergiam, como foi o caso do MST. As CEBs eram os lugares onde foi possível criar espaços para se comunicar, apreender e se organizar para lutar, para enfrentar, de fato, o inimigo, para transformar a realidade dura e sofrida (FERNANDES, 1998, p. 21).*

Conforme esse autor, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), representantes da Igreja, a sociedade passou a ter um espaço de comunicação, onde as pessoas

podiam participar de reuniões de articulações para desenvolver estratégias de luta, buscando perspectivas de vida para suas famílias. Os padres contribuía para que ocorresse essa discussão e defendiam a Reforma Agrária. Com a chegada dos representantes do MST, as reuniões foram se propagando para os outros espaços, conforme a narrativa da educadora Maria José.

*“[...] Primeiro foi nós mesmos de dentro da Igreja, fazia também as reuniões na Igreja, aí o Padre Teodoro falou sobre a Reforma Agrária, aí o povo ficou curioso, de repente vem os meninos [os militantes do MST de outros Estados] e eles foram fazendo as reuniões, quando eles chegavam eles precisavam organizar as pessoas e formar. [...] Foram distribuídas as turmas por núcleo, foi destinado as comunidades e eles faziam as reuniões com os núcleos e o nosso núcleo tinha muita gente, as famílias queriam saber como era. [...] [Nestas reuniões de base eles] só iam para passar informações sobre a Reforma Agrária, o que era a Reforma Agrária, como funcionava, para que era a Reforma Agrária, qual a importância de organizar um acampamento. Faziam uma formação primeiro para o povo. Lá na Vila Irene, por exemplo, como minha mãe era da Boa Nova e tinha conhecimento no bairro, aí o Vanderly falou: dona Pedrosa vamos fazer uma reunião com o povo dia tal na hora tal, vamos orientar eles [...], aí a gente saiu de casa em casa, convidando as famílias para a reunião, aí no horário “x” o Vanderly, que não media esforços, era bem novinho na época, magrinho e ia a pé, de moto ou de charrete de qualquer jeito ele ia. Lá em Cáceres tem a Professora Edite, hoje ela é aposentada, era ela que coordenava a Boa Nova, então ela já sabia assim, nas periferias as pessoas que precisavam mesmo e ela que convidava o povo e aí eles explicavam o que era a Reforma Agrária, o direito da Terra, os conflitos da Terra, como que era organizar um acampamento explicavam tudo. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 – Oficina 2 - Educadora Maria José – 17/10/17)*

Na caminhada da luta pela terra, com a esperança de melhores condições de vida, muitas famílias se inseriram no movimento, participando das reuniões de mobilização e, depois, dos acampamentos. Essas famílias viam no movimento a oportunidade de conseguir uma vida digna para sua família e para seus filhos, e isso só foi possível através das reuniões realizadas nas bases com as lideranças do MST, entre as quais as realizadas nas igrejas, por meio das CEBs.

CEBs representaram, nesses anos, os espaços de confronto, de ponto de partida para a luta organizada contra a política de desenvolvimento agropecuário implantada. É desses espaços que vão surgir os novos sujeitos que se politizam e começam um processo de construção de novas formas de organização social. Ao mesmo tempo, com o crescimento das Comunidades Eclesiais de Base, alguns religiosos: padres,

seminaristas, bispos e também os trabalhadores rurais começaram a sofrer a perseguição do Estado autoritário (FERNANDES, 1998, p. 12).

De acordo com o autor supracitado, as CEBs tiveram um papel muito importante no início da organização social, o qual contribuiu para a formação de novos sujeitos politizados, de modo a fortalecer esse grupo que, durante esse processo, sofreu inúmeras retaliações e só se manteve firme na luta pela Reforma Agrária pelo fato de ter tido uma formação de base.

No decorrer desse processo de organização com as famílias, as lideranças do MST, além de sofrerem discriminação perante a sociedade, muitos eram perseguidos por pistoleiros e pela polícia. Recebiam ameaças e precisaram se esconder para se manterem vivos e na luta, como se pode observar na narrativa a seguir:

*“[...] A discriminação era muito grande, os militantes do MST eram perseguidos, ameaçados. Depois que as famílias já estavam acampadas, tinha um grupo estratégia por fora [do acampamento]. Não era só a minha casa, mas tinha mais gente em Cáceres que cuidavam/protegiam pessoas. Quem poderia imaginar, né! Eu lembro uma vez que o Vanderly chegou até “amarelo” lá em casa, chegou de bicicleta, nossa casa era bem simples, não tinha muro, pediu ajuda para minha mãe: Dona Pedrosa pelo amor de Deus [...] - nisso a polícia passava, apagamos as luzes e ficamos quietinhos. A polícia vinha atrás dele, não sei como ele desviou e entrou lá em casa, ele tremia e falava: Dona Pedrosa é terrível [...] nós com as luzes apagadas deitamos cedo, conversávamos no escuro, sei que eles queriam pegar o Vanderly - esse é só um dos fatos.” (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 - Educadora Maria José – 17/10/17).*

Nesse mesmo sentido, na mesma Oficina de Narrativas Coletivas do Coletivo 2, a Educadora Ivone complementa a narrativa da companheira de luta:

*“Nós também vivemos muitas perseguições, muitas vezes, nós escondíamos o Zezão, também militante do MST, tirava as crianças do quarto para colocar ele. Naquela época era muita perseguição com as lideranças, com os líderes, se pegassem o líder acabava com o grupo.” (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 – Oficina 2 - Educadora Ivone – 17/10/17).*

Nessas narrativas, as educadoras reforçam as dificuldades e as perseguições que as lideranças sofriam, precisavam se esconder para sobreviver. E toda essa perseguição era para impedir que o movimento se expandisse e ganhasse força, aumentando, assim, a luta pela terra. Nessa perseguição, provinda do Estado, ocorreram tragédias.

O fato de o movimento estar crescendo em termos de mobilização e organização provocava uma série de problemas em relação às ideias contrárias ao sistema imposto, o que representava um perigo para os interesses de uma parcela da sociedade. Podemos perceber, a partir das narrativas e do relato dos autores, que, mesmo em meio aos desafios, o movimento foi crescendo e encontrando em seu caminho pessoas que o auxiliaram, pois comungavam com as ideias do movimento: a busca por uma sociedade mais humanizada, justa e solidária.

Em meio às duas narrativas fica evidente que é possível encontrar pessoas que aderem às ideias do movimento, mesmo não estando nele inseridas.

De acordo com a assessora de imprensa do MST, no relato feito por um dos principais coordenadores do MST, Vanderly Scarabeli, em 2014, em uma reportagem sobre os 15 anos do MST no Mato Grosso, consta que, dias antes da ocupação, em 1995, ocorreu o Massacre de Corumbiara, em Rondônia, quando morreram 12 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e um policial. O medo tomou conta das famílias, acostumadas a outro modo de vida, mas mesmo sentindo medo continuaram a luta. Cabe ressaltar que o coordenador Vanderly, citado pela assessoria de imprensa do MST, é o mesmo citado pelos sujeitos da pesquisa. Isso nos faz compreender o quanto os sujeitos da pesquisa estão intrinsecamente inseridos nessa Territorialização da Reforma Agrária no Mato Grosso, feita através das mobilizações, o que aparece em suas narrativas constantemente, demonstrando as suas relações com a história do MST, no MT, as quais são confirmadas por autores que descrevem o processo histórico da Reforma Agrária em Mato Grosso. Pasquetti (2007) salienta que “estas experiências, vividas e revividas no cotidiano, reafirmam uma identidade: o sem-terra, o militante desenvolve um sentimento de pertencimento a uma organização-MST”.

As mobilizações continuaram por todas as regiões do estado de Mato Grosso. Em Cáceres, as reuniões eram articuladas pelas bases e com apoio das lideranças do MST. Dessas reuniões participavam pessoas que tinham o interesse em participar do movimento, ou pessoas que tinham curiosidade e que, após a reunião, resolviam participar de uma ocupação e ficar acampados. A narrativa a seguir mostra a metodologia do MST para organizar o povo para a Reforma Agrária:

*“Eles [as lideranças] faziam umas três reuniões: a primeira foi a base; na segunda já foi explicado como seria o acampamento e o que tínhamos que fazer, o que levar para o acampamento e na terceira eles já vieram saber se estava tudo pronto. Porque tinha que vir o caminhão para levar as nossas coisas e, nisso, tinha os espiões também que vinham, para avisar a polícia. Cercavam mesmo! Então o dia em eles cercaram, nem pode sair, mas tudo o que eles sabiam lá, nós ficávamos sabendo primeiro. Aí depois em outro dia,*

*já organizaram para sair tudo de uma vez, veio o pessoal de Lambari D'Oeste, Salto do Céu, Doverlândia e saíram tudo no mesmo dia. Foram organizados, lá em casa tinha uma sala grande que lotou de coisas pessoais deles, aí o caminhão veio e pegou, ainda avisaram a polícia, mas eles passaram antes. Eu fiquei, só ficou nós quatro: Eu, minha Nora, minha filha e a bebezinho ainda, e a gente com medo, porque o Zezão foi ameaçado, o Nério foi ameaçado”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 – Oficina 2 - Educadora Ivone – 17/10/17).*

Nas narrativas coletivas e também das individuais percebemos o comprometimento das lideranças ao estarem presentes nessas articulações, com a responsabilidade de fortalecer a base e massificar o movimento, pois, segundo Saquet e Sposito (2009, p. 209), “[...] aí está o ponto forte da luta territorial, da disputa territorial. Sujeitos, grupos sociais, classes sociais não existem sem seus territórios”.

As pessoas que participavam desse movimento buscavam sua reterritorialização, pois possuíam suas raízes no campo, onde haviam vivido, e viam na Reforma Agrária a possibilidade de voltar a viver com sua família de forma digna no campo, o que justifica a inserção das famílias no MST, conforme Silva e Binsztok (2015, p. 400): “nos relatos as famílias camponesas revelam que entraram na luta pela possibilidade de ter um lugar para morar, trabalhar e viver, pela segurança de ter uma vida melhor, de garantir um futuro melhor para os filhos”.

Para esses camponeses, a luta pela terra tem um significado maior do que uma simples propriedade, e, por isso, a luta vale a pena. Por essa razão, o movimento tenta manter-se firme nessa batalha diária, pois essa terra significa muito na vida desses camponeses, e, para muitos, um marco em sua vida, uma vitória, um renascimento, a possibilidade de viver melhor, de poder criar seus filhos com dignidade, ensinando o valor do trabalho.

O MST, no início, visualizava apenas a conquista da terra, porém, com o avanço das lutas, percebeu que o movimento podia buscar algo maior, e passou a se importar com educação, saúde, meio ambiente, ou seja, buscou serviços sociais que pudessem garantir ainda mais a qualidade de vida ao assentado.

De acordo com Girardi (2015, p. 12), “no início, a ação dos movimentos sociais estava centrada na conquista da terra, entretanto, sobretudo na última década, as reivindicações passaram a apresentar outras pautas que não apenas a terra, mas também, a questão de gênero, educação, segurança e soberania alimentar, crédito e meio ambiente”. Corroborando essa ideia, de que o movimento avançava nas suas reivindicações, buscando



serviços que pudessem beneficiar os assentamentos e os camponeses, citamos Paladim Júnior para reforçar essa ideia:

[...] o apelo dos camponeses organizados num movimento socioterritorial de abrangência nacional, que hoje se mostra como um dos principais agentes sociais na luta por terra e que se reconhecem na luta pela educação escolar - que respeite a especificidade camponesa e regional do Brasil - e também na luta por saúde de qualidade e por melhores condições de infraestrutura nos assentamentos, uma das possibilidades de questionar os caminhos adotados tanto politicamente, como escolha econômicas que a classe dirigente adotou enquanto projeto de nação (PALADIM JÚNIOR, 2010, p. 39).

De acordo com o autor supracitado, os camponeses se mantêm firmes em seu propósito de agentes para o território. Nesse processo de luta pela Reforma Agrária vem se constituindo a Territorialização desses sujeitos, que buscam maneiras de continuar a lutar por seus direitos, enfatizando sua identidade com o espaço vivido, sua cultura e, acima de tudo, a valorização do espaço campo. Nessa trajetória da luta pela terra e para essa Territorialização, os fatores fundamentais são a organização, o planejamento, o coletivo e a formação realizada pelo MST.

Todo o processo luta é doloroso e o processo de luta pela terra não foi diferente. O processo de conquista é, na maioria das vezes, difícil e longo, e este deixou muitas marcas nos sujeitos que participaram ativamente do processo. Para atingir o ponto de estar na terra e conseguir seu lote, os sem-terra passaram por muitas dificuldades, muitas batalhas foram travadas nesse percurso entre acampamento e assentamento, muitos despejos foram realizados, muitas ameaças vivenciadas. Porém esse povo se manteve firme, ao longo da espera pelo seu pedaço de terra, e muitas manifestações foram realizadas como forma de protesto, mas protesto sem violência, diferente do pregado pelas mídias, segundo os autores:

De acordo com lideranças do MST, tais ações políticas, de mobilização e resistência foram amplamente divulgadas na mídia mato-grossense situando de forma explícita o MST como um movimento violento que ameaça a ordem pública e exigia condições para a continuidade de sua desordem, ou seja, a mídia propagava a luta como ação de um bando de baderneiros, que objetiva fundamentalmente tomar a terra dos outros sem ter trabalho algum; essa situação gerou um processo de criminalização da luta e do Movimento (SILVA; BINSZTOK, 2015, p. 398).

Todas as ações realizadas pelo MST — marchas, reuniões, encontros e mobilizações —, na luta pela terra, marcaram o processo de Territorialização do campo, e as conquistas, os desafios representaram o avanço histórico do desenvolvimento do campo.

Com as narrativas dos educadores expostas nesta subseção nos propusemos a discutir a Reforma Agrária e a Territorialização, mostrando esse processo de luta pela terra a partir das

vivências dos sujeitos da pesquisa, evidenciando que esse coletivo de educadores se constituiu a partir de formação para a militância em busca da Reforma Agrária. Nesse processo, os sem-terra passaram por várias ocupações e por despejos até conseguirem conquistar seu território. As manifestações se realizavam através de marchas, momentos de muita união e coletividade e de muita formação. Para o MST, a formação não ocorre somente em um banco de escola ou universidade; a formação acontece mediante reuniões, mobilizações e manifestações, como nos relataram os educadores que receberam formação todos os dias durante a caminhada. Essa formação, oferecida nesse processo de Territorialização dos camponeses, foi fundamental para a constituição das identidades desses sujeitos.

### **3.3 Territorialização: identidades dos educadores construídas através do MST**

Compreendemos que a identidade não se deposita ou se impõe a alguém; ela se constitui em processos que podem ser históricos passado por gerações, culturais e por meio de formação permanente, ou seja, a identidade pode estar ligada as formas de viver que podemos herdar de alguém, pois é um procedimento que se refere ao sujeito que nos tornamos, fazendo com que as atitudes pessoais e coletivas nos fortaleçam enquanto sujeitos e profissionais. Para Pimenta (2005, p.18), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito situado” no tempo e espaço, que faz a sua história, e envolvido na relação com outros sujeitos.

Para Saquet (2017, p. 25), a identidade tem

o significado da construção histórica, do pertencimento, do reconhecimento, da linguagem, dos ritos, dos mitos e símbolos, fundando-se contraditoriamente, nas diferenças e desigualdades [...], porém, ao mesmo tempo tem esse significado presente numa dialética também do futuro comum, do planejamento, do diálogo, da decisão, da participação e da construção debatida.

De acordo com esse autor, ao compreender a construção de identidade é preciso considerar algumas questões, entre as quais o processo histórico e o pertencimento, os símbolos, ou seja, a identidade se faz no meio em que o sujeito está se constituindo enquanto indivíduo social, e todos os elementos a sua volta precisam ser levados em consideração. Isto porque, no percurso de vida do sujeito, a identidade social pode ser constituída a partir de uma formação que possibilite a construção por meio de um coletivo. A identidade social, portanto, possibilita o sentimento de pertencimento, e ela vai sendo construída ao longo da vida, nas relações com o grupo social com o qual a pessoa convive, e ao qual se dedica, buscando ações

pois, “a identidade social e historicamente construída, [...] pode ser uma importante mediação para a resistência e para construção de projetos de desenvolvimento de base local, cultural e ecológica. Compreendemos a identidade, [...] como um produto histórico, relacional e condição para o desenvolvimento” (SAQUET, 2017, p. 25).

A identidade social pode ser desenvolvida a partir de algumas instituições — sindicatos, escolas e igrejas — levando a identidades coletivas, considerada por Saquet (2017, p. 25) como lugares que “produzem identidade coletiva com raízes de classe”. Também pode ser encontrada em grupos sociais, como o MST, que, através das organizações e articulações, esses coletivos possibilitam uma força maior de luta. Nos acampamentos há grandes relações sociais, uma aproximação muito forte entre as pessoas, mas, em alguns casos, se perde um pouco dessa união e muitos sujeitos compreendem que é necessário o resgate dessa unidade que se perdeu nos acampamentos, conforme podemos observar:

*“[...] a necessidade de se resgatar a unidade que eles tinham em tempos de lutas, em tempos que estavam nos acampamentos ou que sentem-se ameaçados. Há diferenças de unidades de acampamento quanto se vem para o assentamento[...] mas só na Escola não é o suficiente [...] a pessoa que não conhece o contexto, não entende o que quer dizer unidade [...] a dificuldade da identidade dos professores, pois alguns não tem a visão de espaço, de ambiente, ou seja, do meio em que vivem, as dificuldades e desânimos que vivem devido à falta de conhecimento dos assentados da comunidade de forma em geral. (TR 3, Narrativa Coletiva – Educadora Cleide – Reunião de Planejamento das Oficinas Narrativas Coletivas – 08/03/17)*

A Educadora Cleide, em sua narrativa, abordou pontos essenciais para pensarmos sobre o contexto camponês, considerando os conflitos existentes internamente, pois mesmo havendo a concepção de que a luta é por um bem coletivo é preciso ter a compreensão de que a realidade é contraditória, e que dentro do movimento também existem intrigas, discussões, divergências que prejudicam a organização. É preciso considerar que a conquista da terra, mesmo sendo o objetivo comum, há pessoas que entram em movimentos, como o MST, para desconstruir a imagem de sua organização.

A partir do momento em que se conquista o assentamento há um farto rompimento com o coletivo de luta. Isto porque, mesmo que a escola assuma o papel de ser o pilar do assentamento, ele não é suficiente para assegurar a estabilidade coletiva e o fortalecimento do movimento nesse território, pois, com o assentamento conquistado vai se perdendo o que realmente uniu o grupo desde o acampamento.

A chegada de novos membros ao assentamento gera conflitos internos, pois mesmo sabendo que as terras advêm da luta de um coletivo não há o devido reconhecimento dessa luta (por parte de quem?), e muito menos o compromisso de assumir esse papel em relação aos conflitos que acontecem interna ou externamente.

Conforme a Educadora Cleide, se faz necessário o resgate da unidade do coletivo que tinham nos tempos do acampamento, pois só o coletivo da escola não é suficiente. Essa identidade com o campo parte de quem viveu ou vive o processo da luta. O sentimento de desânimo referido pela educadora se refere aos educadores que chegaram ao assentamento após a luta e nela não se envolveram, assim, não compreendem toda a trajetória de luta e resistência que foi necessária para que a Escola seja o que é. Essa fala da educadora corrobora a ideia de construção de uma unidade dialética exposta por Saquet (2017):

A identidade significa unidade dialética [...], envolvendo, portanto, pessoas e relações econômicas, culturais e políticas sem descolamento da natureza e do território. Ela contém, evidentemente, relações afetivas e de pertencimento, porém, também nos interessa a organização política a partir das diferenças e das características comuns entre os sujeitos com vistas a projeção e (i) materialização do presente e do futuro por meio das redes de reciprocidade, solidariedade e cooperação (SAQUET, 2017, p. 25)

Conforme Saquet, identidade é uma relação social que acontece através das relações construídas em seus territórios, desenvolvendo assim o pertencimento. Outro fato importante são as características da organização política desenvolvidas por esses sujeitos. Pois, todo o processo de construção do sujeito com o seu grupo social está ligado ao fator predominante que é sentir-se parte dele, no sentido de pertencimento, de raízes, a determinada classe social, favorecendo sua organização. Isso vem ao encontro do que diz Saquet (2017, p. 28) quando explica que “a ancoragem, os vínculos, o enraizamento, a proximidade, a identidade, o acoplamento e a conexão podem favorecer a organização e a luta política”.

Os grupos sociais vão se fortalecendo, mediante sujeitos pertencentes a esse coletivo, através da luta e da formação, e o que mantém esse coletivo é a união, a força da luta e a resistência, que é fruto de sua identidade.

[...] estamos entendendo que há uma relação de unidade entre luta e formação da consciência de classe, uma influência a outra: mobilizando e lutando, podemos qualificar e reforçar nossa consciência de classe e, a partir desta e com ela, é possível potencializar a luta, intentando alcançar o máximo possível de conquistas sociais. A luta precisa ser feita com consciência e, esta, coma luta e a mobilização! (SAQUET, 2017, p. 29)

De acordo com Saquet (2017), a unidade do coletivo está ligada à luta e à formação da consciência das classes, pois são dois elementos que estão relacionados ao considerarmos que ao lutar os sujeitos se formam e com a formação é possível uma luta mais forte e politizada. E todo esse processo contribui para o desenvolvimento e a constituição da identidade dos educadores que fazem parte do movimento.

O MST é um grupo social que, apesar dos seus conflitos internos, busca sempre manter a união entre seus sujeitos, a união-unidade, que possibilita a resistência para lutar pela terra. Todas as ações desenvolvidas no movimento são bem articuladas e contam com grande número de participantes, massificando as mobilizações. Para tanto, proporciona formação ao seu grupo, formação essa que também é diária nos acampamentos, nas escolas com o coletivo de educadores para consolidar a identidade de militante, pois “esta consciência se reproduz na formação política, na participação, na resistência, na luta, enfim, na vida cotidiana” (SAQUET, 2017, p. 30). Dessa forma, o movimento possui uma preocupação muito forte em relação à consciência política dos seus sujeitos, prova disso, como já vimos anteriormente, é que os primeiros setores a serem criados nas mobilizações e acampamentos organizados pelo MST são e sempre foram os de formação e de educação.

Os setores que o MST organiza nos acampamentos e também nos assentamentos proporcionam, ao coletivo que constitui esses espaços, uma formação que leva o sujeito a se tornar um ser politizado e com consciência, capaz de interpretar sua realidade e compreender a classe social a que pertence. E esse é um processo diário, realizado com muito cuidado pelo MST, pois, por ser um processo longo, ocorrem conflitos entre os sujeitos que compõem o movimento, em que aprendem e têm formação política durante reuniões, mobilizações, e vão constituindo sua identidade e o pertencimento a determinado grupo.

Um dos resultados possíveis é a união dos trabalhadores, que também é condição da luta e da construção de uma consciência política transformadora, processo no qual a invenção é fundamental, bem como sua espacialização com regionalização e territorialização em redes sociais de mobilização, cooperação e solidariedade (SAQUET, 2017, p. 29).

O autor destaca que a união dos trabalhadores também é fator para a luta e que constrói nos sujeitos uma consciência politizada. Essa união é muito importante no processo de regionalização e Territorialização, pois possibilita maior fortalecimento das redes de solidariedade e colaboração dentro do movimento.

A identidade é uma construção e pode ocorrer também no processo de Territorialização. Normalmente, o sujeito faz parte da constituição de determinado espaço ou

lugar, identificando-se com mesmo. Conforme Castells (2008), a constituição das identidades nos permite indicar que, assim como o território, as identidades também estão sempre em processo, sempre em construção, pelos discursos e práticas e sujeitas, continuamente, há uma história. Essa trajetória leva à constituição da identidade. É preciso, portanto, conhecer a história de vida desse sujeito para relacionar suas vivências e experiências na constituição de sua identidade. Podemos observar essa constituição da identidade na narrativa coletiva da educadora a seguir:

*“Eu coloco assim, o território é a minha identidade, eu sou o Movimento Sem Terra, não tenho o que mudar, quando eu abracei, quando, eu resolvi vir encontrar o Jair, então eu “vesti a camisa” mesmo eu não tendo origem de Camponês como o Jair tem, mas eu enfrentei e cresci dentro desse território”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 - Educadora Ana Luíza — 17/10/17)*

A fala da Educadora Ana Luíza contém elementos importantes para esta pesquisa, ao nos referimos à constituição de identidades, pois a educadora deixa evidente que não possui origem camponesa. No entanto, o seu companheiro de vida, senhor Jair, que também é Educador nesse território, tem raízes camponesas e é uma das lideranças que acompanhou todo o processo de luta pela terra desde o Acampamento Roseli Nunes. A Educadora Ana Luíza vem para a luta, já no Pré-assentamento Roseli Nunes, Botinha, e se soma aos demais educadores, pois ela havia ficado em sua cidade natal, interior de São Paulo, cuidando dos filhos pequenos. Dessa forma, com a família completa, a educadora se insere no coletivo, buscando se formar e crescer dentro do território e ir se constituindo. Segundo Santos (2008, p. 6), “a construção dessa identidade vai se dando paulatinamente, militantes vão se conhecendo e tendo a oportunidade de discutir, refletir e opinar sobre os valores diretamente relacionados com a vida deles”.

A Educadora Sandra possui origem camponesa, porém sua chegada ao Assentamento Roseli Nunes aconteceu em um momento já avançado das lutas, quando todos os lotes já estavam parcelados, e ela, junto com o seu marido, comprou um dos lotes para viver com sua família. Esse lote estava sendo comercializado por uma família que desejava sair do assentamento, e por conta disso a Educadora Sandra teve muita dificuldade de aceitação, pois era uma pessoa que não havia passado pelo processo de luta e que para o coletivo do assentamento não possuía identidade com aquele território. Dessa forma, encontrou muitas barreiras e passou por muitas discriminações, mas se constituiu como sem-terra, buscando,

principalmente, formação para isso, se inserindo nas ações do território, mesmo com a resistência do coletivo, como aparece em sua narrativa:

*“[...] esses momentos tem um pouco das nossas histórias, as histórias do Assentamento, das histórias de lutas, nós que estamos aqui, viemos depois desse processo de luta, mas também contribuimos, também fazemos parte [...] é o caminho que queremos seguir e esse caminho tem alegrias, tem tristezas, tem resistências, tem lutas, mas também tem vitórias”. (TR,3, Narrativa Coletiva – Coletivo 3 – Oficina 1 - Educadora Sandra – 03/04/18).*

Na narrativa da educadora é possível perceber a identidade construída no decorrer de sua história de vida com esse território, no processo de Territorialização. E independente das barreiras encontradas, manteve-se firme, resistindo no coletivo junto aos outros educadores, buscando sempre meios para se manter no campo e na escola, enfrentando todos os desafios que foram e são diários. Sobre esse aspecto, Fernandes (2006, p. 32) ressalta: “[...] a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no modo de vida, da natureza e da artificialidade, principalmente, no processo de construção do conhecimento”. Mesmo não tendo feito parte do processo de luta, a educadora já faz parte das histórias do assentamento, é o caminho que resolveu seguir e construir sua vida e de sua família, assim continua desenvolvendo seu trabalho como educadora e sempre participando da formação.

Na construção da Identidade Sem-Terra e valorização das histórias de vida, a ocupação é mais uma das estratégias utilizadas pelos trabalhadores rurais nessa luta. Luta popular de resistência coletiva dos trabalhadores do campo em defesa de seus ideais, proporcionando processos de aprendizagens e construção política (SANTOS, 2008, p. 3).

A identidade dos camponeses educadores é muito forte. É uma identidade que pode ser constituída individualmente ou no coletivo pelo fato de suas vivências e experiências trazerem consigo a formação, conhecimentos e saberes que vão constituindo a sua identidade enquanto sujeitos e educadores em sua comunidade. A luta se torna mais forte quando ocorre no coletivo, pois o grupo garante mais força na ação, principalmente quando nos referimos aos educadores do campo e do MST, os quais travam uma batalha diária com o governo para manter as escolas do campo e a partir dos princípios da Educação do Campo. Percebemos esse fato na narrativa coletiva de uma das educadoras:

*“É muito importante para nós a nossa união, a união que existe nesse espaço, da junção para ter essa Escola, a comunidade, o assentamento. Por exemplo, nas audiências que participamos na prefeitura, fazemos questão de ressaltar que nesse assentamento não existe grupos isolados, que a demanda*

*de um é demanda de um grupo é demanda do coletivo. É importante manter essa união e carregar essa identidade [...]. Acho importante isso, porque no lugar que a gente vai, a gente leva essa identidade, eu não sou só eu Marta individual, eu sou um coletivo maior com outras pessoas também, eu acho importante a gente levar essa coletividade por onde a gente for”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educadora Marta – 25/03/17).*

Então, a relevância e o orgulho por serem um coletivo é motivo de alegria, é a força para enfrentar os problemas, os obstáculos impostos pelo sistema capitalista. Outro fator relevante é a identidade que eles têm e que se constitui nessa coletividade. Conforme Caldart (2001, p. 13), “raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores verdadeiramente humanos”. Neste sentido, muitos educadores camponeses buscam aperfeiçoamento, formação ligada ao MST como alternativa para o fortalecimento e a constituição da identidade, e é importante para eles, enquanto profissionais, para a escola e para seus educandos. Essa formação, em grande parte, é específica para a realidade da escola e para o contexto de seus estudantes. Nessa formação, de cunho educacional e político, os educadores desenvolvem trabalho dentro da comunidade escolar, possibilitando que suas crianças e jovens se tornem sujeitos críticos capazes de pensar o mundo e sua realidade. Podemos perceber questões ligadas à formação nos fragmentos das narrativas coletivas das educadoras transcritas a seguir. Iniciamos com a narrativa da senhora Ana Luíza:

*“Eles [movimento] me enviaram para fazer o magistério no ITERRA e, também, com o compromisso de depois permanecer na escola do campo”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educadora Ana Luíza -- 25/03/17)*

Conforme a narrativa, deve haver compromisso por parte do educador que participa dessa formação específica ofertada pelo movimento. Assumir esse compromisso significa retornar para a escola do seu território, e, assim, contribuir para a formação dos educandos, de modo a desenvolver uma formação com ênfase em projeto de educação diferenciada que atenda às necessidades dos educandos e do campo, visando a um projeto popular de sociedade.

Conforme Caldart (2012, p. 124), “as lutas dos movimentos sociais pela democratização do acesso ao conhecimento, às ciências, às tecnologias têm importância estratégica na formação dos sujeitos capazes de construir alternativa para um projeto mais justo e sensato de desenvolvimento do campo e de país”. Por essa razão, a formação



específica realizada pelo movimento, no processo de Territorialização, deve proporcionar aos educadores uma visão diferenciada da educação, pois eles devem ser sujeitos sociais que visem à transformação da sociedade, e, assim, fortaleçam o movimento na luta pela Educação do Campo.

Para fortalecer essa questão, a seguir apresentamos a narrativa da Educadora Marta, que relata a permanência dos sujeitos no campo. Ela participou do processo de luta desde o acampamento, porém, não participou do acampamento Roseli Nunes, e sim do Paulo Freire. Ambos ocorreram na mesma época, por isso Marta compõe o coletivo I do livro porque teve a experiência de passar por todo o processo de luta e despejos.

*Na verdade esses cursos [específicos de Educação do Campo] surgiram com o objetivo único da permanência nos sujeitos no campo. A Permanência no campo era uma necessidade do contexto, para não acontecer o êxodo rural, ou seja, nos prepararmos para nos mantermos no campo e qualificar em agronomia, saúde, educação foi um período de muita preparação, muita formação mesmo. A formação era realizada para estruturar o campo. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educadora Marta – 25/03/17)*

Na narrativa, a educadora relata a formação específica realizada pelo movimento, que tem como objetivo lutar para manter o sujeito no campo, uma formação para atender às necessidades do campo e de seus sujeitos. Dessa forma, o MST busca várias áreas de estudos para capacitar os sujeitos para que possam fortalecer seu território e se manter na terra. Um ponto importante nesse processo é o compromisso que os educadores têm de replicar seus conhecimentos ao grupo de pertencimento. Sendo assim, Caldart (2012, p. 125) ressalta que, nos cursos do MST, “é comum a presença de pessoas que trabalham em diferentes espaços de formação. E os Movimentos sociais esperam que um curso como esse possa preparar sujeitos capazes de coordenar processos de formação”. O processo de formação proposto pelo MST visa ao fortalecimento dos sujeitos para a permanência no campo, e, desse modo, “estes estudantes estão sendo formados também para ser militantes de organizações coletivas comprometidas como projetos de transformação social” (CALDART, 2012, p. 125).

Essa formação desenvolvida pelo MST, no processo de fortalecimento da Territorialização do Assentamento Roseli Nunes, é considerada de suma importância na narrativa a seguir e na educação diferenciada realizada pela Escola Estadual Madre Cristina, narrada pela Educadora Cleide que faz parte do coletivo 1. A Educadora Cleide teve sua vivência na luta pela terra a partir de sua mãe que viveu o acampamento, as ocupações e

despejos até chegar ao assentamento. Depois de algum tempo, foi convidada a trabalhar na secretaria da escola por ter curso de informática, e a partir desse momento ela passou a constituir sua identidade com o MST, tendo a oportunidade de realizar o curso superior de Educação do Campo organizado em parceria com o movimento:

*“[...] é interessante uma coisa que o movimento visa muito essa questão de você voltando a escola, porque só assim você vai entender a luta, essa discussão da Pedagogia da Terra aconteceu todo esse movimento, aí se você olhar assim fechado só para o curso, aí você fala, ele surgiu por causa daquele momento, às vezes, você afunila nele, mas veio aquele movimento todo, aquela movimentação toda lá do processo da militância, do processo do acampamento e aí veio surgir [o curso] a Pedagogia da Terra e ela veio da história já construída lá, é que nem a licenciatura em educação do campo, aí a todo momento a gente ouvia falas, talvez o seu Jair, talvez a dona Ana e, outros agricultores também que almejavam uma educação voltada para o campo”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1- Educadora Cleide – 25/03/17).*

Nosso objetivo é chamar a atenção para a importância da formação dos educadores na Territorialização da Educação do Campo, considerando o papel que os educadores desenvolvem no ambiente de trabalho. E Caldart reforça justamente o papel do educador da terra, na citação a seguir:

Que esteja capacitado a organizar e internacionalizar processos de formação que podem acontecer tanto em uma mobilização de luta social como em atividades de organização de comunidade camponesas; na coordenação pedagógica de um curso de formação de educadores como em uma escola de educação básica, com crianças, jovens, adultos ou com idosos. E preferencialmente, sabendo como fazer as lutas necessárias para implementar o projeto o projeto educativo do Movimento Social. da Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 125).

Caldart ainda enfatiza que “é preciso, pois, trabalhar com diferentes processos formativos e, ao trabalhar a escola e a docência, dimensioná-las como partes de uma totalidade mais ampla, que não pode ser menos de que a formação omnilateral do ser humano” (2012, p. 125). Nesse sentido, essa autora reforça a ideia da importância de pensar uma educação diferenciada para o campo, considerando as especificidades em prol do desenvolvimento do território camponês. Por sua vez, Medeiros (2012) nos ajuda a compreender a educação omnilateral, a qual busca tornar educadores capacitados a atuarem para além das escolas, em diversos espaços educacionais, de modo a contribuir para a formação dos sujeitos, tornando-os capazes de lidar com diversos saberes relacionados à luta

social. Essa formação deve ser desenvolvida em todos os espaços sociais, econômicos, de tal modo que considere o trabalho fator essencial na formação do ser humano.

Desse modo, buscamos, nas narrativas coletivas, elementos sobre a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina que, no processo de Territorialização, desde o acampamento até hoje no assentamento, esses educadores procuram instituições que desenvolvam cursos/experiências não formais de formação específicos para aperfeiçoar sua qualificação. Podemos destacar, como exemplo, o caso do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, que é uma das instituições que oferecem essa formação diferenciada. E é por meio da formação realizada por essas instituições que os educadores podem tornar-se sujeitos críticos e reflexivos, que sejam capazes de compreender a sua realidade e buscar meios para transformá-la. Do mesmo modo, essa capacitação tem como função central refletir sobre a formação dos camponeses, e, assim, fortalecer a identidade com o território. Essa identidade é uma construção que acontece no decorrer da vida, através das vivências e saberes adquiridos em determinado espaço.

Destacamos outra realidade, a de educadores que vêm para o campo, professores vindos de outro contexto, que estão na escola apenas para trabalhar, não possuem o pertencimento à escola/comunidade. Porém, mais uma vez, destacamos que a identidade se constitui em um processo, e no momento em que esses professores chegam ao território de um Assentamento organizado pelo MST necessitam de formação e vivência com a comunidade, precisam se inserir no contexto vivido daquele território.

A identidade vai se construindo com o tempo, através das vivências e experiências adquiridas por esse sujeito. E isso possibilita que um educador que chegue a um espaço já politizado, com profissionais que tenham suas identidades fortalecidas, possa se identificar com o espaço e passe a construir a sua identidade a partir dos momentos formativos e leituras, pois estamos em constante aprendizado, e a identidade é constituída na luta em meio à Territorialização do MST (CALDART, 2000).

O processo de identidade se faz necessário para o educador se constituir durante todo o processo de vida e de formação. Essa trajetória acontece durante a Territorialização do MST, onde os sujeitos passam por várias mobilizações, reuniões, ocupações, encontros, marchas, tornando-as, assim, espaço formativo, fundamental para a constituição da sua identidade.

De acordo com Ferrari (2011), a Educação do Campo atua no campo da diversidade e abrange diversos sujeitos que vivem e trabalham no campo e presenciam diariamente o

movimento da Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR). Estes são processos dinâmicos do território e não constituem a simples mudança de espaço, mas formas de pensar e organizar esse espaço, vivenciar e propagar a cultura. São movimentos que buscam seu espaço na luta pela terra, na qualidade de vida, trabalho e educação a partir do campo.

Todo esse movimento de identidade e constituição do educador do campo também está ligado ao movimento de Territorialização, ou seja, está ligado ao espaço em que vive, sendo essa relação advinda do processo de construção desse espaço, onde a participação do educador nessa construção faz com que ele tenha esse lugar como uma referência.

A territorialização ou reterritorialização seria o movimento de constituições referenciais simbólicas e identitária (materiais e imateriais) junto a um recorte espacial definido, dotando-a de unidade. Poderia também ser chamado de enraizamento territorial, vinculando a população, empresas e instituições do governo território (FUINI, 2014, p. 4).

Esse conceito de Territorialização se faz muito presente no contexto vivido por um educador do campo que faz parte de um movimento social, pois o MST desenvolve ações que propiciam aos seus sujeitos a formação durante o processo de mobilização. Esse educador se constrói nessa Territorialização da conquista pela terra, por uma escola, por uma sociedade melhor, e essa relação sujeito e Territorialização é construída a partir de um pertencimento, uma relação importante que alguns autores a denominam “enraizamento” com o espaço onde vivem, com a profissão que exercem. Esse processo é a trajetória que se realiza em busca da terra, e nesse processo os sujeitos vão se constituindo e se construindo nesse espaço, criando raízes com seus territórios e com o grupo ao qual pertencem.

Nessa subseção, buscamos compreender, através da Territorialização, como se constitui a identidade dos educadores por meio do MST. A identidade vai se construindo em meio às ações realizadas no movimento durante a Territorialização em busca da terra, e nesse processo vai se constituindo também a identidade e o sentimento de pertencimento com a Escola Estadual Madre Cristina que se constituiu durante à Territorialização.

### **3.4 Territorialização: identidades e pertencimentos construídos através da Escola Madre Cristina**

Ao considerarmos a ideia de que a identidade é constituída por um processo histórico dos sujeitos em determinado território, partimos do processo histórico da Escola Estadual

Madre Cristina, nos remetendo à escola itinerante<sup>20</sup> do Acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão, BR-070, em Cáceres-MT. Em consonância, consideramos de extrema importância o processo de Territorialização construído pelos camponeses, sob os paradigmas da Educação do Campo defendida pelo MST.

De acordo com Caldart (2009), no processo de ocupação da escola do MST, que deve estar de acordo com as necessidades dos estudantes, uma das principais preocupações, ao ser montado um acampamento, é com a educação. Por esse motivo, o coletivo desse acampamento se mobiliza para a constituição da escola Itinerante, para que ela possibilite o direito à educação às crianças, aos jovens e adultos acampados que passam por diversos deslocamentos até conquistar a terra, como é registrado pela autora citada a seguir:

O MST também registra em sua história, e com especial orgulho, as 100 mil crianças e adolescentes que estão estudando em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento, as cirandas infantis, que aos poucos vão produzindo a cultura da educação infantil no campo; um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra, que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família Sem Terra (CALDART, 2001, p. 207-208).

Conforme essa autora, o MST desenvolve um trabalho muito importante em relação à educação de crianças e adolescentes, uma educação que atenda ao interesse do campo, que beneficie também os jovens e adultos com cursos de nível superior. O ponto fundamental e de muito orgulho é a Escola Itinerante, uma escola que desenvolve um papel fundamental na vida desse coletivo, que percorre todo o processo de luta com o acampamento.

Dessa forma, entendemos a Escola Itinerante como uma escola em movimento nos momentos dos acampamentos, como é possível observar na fala das narrativas coletivas, pois ela proporciona a união da família para ali permanecer no período de acampamento, de modo a fortalecer o coletivo. Manter a escola no espaço de luta permite que as mulheres acompanhem seus companheiros na luta sem se preocupar com a educação escolarizada do seu filho, pois ele a recebe naquele espaço. Esse é o formato básico de quase todos os acampamentos. São escolas construídas com lonas, com uma estrutura mínima, como aparece nas narrativas coletivas a seguir:

---

<sup>20</sup> Escola Itinerante é uma escola pública que acompanha o deslocamento das famílias que vieram de acampamentos e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. A principal tarefa dessa escola é resgatar a dignidade e o direito à educação.

*“Na verdade todos os acampamentos têm essa lógica [de garantir uma escola itinerante], mas esse [do Acampamento Roseli Nunes] era bem maior, tinha 1.500 famílias. Na época, nós organizamos a escola também para as crianças não ficarem sem estudar.” (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educador Sidnei - 25/03/17).*

*“[a escola itinerante Roseli Nunes era de] Barraco de lona e palha, colocava os paus mais redondos para sentar, e fazia uma chapa de tábua, mas de pau mesmo. Colocava os toquinhos, dois toquinhos e uma tábua para os meninos sentarem e fazia o mesmo esquema só que com tocos maiores para colocar os cadernos”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educador Jair - 25/03/17).*

*“[...] [De] cada núcleo era tirado as cozinheiras, foi lá que eu comecei a trabalhar na Escola Madre Cristina, [de] cada núcleo era tirada duas pessoas para cozinhar, aí nós cozinhamos, fazia a limpeza, enchia os filtros de água em dois períodos.” (Narrativa Coletiva – Coletivo 1 - Oficina 1 - Educadora Valdenice— 25/03/17).*

Todas as narrativas descrevem a organicidade do MST nos acampamentos e como são as escolas itinerantes construídas pelos sem-terra acampados, com o objetivo de não deixar as crianças sem estudar. Assim, organizam, no espaço de luta, a estrutura de um barraco de lona preta, como é descrito pelos educadores nas narrativas e confirmado por Moura (2016, p. 30): “a educação das crianças era feita em escolas itinerantes, coordenadas pelo MST, com pouca estrutura física, geralmente em Barracos de lona preta”, nas quais as crianças se acomodavam como podiam para estudar. No entanto, havia um diferencial: todo o coletivo era envolvido no processo, pois, além dos professores, havia os educadores que faziam a limpeza e cozinhamos, como é narrado pela Educadora Valdenice, demonstrando o envolvimento do movimento na organização da escola e a preocupação para que acontecesse a educação.

A pedagogia do MST é sempre uma construção coletiva. As escolas contam com sua auto-organização nos acampamentos. A comunidade dos acampamentos ajuda na escola dos educadores/educadoras, discute os conteúdos e participa de núcleos e organizações que se constroem no espaço escola (COMILO, 2008, p. 12).

Conforme o autor, o processo de organização para a efetivação da escola passa por um processo de organização sempre na coletividade, com envolvimento de todo um grupo. Dessa forma, vemos, na construção dessa escola itinerante, a partir das narrativas coletivas, no espaço de luta, a Territorialização do Assentamento Roseli Nunes e, nele, da Escola Estadual Madre Cristina. Compreendemos que há uma relação muito importante entre família, educação, formação, luta e resistência, pois nessa relação se constrói a identidade e o

pertencimento desses sujeitos com determinada escola. E mesmo na época da escola itinerante havia a preocupação com todas as características de uma escola regular. Conforme o acampamento se movimentava, a escola também se deslocava, sempre com a preocupação de uma formação para seus estudantes que fosse além dos livros didáticos, uma formação humanizadora, vinculada a um projeto de sociedade, de humanidade, que levasse os estudantes a serem capazes de compreender a sociedade e buscar meios para transformá-la (CALDART, 2012).

Nos acampamentos, as escolas itinerantes são pensadas para atender a demanda do grupo de acampados com uma realidade específica, baseada nos princípios de educação do MST. A “escola itinerante tem como metas: ser uma escola do Movimento, vinculada e comprometida com a luta pela Reforma Agrária e da classe trabalhadora [...]” (SAPELLI, 2015, p. 133). Com ela, e a partir de um núcleo de educação responsável pela escola, normalmente denominado de Escola Itinerante, o MST garante o seu funcionamento, tendo a função de “articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea” (CALDART, 2000, p. 161). A Escola Itinerante no Acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão foi criada por causa da quantidade de crianças que necessitavam estudar, segundo as narrativas coletivas dos educadores:

*“Então chegamos [na Fazenda Facão, Acampamento Roseli Nunes] na madrugada do dia 17 de março e aí quando o dia amanheceu já foi a primeira reunião, [...]. No outro dia, já se via o acampamento nascendo, gente construindo barraco, fogão. Já se via muitas crianças e as famílias, por exemplo, quem não tinha onde morar descia para o Acampamento - o pai, a mãe, os cachorros, gatos todo mundo [...]. Então na primeira semana de acampamento, tivemos a necessidade de sentar, **a equipe de Educação, para se pensar a criação da Escola e aí como tinha aproximadamente no primeiro momento de quarenta núcleo para [...] [mais]. [...] cada núcleo tinha um representante da educação e aí formava-se uma grande equipe de educação e essa equipe quando precisava de vir a Cáceres, na prefeitura subdividia e descia para fazer as negociações e como cada núcleo tinha seu representante da educação, então ficava fácil para a gente organizar os mutirões para construir escola, para fazer matrícula, para organizar o trabalho da merenda, para organizar a limpeza. [...] a equipe da Educação era responsável por tudo isso, [...] tive a oportunidade de fazer parte desde a primeira reunião para se pensar a criação da escola lá do acampamento e do número de crianças que chegaram com as famílias. [...] era mais de 300 crianças, tinha umas 6 ou 7 turmas só do ensino fundamental.”** (TR 3,*

*Narrativa Coletiva – Educadora Maria da Penha– Coletivo 1 - Oficina 2 – 12/04/17 – grifo nosso)*

Conforme lemos na narrativa coletiva, um dos primeiros passos do movimento foi constituir o núcleo da educação, por dimensionar a importância da educação para fortalecer aquele espaço, considerando que as famílias lutavam por uma vida digna, por um pedaço de terra.

Nesse sentido, podemos perceber que os educadores assumiram um papel fundamental no processo de organização do território, pois adotaram um posicionamento transformador ao propor uma educação que fosse ao encontro da necessidade do acampamento, considerando que suas práticas resultavam no fortalecimento da luta. Por isso, nos amparamos em Caldart quando destaca o papel dos educadores nesse processo:

o que se fez neste momento foi dizer às professoras que suas preocupações eram importantes e que precisam continuar a buscar em sua própria estas respostas, qualificando seu processo de articulação e de reflexão, à medida que passassem a compreender mais profundamente a luta como um todo (CALDART, 2000, p. 161).

Pelas narrativas, e pela contribuição de Caldart (2000), o grande desafio era constituir um espaço que garantisse às famílias um suporte para que seus filhos pudessem ter uma educação. Podemos perceber que a equipe da educação assumiu esse papel fundamental, pois na narrativa coletiva temos uma noção da quantidade de crianças que havia na Escola Itinerante à época do Acampamento Roseli Nunes, que acomodava mais de 1.500 famílias. A Educadora Marinalva, em sua narrativa coletiva, também do Coletivo 1 das oficinas, que vivenciou o processo de luta pela terra desde o acampamento, descreveu com mais detalhes o que era e como se estruturava a Escola Itinerante Roseli Nunes:

*“Era muita criança. Eu lembro que nós eramos educadores [e] toda turma tinha 20 crianças, eu trabalhava na 2ª série, mas tinha duas ou três turmas de 2ª série, tinha, se eu não me engano, duas ou três de 1ª [série], tinha duas de 3ª e duas de 4ª [séries], todas [as] turmas eram de 20 alunos cada uma, [...], Mesmo que pouco, a prefeitura levava material pedagógico, diários e certificação dos alunos, essas coisas eram eles, a prefeitura, que levava, merenda, levavam pouco mas levavam. E como não contratavam merendeira, cada núcleo era responsável por escalar uma mãe de aluno para fazer a merenda, e quando não tinha merenda da prefeitura, cada núcleo se organizava e doavam fubá, macarrão essas coisas e faziam o sopão, batata doce era o que tinha no barracão de alimentação e a gente servia a merenda para as crianças. **Era muita gente, era muita criança para alimentar e educar.** Era muita gente! A gente não tinha as coisas direito, aí se pegava a tábua e serrava os toquinhos e aí ficava um toquinho*



*aqui outro lá e pregava a tábua, aí ficava um toquinho mais baixo e outro mais alto, e em um sentava e no outro escreviam, sentavam de três, quatro, cinco crianças em cada banco e aí ficou uma tora mais alta lá pegaram mais uma tábua e fizeram a mesa do mestre, aí cortou uma tábua e fez o banquinho do mestre e a lousa era o quadro negro. Tudo era feito em mutirão”. (TR 3, Narrativa Coletiva Coletivo 1 - Oficina 2 – Educadora Marinalva — 12/04/17 – grifo nosso)*

Para fortalecer as narrativas coletivas anteriores, trazemos no TR1 - dados da Secretaria de Educação e Cultura do município de Cáceres, dos anos em que a escola esteve sob a responsabilidade desse município, quando a escola fazia parte do Núcleo BR-070, composto por outras escolas — XXI de Abril, Mangaval, Dr. José Rodrigues Fontes, Ponta do Morro, Professora Vera Ligia Baldo Ext. I, II e III, Paiol, Santa Terezinha, São Luiz, Eurípides Barçanú, Vital Monteiro Leite — e a Escola Roseli Nunes, diferente das demais citadas anteriormente, por não possuir Ato de Criação, era uma escola Itinerante que estava localizada no acampamento Facão, ligada à Escola Municipal Vera Ligia Baldo, sendo uma extensão dessa escola como relata a secretária da época do núcleo BR-070.

*“A escola mais próxima e aí cria uma outra, na época a Roseli Nunes parece que era extensão III da Vera Ligia Baldo, acho que iam criar essa escola lá se eles conseguissem a terra, mas depois não conseguiu, foram para outra fazenda”. (Entrevista com Secretaria do núcleo BR-070-24/05/2018)*

Conforme a fala da entrevistada, havia a possibilidade de criarem a escola nas terras em que estavam, porém os acampados foram para outras terras. A Escola Itinerante funcionava no acampamento e as turmas oferecidas, do 1º ao 4º ano, eram divididas por turnos para atender toda a demanda, conforme o relato da entrevistada.

*“Por exemplo eram assim funcionava matutino e vespertino, no matutino era primeira e segunda série e a tarde era terceira e quarta série, sala única escola de palha, com bancos de madeira”. (Entrevista com Secretaria do núcleo BR- 070 - 24/05/2018).*

A fala da secretária mostra como era a organização da Escola Itinerante e quais séries eram ofertadas para as crianças do Acampamento Roseli Nunes. Em busca de mais informações, além da entrevista, fomos ao Arquivo Público Municipal, onde encontramos muitas fichas de matrículas de estudantes de turmas do 1º ao 4º ano, como nos foi informado nas entrevistas, porém os únicos dados que encontramos foram as matrículas das crianças que

estudaram nos anos de 1997 e 1998. Nesse mesmo arquivo procuramos diários de professores ou algum documento que contivesse os nomes dos professores que lecionavam, à época, porém não os encontramos.

A Escola Itinerante Roseli Nunes ficava localizada a 12 quilômetros do centro do Município de Cáceres. A seguir, apresentamos o quadro demonstrativo do fluxo de estudantes do acampamento.

**Quadro 7 - Fluxo de Estudantes da Escola Itinerante Roseli Nunes de 1997<sup>21</sup>**

Anos	Séries	Alunos Matriculados	Alunos Desistentes	Transferências		Totais de Reprovados	Totais de Aprovados
				Recebidas	Expedidas		
1997	1º	109	94	13	00	12	16
	2º	67	63	13	01	00	16
	3º	64	67	12	01	00	08
	4º	44	46	07	00	01	04
TOTALS		284	270	45	02	13	44

**Fonte:** Autoria própria, julho/2018, a partir dos Dados Estatísticos das Escolas Municipais de 1997.

A partir do Quadro 7 conseguimos ter uma visão melhor de como era organizada a escola no primeiro ano de funcionamento, 1997, no Acampamento Roseli Nunes, evidenciando a quantidade de estudantes na Escola Itinerante Roseli Nunes, na Fazenda Facão, e a construção do Acampamento Roseli Nunes, onde houve o maior fluxo de alunos matriculados.

O quadro mostra que foram matriculados 284 estudantes no início do ano, porém houve um número grande de desistências, 270 estudantes, restando 14 alunos matriculados desses que foram para o acampamento na ocupação da Fazenda Facão. Isso mostra o quanto os territórios que são constituídos temporariamente, se reconstituem, o quanto o processo de TDR é contínuo em um momento de luta e de conquistas. No entanto, durante o mesmo ano letivo, a escola que era constituída de pessoas, tanto de crianças quanto de educadores, passou pelo processo de desterritorialização, demonstrado pelas desistências de alunos e pelas transferências expedidas. Mas nesse mesmo processo, a escola foi reterritorializada com as pessoas que nela ficaram e com os novos alunos que recebeu através das transferências

<sup>21</sup> O quadro 7- Fluxo de Estudantes da Escola Itinerante Roseli Nunes de 1997 — é constituído de dados que aparentemente não são reais para as turmas de 3º e 4º séries. No entanto, foram fornecidos pela Secretária de Educação do Município de Cáceres, que era, na época da escola Itinerante, responsável por essa escola no acampamento Roseli Nunes e que estão disponíveis no Texto de Referência 1. Porém eles revelam o quanto o fluxo de estudantes dessa escola itinerante foi inconstante, matriculando crianças que iam para o acampamento com seus pais e também saíam da escola, num processo de TDR constante e que, nem sempre, era possível registrar nos documentos.

recebidas, que foram 45, e as transferências expedidas, que foram duas, totalizando 57 crianças, e, destas, 13 reprovaram e 44 foram aprovadas para cursar as próximas séries, conforme era denominado na época, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses dados nos fazem pensar sobre algumas questões, por exemplo, o número de alunos matriculados. Com quase 300 crianças eles conseguiriam conquistar o direito de ter uma escola no acampamento, porém temos o alto número de desistentes, que cogitamos ocorre pelo fato de ser uma escola itinerante e pela transição das famílias do acampamento para o pré-assentamento Botinha. Nesse sentido, podemos perceber as especificidades geradas nas escolas do campo, as quais, muitas vezes, precisaram se organizar considerando determinada realidade, pois, no processo educacional da educação do campo, há uma trajetória de luta e transformações territoriais.

No ano de 1998, o segundo ano da escola itinerante do acampamento, a escola ainda ficou sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Cáceres, de janeiro a abril daquele mesmo ano, quando ocorreu o despejo do Acampamento e o deslocamento para o Pré-assentamento Roseli Nunes (Botinha), na Fazenda Prata, atual Assentamento Roseli Nunes. Nesse período, a escola passou a ser de responsabilidade da Prefeitura de Mirassol D'Oeste. Por conta dessa situação, todos os alunos foram transferidos, como pode ser observado no Quadro 8, a seguir:

**Quadro 8 - Fluxo de Estudantes da Escola Itinerante Roseli Nunes em 1998**

Anos	Séries	Alunos Matriculados	Alunos Desistentes	Alunos Concluintes	Transferências	
					Recebidas	Expedidas
1998	1º	47	-	47	-	47
	2º	47	-	47	-	47
	3º	23	07	16	-	16
	4º	16	01	15	-	15
TOTALS		133	08	125	00	125

**Fonte:** Autoria própria, julho/2018, a partir dos Dados Estatísticos das Escolas Municipais de 1998.

O quadro mostra que no ano de 1998 houve um número menor de estudantes matriculados, totalizando 133 estudantes. Outro fator importante a ser observado é o fato de que todos os estudantes foram transferidos, pois, foi nesse período que os sem-terra passaram para outro espaço definido como Pré-assentamento Botinha, onde permaneceram por algum tempo até irem para seu lote no Assentamento. Assim, houve o processo de Desterritorialização da Escola Itinerante do acampamento e a territorialização desta escola em

outro lugar, com outra denominação, Escola Municipal Madre Cristina, pertencente ao município de Mirassol D'Oeste, no mesmo estado de MT.

Nesse processo da Territorialização da Escola, através do deslocamento entre espaços e sujeitos, o território do assentamento foi se constituindo, sendo a identidade promovida pelo grupo constituído na luta e que se fortaleceu à medida que aumentava o pertencimento com o novo espaço, tão difícil de conquistar. Dessa forma, é possível perceber que todo esse processo de luta e construção de cada barraco de lona como espaço escolar fortaleceu esse sujeito na sua luta, por se acreditar em educação, acreditar em transformação da sociedade. De acordo com Paladim Junior (2010), a escola que advém de um espaço de Reforma Agrária tem um papel fundamental na Territorialização do assentamento:

A escola localizada nas áreas de assentamento de Reforma Agrária tem um papel importante na territorialização desses assentamentos, possibilitando a efetivação e a continuidade da luta camponesa [...]. Essa opção pela Escola altera a própria organização dentro dos assentamentos e de forma geral o MST, como um todo. Propicia e impulsiona a transformação do território conquistado. Ou seja, promove a territorialização do MST. (PALADIM JUNIOR, 2010, p. 227).

Conforme esse autor, a escola no assentamento tem papel fundamental na Territorialização e, nesse processo, vai transformando o território no qual está inserida, transformando os sujeitos que estão a sua volta. É o lugar em que os sujeitos se formam e se fortalecem por meio das vivências em seu contexto, se constituem enquanto camponeses e constroem sua identidade de sem-terra que a cada conquista fica mais forte. Essa é uma identidade constantemente ameaçada no âmbito da sociedade na qual estamos vivendo, onde o Estado pressiona, principalmente as escolas do Campo dos assentamentos conquistados pelo MST e que seguem a sua organicidade. Isto porque, nesses locais, a escola é o símbolo da luta e de resistência camponesa, que, diariamente, enfrenta as pressões impostas pelo sistema capitalista, que prega uma competição acirrada, marcada pelo individualismo, colocando a ideia da lei do mais forte — somente este sobrevive —, e assim, destaca a questão da meritocracia, como se os problemas sociais não tivessem relação com as questões ligadas à desigualdade social.

Desse modo, grande parte de todo o pertencimento e responsabilidade dos educadores com esse território tem a ver com o processo de implantação e implementação da escola nesse percurso, com seu crescimento e fortalecimento. Percebemos que grande parte dos educadores que atuaram na escola itinerante do Acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão, ainda resiste, e passou por todo o processo de Territorialização até chegar à Escola

Estadual Madre Cristina, cada vez mais forte e com sua identidade e pertencimento a esse território.

Esse processo de Territorialização, na luta pela terra e pelo projeto de educação diferenciada para o campo, contribui, favoravelmente, para a construção dessa identidade e pertencimento ao lugar, ao qual o sujeito está ligado e que se constrói com a escola. Assim, a constituição da identidade pode estar ligada diretamente a um elemento fundamental nesse processo, a coletividade, assim definida por Makarenko (1986, p. 135):

[...] Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si [...]; é um conjunto de pessoas norteadas num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que tem a sua disposição os organismos da coletividade [...] e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para converter num assunto de responsabilidade [...].

De acordo com o autor supracitado, a coletividade vai além de um simples grupo; é algo maior, que tem um significado muito importante para a escola e para o território. Essa coletividade é um demonstrativo de identidade, força, resistência e pertencimento, e a união que fortalece esse espaço precisa ser compreendida por todos, buscando a interação com todo o movimento, buscando afirmação sobre a relevância do coletivo para a escola e comunidade.

Essa coletividade está intimamente ligada à identidade construída pelos educadores, camponeses sem-terra. Esse coletivo fortalece todas as organizações do território, principalmente a educação do campo na Escola Estadual Madre Cristina, pois, no decorrer da Territorialização, esse coletivo vai se fortalecendo com educadores que defendem sua identidade e o seu pertencimento ao seu território.

Esse pertencimento dá aos sujeitos a liberdade no meio em que vivem, com as pessoas com quem convivem, pois criam um vínculo com esse território, onde há a preocupação do sujeito com o todo, desde a organização do trabalho até a preservação do ambiente. De acordo com Saquet (2017, p. 32),

esse pertencimento com consciência e participação dialógica no lugar é uma das condições fundamentais da resistência supracitada, do desenvolvimento com autonomia, da preservação da natureza, da autogestão do patrimônio e da valorização das singularidades locais, assumindo o significado de consciência de luta territorial e vida mais comunitária, fraternal, solidária e cultural com uma política qualificada.

O sujeito que passa por um processo de Territorialização, e que se constitui nesse processo, possui esse pertencimento ao espaço que conquistou, havendo uma relação de

respeito com o território e com os companheiros que constituem diferentes comunidades, pois tem a consciência da luta vivida para a realização desse sonho. Dessa forma, o sujeito cria uma relação com o espaço, buscando sempre torná-lo o seu espaço vida, preocupando-se com as relações sociais, cuidando das pessoas, lutando pelo território ao qual se sente pertencer; um lugar onde há interação com as famílias, e envolva toda a comunidade em um processo de humanização por uma comunidade mais solidária, de modo que a coletividade prevaleça e se fortaleça cada vez mais.

O pertencimento é algo muito forte, que vai além da identidade do sujeito individualmente, possibilitando-lhe sentir-se inserido em seu espaço, de modo a participar das discussões, envolver-se com os debates e projetos desse grupo. Conforme Saquet (2017, p. 32), “o sentimento de pertencimento a uma classe e a um lugar é fundamental para o nosso envolvimento direto nos debates, projetos e processos que precisam ocorrer no nível das comunidades rurais, [...]”, e esse sentimento de pertencimento acompanha os educadores, sujeitos desta pesquisa.

Nesse sentido, conforme observado nas oficinas de Narrativas Coletivas, os educadores da Escola Itinerante Roseli Nunes, iniciada no acampamento, que permanecem na Escola Estadual Madre Cristina, juntamente com os demais educadores que chegaram e se doaram a essa escola, possuem, de forma evidente, o sentimento de pertença a essa escola/comunidade, pois as ações são pensadas pelo coletivo, voltadas não somente para atender os projetos da escola, mas para contemplar e envolver o território como um todo, com todas as suas comunidades. Isso fortalece a Escola Estadual Madre Cristina, pois ela pertence ao território do Assentamento e às famílias, considerada fruto das lutas e das conquistas que vieram com a terra.

A escola, como um espaço de luta, que resiste diariamente para continuar sendo escola do campo, onde desenvolve ações que são ligadas a contextos vividos pelos estudantes e seus familiares, requer um quadro de educadores que assuma essa luta, por uma educação diferenciada, considerando suas especificidades e seu território. No processo de Territorialização do Assentamento Roseli Nunes, os educadores da Escola Madre Cristina assumiram essa luta e até hoje estão caminhando na contramão de um sistema que exclui e propaga uma educação individualista e competitiva, conforme apresentamos na seção seguinte.

#### 4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TERRITORIALIZAÇÃO POR MEIO DA LUTA

*Tem que estar fora de moda  
Criança fora da escola, pois há tempo  
Não vigora o direito de aprender  
Criança e adolescente numa educação  
Decente pra um novo jeito de ser  
Pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC*

*Ter uma escola em cada canto do Brasil  
Com um novo jeito de educar pra ser feliz  
Tem tanta gente sem direito de estudar  
É o que nos mostra a realidade do país.*

*[...]*

*Alternativa pra empregar conhecimento  
O movimento já mostrou para a nação  
Desafiando dentro dos assentamentos  
Reforma Agrária também na Educação  
(Zé Pinto)*

Tomando a epígrafe da canção de Zé Pinto como referência para iniciar essa seção, compreendemos que a Educação do Campo representa uma conquista e um avanço para os trabalhadores do campo. Significa o rompimento de um processo histórico de exclusão, ao considerarmos a Territorialização do MST e a luta pela terra, de modo a caracterizar a Reforma Agrária como a utopia dos que almejam uma vida digna para os que vivem no campo e a educação como a peça central nesta luta.

Nesta seção abordamos o processo da constituição da Educação do Campo, uma ação concretizada pela presença e luta dos movimentos sociais que percorrem um longo caminho e se fazem firmes na luta para fortalecer as conquistas já alcançadas.

Aprofundamos as concepções teóricas sobre a Educação do Campo, em diálogo com as narrativas coletivas dos educadores, para compreender a Territorialização da Educação do Campo no processo de vida, luta e conquistas dos sujeitos que vivem no território do Assentamento Roseli Nunes e que trabalham diariamente para garantir a Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina, *lócus* desta pesquisa. Nesse sentido, mostramos, por meio das narrativas individuais e coletivas, que os sujeitos foram e são protagonistas na construção do projeto de Educação do Campo, educação esta que valoriza o povo do campo e suas peculiaridades.

#### **4.1 Breve trajetória da constituição da Educação do Campo no Brasil: construção da política pública de Educação do Campo**

A Lei Geral da educação brasileira, aprovada em 15 de outubro de 1827, não previa uma educação específica para o campo desde então esquecida, e permaneceu assim por muito tempo. Por um longo período na história houve o desamparo e o descaso com a população do campo, pois, no transcurso da história, a educação pública desenvolvida na cidade e no campo deveria assumir a mesma grade curricular, porém não possuía as mesmas condições estruturais e financeiras. Nesse sentido, percebemos que, mesmo o campo possuindo especificidades, o poder público levou um longo período na história para que pudesse atentar para tais diferenças, o que passou a tomar maior proporção através da luta dos movimentos sociais. De acordo com Paezano e Bitencourt (2018), a educação, por muito tempo, foi tratada, tanto no campo quanto na cidade, do mesmo modo pelo poder público e pela sociedade, pois todas as práticas e organizações curriculares eram as mesmas, desrespeitando as especificidades do campo. A título de possível mudança, somente na Constituição Federal de 1934 foi acrescentado um pequeno parágrafo que fazia referência à educação rural e não à educação do campo.

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atendera, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, **cuidar da sua educação rural**, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (Grifo nosso)

Esse parágrafo da Constituição Federal de 1934 se refere à educação no campo quando diz “cuidar da sua educação rural”, porém o termo empregado é educação rural, De acordo com Rosa e Caetano (2008, p. 23), “a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos”. Nessa Constituição, mesmo sendo a primeira vez que o termo educação rural aparece na legislação, não era uma educação voltada para o campo, com suas especificidades, e sim uma educação que aconteceria no meio rural. No entanto, somente após muitas lutas e construções é que algumas conquistas aconteceram.

Conforme Paezano e Bitencourt (2018), a partir da Constituição de 1988 começaram os primeiros progressos da sociedade em busca de seus direitos. E nos anos 1990 os movimentos sociais e sindicais iniciaram suas lutas, promovendo manifestações, no intuito de expor suas verdadeiras necessidades e buscar formas de resolvê-las, com ênfase nos



movimentos sociais do campo, que resistiram na luta pela Reforma Agrária para realizar o sonho de possuir um pedaço de terra para viver e produzir com suas famílias. De acordo com Caldart (2000, p. 213), “o sujeito da luta pela terra não é necessariamente um contestador social, à medida que pode entrar na luta movido apenas por uma necessidade pessoal ou familiar de garantir sua própria sobrevivência”. Porém, nesse processo de inserção na luta, o objetivo é que o sujeito compreenda o processo e passe a defender a Reforma Agrária. Caldart (2000, p. 213) salienta que “este mesmo sujeito pode tornar-se um lutador da Reforma Agrária”, passando a assumir as demais bandeiras de luta pela reforma agrária, incluindo a bandeira da Educação do Campo, lembrando que

o chão onde nasce a Educação do Campo é, portanto, o chão das contradições presentes no campo brasileiro: o avanço do agronegócio; a resistência dos movimentos sociais e sindicais; a incidência e as consequências das políticas públicas; a participação ou não das organizações na elaboração dessas políticas e, sobretudo, o questionamento das contribuições da escola e da educação para os movimentos (ZANELLI, 2015, p. 51.)

Neste sentido, assumir a Educação do Campo tendo como bandeira de luta a reforma agrária significa buscar meios para superar as contradições para efetivar uma educação mais humana, diferenciada, que esteja ligada à realidade dos sujeitos do campo. Sendo assim, Caldart (2009) ressalta que a Educação do Campo possibilita aos sujeitos uma educação voltada para seu contexto, uma educação pensada de acordo com o seu dia a dia, ponderando suas especificidades. A Educação do Campo vem para romper com a educação rural e superar os estereótipos de lugar arcaico sem expectativa de futuro.

Em meio à luta pela terra, o MST assumiu a Educação do Campo como uma das bandeiras do movimento. Nesse caminhar da configuração da educação, os debates no movimento, as marchas, reuniões, encontro e até mesmo a própria ocupação tinham como princípio a formação dos sujeitos com o intuito de tornar consciente a sua própria realidade e buscar meios de transformá-la.

O MST ocupou espaços dos grandes latifúndios, considerados terras improdutivas, buscando, através do poder público, a tão sonhada Reforma Agrária e seu pedaço de terra. E o fez somente com manifestações, por exemplo, grandes marchas realizadas pelos sem-terra, como aparece na narrativa da Educadora Marlene, que, mesmo não fazendo parte, nos anos de 1997 e 1998, do Acampamento Roseli Nunes teve sua aproximação com o MST pela Comissão da Pastoral da Terra (CPT). E ao trabalhar no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, essa educadora inseriu-se no movimento e foi participar do Pré-assentamento Margarida

Alves, onde viveu por um período até ser convidada para ser professora contratada na Escola Madre Cristina:

*“[...] foi lá em 1997, que teve a primeira Marcha Nacional do MST para Brasília, nós andamos 1000 quilômetros durante dois meses, eu fui nessa marcha, aqui do Assentamento Margarida Alves, foi umas seis ou sete pessoas, foi um ônibus de gente daqui da nossa região, nós passamos dois meses caminhando, foi de Rondonópolis a Brasília, nós saímos dia 17 de fevereiro de 1997 de Rondonópolis e chegamos 17 de abril em Brasília, é um momento que até hoje quando eu falo eu me arrepio. Era um momento de formação, porque durante todo o trecho da caminha a gente tinha formação, todos os dias. As formações eram quando a gente parava e nos finais de semana, por exemplo, nos domingos a gente não caminhava, a gente parava no sábado e tinha os momentos de formação para todos os participantes da marcha. E da nossa região aqui de Rondonópolis, porque era Rondonópolis, Brasília, Goiás, Rondônia e Mato Grosso do Sul, juntou todo mundo e saiu de Rondonópolis para ir, nós passamos 60 dias de muita emoção. [...] quem foi nessa marcha, jamais vai esquecer esses momentos de formação, de aprendizado, nós viemos embora no dia da morte de Paulo Freire, nós saímos de Brasília no dia em que ele morreu, estava anunciando em todos os rádios falando, a viagem toda de volta falando da morte dele, na madrugada do dia 02 de maio, que foi o dia da morte dele, me lembro da recepção em Rondonópolis, quando nós chegamos em Rondonópolis, as pessoas que foram para a saída também foram para a chegada, eu lembro que para a chegada lá em Brasília em 17 de abril de 1997, tinha mais de 100 mil pessoas na rua, foi até o dia em que eu conheci o Lula, na época ele nem era presidente ainda e ele foi também para a nossa chegada. Foi um momento muito rico de aprendizado durante esses dois meses de caminhada. Ali do Margarida Alves nós fomos umas seis ou sete pessoas, só eu de mulher. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 3 – Oficina 2 - Educadora Marlene - 17/10/17)*

A Educadora Marlene cita, em sua narrativa, elementos importantes para compreendermos o processo de luta pela Reforma Agrária, ao narrar que as marchas realizadas pelo movimento eram atos que demonstravam a força e a organização do MST ao mobilizar sem-terra de todo o Brasil, endossado por Morissawa (2001, p. 158) quando destaca:

iniciada no dia 17 de fevereiro de 1997, partindo de três pontos do país, foi programada para alcançar Brasília no dia 17 de abril, primeiro aniversário do massacre de Eldorado de Carajás. Uma das colunas, com os integrantes dos estados do Sul e São Paulo, partiu da capital paulista, com 600 integrantes. Outra, com pessoal de Minas, Espírito Santo, Rio e Bahia, partiu de Governador Valadares, em Minas Gerais, com 400 integrantes. A terceira coluna, com os militantes de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Goiás e Distrito Federal, partiu de

Rondonópolis, em Mato Grosso, com 300 integrantes. O percurso de cada coluna foi de cerca de mil quilômetros. As três contavam com acampados e assentados.

De acordo com o referido autor, o MST buscava articular suas ações para assegurar a presença de militantes de praticamente todos os estados brasileiros na Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, em 1997, garantindo número expressivo de acampados e assentados que participavam para contribuir para o fortalecimento da luta. Outro fator importante destacado na fala da Educadora Marlene é a formação dos sujeitos que, no caso narrado por ela, era realizada durante toda a caminhada. Uma formação política e social em cada ato público e em manifestações contribuía de forma positiva para a formação do sujeito.

Durante a busca pela terra, o MST desenvolveu ações, como a Marcha Nacional para Brasília e outras tantas ações, que eram maneiras de lutar e de se fazer ouvir, visando seus direitos, as quais se tornaram espaços para a formação dos militantes. Assim, esses militantes adquiriam mais força para contribuir em prol do processo de formação na Territorialização da Reforma Agrária, como aparece também na fala do Educador Sanzio, que teve sua aproximação com o movimento a partir do seu pai que participou do processo de ocupação da Fazenda Facão, Acampamento Roseli Nunes:

*“Participei de muitos encontros, regionais e estaduais, encontros de jovens e de formação, de marchas e mobilizações. Participei da Marcha Nacional Pela Reforma Agrária de 2005, caminhamos quase 300 km de Goiânia até Brasília, foram 27 dias de caminhada e deveria ter cerca de 11 mil homens, mulheres e crianças. Todos estes momentos que participei se fizeram parte da minha formação política e sociocultural – como pessoa”. (TR 2, Narrativa Individual – Autobiografia do Educador Sanzio)*

Em sua fala, o Educador Sanzio destaca várias ações desenvolvidas pelo MST/MT durante sua trajetória de luta, e evidencia o quanto esses atos, mobilizações e encontros foram grandes espaços formativos que contribuíram de forma positiva para sua formação política e social. Dessa forma, vamos compreendo como o processo de formação esteve em todo o momento na trajetória da Territorialização para a Educação do Campo, e os sujeitos iam se constituindo sujeitos politizados com capacidade de conduzir uma formação adequada para os educandos nas escolas do campo.

De acordo com Caldart (2009), na Educação do Campo são consideradas as características no/do campo, na perspectiva de que *no campo*: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; *do campo*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculando a sua cultura e as suas necessidades

humanas e sociais, o que traduz também a ideia de pertencimento. Isso pode ser observado na narrativa a seguir:

*“[...] [para] eu falar sobre o Campo, [entendo que] tem que ser muito mais amplo do que essa palavra: eu sou do campo, que seja um campo que tenha outras fontes de vidas também, de novos horizontes, novos olhares. Em muitos livros a gente vê a Educação do Campo como algo assim: só a Educação em si, mas é muito mais amplo. Roseli Caldart, tem em um texto que: A diversidade do sujeito está em sua própria construção em movimento, e é verdade isso [...]. É isso pra mim”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 – Educadora Maria José 17/10/2017)*

De acordo com essa narrativa, que guarda relação com o art 1º da Res 01/2002, no campo essa educação tem que ir muito mais além do que uma educação que se realiza nas escolas. O campo tem suas especificidades que precisam ser respeitadas, e essa educação precisa estar inserida na realidade dos estudantes.

Pelo fato de o movimento sempre se preocupar com a escola nos acampamentos e nos assentamentos, após muitas lutas alguns resultados surgiram, ou seja, o poder público reconheceu o campo como um espaço de particularidades. Dessa forma, algumas ações foram conquistadas por meio da luta. No decorrer da história, entre os anos de 1988 a 1996, antes do respaldo da LDBEN que deu abertura para que a escola do campo garantisse um calendário diferenciado, aconteceram diversas mobilizações, marchas, congressos, reuniões e até ocupações em prédios públicos na luta pela educação desenvolvida no campo.

Dessa forma, em meio à pressão realizada pelos movimentos em 1996, foram estabelecidas, na LDBEN, em seu artigo 28, as seguintes características para a educação que acontece no campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O artigo citado da LDBEN revela um grande passo e conquista para a população camponesa. Entretanto, as lutas e desafios são muitos, pois há escolas no campo que ainda conservam a organização curricular e as práticas pedagógicas iguais às das escolas da cidade,

resistindo a se adequarem à realidade do campo, não garantido o direito aos estudantes do campo a uma educação de acordo com sua realidade. Para Bitencourt e Zart (2017, p. 264),

necessita, assim, de um currículo adequado e contextualizado com a realidade local, que respeite os sujeitos do campo e os possibilitem ser protagonistas da sua formação e vida. Para que isso aconteça, é importante ter professores que conheçam essa realidade do campo, que vivam nela e, nela e por ela, queiram trabalhar.

A conquista de um currículo com características específicas que atendam a realidade dos educando é fundamental para que se inicie o respeito aos sujeitos do campo. Dessa forma, é importante que o educador compreenda esse contexto no qual seu educando está inserido.

De acordo com Paezano e Bitencourt (2018), o artigo 28 da LDBEN não foi a única conquista obtida ao longo dos anos. Surgiram outros marcos legais que foram essenciais para o movimento da Educação do Campo e que caracterizam uma escola do campo, entre os quais: Resolução nº 1/2002 - CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que, no artigo 2º - parágrafo único, deixa clara a concepção de escola do campo que é defendida pelos movimentos sociais:

**A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade**, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1) – grifo nosso).

Retrata-se, nas diretrizes operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002), uma escola que adota uma identidade conforme sua realidade social, e se envolve na luta em prol de uma educação diferenciada para o Campo, ajustada no bem viver dos sujeitos e no desenvolvimento territorial. Para tanto, é necessário identificar-se com as demandas sociais e desejar a transformação do seu espaço, tomando o território como parte do seu contexto e convidando a comunidade a se implicar nas distintas lutas sociais.

Para Paezano e Bitencourt (2018), a escola do campo é uma instituição que tem suas particularidades e necessita ser compreendida como um espaço que recebe a demanda de seus estudantes, conforme sua realidade, definindo os conteúdos para garantir o desenvolvimento da Política Pública de Educação do Campo. São grandes os desafios encontrados por esse grupo da sociedade, porém é importante destacar as pequenas conquistas, que têm possibilitado melhorias para a população camponesa no âmbito da educação, conforme a narrativa a seguir:

*[...] No Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária de 2015 a gente, os coletivos, estudou e elaborou os pareceres e aí no ENERA no Congresso é aprovada. Nós participamos na elaboração do parecer da Educação do Campo, participamos pelo MST da elaboração das cartilhas e de um monte de coisas que é elaborado nesses encontros. (TR 3, Narrativa Coletiva 1 – Oficina 4, Educadora Maria da Penha– 03/05/2017)*

Nessa narrativa observamos que os educadores fizeram parte das mobilizações que alavancaram discussões que culminaram na atual política pública da Educação do Campo. As conquistas vão acontecendo aos poucos, movidas por muita luta e momentos que marcaram a vida desses educadores que tiveram a oportunidade de participar das ações que possibilitaram avanços na Educação do Campo. Esses sujeitos fazem parte do processo histórico de construção da Educação do Campo, escreveram documentos que destacam o contexto em que vivem, demonstrando a importância da Educação do Campo para o povo camponês.

Com os avanços relevantes para o movimento da Educação do Campo, outros documentos que beneficiaram, de modo geral, a Educação do Campo foram sendo também conquistados. É o caso da Resolução nº 2/2008, (BRASIL, 2008) que constitui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Ainda há a determinação, com clareza, como é e a quem se destina a Educação do Campo, conforme o artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 1).

As resoluções apresentadas evidenciam a evolução da Educação do Campo, apesar das dificuldades encontradas nesse caminho. É uma educação que se aplica às especificidades do campo e atinge a diversidade cultural que o Brasil possui.

Destacamos outra realização na modalidade da Educação do Campo, o Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essa política pública sugere e apoia projetos de educação pensados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, e atende jovens e adultos por meio de programas de assentamento, com acesso ao curso de educação básica (alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a cursos técnicos

profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). E ainda possibilita a democratização do conhecimento do campo.

Molina e Rocha (2014, p. 229) afirmam que o PRONERA

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

Conforme essas autoras, houve evolução em relação à educação dos educandos e educadores do campo. Os programas específicos para o campo foram sendo implantados gradativamente e evoluíram até os cursos superiores, com formação para os educadores.

Outro fator relevante do PRONERA é que também capacita educadores para trabalharem nos assentamentos, coordenações locais, para desenvolver trabalhos como multiplicadores e organizadores de ações educativas nas comunidades. Molina e Rocha (2014) relatam que a partir de 1998 foram iniciadas as articulações e, em seguida, uma longa negociação até a conquista do PRONERA por meio da Portaria n° 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Ressaltam, também, que “o objetivo geral desse programa é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 229).

Toda essa trajetória na constituição da Educação do Campo comprova que a luta e superação têm proporcionado aquisições importantes para essa modalidade de ensino e para os camponeses. Essas conquistas demonstraram o quanto os sujeitos do campo são capazes de prosseguir na luta, em busca de seus objetivos, tornando-os mais resistentes. Uma forma de comprovar essa resistência está pautada na Educação do Campo ao desempenhar uma formação diferenciada para os educadores, de maneira a pautar, em sua formação, as especificidades do campo, analisando o contexto social no qual estão inseridos.

Para o MST, a Educação adquire grande relevância e tem três dimensões:

o resgate da dignidade para milhares de famílias que voltam a ter raízes e projetos, o desenvolvimento de uma identidade coletiva e a construção de um projeto educativo para as diferentes gerações de famílias Sem Terra, que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e capacitação de militantes. (CARBONELL, 2016, p. 63)

É uma educação centrada nos sujeitos e suas relações com o mundo em que vivem. Assim, para o MST a Educação é um dos pilares da luta em prol da Reforma Agrária, pois espera que, por meio da mudança de organização social no campo, os camponeses conquistem uma vida digna para todos, pautada em um bem viver coletivo. O MST tem como desafio pedagógico “ajudar as pessoas a fazerem uma nova síntese cultural que combine seu passado, presente e futuro, em uma nova e arraigada identidade pessoal e coletiva.” (SALETE, 2001 *apud* CARBONELL, 2016, p. 63), pois,

[...] as pessoas se educam, aprendendo a ser nas ações que realizam e nas obras que produzem, aprendendo a conhecer para resolver, produzindo e reproduzindo cultura; e as pessoas se educam em coletividade: os Sem Terra aprendem com o grupo – este é o grande sujeito da luta pela terra e seu grande educador. (CARBONELL, 2016, p. 64),

Nesse mesmo sentido, Caldart (2001) problematiza o desafio de pensarmos em matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, de modo a olhar para o MST

[...] como lugar da formação do sujeito social Sem-Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem-Terra, como um processo de educação, que é também um *modo de produção da formação humana*, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de *vida e morte* e de *vida inteira*, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade (CALDART, 2001, p. 210).

Caldart (2001, p. 210 – grifo da autora) destaca que para o MST a formação dos Sem-Terra é remetida “a um processo de *fazer-se humano na história* que está produzindo e sendo produzido em um *movimento de luta social*, também constituído como parte de um *movimento sociocultural*”. Por essa razão, o MST e os Sem-Terra lutam por uma educação de qualidade, que considere as particularidades da população do campo, permitindo que seus filhos não saiam do campo para ir para a cidade estudar.

A Educação do Campo nasceu em meio às lutas dos movimentos sociais, pois os assentados defendem que seus filhos precisam de uma escola que desenvolva um trabalho pedagógico de acordo com a realidade da vida do campo, que relacione o trabalho com a educação, como podemos verificar nas narrativas coletivas a seguir:

“[...] se não fosse essa nossa organização [se referindo a organização do MST], inclusive essa questão de educação do campo, o que era mesmo era escolinha rural, claro que havia uma discussão e tem documentos que mostram a nossa organização lá dentro referente a Educação do Campo.”



*(TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educador Jair - 25/03/2017)*

*“Então eu estava lendo um documento ontem que fala que a Educação do Campo tem data de criação e tem de onde saiu, quem estava falando sobre isso era a Roseli Caldart: que começou se discutir, aí veio os Congressos [...]. dormiu com Educação Rural e acordou com a Educação do Campo, mas sabemos que não foi mera vontade dos governantes e, sim, foi e é fruto da luta de um povo que marchou, que brigou, que lutou. Rural é a vida de quem inventou, lugar onde vivem os Camponeses. Campo é o modo de viver”. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 - Educadora Maria da Penha -- 17/10/2017)*

Essas narrativas demonstram que o MST faz parte desse processo de constituição e implantação da Educação do Campo, e que os sujeitos desta pesquisa se inserem nessa organização do movimento e fazem parte dessa conquista, assumindo riscos, porém suas ações sempre são pautadas pela busca de que se reconheçam seus direitos. E Arroyo (2009, p. 73) destaca que “o conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos”.

Portanto, a Educação do Campo foi constituída através de várias ações e lutas desse movimento, e está organizada em determinados territórios definidos por Fernandes (2012b) como territórios da Educação do Campo. Segundo o autor, esses territórios “nos desafiam para construirmos condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho, estão acima da mercadoria” (FERNANDES, 2012b, p. 15). Segundo o mesmo autor, a Educação do Campo nasceu a partir do processo de destruição e recriação do campesinato. Camponeses que lutaram e lutam pela Reforma Agrária, por um pedaço de terra, lutam também por uma educação humanizadora, pois são sujeitos que se constituíram politizados, tendo por base uma formação humana e emancipatória, na perspectiva humanizadora, transformadora, como é discutida por Freire (2011) e é trabalhada e desenvolvida pelo MST.

A Educação do Campo para Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 21) “constitui-se como materialidade nas políticas públicas, nos movimentos sociais, nas universidades, nos debates dos meios de comunicação, nas instâncias jurídicas, nas escolas, nos seminários e congressos científicos, nos órgãos estaduais, e a cada dia avança nas secretarias municipais de educação”. É uma luta dos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em

Educação do Campo, é preciso refletir sobre as lutas sociais dos trabalhadores que se constituíram atores sociais, protagonistas das ações em busca da transformação.

É por meio das lutas e pressão perante o poder público que os educadores vêm conseguindo avançar para manter suas conquistas — escolas e organizações sociais — e ampliar essa política pública da Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p. 15).

Nesse contexto, a Educação do Campo tem como concepções, princípios democráticos pautados na participação e na organização de toda a comunidade escolar, envolvendo, em sua matriz curricular, conteúdos que possibilitem aos educandos refletir sobre sua realidade e pensar em possibilidades de transformação. A Educação do Campo é luta social em prol de um currículo diferenciado para o campo, e desde a década de 1990 vem sendo construída pelos povos do campo em parceria com aqueles que colaboram para a sua discussão e efetivação no ambiente escolar. É a educação fundamentada em uma organização social que valoriza os camponeses e o território camponês.

A construção do território camponês é o resultado de um processo histórico ocorrido com as transformações no espaço agrário brasileiro e constituído por uma divisão de classes sociais, que historicamente se formou a partir de uma questão agrária excludente e concentradora (JESUS; CALAÇA; SILVA, 2013, p. 215).

Conforme os autores, o território camponês decorre de um processo de mudança realizada por grupos sociais que possuem uma história com as lutas sociais, em busca de um pedaço de terra através da Reforma Agrária. Essa luta, que é do povo, deveria ser assumida pelos órgãos públicos ligados à questão da terra, como o INCRA que é responsável pela distribuição de terra, e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) que possui programas ligados à Reforma Agrária, como o PRONERA. Entretanto, ainda existe uma lacuna entre os interesses públicos e os assentamentos de Reforma Agrária, pois o Estado tende a beneficiar os grandes produtores, o que representa o avanço do agronegócio dentro do sistema capitalista, e a redução dos investimentos aos pequenos produtores ou até mesmo na formação de assentamentos.

Por meio das lutas sociais, os sujeitos foram conseguindo realizar os seus sonhos, mas foi um processo difícil, pois eles partiam dos acampamentos para serem encaminhados para a terra própria. Nesse processo, recheado de muitas reivindicações dos sem-terra perante os órgãos públicos, os educadores sempre buscaram seus direitos — pela terra, por uma educação diferenciada e infraestrutura — fortalecendo mais essa luta para o território.

Através das narrativas analisadas entendemos que foram muitas as lutas dos acampados para atingir os seus objetivos, e que eles passaram por diversos lugares até conquistar seu território. Esse processo da conquista é fundamental para a constituição do território camponês, porém ao chegar nesse território não está tudo pronto, acabado, e se inicia uma nova luta, ou seja, não existe apenas uma luta para os sem-terra.

Assim, após a conquista da terra novas lutas iniciam, pois os sujeitos lutam não apenas por um pedaço de terra, mas por uma vida digna, com educação de qualidade, com boas estradas, moradia e energia. Em meio a essa luta nasce a escola que assume o papel de estar à frente dos desafios, mobilizando e organizando os assentados para o desenvolvimento e o fortalecimento do território.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110).

A escola do campo deve criar possibilidades para que seus educandos possam valorizar sua realidade, desenvolvendo trabalhos que estejam ligados ao contexto do campo, de modo que possam conhecer a história de luta, e valorizar seu espaço de vida, sua cultura, seus saberes. Sendo assim, a escola é um espaço que proporciona ao sujeito estudar o território, relacionando educação com trabalho, gerando possibilidades de transformação desse sujeito a partir da compreensão do espaço em que vive. Nela ele aprende que o campo é um ambiente de inúmeras possibilidades, é um espaço de vida, sociocultural, político, muito além de um lugar produtivo, como veremos na narrativa:

*A Educação do Campo ela é um processo, ela envolve vários fatores, várias pessoas e várias movimentações, quais são essas movimentações? Uma delas é a Educação, porque a Educação do Campo para nós, não é só Educação, é a saúde, é a produção, é a organização interna, um lugar agradável, onde possa ter qualidade de vida, e a Educação do Campo por si só, não dá conta de abraçar tudo isso, tem que ter o elemento fundamental de tudo isso, que para nós são as famílias camponesas, porque elas têm a*

*origem, falo um camponês de origem, não um camponês capitalista, tipo assim: eu tenho que criar mais vacas do que plantar comida, então nós temos que produzir de tudo, então envolve a Educação do Campo, porque a Educação? Porque todos esses espaços você tem que trabalhar o lado Educacional, a orientação, a formação, então para mim a Educação do Campo ela envolve todos esses fatores. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 2 – Educadora Maria José - 17/10/2017)*

Nessa narrativa fica evidente qual a concepção trazida pelos sujeitos sobre Educação do Campo. É algo que vai além de uma educação convencional desenvolvida nas salas de aula. Para eles essa educação pensada a partir do contexto do campo está ligada a todos os fatores que vivenciam diariamente — saúde, trabalho, cultura, política e economia —, pois todos esses elementos estão interligados com a educação e perpassa o território em que vivem.

Segundo Caldart (2012), tais concepções educacionais vêm para romper com a ideia de que o campo é visto somente como um espaço de grandes produções, como a monocultura, a criação de gado, um espaço de negócio-comercialização estreitamente ligado a assuntos empresariais e com fins lucrativos.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2012, p. 15).

Essa política de educação, enuncia Caldart (2012), passa a existir como uma crítica a um formato de ensino que propaga saberes que não levam em consideração as especificidades dos sujeitos do campo e muito menos a sua historicidade, seu território e seus saberes.

Para Caldart (2012), a Educação do Campo nos dá à possibilidade de refletir sobre um novo estilo de escola, que possui uma função social pautada na organização coletiva dos camponeses, através de uma política formativa de sujeitos críticos, emancipados e transformadores. Essa educação também requer uma formação diferenciada para os educadores que atuam no ambiente escolar, os quais devem ter um método diferenciado de trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem, desde a elaboração da proposta pedagógica a ser desenvolvida coletivamente, colocando em pauta o processo histórico de luta dos trabalhadores do campo, visando garantir que sua cultura e história não se percam, pois é preciso que as crianças e os jovens aprendam a importância de lutar para se sentirem parte da realidade conquistada.

Há um longo caminho a ser percorrido para que todas as escolas localizadas no campo possam assumir-se como sendo do campo e levantar a bandeira da Educação do Campo. Entretanto, temos a compreensão de que as discussões e os debates nos possibilitam semear, nos sujeitos, a ideia de que é possível construir uma nova concepção de educação para o campo e desconstruir aquela educação atrasada, imposta ao longo dos anos. Sabemos que esse é um trabalho que deve ser realizado diariamente nas comunidades, nas organizações sociais do campo, um trabalho de “formiguinha” que a cada dia busca conquistar um espaço.

Nesse contexto de luta diária por garantias surgem práticas de ensino por uma educação voltada para os povos do campo. É uma perspectiva que vai na contramão das concepções de escola e de projeto de educação propostos pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

A educação do Campo, como forma de promover uma educação diferenciada para o campo, possibilita aos sujeitos fortalecerem as concepções ligadas ao desenvolvimento do Campo. Desse modo, tais concepções vão se constituindo ao longo do processo formativo dos sujeitos.

Acreditamos que as concepções de educação são constituídas ao longo do processo formativo do sujeito, porém, podemos pensar nas práticas diferenciadas que cada uma das concepções constituídas nos oferece no processo de ensino. É uma forma de como se compreende algo, como se desenvolvem as atividades de acordo com o que concebemos ou aprendemos. Desse modo, os docentes desenvolvem suas práticas com aquelas percepções com as quais mais se identificam para que possam obter êxito em suas atividades.

Além da luta por um pedaço de terra, outra reivindicação do movimento era proporcionar mais dignidade ao sujeito do campo, assim, o movimento social também buscava a inserção de serviços — saúde e educação — para os camponeses.

*Eu conheço essa Escola Madre Cristina, eu conheço esse assentamento, eu fiz um trabalho aqui e essa Escola é um ponto primordial pra essa unidade voltar a ser como antes, nunca vai ser como antes também, mas que seja parecido pela unidade de luta, porque a gente precisa lutar pela qualidade dessa Escola, pela qualidade de estrada, de saúde e as políticas públicas tem para o campo, mas se lá não tiver a unidade forte, não será feito, tem que fazer valer. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 2- Educadora Marinalva - 12/04/2017)*

Nessa narrativa, percebemos que a luta não acaba mesmo que o sujeito já habite seu pedaço de terra, assentado. A palavra de ordem persiste em ser de luta, o movimento está

sempre buscando meios para melhorar esse território, e a luta é diária para todos os serviços, buscando qualidade para os existentes e lutando pelos que ainda não possuem. Mas para que a luta seja válida e para que possam realizar suas conquistas é preciso que o coletivo seja forte e unido. Esse grupo de educadores possui uma história de luta de resistência e conquistas, e precisa se fortalecer constantemente. Conforme Paladim Junior (2010), o sem-terra vive dois momentos de luta, um pela terra e outro em cima da terra, pois ao conquistar o lote ele inicia a luta para se manter nela, em condições dignas, e isso incide em mais luta por educação, saúde, moradia entre outras.

Na atualidade, podemos encontrar, nas escolas do campo, educadores que participaram dos acampamentos, que possuem uma história de vida e lutas, principalmente em escolas situadas em assentamentos, pois são sujeitos que participaram da luta pela terra e também por educação desde o momento dos acampamentos, visando garantir um pedaço de terra para suas famílias. Durante todo esse processo de luta em acampamentos e de despejos, nas lutas em outros espaços, esses docentes foram se constituindo sujeitos de suas histórias e formação.

*“Numa manhã, mais ou menos, as 8 horas chegaram os policiais para um despejo, fizemos a corrente humana como de costume, mas não valeu. Eles entraram no acampamento retirando as pessoas e um helicóptero começou a sobrevoá-lo, lançando fogo nos barracos. Foi um desespero inexplicável, porque o pouco que tínhamos, estavam nos barracos e, a em meio a muita fumaça começamos reunir as crianças e levar para fora do acampamento em chamuscas. Nesse momento, rompeu uma grande chuva, as crianças chorando com medo, saímos na estrada um amontoado de gente sem destino, não tínhamos caminhão para carregar as mudanças, porque tudo tinha virado cinzas. Eu não sabia onde estava Juliana, minha filha de 4 anos, mas acreditava que como estava cuidando de outras crianças alguém cuidava dela também”*

*[...] “Assim que os policiais se afastaram, paramos em um local para verificarmos se estava tudo bem. A chuva deu uma trégua e o sol saiu. Eu sentada com minha filha, chegou uma criança com seu caderno molhado e perguntou: “Professora e a aula de hoje? Já passou da hora”. Eu caí lágrimas e sorrisos de felicidade, porque uma criança, naquele momento, entendia naturalmente o processo de uma Escola Itinerante. Neste momento, com a motivação inocente daquela criança, levantei a cabeça mais uma vez e disse: “Nossa aula será sem escrever hoje”. Reunimos as crianças, professores e mães e falamos sobre o que havia acontecido e o susto que vivemos, da coragem de cada um, pois enfrentamos como guerreiros e guerreiras tudo aquilo. Cantamos, fizemos uma oração e seguimos em*

*frente”. (Narrativas Individuais – Educadora Marta - autobiografia, TR 2, 2016, p.17).*

Esses dois trechos da autobiografia de um dos sujeitos da nossa pesquisa são muito marcantes, pois revelam, em detalhes, momentos de desespero das famílias, na ocorrência dos despejos das fazendas ocupadas por eles. Porém, o despejo narrado pela Educadora foi muito marcante na vida dessas pessoas que estavam com as mãos vazias para enfrentar policiais armados e utilizando força bruta com crianças e mulheres. São histórias como esta que nos fazem compreender um pouco do significado que esses sujeitos dão a terra. As crianças dos acampamentos cresceram em meio às ocupações e despejos, mas a educação escolar era fator essencial na vida daquelas crianças, pois mesmo com todas as dificuldades o movimento priorizava o ensino delas. Elas estudavam em escolas itinerantes, tendo como professores os educadores do próprio acampamento. Assim, a educação do campo nasceu através de muita luta, e fez parte da vida do estudante, como o aluno que, mesmo após toda aquela cena, via na educação uma forma de seguir em frente, dar continuidade à luta. E é esse tipo de atitude que fortalece o movimento e a luta.

A educação do campo está vinculada a um espaço/território oriundo de assentamentos do MST, local que possui características próprias, assim, a educação do Campo assume tais particularidades e, aos poucos, rompe com a educação rural.

#### **4.2 Territorialização da Educação do Campo: do acampamento ao Assentamento Roseli Nunes**

O acampamento Roseli Nunes, localizado na Fazenda Facão, no município de Cáceres, teve início em 1997. Naquele período, o acampamento passou a se fortalecer com a chegada de outros grupos que estavam em outros acampamentos. Podemos constatar esse processo na fala da Educadora Janaina.

*“As pessoas que estavam em diferentes acampamentos no mesmo momento, juntaram-se conosco na Fazenda Facão. Eles vieram de outros acampamentos, do Paulo Freire e do Assentamento Margarida Alves [...]”*  
(TR 3, Narrativa Coletiva 1- Oficina 1 - Educadora Janaina, 25/03/2017).

Com a chegada das pessoas para se agregarem ao grupo e fortalecer o acampamento, as lideranças precisavam ter estratégias de organização, e criaram setores para organizar o

acampamento. Essa lógica de organização do acampamento nos é fornecida pelas narrativas dos educadores:

*Se dividia em setores- saúde, educação, trabalho, esporte, segurança, alimentação. Isso [o setor de educação e as escolas itinerantes] é uma logística desde o início do MST para a Reforma Agrária, em Cascavel em 1994, quando surgiu os primeiros acampamentos lá, já tinha essa logística, foi quando entrou a questão da educação, foi a necessidade, porque como que os pais iam ficar lá sem estudar, então houve a necessidade de formação desse setor, para que encontrassem pessoas qualificadas ou para qualificar pessoas. (TR 3, Narrativa Coletiva 1- Oficina 1 - Educador Jair, 25/03/2017).*

Conforme a fala do Educador Jair sobre a constituição dos acampamentos, uma das preocupações do movimento era a educação, pois, como já mencionamos, uma das apreensões do coletivo era o fato de que as crianças estavam perdendo as aulas por ter que acompanhar a família, ou que mulheres e crianças tivessem que voltar para a cidade (CALDART, 2000).

Para sanar esse problema, o MST criou o setor da educação:

O setor de Educação (Nacional) do MST começou a ser delineado desde as primeiras ocupações no início da década de 80, época em que nem nacionalizado ainda o movimento era, quando nessas vivências percebiam as crianças e os jovens eram bastante prejudicados em termos de escolarização ao ter que acompanhar as famílias nessas situações (PALADIM JÚNIOR, 2010, p. 58).

De acordo com Paladim Júnior (2010), o setor de educação foi criado para poder proporcionar educação às crianças e aos jovens durante o processo da luta pela terra, para a constituição de um território camponês, o que podemos denominar de Territorialização do campo. Essa questão é reforçada na fala da Educadora Marta.

*Então assim, devido à vontade das famílias que estavam ali, porque se caso não tivesse a escola ali. O que ia acontecer? Ia ser um acampamento só de homens, as mulheres com as crianças iriam para um outro lugar, uma cidade ou algum lugar para os filhos estudar, então a escola dentro do acampamento é uma estratégia para manter as famílias. Até mesmo por que tendo a família ali junta, era uma forma de lutar com mais resistência, mais unido. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educadora Marta - 25/03/2017)*

Nessa narrativa percebemos a importância da existência das crianças e jovens no acampamento para fortalecer a luta e a resistência do coletivo, pois quanto mais a família estiver unida maior se torna o movimento. Com as crianças e jovens o acampamento é um



espaço mais vivo, com alegria e esperança. Essa esperança cresce cada vez mais por meio da educação realizada pelos educadores do movimento.

Os educadores que iriam lecionar na Escola Itinerante do acampamento foram escolhidos pelos líderes do acampamento, os quais buscavam pessoas com uma formação que pudesse contribuir para o setor da educação:

*Então, lá no acampamento teve uma discussão e aí fizeram um levantamento se alguém tinha Faculdade, Pedagogia, formação. Aí, eu tinha magistério e mais umas três tinham magistério. Daí fomos selecionadas pelos coordenadores e nossos nomes foram encaminhados para os núcleos, para avaliarem (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 1 - Educadora Marta – 25/03/2017).*

De acordo com a narrativa acima, depois de os coordenadores fazerem o levantamento dos nomes das pessoas que possuíam uma formação educacional, os professores eram selecionados para realizar o trabalho na educação. Durante todo o acampamento os educadores acompanhavam as crianças e os jovens na escola, mediando o processo de ensino-aprendizagem. As lideranças do movimento escolhiam as pessoas que deveriam participar da formação, em cursos específicos na área da educação e da formação política realizada pelo movimento durante o processo de luta, pois era preciso que o coletivo tivesse consciência dessa luta:

*Você precisa ir para participar, não adianta chegar lá ir “coçar” não da para você chegar lá ir passear na rua e não cuidar do que tem que ser feito, não dá para você chegar lá e tomar umas cachaças e tocar arruaça. Então você tem que ir com um objetivo, então tem todo um critério. Por que você é um coordenador, por que você é uma liderança, e o objetivo- formação. Pois para nós formação se faz necessário para podemos cobrar nossos direitos, para que nós estejamos cientes do que está acontecendo, da conjuntura política, para fazermos trocas de informações (TR 3, Narrativa Coletiva 1 – Oficina 2 - Educadora Marinalva - 12/04/2017).*

Os sem-terra que tiveram oportunidade de receber essa formação passaram a se responsabilizar pelo objetivo do coletivo e apreender a importância do participar, pois nesses momentos de formação as informações eram socializadas, discutindo-se a conjuntura política então vigente, realizando a troca de conhecimentos. Ao sair para participar dessas formações as pessoas escolhidas tinham a responsabilidade de serem agentes formadores, pois deviam repassar as informações ao coletivo do acampamento, fortalecendo todo o grupo e promovendo a mobilização e a articulação coletiva.

Os educadores são peça fundamental no processo formativo do grupo, durante todo o processo do acampamento ao assentamento, pois participam das mobilizações, planejamentos e das articulações durante todo o período de luta. Desse modo, fortalecem o coletivo para resistir, manifestar e enfrentar os despejos, as perdas, as dificuldades até chegarem à sonhada conquista da terra.

É importante frisar que, mesmo o coletivo tendo essa formação, o caminhar era árduo e muitos acabaram desistindo pelo caminho. Mesmo com as dificuldades, a escola sempre esteve junto, na luta, e, em 1998, os sem-terra do acampamento Roseli Nunes foram para o pré-assentamento na Fazenda Prata.

*[...] dessas 1.250 famílias, ao longo do ano no deserto no Facão, muitos desistiram, uma parte foram para o Paulo Freire em Tangará, aí 150 famílias foram lá para Araputanga no Assentamento Florestan Fernandes. Então, era do Acampamento Roseli Nunes também, lá tem aluno meu que era lá do Facão e aí a outra parte veio para cá, no Pré-Assentamento Botinha, na Fazenda Pratas. Isso em 1998, abriu o Acampamento Paulo Freire, aí eles iam para lá vinham para cá, sofriam despejo ali, sobe e desce. Em 2000 eles foram encaminhados, eles chegaram ali no Pré-Assentamento Botinha, também em 2000, no final de 2000 e aí a partir de 2001 os educadores da escola chegaram com força e aí se arrancou, em 2001 foi a primeira formatura da Escola Madre Cristina, tenho as fotos dos primeiros formandos o meu irmão foi dessa turma (TR 3, Narrativa Coletiva 1 – Oficina 2 - Educadora Maria da Penha- – 12/042017).*

A Educadora Maria da Penha deixa claro que foi uma caminhada difícil, porém a educação sempre esteve junto a essa trajetória de luta e resistência do movimento; uma educação voltada para o campo, que trabalhava as necessidades reais do campo, vinculadas ao currículo escolar. Por isso tinha como pauta de luta uma educação voltada aos sujeitos do campo, que defendia/defende um jeito de educar, um modelo diferenciado ao modo tecnicista que o sistema capitalista impõe.

Por isso nos amparamos em Machado (2011, p. 32) quando se refere à Educação do Campo como uma nova concepção de educação:

*Falar em Educação do Campo é defender uma nova concepção, um jeito de educar que supere o tecnicismo, o individualismo e a competitividade pregada pela escola capitalista. Portanto, falar em educação do campo é repensar a organização da educação no assentamento, da comunidade como um todo e não apenas na escola, isto por que a formação para um jeito de agir e de trabalhar coletiva e solidariamente é tarefa de toda a comunidade. A escola sozinha não dá conta de tamanha responsabilidade. A família, a coletividade precisa ajudar a reforçar no novos hábitos e valores para que eles possam se consolidar.*

A Educação do Campo tem como propósito proporcionar aos sujeitos do campo um repensar e um reorganizar da educação do assentamento, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento do território, pois cabe à escola, à família, e à comunidade em geral articular o conhecimento transmitido pela escola com os saberes dos camponeses em prol do bem coletivo.

Para que haja escola no campo que desenvolva a Educação do Campo no assentamento é preciso muito esforço do coletivo, pois essa educação possui princípios diferenciados e requer formar pessoas politizadas, conscientes de sua realidade e que continuem defendendo sua bandeira de luta. Por isso, em meio às narrativas percebemos como esses educadores valorizam essa educação desenvolvida na Escola Estadual Madre Cristina, pois sabem a diferença e a importância no modo de ensinar em uma escola que desenvolve os princípios da Educação do Campo:

*Lá no Pré-assentamento Botinha sempre falavam que era eles que iam segurar a Escola, para não se formar uma Escola urbana, que é diferente de uma Escola do Campo, de uma Escola Rural é diferente de uma Escola camponesa do campo, então são esses professores, porque assim, quando o movimento se juntou para formar essa turma, eu era adolescente na época eu entendia e entendo até hoje que era para segurar a Escola, eu acho que igual a Marta, um diretor que veio de lona ele valoriza a Escola, eu imagino o diretor, porque o professor ele não vai lá...eu não digo assim mandar, mas quando tem uma picada, sempre tem um que vai na frente e o diretor é que vai na frente, então eu imagino isso se nós temos a Escola até hoje voltada para o movimento é porque todos que passaram é do Movimento Sem Terra, por exemplo, tá aqui a Marta que batalha, batalha, mas ainda é do Movimento Sem Terra, eu acredito que quando essa turma formou foi para isso (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 2 - Educadora Silvana - 12/04/2017).*

Percebemos que essa é uma escola viva, com uma formação específica voltada para atender as especificidades do campo e dos sujeitos do campo. Essa luta realizada pelos educadores é que mantinha a escola de pé. A resistência em não aceitar que os novos educadores que adentravam no coletivo fizessem parte da gestão escolar ocorria porque acreditavam que somente as pessoas do próprio assentamento, as que participaram de toda a luta para a conquista do assentamento é que iriam manter os princípios e as características do movimento. Entretanto, formações vêm sendo realizadas para que os novos educadores, as crianças e os jovens conheçam e deem continuidade a essa luta. Por isso, uma característica muito importante na educação realizada nas escolas conquistada pelo MST é a mística, pois

ela faz com que a história se mantenha viva, e é também uma das práticas diferenciadas responsáveis pelo enraizando do sujeito do campo em o seu território e em sua história. A mística é considerada um processo educativo dos sem-terra.

A mística, ela é alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem-Terra. Escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e os sentimentos de fazer parte da luta (CALDART, 2009, p. 117).

A mística tem uma simbologia muito importante para a educação, para o MST e para quem participa dela. É uma representação do contexto histórico e da atualidade, em uma representação que apresenta os desejos, as mobilizações, os sonhos e a busca para manter vivo esse sentimento de pertencimento na luta pela terra e pelo bem do coletivo. Por isso, a escola busca manter viva essa prática conforme nos relata a próxima educadora.

*[...] com o apoio principalmente dos educadores que estão na Escola desde o início, lutamos para manter viva essa cultura e estamos sempre inserindo as místicas em eventos, ou em datas comemorativas e sempre tentamos envolver tanto os alunos como os professores, para que dessa forma a mística acompanhe as novas gerações, mas também encontramos dificuldades para envolver alguns professores que por sua vez não se sentem capaz de organizar ou criar uma mística com seus alunos (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 2 - Oficina 1 - Educadora Maria José - 20/09/2017)*

A mística vem sendo desenvolvida pela escola, na tentativa de manter as raízes e a cultura do povo que faz parte desse território. E mesmo que os novos professores tenham dificuldade em compreender essa prática, a escola busca inserir todos para que juntos possam fortalecer o coletivo, pois a função do coletivo da escola é inserir os educandos na construção do seu território. Caldart destaca que “a tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção” (2009, p. 124).

O coletivo desses educadores é muito forte, e sempre resistiu para manter a escola aberta e funcionando com os princípios da Educação do Campo, mesmo diante de todas as dificuldades, pois o que importava para esse grupo era lutar e resistir para conquistar os objetivos comuns. Podemos perceber essa força quando os educadores destacaram, entre muitas dificuldades encontradas por eles e em meio a toda a pressão para fechar a escola, o fato de ficarem sem o pagamento, o que foi um elemento central nessa garra coletiva, conforme ressaltam nas narrativas:

*Ali em 2002, houve a tentativa da prefeitura de fechar a escola, eles transportaram parte dos alunos para a comunidade Veredinha e não pagaram os funcionários. [...] Os professores que ficaram para segurar a escola aqui, não receberam” (TR 3, Narrativa Coletiva 1- Oficina 2- Educador Sidnei - 12/04/2017).*

*E começou a dificultar tudinho, primeira coisa foi cortar o pagamento dos funcionários e não atendia nem uma pauta. Levaram os alunos para a Escola São José na comunidade Veredinha (TR 3, Narrativa Coletiva 1- Oficina 2 - Educadora Marta - 12/04/2017).*

Nas narrativas é possível perceber o sentimento de pertencimento desses educadores que acompanham a escola desde o acampamento — uma questão de identidade. Esses educadores deixam claro que, no decorrer do processo, a união do coletivo se fortalecia, e mesmo com toda a pressão imposta pelo não pagamento das aulas não desistiram, e hoje podem destacar como foram se constituindo no decorrer da Territorialização da Educação do Campo. Os educadores do campo, por mais dificuldades vividas nesse processo, estão sempre buscando aprimorar sua formação e romper com as barreiras educacionais, visando uma educação diferenciada.

## **5 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PARA CONFIGURAÇÃO DA TERRITORIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS DIFERENCIADAS E UM MODO DE VIVER**

*Reencontrar-se como sujeito, e libertar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade”*  
Paulo Freire

Tomamos a citação de Paulo Freire como referência para iniciar a presente seção, por considerarmos que esta reflete um contexto que estamos vivendo, marcado pela negação de si e do outro, demonstrando a necessidade de que os sujeitos se percebam sujeitos sociais, que vivem em uma sociedade cheia de contradições, pautada pela desigualdade social, econômica, cultural e educacional. Nesse sentido, é preciso reencontrar-se como sujeito, o que representa ter uma concepção diferenciada de mundo, de modo a reconhecer a importância da luta e da coletividade enquanto princípio de transformação social, o que significa pensar em práticas diferenciadas.

Inicialmente, é importante dizer que ao mencionarmos a formação de professores estamos pensando tanto sobre a formação inicial que, geralmente, ocorre nos cursos de graduação desenvolvidos nas Instituições de Educação Superior (IES), quanto estamos nos referindo à formação continuada que, no nosso entendimento, acontece em espaços formais e não formais de formação.

Reconhecemos a importância das políticas públicas que garantem a formação de professores do campo, políticas estas que direcionam e garantem e asseguram aos sujeitos do campo, através das diretrizes e em todos os documentos referentes à Educação do Campo, um currículo específico, estabelecendo suas especificidades de modo a valorizar o povo camponês.

Na presente seção também discorreremos sobre as práticas diferenciadas que existem no território do Assentamento Roseli Nunes, considerando algumas questões ligadas ao campo social, cultural, econômico e político, de modo a demonstrar sua organização territorial e sua luta para construir um projeto popular de sociedade. Nesse percurso, também destacamos a relação estabelecida entre os educadores e a escola-comunidade, na tentativa de entendê-la, pois é através dela que a educação diferenciada é garantida nesse território.

Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, os princípios educativos passam por mudanças contínuas, promovendo reflexões e discussões pedagógicas que influenciam o andamento da educação e sugerem novos papéis para os educadores em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil até a Educação Superior. Ao analisar esse contexto é indispensável compreender a formação de professores, delimitando a sua importância no âmbito escolar, pois,

a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, **estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposição e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do Currículo e da escola como objetivo de melhor qualidade da educação que os alunos recebem** (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26 – grifo nosso).

Desse modo, a partir de Marcelo Garcia (1999), compreendemos que refletir sobre a formação do professor é essencial para que ela seja considerada, no âmbito escolar e pelo próprio professor, um espaço de qualificação profissional e pessoal. Assim, é possível compreender como esses educadores se constituem sujeitos sociais nesse processo formativo, e verificar quais as concepções de educação que esses profissionais têm e quais delas foram constituídas no decorrer de sua formação. Isto porque

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Conforme Nóvoa (1995), faz-se necessário avaliar que a formação dos professores não deve se limitar a um conhecimento individual sem analisarmos rigorosamente o contexto que ela vai influenciar, pois o professor se forma para o e em serviço, e essa formação deve ser pautada pela prática de um trabalho de reflexividade crítica, em que o educador se avalia constantemente, verificando se suas práticas pedagógicas são oportunas para determinados espaços e sujeitos.

A formação dos professores, portanto, não tem um fim, pois é um processo contínuo de (re) construção da identidade pessoal e profissional do professor, tornando-o, assim, um profissional da educação. Ou seja, um professor preparado para atuar de maneira criadora e dinâmica, na formação de outros sujeitos — os estudantes — a fim de contribuir para que se

tornem sujeitos críticos e reflexivos, formando-se nesse processo. Para Freire (1996, p. 28), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais”, havendo uma troca de saberes entre ambos.

Desafios e dificuldades são enfrentados coletivamente em todo o processo, o qual também se torna um processo formativo, de modo que o planejamento e a organização do movimento requerem a efetiva participação dos sujeitos. Assim se fortalece a identidade do movimento MST, pois essa coletividade é fundamental para que haja uma Educação do Campo fortalecida. Segundo Antunes-Rocha e Martins (2012), o fato de o sujeito do campo posicionar-se como coletivo e participar de movimentos sociais e sindicais fortalece ainda mais sua identidade, os quais se tornam elementos fundamentais para a Educação do Campo.

As autoras afirmam que “a presença dos Movimentos Sociais como sujeitos coletivos na Educação do Campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado à construção de outra organização societária” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 26). A presença da coletividade na Educação do Campo possibilita um processo formativo diferenciado que influencia a transformação do sujeito e do meio em que ele vive.

Para Nóvoa (1995), a formação precisa ser edificada não somente em processos individuais, mas com uma participação coletiva e organizada, pois a reflexão concebe um meio de desenvolvimento do pensamento e da ação. Dessa maneira, “as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27). Entendemos que deve ser assim constituída a formação dos educadores do campo; uma formação específica que vá além da teoria, uma formação baseada em suas vivências, com seus saberes, que busca a autonomia dos sujeitos que a vivem, fortalecendo-os no coletivo de educadores.

No entanto, no contexto educacional em que vivemos, a valorização do professor precisa ser levada em consideração, tanto com melhores salários quanto com formação que os prepare para vivenciar a sala de aula com seus desafios cotidianos. Entendemos que esse profissional precisa ter sua profissão valorizada, pois está diariamente em sala de aula, em interação direta com os alunos, produzindo e compartilhando conhecimentos e experiências.



Desse modo, são necessários investimentos para que esse profissional possa desenvolver o seu trabalho com mais qualidade, e, destaca Aranha (2006, p. 43), “a revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com formação do professor”, pois, sabe-se que ele tem um lugar fundamental na vida escolar dos educandos.

Nesse contexto, a formação é fator essencial para o desenvolvimento do trabalho desse profissional, pela razão de que o seu papel supera a simples transmissão de conhecimento aos estudantes, direcionando-se ao ato de construir com eles, em um processo contínuo de reconstrução desse conhecimento. E Freire (1987, p. 39) destaca: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo Mundo”.

A formação precisa instigar os professores a buscar, a indagar, a reconstruir permanentemente, promovendo a autonomia, tornando-os responsáveis pela capacitação profissional e pessoal de seus estudantes. A formação necessita estimular os professores a partilhar suas vivências, propiciando uma troca de experiências de saberes, buscando o fortalecimento de sua prática e de sua teoria com os demais colegas de profissão.

Pimenta (1996), ao analisar o professor que investiga, reflete, planeja, organiza, avalia, compartilha experiências, cria novas práticas em sala junto aos e com os estudantes, promovendo conhecimento, afirma que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 1996, p. 85). Conforme essa autora, a formação é um processo que se faz ligado a vários saberes, baseados no seu processo de constituição enquanto sujeito e educador. Nesse percurso, diversos são os caminhos e as experiências vividas, e a formação ocorre diariamente. Em alguns casos, especificamente em relação à militância, a formação ocorre nas reuniões, nas atividades do coletivo dos grupos de educadores ou de outros grupos, como nos é narrado pela Educadora Marta, militante do MST desde o início das ocupações, em 1995, e que fez a graduação em Pedagogia na UNEMAT, denominada pelo movimento de Pedagogia da Terra:

*[...]só na sala do educador que tem hoje aí, nós já tínhamos um coletivo de educação, o coletivo era de educadores, então a gente já estudava e tinha nossa formação. Então [quando] nós fazíamos a Pedagogia da Terra [se referindo ao Curso desenvolvido na UNEMAT entre 1999 a 2003 lá, mas a força maior estava no coletivo [na época, no Pré Assentamento] porque aqui nós tínhamos um pensamento muito forte de Paulo Freire, [...] onde quando a gente saía [para estudar, se formar] a escola continuava, porque*

*já tinha esse coletivo de formação, sempre existiu e sustentava, [...] os educadores [que ficavam] seguravam as pontas, porque no coletivo não é só os professores, são todas as pessoas que se envolvem com a educação inclusive a comunidade. Então [...] quando eu falo que essa escola ela é uma fortaleza, não é por esse grupo que está aqui, é uma fortaleza da comunidade, é uma herança histórica da comunidade essa base forte que sustenta até hoje. (TR 3 - Narrativa Coletiva 1 – Oficina 1 - Educadora Marta– 25/03/2017)*

Conforme a Educadora Marta, a formação dos educadores na Escola Estadual Madre Cristina sempre fez parte da história da Educação do Campo e contribuiu para o desenvolvimento territorial antes mesmo de ter sido implementado, via Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), o Projeto Sala do Educador nas escolas estaduais de MT. Nesse período, a formação já acontecia na referida escola, com a preocupação de que os educadores tivessem uma formação específica, demandada pelo coletivo do território do Assentamento Roseli Nunes, e que contribuísse para a resistência desse território em busca do fortalecimento do grupo.

Segundo a narrativa da Educadora Marta, a formação era realizada pelo e no coletivo de educadores, quando estudavam Paulo Freire, autor fundamental no processo formativo dos sujeitos do movimento.

O MST buscou em Paulo Freire os fundamentos teórico-práticos para implementar sua política de educação. O livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, quando Freire encontrava-se exilado no Chile, foi publicado no Brasil somente 1974. Paulo Freire, nesse livro, traz dois conceitos que são fundamentais para pedagogia de luta do MST: a conscientização e libertação. A conscientização é a possibilidade do ser humano de desvelar a realidade e inserir-se no processo histórico como sujeito. A libertação é a “vocação ontológica da humanidade”, enraizamento na opção de transformação da situação real e opressora em que vivem [...]. Além disso, Freire aponta algumas características que são fundamentais e estão presentes na dinâmica educativa do MST: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural (TIEPOLO, 2015, p. 27.177)

Conforme o referido autor, compreendemos a importância de Paulo Freire, pois ele busca retratar a importância de uma educação transformadora. Assim, o MST, que tem como princípio a transformação da sociedade, vê em seus trabalhos uma forma de propagar suas ideias e promover uma ideologia por uma educação mais humana. Dessa forma, a educação nos acampamentos e assentamentos se volta para o contexto em que se vive, destacando a importância da coletividade para os educadores.

Ainda conforme a narrativa anterior (da Educadora Marta), podemos compreender a importância do coletivo de educadores para a escola, pois desde o início da luta pela Reforma

Agrária e, por conseguinte, pela educação, já havia a preocupação com as discussões sobre a realidade, visão de mundo dos sujeitos e suas necessidades individuais e coletivas. Nesse sentido, para o MST a formação tem o papel de fortalecer e sustentar a luta coletiva, de preparar os sujeitos para atuarem como educadores e em “processos pedagógicos entendidos como processos de formação do ser humano, em suas múltiplas dimensões, que acontecem desde uma intencionalidade e vinculados a um projeto de sociedade, de humanidade”. (CALDART, 2012, p. 122). Assim, entendemos que a formação humana é uma caminhada longa, que acontece em um processo educativo.

Entendemos que por meio da formação de professores, o sujeito compreende que é necessário avaliar as problemáticas de seu cotidiano e atuar sobre elas, expandindo os seus saberes e aumentando a sua reflexão sobre a sua prática diária. Logo, o professor necessita envolver-se nos debates e reflexões propostos nos espaços formativos, tanto formais quanto informais, para que possa refletir no ambiente escolar.

Atualmente, a formação de professores é uma temática que causa muita inquietação para os educadores, pesquisadores das universidades e movimentos sociais. Isto porque ela está em constante discussão e precisa ser pensada pela sociedade, pois faz parte do processo de desenvolvimento profissional do educador, o qual se refletirá em toda a sociedade, de acordo com o que o educador quer ensinar ao seu educando. Segundo Caldart (2012, p. 122), o MST defende “a posição de formar o pedagogo como um profissional da educação, entendida como formação humana, e isto pensando inclusive no objetivo de alargar sua atuação na escola”. Desse modo, seu educador vai além de suas atividades em sala de aula, se envolvendo com ações dentro da escola e na comunidade, compreendendo a realidade dos educandos, desenvolvendo, no currículo, conteúdos que contemplem o espaço em que vivem, fazendo com que se sintam mais envolvidos, pois estão aprendendo a partir de sua realidade.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores precisa ser pensada em relação ao desenvolvimento curricular e refletida como estratégia fundamental para promover um avanço no ensino. É necessário, portanto, articular o currículo e a realidade escolar, promovendo uma articulação entre o educador e o conteúdo a ser trabalhado, por isso a formação do educador é fator essencial para o desenvolvimento da educação. Assim, entendemos que a formação específica para o educador do campo é fundamental, pois para realizar uma Educação do Campo é necessário trabalhar de tal modo que vá ao encontro da realidade vivida, com destaque para o currículo, que precisa ser pensado para atender as demandas da realidade do educando.

Na dimensão curricular e na Orientação do Trabalho Pedagógico (OTP) cabe destacar a questão da alternância, que é realizada de forma que os estudantes passem um período na instituição e depois retornem para a sua comunidade, assim, podem ter, em sua formação, o tempo escola e o tempo comunidade, fazendo uma ligação entre as duas realidades. A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, considerando a articulação entre educação e a realidade específica da população do campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466). O método de alternância possibilita que o jovem, ao ir estudar, não se afaste do campo, como destacam as autoras a seguir:

Vale ressaltar que a condição instituinte do formato em alternância está exigindo sistematizações e reflexões em torno das experiências em desenvolvimento, visto que é a partir desse trabalho que fortaleceremos princípios, conceitos e metodologias para compor a luta pela Educação como uma política pública que reafirma o direito dos povos do campo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 23)

As autoras salientam a relevância do método de alternância, de maneira a fortalecer a Educação do Campo, pois possibilita ao educador uma metodologia que colabora com sua formação, pois ele participa das aulas por um período e em outro desenvolve atividades na comunidade, reafirmando aos camponeses a possibilidade de uma educação diferenciada.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pensada com o intuito de formar um educador crítico, reflexivo e sujeito social, de modo a respeitar os saberes dos sujeitos implicados e em suas condições culturais, vai se constituindo durante sua vida em um processo de ensino-aprendizagem, com as experiências em sala de aula com seus educandos (CALDART, 2000).

O processo de formação de professores precisa partir do interesse de um coletivo em busca de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim, para que haja uma evolução nessa formação é necessária a contribuição de todos os envolvidos nesse processo, com dedicação no planejamento, na execução e na organização do trabalho formativo para alcançar os objetivos esperados.

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistência (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem) uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que de apoio a formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consigam uma melhor aceitação das mudanças e uma inovação das práticas (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Conforme o autor supracitado, a formação continuada de professores deve ser organizada por todos, de modo a abranger a diversidade de educadores que saibam respeitar o coletivo e tenham esse espaço como um campo de estudo e avanço para as práticas dos formadores.

A escola, enquanto espaço formativo, deve ser considerada um processo contínuo de formação, possibilitando ao professor reconhecer-se educador do campo, tendo por base a sua realidade, seu contexto histórico e os saberes dos camponeses. Desse modo, cria a oportunidade de melhorar seu desempenho em sala, e, assim, envolver-se com a educação libertadora que é proposta pela Educação do Campo.

A formação continuada de professores constitui-se num espaço para instrumentalização dos mesmos nas questões de “Educação do Campo” e outras que também possam colaborar com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Visto que não há formação inicial específica para professores de escola do campo, as especificidades deste trabalho precisam ser realizadas na formação continuada (MARTINS, 2008, p. 48).

De acordo com Martins, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, dispõem que:

**Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:**

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3 – grifo nosso).

Assim, a formação continuada deve fortalecer a formação inicial do professor das escolas do campo, de modo a criar uma identidade com a instituição escolar e a comunidade que trabalha com o educador. O educador aprende a compreender, a respeitar e a construir, com a comunidade, novas possibilidades de melhoria para aquele espaço do qual faz parte. Tais ações se refletem na sua participação em reuniões, na integração com a comunidade e com os camponeses. Portanto, o educador vai ampliando o seu campo formativo em relação à concepção de educação/formação humana, destacada pela Educação do Campo, como demonstram as educadoras em suas falas:

*No CEFAPRO, tem essa questão da formação para discutir a Educação, [...]e igual já foi colocado, esse coletivo é muito importante, porque [...] a gente discutia as dificuldades dos alunos e, uma coisa bastante interessante, **a necessidade de nos formar como Educador**, assim como, foi discutido a Pedagogia da Terra e foi buscado representante **para ir estudar na Pedagogia da Terra para se manter a Educação do Campo no assentamento**. Nós começamos a preocupar com nossos profissionais, até hoje a gente se preocupa, nessa questão da formação, [pois] se tem alguma coisa que nos ameaçam, os conflitos que vem de fora nos ameaçam, então **um dos conflitos que nós visualizamos em primeiro lugar é essa questão da formação**. [...] (TR 3, Narrativa Coletiva 1– Oficina 2 – Educadora Marta - 12/04/2017 – grifos nossos)*

Conforme a narrativa da Educadora Marta, há uma preocupação na formação do educador, uma formação que seja diferenciada, capaz de constituir sujeitos politizados que busquem a transformação da sociedade. Para que isso ocorra, Caldart (2009, p. 41) salienta “que esse educador precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade”. A formação dos educadores já acontecia desde o acampamento, sempre houve a preocupação com a educação através do núcleo de base, através das reuniões para organizar, planejar e discutir os desafios na formação. Segundo as narrativas coletivas, a questão de lutar por uma formação específica surgiu com a criação do PRONERA. No entanto, desde o acampamento eram realizadas discussões sobre a formação específica para os educadores, com base nos princípios da Educação do Campo, preparando os professores para atuarem em uma escola voltada à formação humana dos sujeitos que nela estudavam, instrumentalizando-os a compreender para transformar a realidade que os cercava. A formação para o MST sempre foi algo primordial em sua organicidade.

Em meio às discussões realizadas sobre a formação dos educadores do Campo percebemos que essa se faz imprescindível para a constituição de um sujeito social crítico, que possa compreender a sociedade na qual vive a partir de sua realidade.

Na próxima subseção secundária discutiremos a formação dos educadores do território do Assentamento Roseli Nunes e Escola Estadual Madre Cristina.

## **5.1 A formação dos Educadores na configuração da territorialidade da Educação do Campo**

A luta pela Educação do Campo abrange a busca por uma formação humana que atenda às especificidades dos sujeitos do campo, abrangendo os aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos.

Os movimentos sociais populares apresentam uma concepção diferente de educação, pois buscam uma formação que auxilie os sujeitos a se tornarem reflexivos, críticos, capazes de questionar a realidade em que vivem, construindo, assim, uma identidade com o espaço onde vivem e trabalham, tendo capacidade de enfrentar os desafios e perceber as possibilidades existentes para superar as dificuldades. A formação humanizadora advém de um movimento que luta para transformar a realidade da sociedade, o MST, o qual, em sua trajetória de luta, busca a construção de uma sociedade mais humana, digna, solidária, igualitária, política e social (CALDART, 2001).

Para ampliar nossa discussão, nos amparamos nos escritos de Gohn (2013) para entendermos o que são os movimentos sociais, identificados por essa autora como um grupo que desenvolve atividades sociais coletivas de caráter social, político e cultural, que propicia diferentes maneiras de organização da população para expressar suas demandas. Esses movimentos sociais, segundo a mesma autora, buscam por mudanças estruturais da sociedade e, além dos movimentos mais duradouros, possuem também os movimentos temporários, de caráter identitário, constituídos por sujeitos que se identificam e se unem em torno de alguns atos característicos com o mesmo objetivo.

Sendo assim, percebemos o quanto vêm crescendo, em aspectos numéricos, os movimentos sociais do campo e da cidade, constituídos por trabalhadores que entenderam a importância da formação e da organização coletiva para buscar o bem comum de determinado grupo social. Caldart (2000, p. 216) destaca que “a expressão organização coletiva traz uma certa redundância: não há coletivo sem organização e o processo organizativo geralmente visa a constituição de um coletivo”.

Os movimentos sociais buscam o reconhecimento e a valorização dos sujeitos, considerando suas peculiaridades nos diversos campos da política, economia e cultura. (CALDART, 2000). Nesse sentido, vale destacar que o MST desenvolve um trabalho intenso

em relação à busca da transformação social, à superação e ao fim da exploração na sociedade, de modo a conceber a

educação para a transformação social. Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (DOSSIÊ, 2005, p. 161).

Desse modo, é preciso compreender que, para alcançar o nível de atuação do movimento de transformação social, houve um processo intenso de formação, o empenho dos integrantes desse movimento, e o ponto de partida para alcançar esse nível foi desenvolver nos sujeitos a sua humanização e a compreensão de sua realidade.

Para o MST esta não tem sido uma batalha fácil: cultivar e recuperar valores humanos como a solidariedade, a lealdade, o espírito de sacrifício pelo bem estar do coletivo, o companheirismo, a sobriedade, a disciplina, a indignação diante das injustiças, a valorização da própria identidade Sem Terra, a humildade [...] numa sociedade que dia a dia se degenera nos contra valores do individualismo, do consumismo, da apatia social, do descompromisso com a vida, da desqualificação de quem participa de lutas sociais [...]. Mas é somente assumindo a tarefa de educar e reeducar as pessoas em seus valores, que o MST pode ajudar a realizar o que projeta em sua história (CALDART, 2003, p. 55).

Segundo Caldart (2003), uma das lutas do MST é a preocupação de continuar cultivando os valores humanos que priorizam o bem viver dos sujeitos. Para construir esse projeto popular de sociedade é preciso educar as pessoas com valores até então esquecidos nesse atual contexto em que estamos vivendo no sistema capitalista. Desse modo, a formação humana deve ajudar a resgatar essa compreensão nos sujeitos, de forma contínua, valorizando as vivências e as experiências geradas em um processo de luta.

O MST tem se preocupado muito com o cultivo de valores. Porque sabe que são os valores, traduzidos em cultura, o que deixará como herança a seus descendentes, e às novas gerações de lutadores do povo. E valores somente existem através das pessoas, suas vivências, postura, convicções. E eles não nascem com cada um; são aprendidos, cultivados através de processos coletivos de formação, de educação (CALDART, 2003, p. 55).

Os valores pregados pelo MST têm como princípio formar uma sociedade diferente. Essa formação constituída em sua base é o que o torna um movimento formador, e propícia o caráter de formar, em primeiro lugar, os seus integrantes. Esse trabalho formativo é contínuo, realizado pelo movimento durante toda a sua trajetória ao longo de sua história, nas ações diárias, seja nos acampamentos ou nos assentamentos. Tais valores são adquiridos e



aprendidos no processo de formação e de educação realizados nos diversos espaços, assim, o movimento busca desenvolver uma formação humana que vise uma educação libertadora para os camponeses. E essa formação deve ser apreendida pelo educador que está atuando na sala de aula, para que ele se torne propagador desses valores.

Não me parece difícil identificar nesta trajetória e em casa uma das vivências que constituem a identidade Sem Terra, a presença pedagógica constante só próprio Movimento. É ele o Sujeito educativo principalmente do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem terras se educam sem-terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica (CALDART, 2000, p. 215).

O MST surge como esse sujeito formador a partir do processo histórico de construção de sua trajetória, pelos princípios e valores que vão sendo desenvolvidos no processo de formação. Nesse percurso, os sujeitos integrantes desse movimento vão se constituindo sujeitos politizadores através de sua formação humanizadora. Desse modo, compreendemos essa trajetória como uma formação que constitui a identidade dos integrantes do MST e dos sujeitos que simpatizam com a causa.

Assim, o processo de formação recebido pelos educadores precisa ser entendido por eles e pelo poder público, como elemento fundamental na constituição da sociedade.

Nesse contexto de reflexão, podemos adentrar na formação desejada para os educadores do campo, pois o campo representa uma parte da sociedade que vive esquecida e que precisa de maior atenção por parte dos setores públicos, em que a formação possa ser pensada, planejada e organizada de forma diferenciada, isto porque os educadores precisam compreender as especificidades do campo, de modo a atender as necessidades dos sujeitos do campo. A formação com base específica, humana e política, tem o intuito de promover a articulação entre o ensino/conteúdo e a realidade dos educandos, de modo a fazê-los pensar sobre a sua realidade a fim de transformá-la, na tentativa de expor ou analisar as contradições existentes no campo e proporcionar o desenvolvimento territorial.

De acordo com Veiga e Viana (2010, p. 19), entende-se que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base a clara concepção de formação e seus princípios fundantes”. Portanto, para refletir sobre a formação dos educadores do campo tomaremos por base a concepção de formação humana, por se tratar de uma formação que proporciona uma relação humanizadora entre estudante/educador/comunidade, na troca de

experiências e na construção de uma formação coletiva. E Freire (1996, p. 12) assegura que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Compreendemos, assim, que essa formação dos educadores do campo, como formação humana, deve abranger princípios que permitam o aprendizado de uma educação transformadora e libertadora, que possa ser desenvolvida com o intuito de promover a prática da liberdade e romper com o aprisionamento dos camponeses e a repressão sofrida no campo (FREIRE, 2011). Essa formação deve possibilitar aos educadores a compreensão da relação existente entre escola/educandos/território/comunidades, de modo a fortalecer suas práticas pedagógicas como educadores do campo.

Essa formação humana deve contemplar a classe trabalhadora, para que esta possa refletir sobre o contexto vivido naquele território, pois, se faz necessário compreender sua história de vida, suas experiências, para que valorize sua realidade, o modo de ser camponês, como organiza sua vida e seu trabalho. Como descreve a educadora a seguir:

*“[...] a Escola Itinerante [...] é uma estratégia de luta, de massificação e de mobilização. Pois junta um monte de homens e vai lá para você ver o que acontece, mas agora se tiver criança, se tiver mulheres e se tiver senhoras, aí já [...] é uma luta de classe e que é uma coisa maior [se referindo ao MST]. Então isso é uma das estratégias do movimento. Uma outra labuta nossa, também, é formar os nossos educandos! [...]. Nós trabalhamos tudo que tá no currículo, nós colocamos em movimento, nós colocamos a nossa luta de classe em sala, nós priorizamos a nossa formação, porque se os nossos educandos precisarem viver aqui, ele vai viver com dignidade e se ele precisar ir para Itália fazer um trabalho de intercâmbio, por exemplo, ele vai sobreviver, ele vai saber se virar. A gente tem que preparar as nossas crianças para o mundo, mas é claro que nós queremos que eles fiquem aqui. Não queremos que fique aqui, só os avós, a mãe, o pai e os filhos longe. Então assim, se viver aqui ou lá que tenha oportunidades. Lutamos por uma formação humana integral (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 1 – Oficina 2 - Educadora Maria da Penha – 12/04/2017).*

De acordo com essa educadora, a formação que eles buscam para os educandos do campo é uma formação humana, uma formação que vai além dos currículos oficiais que são impostos pelo sistema opressor, mas uma formação que possibilite aos estudantes enxergar o mundo em que vivem, que sejam capazes de tomar suas próprias decisões, que tenham capacidade de viver em qualquer espaço. A educadora enfatiza que o campo é o lugar dos educandos e que depois de formados retornem ao campo para viver com suas famílias, no

intuito de que o campo não se torne um espaço vazio, mas um espaço de vida, com a presença desses jovens que retornarão capacitados para ajudar as famílias do campo.

Os trabalhadores do campo precisam de uma educação que atenda às suas necessidades e que considere as suas especificidades. Por isso, promover uma formação humana que esteja pautada desde a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), voltada para a emancipação dos sujeitos do campo, é o desejo de todos que trabalham nessa perspectiva. Dessa maneira, o educador possui um papel fundamental nesse processo, pois ele deve mediar o conhecimento, realizando práticas educativas voltadas para o contexto da sua realidade, construindo diálogos com os educandos e a comunidade, buscando alternativas para solucionar os problemas da comunidade que angustiam a todos.

Para Caldart (2012), a escola deve ser a base para promover o desenvolvimento do território, pois é um espaço onde se produz e desenvolve o conhecimento, de forma a abranger a cultura, a economia e a política. Dessa forma, deve fortalecer o território para avançar nas lutas na busca por novas conquistas, e para garantir aos sujeitos os direitos já adquiridos. De acordo com Saquet (2017, p. 30), “o conhecimento é produzido num contexto histórico e geográficos de relações (e sendo influenciado por), valores, posturas, ideologias análises e costumes etc.”.

A formação de professores em cursos regulares de graduação, desenvolvida em IES, de modo geral não possui especificidades para a Educação do Campo. É uma formação inicial de professores, generalista, e os professores que realizam as suas licenciaturas em cursos de graduação regulares, ao atuarem em uma escola do campo têm dificuldade para se identificar com uma prática docente que necessariamente precisa ser diferenciada, pois não foram formados para compreender a Educação do Campo, que tem como princípio a educação libertadora e transformadora.

Mesmo possuindo uma licenciatura que habilita para a docência, muitos professores sentem variadas dificuldades no trabalho nas escolas no campo porque tiveram uma formação muito generalista que, de fato, não prepara o licenciado para uma educação específica do campo. As licenciaturas, da forma como organizam seus currículos, contribuem mais para a (con) formação de professores à realidade das escolas no campo como escolas da cidade que para seu repensar (MARQUES, 2014, p. 6)

Conforme ressalta o autor supracitado, os cursos de formação inicial não preparam o professor para trabalhar as especificidades das escolas do campo. Esses professores não são

preparados para lidar com as diversidades e as particularidades que estão implícitas nas escolas do campo.

Desse modo, acreditamos que o processo formativo dos professores deve ser continuado, pois sabemos que nessa área profissional, a formação precisa ser permanente e contínua. Sendo assim, faz-se necessário que haja formação continuada como atividade na escola, um espaço onde deve haver um diálogo coletivo, possibilitando a troca de experiências entre todos os educadores. Entretanto, é preciso que haja o interesse desse coletivo para conseguir êxito nessa atividade. Para Martins (2008, p. 43), “um processo de formação continuada de professores deve ir além das ações descritas, porém, sem perder a noção da totalidade”. Os educadores necessitam compreender que a formação citada por Martins é algo muito além de estar em uma sala de aula, é preciso buscar ações que fortaleçam o coletivo, a escola de modo geral, gerando mais resistência frente ao sistema capitalista, e uma das maneiras de confrontar o sistema é buscar mais cursos de formação específica para educadores do campo. Segundo Arroyo (2007, p. 161), “nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos”.

Por conta de todos os argumentos anteriormente citados, os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, são protagonistas da luta por formação específica para os educadores do campo, pois o campo possui suas especificidades que precisam ser respeitadas, tanto pelo poder público quanto pelos educadores em sala de aula. Assim, esses profissionais precisam de uma formação voltada para a realidade do campo, que atenda as necessidades dos estudantes. É necessária, portanto, uma formação diferenciada, uma formação para educadores atuarem em escolas do campo, e não educadores para uma educação que se desenvolva na zona rural. Uma formação que considere o território de vida e de trabalho dos educadores e de todos os sujeitos que lá vivem. Uma formação diferenciada que lhes possibilite pensar um currículo próprio para a Educação do Campo, que não seja simplesmente a réplica dos conteúdos e métodos utilizados nas escolas da zona urbana.

Defendemos uma formação de educadores diferenciada, que permita aos educadores perceberem e refletirem que “a educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, ou seja, se caracteriza por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio” (ALENCAR, 2010. p. 224). A formação específica para os educadores do campo deve

auxiliar o fortalecimento e o enraizamento dos sujeitos no campo, de modo a ter identidade com o seu trabalho e com os sujeitos que compõem o território.

O processo de formação dos educadores da Educação do Campo é um tema que remete a muitas discussões e requer atenção das IES. Segundo Molina (2006), em julho de 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), para contestar o termo *Educação Rural*, que traz a ideia de campo como lugar obsoleto, atribuindo às populações do campo um modelo capitalista, baseado no ambiente escolar urbano, sem ponderar suas especificidades.

O campo não pode receber uma estrutura educacional das escolas da cidade, pois o campo é um espaço diferenciado, possuindo suas particularidades, e a formação educacional que será desenvolvida em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, nesse espaço, precisa ser pensada de modo a constituir sujeitos que possam compreender suas raízes, tornando um sujeito com referenciais políticos e culturais. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 23) compreendem que

a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticos para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais ampla e feliz.

Conforme esses autores, a Educação do Campo é um projeto que busca atender um grupo específico, ou seja, atende a diversidade do campo no sentido de uma educação pensada a partir do meio em que vivem esses estudantes. Um projeto pensado a partir da cultura, de sua história, buscando essa educação humana, que se preocupa com o outro, que propõe uma educação diferenciada, tornando felizes as pessoas que vivem nesse espaço, dentro de sua realidade, do seu território que, de alguma forma, ajudaram a constituir, pois são sujeitos sociais.

Desse modo, Caldart (2009) pontua o direito dos sujeitos do campo de possuírem uma educação pensada a partir da sua realidade, que ajude a pensar sobre a ampliação do território, que lhes possibilite visualizar sua permanência ou saída do campo. A autora ressalta que a Educação do Campo foi pensada e desenvolvida com a participação das pessoas que vivem no território, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Para os movimentos sociais do campo, a formação dos educadores é apresentada como um método libertador, que permite a esses sujeitos participarem de debates, mostrando

seus conhecimentos que serão transformados em saberes e, assim, compreenderem a necessidade de que essa formação se torne permanente, como narra a Educadora Eliane:

*[...] a questão da formação, de buscar, estudar, persistir, não é só resistência, mas também persistir naquela dificuldade, coloco bem claro na minha autobiografia: a importância dessa formação que começa desde o início dos estudos da criança, até hoje, eu, por exemplo, como professora busco formação ainda, para continuar na resistência, aqui no assentamento, ou em qualquer outro lugar que eu vá, que eu tenha essa formação crítica formada. (TR 3, Narrativa Coletiva – Coletivo 3 – Oficina 1 - Educadora Eliane - 03/04/2018)*

Nesse fragmento, observamos a Educadora Eliane, que é filha de camponeses e que narra a partir do TR 2, que dividia seu tempo entre estar na lavoura e ser professora em uma escola no campo. Dessa forma, desde muito pequena teve a oportunidade de frequentar a escola, e que com o passar do tempo, mesmo com as dificuldades encontradas, finalizou os estudos, morou no Pré-Assentamento Margarida Alves, e após alguns anos veio para o Assentamento Roseli Nunes. Desse modo, fez parte do coletivo 3, e ao se inserir no quadro de funcionários da escola teve a oportunidade de fazer o curso superior de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Universidade de Brasília (UnB). Assim, a educadora relata a importância da formação, desde o início de sua infância e durante toda a caminhada de sua vida, pois, segundo ela, a formação proporciona aos educadores a resistência necessária para garantir a Educação do Campo; uma formação que torne sujeitos críticos, pois, no processo da formação de educadores do campo são necessários caminhos que colaborem para o atendimento das necessidades da Educação do Campo, garantindo a formação dos educadores pautada nas demandas locais, como orienta o Decreto nº 7.352/2010, Art. 5º, inciso 2:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

Ou seja, a formação dos educadores da Educação do Campo deve respeitar as especificidades do território em que as escolas e seus sujeitos estão inseridos, a partir das suas necessidades, dos seus currículos e possibilidades. Assim, ao falarmos sobre uma formação para os educadores do campo, pensamos em uma formação diferenciada, em que a pedagogia da alternância traga a dinamicidade para essa formação, permitindo ao educador a oportunidade de qualificação contínua e contextualizada; que seja feita em serviço e para

qualificar o trabalho docente do dia a dia, sendo realizada inter-relacionando diferentes espaços e tempos. Nessa perspectiva, é primordial compreender as especificidades da Educação do Campo e sua relação com a realidade dos camponeses, da Reforma Agrária, da agricultura familiar, orgânica e agroecológica, além da luta contra os agrotóxicos, a luta para manterem a escola do campo do jeito que eles defendem:

[...] considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. **A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como, reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.** (ALENCAR, 2010, p. 229 – grifo nosso)

Conforme esse autor, a escola é o ponto central do território, nela precisa estar incorporado o processo de construção de determinado território, deixando vivo em suas raízes o processo histórico de luta. Nesse sentido, entendemos que a Territorialização se faz nesse processo de construção desse espaço. Fuini (2014, p. 233) define Territorialização como “ação, movimento ou processo de construção e criação de território pela apropriação, uso, identificação, enraizamento com determinada extensão do espaço por lógicas políticas, econômicas ou culturais”.

A escola no campo é um símbolo de organização e avanço, e uma das características da Educação do Campo é trazer a luta para dentro do cotidiano escolar, onde seus estudantes possam compreender de onde vêm suas raízes. É esse espaço que possibilita o vínculo entre escola/comunidade a relação entre o ensino e o trabalho. A escola como símbolo de um território traz suas memórias, fortalecendo ainda mais a identidade do sujeito desse território, a escola faz parte de um processo de Territorialização que ajuda o enraizamento da cultura e das memórias dos camponeses.

A Educação do Campo possui características de uma educação transformadora, que busca desenvolver suas atividades frisando sempre o contexto, porém, encontrou diversos obstáculos para permanecer no campo. A estrutura organizacional da educação sempre foi a mesma para o campo e para cidade, até ser elaborada a LDBEN de 1996.

A Educação do Campo precisa preparar os educandos para a vida, ou seja, precisa trabalhar questões ligadas à realidade desses jovens, e também prepará-los para que atuem em

qualquer área que queiram, como entrar em uma universidade. Desse modo, a Educação do Campo desenvolve, em seu cotidiano, a relação entre educação e trabalho, criando a oportunidade para que os jovens do campo se tornem críticos e reflexivos, compreendendo a sua realidade através de educação emancipatória, como relata Caldart (2009, p. 44): “o vínculo entre educação e trabalho, central na concepção de uma educação emancipatória, e na própria concepção da práxis como princípio educativo”.

Por mais dificuldades e desafios encontrados pelos educadores do campo, a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, que constitui as diretrizes para a Educação Nacional, já apontou, há mais de duas décadas, um pequeno avanço para a Educação do Campo, em seus artigos 23 e 28, que trazem importantes vitórias para o atendimento de algumas das especificidades do contexto rural. Destacamos o artigo 23 da lei citada:

Flexibiliza a organização curricular ao dispor que esta pode ocorrer em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Assegurando em seu Parágrafo 2º:

O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Esse artigo da LDBEN garante um elemento muito importante para que as escolas do campo avancem em relação a garantir o direito de estudar de seus alunos, deixando por conta da escola a organização do currículo e permitindo que a comunidade escolar pense e decida sobre o seu calendário escolar, se organizando da melhor maneira possível, garantindo, assim, o melhor para os educandos e educadores, levando em consideração o período das chuvas, em que as crianças ficam sem transporte escolar devido às situações precárias das estradas ou na época de colheitas, em que os estudante faltam à escola para ajudar suas famílias no trabalho do campo.

Tudo o que esse artigo nos traz está claramente ligado ao processo formativo do educador do campo, para que haja a compreensão do quanto é importante possuir essa autonomia de decisão do calendário escolar, e isso só pode partir de um educador que compreende as necessidades de seus estudantes. Todos os desafios encontrados pelos



educadores só foram superados através de muita luta e formação, isso se torna claro com a conquista de alguns direitos na Educação do Campo na LDBEN.

A formação do educador do campo deve levar esse sujeito a compreender o seu meio, rever sua posição sobre a educação e o currículo, além de suas concepções de educação. Para Arroyo (2011), o professor da Educação Básica do Campo não deve ser apenas um transmissor ou repassador de conhecimento. Esse professor precisa ir além dos conteúdos aplicados em sala de aula. No campo, o educador possui uma aproximação importante com os educandos, que lhe possibilita o maior conhecimento do aluno, de modo a compreender suas dificuldades e seus tempos de aprendizagem.

Segundo Arroyo (2011), dentro da formação de educadores do campo tem estado ausente a questão dos saberes desses educadores e de suas experiências. O autor destaca que essas relações precisam estar vinculadas à formação dos educadores, pois esses saberes e experiências precisam se fazer presentes nos conhecimentos escolares para manter viva a proposta da Educação do Campo. Nesse sentido,

situamos um dos problemas que impossibilita a incorporação da vida campesina, da identidade do campo, da vida, história, memória, saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, como parte da práxis pedagógica, pois o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade profissional, pois são regidos a uma conformação de identidade que o homogeneiza (ALENCAR, 2010, p. 218).

Conforme o autor acima citado, um dos problemas sobre incorporar a vida campesina está vinculada ao fato de o sujeito não se reconhecer no seu processo de constituição; não ter conhecimento de suas memórias ou de sua origem, esse sujeito não compreende sua Territorialização, a qual faz nos conhecermos, conhecer nossas raízes e, assim, nos tornando sujeitos de um território.

### **5.1.1 A formação dos Educadores da Escola Estadual Madre Cristina**

Iniciamos essa subseção terciária caracterizando os sujeitos de nossa pesquisa, procurando evidenciar como estes vão se constituindo enquanto educadores do território do Assentamento Roseli Nunes, na Escola Estadual Madre Cristina.

A caracterização dos Educadores foi realizada a partir das autobiografias, narrativas individuais, compiladas no TR 2, e com os 23 sujeitos, os educadores que participaram das Oficinas de Narrativas Coletivas que estão reunidas no TR 3.

Dos 23 sujeitos pesquisados, 17 são mulheres e seis são homens. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, a questão de gênero nos chamou a atenção pela quantidade de mulheres que atuam como educadoras na Escola Estadual Madre Cristina, apesar de a literatura nos ter revelado a participação das mulheres em algumas atividades no território camponês. No entanto, essa atuação se concentrava em atividades domésticas em seus sítios, sendo pouca a inserção em atividades fora de casa, nas escolas.

Nesta pesquisa, ao refletirmos sobre as mulheres do campo nos deparamos com aspecto vasto de contradições, repleto de desafios e avanços, considerando que essas mulheres vêm lutando e garantindo seus espaços no processo de empoderamento. Elas buscam sua autonomia, ajudando na renda da familiar e, mesmo assim, há um afrontamento com seus pares pelo não reconhecimento de seu trabalho e de sua inserção em espaços externos ao seu convívio familiar.

A Escola Estadual Madre Cristina possui, em seu quadro de funcionários, 50 educadores, e, destes, 32 participaram das narrativas individuais, autobiografias. Esses 32 educadores têm idades compreendidas entre 25 e 57 anos. Através dos critérios já mencionados anteriormente, obtivemos 23 sujeitos envolvidos na pesquisa, em que sete destes fizeram parte da escola desde o acampamento (Fazenda Facão – BR 070), ou seja, significa que participaram de todo o processo de Territorialização promovido pelo MST na região da grande Cáceres, na conquista do assentamento no município de Mirassol D'Oeste. Nessa trajetória, passaram juntos por diversas lutas e desafios, entre os quais mobilizações, manifestações, despejos, e mesmo em meio aos entraves da luta destacam a formação realizada com o coletivo, registradas em suas narrativas individuais (autobiografias), pois o MST compreende que para haver uma transformação social, os militantes precisam ter, como sua principal ferramenta, o conhecimento, conforme é narrado pela Educadora:

*“Foi só em 1998 que o projeto de magistério teve início em Indiavaí-MT, por meio dele me habilitei como Alfabetizadora. [...]. Para fazer o curso de Magistério, eu tinha que percorrer um caminho a pé e de bicicleta, só as vezes, conseguia carona, mas consegui terminá-lo no final do ano 2000, graças a Deus. [...] Desde 1993 a 1996, fui professora na escolinha da comunidade onde eu estudei [se referindo a Gleba Montechi – Comunidade Libertação – em Salto do Ceú] até a antiga 4ª série. Já de 5ª a 8ª eu estudei na cidade e precisei parar, porque não tinha como estudar. Em março de 1997 fui para o Acampamento Roseli Nunes, na antiga “Fazenda Facão”, justamente para contribuir na Educação. Antes disso eu mal ouvia falar sobre o MST, só depois de entrar para o acampamento é que eu conheci a*

*fundo o movimento. [...] Aos poucos, em minha trajetória de vida e militância, fui fazendo parte do Setor de Educação do Acampamento, a partir do qual organizamos a Escola Roseli Nunes, no município de Cáceres-MT. Sabíamos, desde aquela época, que quando as famílias vão para o acampamento e levam seus filhos é pela esperança de um futuro melhor e a escola faz parte desse futuro, por essa razão a urgência da escola nos acampamentos. [...] (TR 2, p.24-25, Narrativa Individual da Educadora Maria da Penha – grifo nosso).*

Na narrativa acima, a educadora relata sua trajetória de formação, reconhecendo, no decorrer de seu processo formativo, a sua inserção no acampamento Roseli Nunes, na Fazenda Facão em Cáceres, e a sua contribuição para a educação, no setor de educação do acampamento. Também reforça a necessidade de escolas nos acampamentos para que as famílias, ali reunidas, permanecessem juntas com a garantia de que seus filhos iriam estudar. Isso fez com que a educadora percebesse a necessidade de continuar atuando como educadora e realizasse o curso superior pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, que possui polo no Município de Cáceres.

Durante todo o percurso, o coletivo dos educadores esteve firme na luta, mesmo quando lecionavam em uma escola de lona preta, pois tinham como objetivo manter a formação das crianças e adolescentes para que toda a família permanecesse no acampamento, fortalecendo o movimento.

Os educadores do acampamento eram convidados pelas lideranças para que pudessem realizar a formação oferecida pelo movimento. Isso consta na narrativa individual da educadora:

*No final 1998, conseguimos massificar, obtivemos um total de 200 famílias no acampamento. Neste ano, recebi o convite para fazer o curso de “Pedagogia da Terra”, a primeira turma especial formada em Mato Grosso, ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com pessoas de vários Estados. Fiquei muito feliz, pois cursar Pedagogia era tudo que queria e, ainda, numa conjuntura para entender e garantir as escolas do campo no Mato Grosso e outros Estados. Tudo era um grande sonho, não só para mim como também para o MST, na expectativa de atender um público que antes vivia à margem da sociedade e, no momento, estávamos travando uma luta não só pela conquista da terra, mas para viver dignamente na terra conquistada com tanta luta. Momentos difíceis, porém, que me enchem de orgulho. (TR 2, p. 15, Narrativa Individual da Educadora Marta – grifo nosso).*

Em sua narrativa individual, a Educadora Marta relata que foi convidada para participar do Curso Pedagogia da Terra desenvolvido pela UNEMAT, uma formação específica para várias pessoas do estado do Mato Grosso em convênio com o PRONERA, que foi uma grande possibilidade de formação não só pessoal, mas para todo o movimento, pois poderiam contribuir com uma formação digna para as crianças dos assentamentos. Conforme Caldart (2009, p. 125), “não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente”. Por essa razão, os educadores se qualificam, em função da melhoria da educação do campo, garantindo a Territorialização da Educação do Campo com seu próprio protagonismo.

Os sete educadores que estão engajados desde o Acampamento Roseli Nunes, Fazenda Facão, lá garantiram a Escola Itinerante Roseli Nunes, constituíram o território temporário do acampamento e de lá, com muita luta, conquistaram o território do Assentamento Roseli Nunes (antiga Fazenda Prata), na mudança de espaço e, também, de pessoas que constituíam a escola e o fazer educação. Segundo Saquet (2009, p. 73),

o território, [...] é objetivado por relações sociais, de poder e dominação, o que implica a cristalização de uma territorialidade, ou de territorialidades, no espaço, a partir de diferentes atividades. Isso, [...] assenta-se na construção de malhas, nós e redes, delimitando campos de ações, de poder, nas práticas espaciais que constituem o território.

Nessa construção de malhas, nós e redes, os educadores constituem o pertencimento à luta por reforma agrária, se identificam com a causa na convivência com outros militantes, se constituem e se formam na luta pela terra e também pela educação do campo de qualidade para seus filhos.

Os educadores passam pelo processo de TDR – Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização —, pois esse processo “gera um espaço temporalizado em razão destas informações que circulam e comunicam, interligando diferentes atores sociais”. Porém a possibilidade de esses sujeitos passarem pelo processo juntos torna-os mais fortes, determinados e esclarecidos sobre o que querem para a Educação do Campo naquele território. Por essa razão, podemos dizer que o processo TDR é identitário e, por conta disso, a formação se torna contínua e permanente, contribuindo para a configuração da Territorialização da Educação do Campo.

Os demais 16 educadores adentraram já na Escola Municipal Madre Cristina, ligada ao município de Mirassol D’Oeste, em meio ao processo de TDR, pois tinham saído do território anterior, no caso, do Acampamento, em que lá havia a Escola Itinerante Roseli

Nunes ligada à rede municipal de Educação de Cáceres, e que não contribuíam ainda com esta Escola. E nesse processo, quando já havia sido conquistado o novo território do Assentamento Roseli Nunes, ainda no Pré-Assentamento Roseli Nunes (Botinha), novos educadores engajaram-se na luta para fortalecimento e resistência do coletivo que ali estava constituído, mas a partir dali estabeleceram redes, nós para garantir a Educação do Campo para o fortalecimento territorial.

No coletivo de educadores, sujeitos de nossa pesquisa, com base no lotacionograma do ano de 2018, observamos que são vários os encargos desses sujeitos na escola, pois além de professores, há, no coletivo, técnicos administrativos, secretária, diretora, merendeiras, técnico administrativo de multimídia, apoio administrativo educacional de limpeza, porém todos são considerados educadores nesse território, pois contribuem para o desenvolvimento e a formação dos educandos.

Outro fator que também nos chamou a atenção foi a origem dos educadores, pois 40% deles são oriundos de outros Estados, migraram para o Mato Grosso em busca de uma vida melhor para suas famílias, antes de se inserirem no MST; já os outros 60% nasceram no estado de MT, em cidades distintas, do interior do Estado, e vieram para essa região com o objetivo de conquistar a tão sonhada terra. Conforme Backes (2008), Mato Grosso era considerado um lugar com perspectivas de trabalho, pois o território não era tão explorado. Sonhos de melhores condições de vida fizeram as pessoas conhecer Mato Grosso.

Nesse contexto, a partir desse momento do texto, nos centraremos no processo formativo dos sujeitos educadores da Escola Estadual Madre Cristina, com o intuito de compreender como essa formação contribuiu para a Territorialização da Educação do Campo, no Assentamento Roseli Nunes.

Entendemos que o educador vai se constituindo ao longo da vida. Esse processo, como já foi mencionado anteriormente, não é algo que tenha fim, ou esteja predefinido para cada sujeito. É, sim, uma questão de escolha e oportunidade, e a formação de nível superior não possibilita dizer que o professor esteja totalmente pronto e que detenha todos os saberes necessários para atuar em qualquer ambiente escolar, principalmente em relação as questões ligadas aos complexo do campo de “ser professor”.

O educador, ao estar em constante processo formativo, revigora sua identidade, valoriza as formações diárias com o coletivo de educadores na escola, o que proporciona grandes experiências de vida e de formação, sendo uma das maneiras de garantir o fortalecimento e a resistência no território.

A responsabilidade do educador com o território está ligada à Territorialização que, segundo Fuini (2014), acontece no processo de construção e criação desse território, em um enraizamento no espaço, e quanto mais forte a relação do educador com esse território, maior será seu empenho com os estudantes.

É de grande relevância que o educador que se propõe a ensinar no campo tenha esse enraizamento/pertencimento ao espaço onde constituiu sua identidade, conhecendo suas peculiaridades, por exemplo, a forma de produção, as organizações sociais, as crenças, a historicidade e sua cultura. E ao se envolver com o contexto que o cerca e com a realidade de seus estudantes, o educador consolidará a relação entre educador-educando-comunidade, valorizando o coletivo tanto no espaço escolar quanto na comunidade.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora [...] assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 1996, p. 23).

A formação/capacitação colabora para formar sujeitos emancipados, que sejam independentes para desenvolver métodos diferenciados no espaço de trabalho, demonstrando progresso no modo de organização no âmbito escolar do campo e promovendo a relação professor-estudante-comunidade.

A formação ultrapassa o papel do educador, permitindo-lhe estar em um nível educacional diferenciado em relação ao educando, o que lhe permite ensinar e proporcionar um ambiente favorável para o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, nos centramos no perfil formativo dos sujeitos da pesquisa, de modo a demonstrar que a sua formação é fundamental para atuar em um ambiente educacional, em especial na escola do campo, que requer uma formação específica, enraizada na realidade socioeducacional do território em questão.

No Quadro 9, a seguir, inserimos dados referentes à formação dos educadores, dos 23 sujeitos de nossa pesquisa.

**Quadro 9 - Escolarização e Formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina em 2018**

NÍVEL DE EDUCAÇÃO	CURSOS		CURSOS	OFERTA		QUANTIDADE
	Graduação	Ensino Médio		Específico	Regular	
SUPERIOR	X		Licenciatura em Educação do Campo	X		02
	X		Licenciatura em Pedagogia da Terra	X		06
	X		Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo	X		01
	X		Licenciatura em História pelo movimento	X		01
	X		Licenciatura em Pedagogia		X	05
	X		Licenciatura em Ciências Biológicas		X	01
	X		Licenciatura em Computação		X	01
	X		Licenciatura em Educação Física		X	01
	X		Licenciatura em Geografia – curso regular		X	01
	X		Licenciatura em Letras		X	01
BÁSICA		X	Ensino Médio		—	02
NÃO INFORMOU		X	Não apresentou formação		—	01
<b>TOTAL</b>						23

Fonte: Autoria própria- quadro a partir do TR 2 (2018).

Como demonstra o Quadro 9, dos 23 educadores, 20 deles têm Ensino Superior completo, três deles ou possuem Ensino Médio Completo ou não informaram a sua escolarização, entre os quais estão as merendeiras ou o pessoal de apoio, a maioria representa 87% do total, porém de todos os educadores, 100% dos professores, têm, no mínimo, graduação. Entre eles, 10 educadores realizaram cursos de graduação específicos para atuar no Campo, licenciaturas ou bacharelados, ofertados em diferentes IES brasileiras, em parceria com o PRONERA e os movimentos sociais do campo, já mencionados em seções anteriores, representando 50% do total. Os outros 10 educadores realizaram cursos de graduação, também em diferentes IES, porém cursos de oferta regular, presencial, ou semipresencial ou a distância. Como podemos observar nos dados sistematizados no quadro acima, há uma grande diversidade de cursos de graduação, predominando as licenciaturas, nos quais seis Licenciaturas em Pedagogia da Terra e cinco Licenciaturas em Pedagogia, nos cursos regulares.

Ao nos referirmos à Educação Superior e à formação nesse nível de educação, é preciso fazer a distinção entre os cursos de graduação — os ofertados pelas IES, oferta

regular, e os de oferta específica, oferecidos por instituições públicas em parceria com o PRONERA, INCRA e Movimentos Sociais do Campo, a maioria em regime de alternância (Tempo Escola/Tempo Comunidade). Quanto às IES que ofertaram cursos específicos, os sujeitos citam: Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que ofertou os cursos de Pedagogia da Terra (1999-2002) e o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo – CAMOSC (2005-2010) – contribuindo para a formação de seis dos 10 educadores que realizaram cursos específicos; ITERRA que também ofereceu o curso de Licenciatura Pedagogia da Terra, e entre os 10 que fizeram cursos específicos, um deles realizou nesse instituto, que também é citada por alguns educadores como espaço formativo de formação profissional em nível de Ensino Médio, fazendo Magistério, Técnico de Administração de Cooperativas (TAC) ou, ainda, Saúde Coletiva. Também é citada a Universidade de Brasília (UnB), com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, realizado por dois educadores.

Gostaríamos de destacar que os dados mostram que dos 87% dos educadores que realizaram seus cursos de graduação, 50% fizeram graduações específicas, voltadas às questões ligadas à realidade do campo. Podemos citar um diferencial para o fortalecimento dessa Escola do Campo, a Escola Estadual Madre Cristina, e, conseqüentemente, mostrar indícios importantes de como a formação dos educadores influencia a Territorialização da Educação do Campo no território do Assentamento Roseli Nunes.

O curso de Agronomia não foi uma licenciatura, porém, o educador formado nesse curso atua no *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)*, onde trabalha com a disciplina diversificada de Agroecologia, além de ser um camponês ele faz questão de se identificar como educador-militante-camponês, e está no processo de Territorialização desde o início.

Esse percentual é um número muito importante, que precisa ser considerado um avanço para a Educação do Campo e uma conquista para o MST. Isto porque, em meio às condições atuais, pelo descaso dos setores educacionais, o quadro mostra que existe um grupo de professores que está se propondo a buscar essa formação para fortalecer o campo, o que representa uma forma de resistência para manter a Educação do Campo.

Além da graduação, os educadores desenvolvem a formação continuada, na própria escola ou em outros espaços formais ou informais. Também há alguns que já realizaram cursos de especializações, *lato sensu*, para aperfeiçoamento profissional individual, representando 43% dos 20 educadores.



Devemos destacar também que todos os educadores participam do Projeto Sala do Educador, formação desenvolvida com o acompanhamento do CEFAPRO. Além disso, para eles a formação continuada vai muito além do estar em uma sala de aula; a formação está no processo diário entre o coletivo de educadores e seus estudantes, nas reuniões do MST, nas manifestações, pois, todos esses espaços são considerados espaços formativos.

A formação continuada é um processo que pode ser realizado individualmente. Porém, esses educadores vêm mostrando que o coletivo os fortalece, e mesmo com as dificuldades para realizarem os cursos de formação — inicial ou continuada —, estando no campo, valorizam e incentivam a formação de cada educador, e demonstram que, por meio da persistência e resistência, estão construindo uma identidade com o território camponês.

No quadro a seguir apresentamos o número de educadores com curso de especialização que valoriza as questões ligadas ao campo.

**Quadro 10 - Demonstrativo dos cursos de especializações**

ÁREAS DAS ESPECIALIZAÇÕES	IES	QUANTIDADE
Residência Agrária	UFMT	03
Educação Ambiental Via Campesina	UNB	02
Educação dos Jovens e Adultos	UFSC	01
Educação, Trabalho e Movimento	UFF	01
Economia Solidária e Políticas Públicas	UNEMAT	03
	TOTAL	10

**Fonte:** A autora (2018)

Esse quadro nos revela algo muito interessante em relação à formação específica dos educadores. Dos 20 educadores que têm graduação, 10 educadores possuem especialização, o que significa 50%, um número considerável, levando-se em conta as dificuldades encontradas no Campo. Ressaltamos que esse número é muito relevante para a educação ofertada ao campo e outro fato importante são as diversas IES que ofertaram essas especializações, como é caso da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que ofertou o curso de Residência Agrária; a Universidade de Brasília (UnB), que ofereceu Educação Ambiental Via Campesina; a Universidade Federal de São Carlos (UFSC), que ofertou a especialização de Educação dos Jovens e Adultos; a Universidade Federal Fluminense (UFF), que realizou a especialização Educação, Trabalho e Movimento; e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, com a especialização Economia Solidária e Políticas Públicas.

Destacamos o quadro de educadores com especialização, da Escola Estadual Madre Cristina, que buscam diariamente desenvolver seu trabalho dentro de uma ideologia, e, por

isso, estão sempre procuram a formação continuada para se qualificarem, pois além do conhecimento essa formação também é uma forma de resistência. A formação continuada para esse grupo de educadores é muito significativo, pois a formação deles está voltada para áreas específicas do campo, ou seja, esses educadores estão buscando, através dessa formação, o fortalecimento e a resistência da escola/comunidade.

Ao analisarmos o Quadro 10, e diante das narrativas desses educadores durante a observação participante, algo nos chamou a atenção: o fato de os educadores saírem para realizar as especializações sempre em grupo, deixando claro, em suas narrativas, que procuram formar pequenos grupos, fortalecendo o coletivo de educadores e o território.

É de suma importância destacar que duas das educadoras, sujeitos desta pesquisa, atualmente (2018) estão cursando o Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso. Esse fato fortalece ainda mais a Educação do Campo, com pesquisas voltadas à Educação do Campo e para a Escola Estadual Madre Cristina, sendo esse fator um motivador para que os demais educadores possam dar continuidade à sua formação.

## **5.2 Práticas diferenciadas no território**

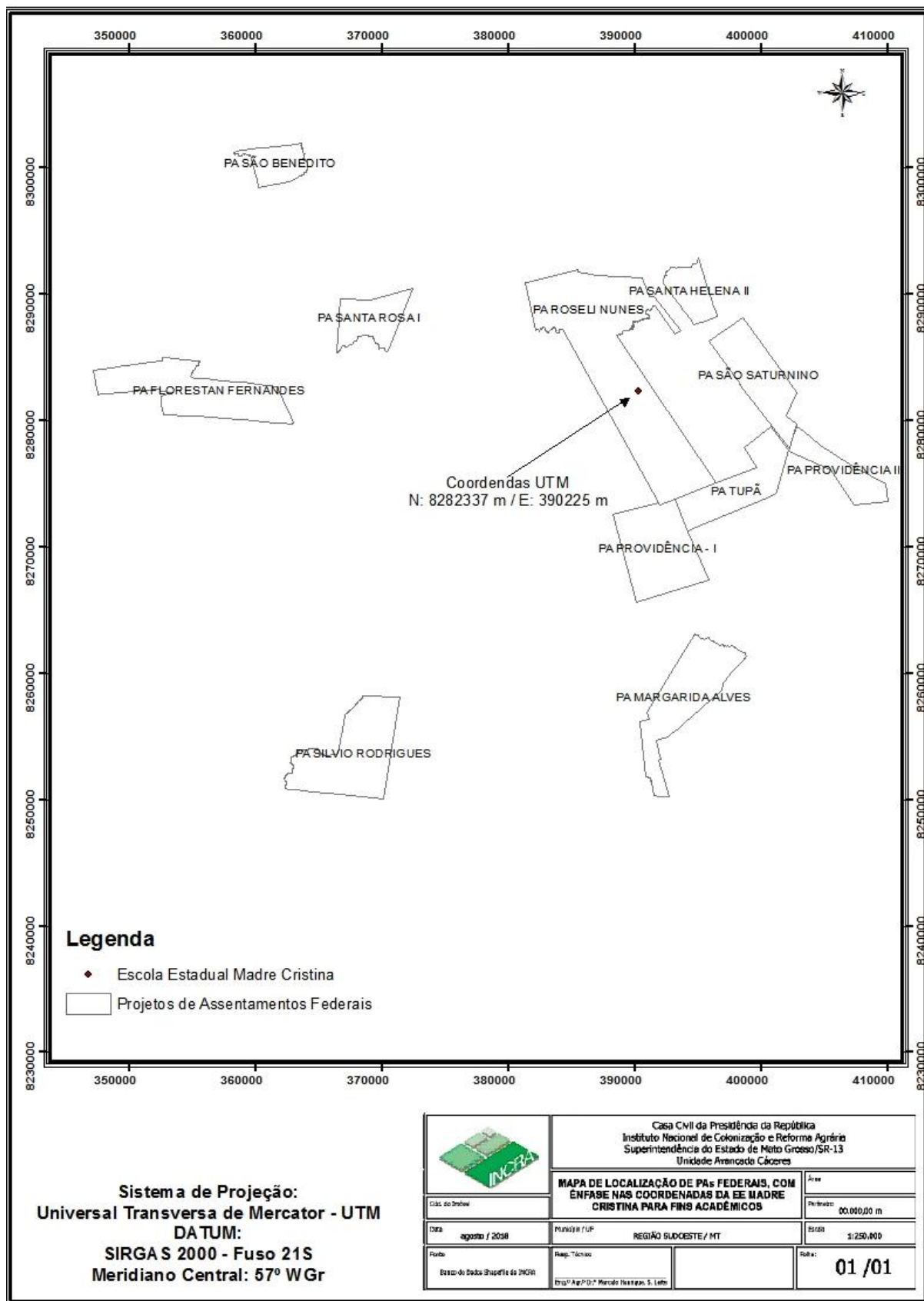
Para melhor compreender o território do Assentamento Roseli Nunes, *locus* desta pesquisa, realizamos uma breve contextualização do processo de Territorialização desse assentamento que foi constituído em meio à luta dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

O Assentamento Roseli Nunes situa-se entre os municípios de Mirassol D'Oeste, São José dos Quatro Marcos e Curvelândia, a 330 quilômetros de Cuiabá, e ocupa uma área de 10.611,00 hectares. Como já foi mencionado anteriormente, esse assentamento é constituído por um loteamento de 331 lotes, no entanto, hoje residem aproximadamente 1.220 pessoas na zona rural do município de Mirassol D'Oeste (MT).

O assentamento Roseli Nunes tem, em seu entorno, diversos assentamentos localizados no município de Mirassol D'Oeste e nos municípios vizinhos. Como podemos observar no mapa, a seguir, percebemos que há vários Projetos de Assentamentos (PA) próximos, como o PA Santa Helena, PA Providência I, PA Providência III, PA São Saturnino e o PA Tupã mais conhecido como município de Curvelândia - MT, sobre o qual, em uma conversa informal com o agrônomo do INCRA, ele nos contou que o município iniciou a partir desse assentamento. Outros assentamentos próximos que aparecem são o PA Florestan

Fernandes e o PA Santa Rosa I, localizados entre os municípios de São José dos Quatro Marcos e Araputanga e o PA São Benedito, no município de Araputanga. No mapa ainda aparecem dois assentamentos, o PA Silvio Rodrigues e o PA Margarida Alves, assentamentos que destacamos pela relação com o Assentamento Roseli Nunes por causa da escola, mesmo não sendo tão próximo como outros assentamentos, as relações sociais são relevantes. A Escola Estadual Madre Cristina possui salas anexas que disponibilizam as modalidades de ensino EJA Ensino Médio e Ensino Fundamental. A disposição geográfica dos Assentamentos citados pode ser observada na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Mapa de Localização de PAs Federais com ênfase nas coordenadas da EE Madre Cristina



Fonte: INCRA, 2018

Esse território foi conquistado pela luta dos movimentos sociais e nele a Escola Estadual Madre Cristina, uma escola que foi construída, organizada e pensada pelos educadores e a comunidade em geral, e possui o caráter e a ideologia de uma escola do campo, que prioriza e valoriza os sujeitos do campo e respeita suas especificidades.

Sendo assim, nos ancoramos em Caldart (2010) quando evidencia a importância de se pensar uma educação voltada para os camponeses, por meio de uma educação diferenciada que considere, em suas práticas pedagógicas, as especificidades do campo. Desse modo, através da observação participante durante o acompanhamento das atividades realizadas pelo projeto percebemos que a escola, juntamente com toda a comunidade escolar, busca promover uma inter-relação entre o conhecimento científico e o saber popular. Consideramos que escola e comunidade destacam a importância de construir alternativas para melhorar o território camponês, e, conseqüentemente, valorizar a escola, os educadores, educandos e comunidade camponesa, que vivem e sobrevivem da terra.

Por isso mesmo que uma das características que podemos destacar como prática diferenciada desse assentamento e da Escola Madre Cristina é a força do coletivo, pois é um território que foi conquistado pela luta do MST, uma luta que está ligada a um processo de organização e fortalecimento do território camponês. Esse movimento levanta a bandeira de que é preciso haver auto-organização coletiva que fortaleça o território nos aspectos ligados ao campo social, cultural, político e econômico.

As propostas do MST têm como eixo a conquista da terra para plantar, para tirar dela o sustento das famílias, para viver. Por isso mesmo, tais ações não se limitam a aquisição da terra, implicando pensar um projeto de sociedade que comporte um conjunto de procedimentos técnicos e políticos que tenham como finalidade assegurar a permanência do homem no seu pedaço de chão. Em outras palavras, assegurar-lhe um espaço físico e social, pois moradia, alimentação e educação constituem-se elementos fundamentais da condição de ser social (MACHADO, 2010, p. 23)

As práticas de valores coletivos possibilitam aos trabalhadores que lutam pela terra fortalecer a mobilização e a organização em defesa de seus direitos. Desse modo, buscam construir um campo que se fortalece em meio à luta, à resistência e à persistência de homens e mulheres que se perceberam sujeitos, capazes de promover mudanças nas estruturas sociais para a melhoria dos espaços que agregam o coletivo.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo da força coletiva existente no assentamento a luta contra o caso atual da “Mineradora” que está querendo retirar os assentados para usufruir e explorar os minérios que estão escondidos no seu subsolo, ou seja,

precisam tirar a terra de várias famílias para adquirir um recurso natural e lucrar sobre o mesmo. Portanto, podemos observar que, frente a essa realidade, os assentados, em parceria com a escola e a comunidade em geral, estão mobilizados, organizados para se contraporem à implantação da mineração, pois a retirada dessas famílias provocaria um esvaziamento do campo, além de um processo de desterritorialização<sup>22</sup> da cultura camponesa e da perda de uma história de luta, resistência e conquistas.

Nesse processo, a força do coletivo se reflete nas ações desenvolvidas por todos os sujeitos que se constituíram em um movimento social, que valoriza o bem coletivo, de modo a deixar claro que é preciso haver uma transformação nas estruturas sociais para gerar uma sociedade humana, igualitária, solidária. Sendo assim, propor atividades que busquem promover o ensino/formação em consonância com a realidade e abrir-se para outras discussões e atividades dentro do assentamento significa estar construindo práticas diferenciadas no território. As formações e discussões problematizam as questões que advêm da realidade do território, o que caracteriza um pensar coletivo, em relação às necessidades e às alternativas, o que fortifica o processo de Territorialização do campo.

Outra característica essencial do Assentamento Roseli Nunes são as práticas agroecológicas desenvolvidas pelos camponeses, como uma alternativa de organização e planejamento da vida por meio da produção orgânica. Isso se contrapõe ao sistema capitalista que tem como característica os grandes latifundiários burgueses, que sempre destacaram a impossibilidade da plantação sem o uso do agrotóxico, pois este é um mercado extremamente lucrativo que mantém uma pequena parcela da sociedade no poder.

Nesse sentido, devemos destacar que no assentamento há uma Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA), que desenvolve a produção comprometida com a agroecologia, o que significa confrontar-se com as grandes fábricas, com os grandes latifúndios que investem na monocultura e no consumo exacerbado do agrotóxico.

Em meio a esse cenário em que o Assentamento está localizado, cercado por grandes fazendas do agronegócio, a Escola Estadual Madre Cristina desenvolve uma prática diferenciada de ensino, através do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante <sup>23</sup> -

---

<sup>22</sup> A desterritorialização é o oposto da Territorialização, pois envolve o desenraizamento e a desorganização de territórios pela saída ou perda de vínculos identitários da população que constitui um território/territorialidade, ou pela ação externa de comandos estatais ou corporativo-empresariais que introjetam novas lógicas de modernização capitalista e de controle político estranho ao território (FUINI, 2014, p. 233).

<sup>23</sup> O ensino médio integrado carrega, nas expressões correlatas ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo

EMIEP Técnico Agroecológico, que, conforme o PPP (MIRASSOL D'OESTE, 2016), ajuda a preparar os sujeitos para as transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana. Assim, formam jovens com capacidade para conduzir a produção de qualidade sem agredir o meio ambiente e a saúde das pessoas e, principalmente, levando seu aprendizado para suas casas, compartilhando com sua família.

Portanto, o trabalho desenvolvido por uma parcela dos camponeses sob tais concepções significa um avanço em meio às práticas diferenciadas que buscam e priorizam a valorização da vida, da natureza e dos recursos naturais. Sendo assim, entendem a importância de aplicar o cuidado com o solo, utilizando as técnicas agroecológicas (adubo orgânico, compostagem, caldas, entre outras), o que significa construir uma possibilidade de ter uma sociedade mais saudável e, assim, garantir um presente e um futuro com um menor índice de doenças e mortes.

Nesse sentido, para os educadores, o desenvolvimento de práticas diferenciadas que valorizem a realidade do sujeito do campo é uma prática comum que identifica o coletivo, pois apreenderam, em meio à necessidade de trabalhar de forma diferenciada para atender as reais necessidades do território, o que significa propor ações visando transformar a realidade.

Assim, trazer para esse diálogo a organização e a produção coletiva nos dá a oportunidade de desenvolver uma reflexão sobre outra característica que se destaca dentro do assentamento: a horta coletiva, com base no trabalho associado. Essa característica contempla as práticas relacionadas à emancipação, à auto-organização, à autogestão, e vincula-se a um processo educacional ligado a uma educação não formal, que relaciona trabalho-educação-política. Esse processo nos oferece os subsídios necessários para pensar sobre os mecanismos indispensáveis ao processo de organização do trabalho, rompendo com a alienação dos sujeitos sociais, na busca por formas de superar o trabalho alienado e a sociedade de classes, pois essa alienação ocorre pela vivência do trabalho assalariado e explorador.

A escola desenvolve atividades que vão além do seu território, possui salas anexas em outros assentamentos, como o Assentamento Margarida Alves, e o Assentamento Silvio Rodrigues também possui salas anexas em outro ponto do assentamento Roseli Nunes, pois o assentamento é grande, e as salas anexas, nesses outros espaços, possibilitam que mais

educandos possam estudar. A preocupação dos educadores com o ensino dos educandos é muito grande e por essa razão os educadores criaram uma prática diferenciada, denominada de EJA Itinerante. E nessa modalidade de educação diferenciada os educadores se deslocam até a casa de seus educandos para fazer as atividades juntos, caso os educandos não possam ir para a escola, como veremos na narrativa a seguir.

*[...]o Professor vai na casa do aluno, se o aluno não pode vir amanhã o Professor vai lá... então assim, é mais sofrido, só que é uma possibilidade da gente manter o aluno na Escola, a gente vai descobrindo isso, por exemplo- eu conversando com a Janaína, com a Penha, diz- Ah! Fulano tem vontade de estudar, só que não aguenta por causa disso ou daquilo...então o Professor fala assim- eu tô disposto a atender ele [...]O Professor vai com o diário de papel e registra em anexo uma observação, por exemplo- O aluno me levou para ver tal coisa dele, porque depois que termina a atividade o aluno quer apresentar para o Professor o espaço dele, aí a gente tira foto, traz as fotos nos registros. Tem uma Professora que dá aula a noite e uma senhora falou que nunca tinha pisado nessa Escola, mas queria estudar e pediu para a Professora ir na casa dela ensinar ela, aí a Professora foi, duas vezes que ela foi dar aula a Senhora disse- agora você me leva na Escola com você? Então eu acho assim, que a pessoa quer adquirir uma certa confiança em alguém para vir para cá, é uma questão de segurança né! Essa senhora toma remédios controlados, ela é muito insegura ela não sai de casa, mas a Sônia Helena disse que quando ela chega lá encontra ela já limpinha com o caderno em cima da mesa esperando. É uma experiência diferente. (TR 3, Narrativa Coletiva 1 - Oficina 4, Educadora Marta, 03/05/2017)*

E a Educadora Maria da Penha complementa:

*“Eu dou aula toda noite lá na sala, mas aí o aluno está operado, está com problema de saúde não pode ir para a Escola, aí na minha hora atividade eu vou lá na casa do aluno levar atividade para ele[...]Nós chamamos de EJA Itinerante”. (TR 3, Narrativa Coletiva 1 - Oficina 4, Educadora Maria da Penha, 03/05/2017)*

As narrativas, as vozes dos educadores, demonstram o quanto o trabalho é importante e feito com compromisso e dedicação, sempre pensando em manter a escola viva no assentamento e a educação na vida dos seus educandos. Os educadores procuram maneiras de desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, proporcionando aos estudantes maior vínculo com a educação, com a comunidade.



As evidências que colhemos tornaram-se possíveis, também, por estarmos inseridas no Assentamento Roseli Nunes e por acompanhar a formação com o coletivo de professores.

A seguir, realizamos uma reflexão em torno da organização econômica, cultural e política, considerando o protagonismo dos camponeses no processo de organização no âmbito do assentamento e do Movimento.

Considerando que a Educação do Campo tem como princípio pedagógico pensar no desenvolvimento do campo, para que o mesmo seja um espaço de vida, significa refletir sobre o contexto real, considerando a educação como uma base de transformação dos sujeitos. Portanto, os educadores devem se assumir como parte desse processo e promover ações que garantam essa relação.

Para tanto, traremos algumas questões ligadas à organização social, econômica, cultural e política desenvolvida no Assentamento Roseli Nunes. Isso no intuito de relacionar e refletir sobre suas práticas, trazendo para a análise as experiências do coletivo de educadores em relação à realidade camponesa, e o modo de produzir a vida, considerando os desafios, as angústias e, principalmente, as proposições frente à realidade territorial do assentamento.

Neste sentido, expomos a dinâmica organizativa do território, que incorpora outros parâmetros de organização, pois entrelaça as potencialidades humanas que estão ligadas à forma de pensar e planejar o desenvolvimento do campo, pautada nos princípios do bem coletivo. A forma com que os camponeses conduzem o assentamento, considerando suas especificidades, deixa claro que é preciso discutir, propor e executar uma formação política com todos os sujeitos que estejam vinculados ao campo. Desse modo, poderão conhecer a realidade social em que vivem e, principalmente, perceber que possuem autonomia para propor mudanças, na busca por uma sociedade mais humanizada, e que se afirmem como sujeitos protagonistas de suas histórias, conforme é destacado por Freire (2011).

Essa dinâmica social, econômica e cultural de organização que existe no assentamento representa um processo contínuo de formação, o qual ocasiona ações de mobilizações, articulações e planejamento para produzir, provocar articulações e mudanças nos diversos espaços sociais, pois representa um campo que está vivo e em movimento. Nesse processo, existe uma luta para que o assentamento seja respeitado e valorizado. E considerando suas especificidades, e, principalmente, as suas características socioculturais, geradas em meio à luta pela terra, desde o acampamento até a conquista do assentamento, isso representa um avanço em relação ao desenvolvimento do campo e da luta dos movimentos sociais.

Ao terem essa percepção surge uma nova dinâmica no campo, pois os educadores constroem um coletivo que debate, reflete, refaz suas concepções e práticas sociais, mobilizando e articulando os variados fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

Nas observações e diálogos com os sujeitos percebemos que o assentamento é um campo complexo, cheio de contradições, em que há divergência de ideias e pensamentos. Entretanto, se destaca por ser um território marcado pela força na luta, pela organização coletiva, pela formação política, pelas práticas diferenciadas e por ser um assentamento em que os sujeitos lutam por uma transformação social e por uma sociedade diferenciada que valorize o campo e os sujeitos que ali vivem, sua cultura, seus saberes, seus valores. Podemos perceber isso na fala da Educadora Silvana quando ressalta a preocupação em perder os professores que vivenciaram a luta para conquistar a Escola Estadual Madre Cristina:

*Igual quando você falou da competição, o movimento prega a cooperação, agricultura familiar eu não sou muito fã da agricultura familiar porque é um modelo capitalista – a agricultura camponesa é aquela que valoriza a cultura, valoriza o empírico da gente, aquilo que aprendi com meus avós, crença, que também são culturas e o movimento valoriza isso. Agora eu não sei para onde que nossa escola vai quando um desses professores não ficar mais na frente é um medo que tenho (TR 3, Coletiva 1 - Oficina 2, Educadora Silvana, 12/04/2017)*

Para reforçar essa questão citamos a fala da Educadora Marinalva:

*Quando a gente fala da escola, da união, da unidade, a escola é o pilar do assentamento, ela é onde se trabalha toda essa unidade e reconquista dessa unidade. Então essa escola, desde os seus formadores já tiveram o objetivo de permanecer nessa escola e de assegurar essa escola no campo. Isso também é uma preocupação do presente com o futuro, porque a maioria que estão aqui ainda veio debaixo da lona, juntou prego para fazer essa escola, ficou sem receber um ano, trabalhou como voluntário para construir essa escola, essa cultura de pertencimento, a gente adquire isso no movimento, a identidade do movimento, a nossa escola ela é do movimento, nos “trancos e barrancos” com muita defasagem, com muitas lutas, mas também com muitas vitórias e é assim, o que preocupa também é o amanhã (TR 3, Coletiva 1 - Oficina 2, Educadora Marinalva, 12/04/2018).*

Sendo assim, podemos dizer que, apesar das divergências internas, há um coletivo, que tem origem em uma história de luta do MST. Nesse percurso, os sujeitos perceberam a importância do coletivo para intensificar a luta e conquistar o objetivo comum — a tão sonhada terra. E, após a terra, novos objetivos comuns foram surgindo: educação de

qualidade, saúde, moradia, energia elétrica, boas estradas, entre outros. Conforme Caldart (2000, p. 131), “ser do MST significa, pois, acostumar-se com uma realidade em movimento, onde a transformação de qualquer coisa é uma possibilidade real e, aos poucos, passa inclusive a ser culturalmente desejável”.

Essa dinâmica estabelecida no campo produz uma reviravolta em sua organização econômica, social, cultural e política, pois modifica o modo de ver o campo, e ter o campo como um espaço de vida, em movimento, em que seus sujeitos estão envolvidos no processo de Territorialização do campo. Sendo assim, ao acompanhar a formação dos educadores do campo e ao observar suas falas frente à história do assentamento, passamos a refletir sobre os valores, considerando as raízes dos povos do campo em relação à realidade atual.

Percebemos que um ponto importante que foi destacado e preocupa muito o coletivo de educadores é perder a essência de um assentamento do movimento MST conquistado pela luta de um coletivo que possui uma história, que tem valores culturais, sociais, saberes riquíssimos, e, aos pouco, vem se perdendo pelo pouco envolvimento dos educadores que não viveram o processo de luta, pois chegaram depois que o assentamento já havia sido conquistado, e pela juventude que não se envolve nessas questões fundamentais para manter viva uma cultura, uma história. Conforme destaca a Educadora Irandir:

*É como estava falando são pessoas que venderam, os de acampamento e tudo, passaram para outros que não viveram esse sofrimento, então essas pessoas que viveram isso aí já foram embora, aí são outras pessoas que não querem nem saber, então mesmo assim é com os professores que tinham, eles não passaram o que o senhor Jair, a Marta, Penha e o Sidnei passaram, então não tá nem aí com nada, não esquenta a cabeça com a luta do sofrimento do acampamento então assim é muitos moradores que hoje tem aqui.[...] Só sei que aqui mudou muito. eu poderia dizer que um divisor de águas assim; existia uma Escola antes de 2003 e depois começou a existir outra Escola depois de 2003. Tanto a Escola como as pessoas, assim em tudo não só a Escola, mas o assentamento todo, porque foi como já falei, um foi passando para outra pessoa e outra [...] Isso, foi dividindo, foi vendendo, pessoas que não participaram do acampamento, de caminhadas, dessas coisas sabe? Aqui mesmo na Escola, quando a gente está em reunião que a gente canta o nosso hino, tem professores que não fazem os gestos. Quando tem uma mística, às vezes, vai por sentir obrigado, porque tá ali tem que ir, mas que não que seja de coração [...] tá mudado aqui e eu acho que vai mudar cada vez mais (TR 3, Coletiva 1 - Oficina 3, Educadora Irandir, 12/04/2017)*

A partir dessa fala percebemos que os princípios fundamentais do coletivo estão sendo ameaçados. Entretanto, observamos que os educadores que têm vínculo com o movimento e acreditam que é possível manter as tradições e fortalecer a cultura camponesa sonham, nesse território, com uma vida digna no campo, onde seus filhos possam estudar, possam cursar uma Faculdade sem deixar o campo, fortalecendo a identidade camponesa e as raízes no espaço camponês.

É preciso levar em consideração todo o contexto que foi se formando em torno do território do Assentamento Roseli Nunes, desde o acampamento até a conquista do assentamento, pois é um contexto marcado pela luta, pelos desafios em meio às questões ligadas aos problemas do campo. Como podemos perceber na narrativa da Educadora Irandir, os valores foram se perdendo, pois o que não é cultivado nas crianças e nos jovens, com o passar dos anos vai ficando somente na história. Por isso o receio que essa educadora revela em sua fala com a chegada dos novos membros na escola, os quais não participaram das jornadas do MST, e o medo de perder o que foi conquistado em termos de coletividade.

A falta de vínculo com a luta, com a história, pode fazer com que, no decurso dos anos, as dificuldades e as conquistas coletivas fiquem somente na história, e assim, o sujeito perca o que realmente é fundamental para o fortalecimento do coletivo, dos valores, dos símbolos, do movimento.

Apesar das intempéries no cenário político, o Assentamento Roseli Nunes consegue demonstrar sua concepção política e social, na sua forma de organização, na união em cada formação, a cada mobilização para resolver um problema coletivo, nas lutas travadas contra a mineradora, contra o agronegócio, contra o agrotóxico, em defesa do saber popular, da agroecologia, da soberania alimentar e do bem coletivo.

Desse modo, podemos destacar, dentro do assentamento, algumas formas de resistência e organização econômica nele desenvolvidas:

- A ARPA, uma associação de produtores regionais que desenvolve atividades de técnicas agroecológicas e de associativismo, tem um papel essencial no assentamento, pois vem demonstrando que é possível fazer uma produção sem o uso do agrotóxicos, rompendo com o processo de alienação pregado pelo sistema capitalista.

- O projeto Juventude Camponesa, aprovado em novembro de 2014, a partir do edital da chamada MCT/MDA - INCRA/CNPq n. 19/2014, Fortalecimento Juventude Rural, proposto a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse projeto foi desenvolvido pelo Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, realizado de 2015 a 2017,

com um grupo de jovens que desenvolveu ações de pesquisa e extensão, na produção de conhecimento científico integrado aos saberes camponeses, segundo os princípios da Economia Solidária, Agroecologia e Educação do Campo. Portanto, proporcionou aos jovens um aprofundamento da práxis desenvolvida na interação entre tempo escola e tempo comunidade, de modo a provocar o interesse pelo trabalho do campo e a valorização do espaço em que vivem. Durante as observações no assentamento podemos destacar que esse projeto provocou, na juventude, um olhar diferenciado para o campo e para a história do assentamento, o orgulho do território<sup>24</sup>.

**Fotografia 3 - Imagem de grupo de produção coletiva.**



**Fonte:** Acervo fotográfico Núcleo Unemat- Unitrabalho (Projeto da Juventude Camponesa)

Essa imagem representa uma produção coletiva de jovens que fizeram parte do Projeto Juventude Camponesa. Em meio à relação trabalho-educação, os jovens puderam perceber, no processo de formação, a importância de vivenciar, na prática, ações voltadas para a sua realidade. Tais ações representam a práxis pedagógica pautada nos princípios da Economia Solidária, Agroecologia e Educação do Campo.

---

<sup>24</sup> A esse respeito consultar: CRUZ, M.A.B. Processo de Formação e Organização para o Trabalho coletivo, da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D' Oeste. 2018. 145 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres. 2018.

Desse projeto com a juventude surgiu também a formação do Grupo de Mulheres no sentido de ampliar e replicar o conhecimento adquirido, e fortalecer a mulher do campo, marcada por uma trajetória de sofrimento, abandono e exclusão na divisão econômica. Portanto, essa formação com o grupo de mulheres provocou mudanças no modo de pensar e agir das mulheres, que puderam se apoderar do conhecimento e ampliar suas práticas, pois além de trabalhar em casa, começaram a produzir para comercializar, adquirindo uma renda para a família, e, assim, aos poucos, desconstruem e rompem com o machismo dentro de casa.

**Fotografia 4 - Formação com Grupo de Mulheres Roseli Nunes.**



**Fonte:** Acervo fotográfico Núcleo Unemat- Unitrabalho.

É importante explicitar que faz parte da lógica da Educação do Campo pensar o campo – produção, trabalho-cultura — na perspectiva de transformá-lo e melhorar as condições de vida dos trabalhadores. Desenvolvendo o campo, criam-se possibilidades para que as pessoas permaneçam em seu território, e é dessa forma que a Escola Madre Cristina faz Educação do Campo, assumindo tais questões. Com essa formação recebida, os jovens passam a ter possibilidades para ficar no campo e fortalecer, junto a suas famílias, seu território.

A formação com a Juventude Camponesa e o Grupo de Mulheres resultou na organização da Feira de Economia Solidária e Agroecologia (FEISOL), realizada no barracão

ao lado da Escola Madre Cristina, no assentamento. Foi uma forma de proporcionar um espaço para a comercialização e a socialização dos saberes, e, principalmente, formão modo de obter uma renda, além de movimentar o setor econômico do assentamento.

O campo como espaço da economia é a quinta configuração social que diz do lugar onde a gente planta e colhe para a sociedade” é a ideia fundante do princípio da economia camponesa que tem a produção de alimentos pra o autossustento camponês e para o consumo na cidade como principal razão de organização. Mas é a partir desta perspectiva que é manifestada a necessidade de “maiores incentivos e apoios para a organização e o escoamento da produção”. É a condição de não apoio das políticas públicas efetivas para a agricultura familiar camponesa que é contestado e ao mesmo tempo são indicados caminhos para a mobilização de ações viabilizadoras da economia camponesa (ZART, 2011, p. 19).

Conforme Zart (2011), temos a compreensão da importância de pensar sobre a realidade a partir dos sujeitos que a vivenciam, que buscam caminhos e alternativas para construir um desenvolvimento territorial pautado na valorização do campo e dos que o habitam. Assim, nos propomos a refletir sobre as reais condições de os camponeses viverem no campo, considerando a falta de políticas públicas voltadas para atender as suas necessidades, o que representa a ausência do Estado.

Em meio a esse processo conturbado, a escola representa um espaço de diálogo entre a escola e a comunidade, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento do território. Esta escola, em especial a Madre Cristina, possui um diferencial por assumir essa luta com a comunidade. E ao se fazer a leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Madre Cristina podemos perceber essa formação diferenciada através da filosofia da escola que consta no PPP:

A Escola Estadual “Madre Cristina” tem por filosofia a formação integral dos sujeito com base nos seguintes princípios; educação de qualidade para todos/as; compromisso com a educação básica do campo, que ajude a preparar os sujeitos da transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana, tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável conforme preceitua as diretrizes operacionais para as escolas do campo (MIRASSOL D’OESTE, 2016, p. 3).

A escola foi construída como um espaço de formação humana, levando consigo toda a história de luta, assim, ao construírem a escola, os assentados escolheram o nome de Madre Cristina. Segundo Ribeiro (2014, p. 12), “os acampados batizaram a escola de “Madre Cristina”, em homenagem ao empenho da educadora, psicóloga e estudiosa, Célia Sodrê Dória, ou melhor, Madre Cristina como era conhecida”.

Essa escola possui um significado muito forte de pertencimento para a comunidade, pois faz parte do processo de luta que se originou a partir da Escola itinerante Roseli Nunes, no acampamento da Fazenda do Facão, no ano de 1998. Nesse local, os educadores das escolas eram os próprios acampados que eram selecionados pelo núcleo de Educadores, e os acampados que possuíssem magistério ou outra formação eram escolhidos para serem educadores na escola itinerante.

As escolas localizadas nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária têm um papel importante na territorialização desses assentamentos, possibilitando a efetivação e a continuidade da luta camponesa[...]. Essa opção pela escola altera a própria organização dentro dos assentamentos e de forma geral MST, como um todo. Propicia e impulsiona transformação do território conquistado (PALANDIM JUNIOR, 2010, p. 227).

A Escola Estadual Madre Cristina é referência quando falamos em escola do campo, pois desenvolve, na prática, a política pública da Educação do Campo, além de ter em sua formação política a formação pedagógica oriunda do MST.

A Escola Madre Cristina propõe uma educação específica e diferenciada, isto é educação no sentido amplo do processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas do educando, por meio do trabalho pedagógico que leve a um sendo crítico enquanto cidadão participante e transformadores da sociedade. Busca uma ação educativa baseada no interesse, criatividade e disposição aos estudos, procurando desenvolver um conteúdo significativo para o educando, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na realidade do campo, promovendo a interação dos conteúdos ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e cidadania) nas diversas disciplinas (MIRASSOL D'OESTE, 2016, p. 8).

A Escola Estadual Madre Cristina se localiza no centro do Assentamento Roseli Nunes e é considerada “o coração” da comunidade. Esse espaço é um local onde, além da educação oferecida, é possível construir referências culturais e políticas com os educandos, ou seja, é um espaço que busca a transformação do sujeito para a construção de uma nova sociedade; é um espaço onde os camponeses realizam suas reuniões e recebem formações, tornando a escola um símbolo de luta, resistência e identidade desse território.

Podemos perceber tais questões no posicionamento da Educadora Maria da Penha que ressalta a importância da escola para o assentamento:

*Quando a Marinalva coloca que a escola é o pilar, eu acho que além do pilar ela é o coração, onde toda a vida, tudo o que gira passa por aqui. Quando isso aqui tá de férias parece que o assentamento morreu, quando volta a gente fala nossa voltou as aulas, aí você fica sabendo das coisas. Então acho que além do pilar é o coração, é o centro de tudo, é a vida que*



*passa por aqui, se aqui fechar. Se aqui perder a identidade que a gente constituiu, se perder essa história. O dia que isso acontecer, morreu. (TR 3, Coletivo 1 - Oficina 2, Educadora Maria da Penha, 12/04/2017).*

Conforme a narrativa da Educadora Maria da Penha, a escola é considerada o coração do assentamento, pois é o espaço de diálogo que proporciona uma ambiência para que os assentados possam discutir e propor mudanças, considerando a realidade e o contexto. Desse modo, ter a escola como a entidade agregadora possibilita o envolvimento da comunidade no planejamento e na mobilização para promover propostas de melhorias para o território, como estradas, transporte, entre outras questões que exigem o fortalecimento do coletivo. Nesse pulsar, a escola agrega valor aos camponeses e ao seu território, e no coletivo tem a oportunidade de transformar a realidade social, fortalecendo a luta do movimento.

Nessa perspectiva, considerar a escola parte integrante no processo de desenvolvimento e de preservação do território camponês significa proporcionar um espaço de ensino-aprendizagem favorável para a construção de um pensar coletivo sobre a importância do cuidado com a terra e com a natureza. Portanto, a escola, em conjunto com a comunidade, deve planejar e realizar práticas que busquem o desenvolvimento e a sustentabilidade camponesa.

Apesar dos desafios, a escola hoje se encontra estruturalmente bem organizada. Podemos demonstrar isso com base na observação e nos documentos analisados, nos quais constatamos que a escola disponibiliza: sala de articulação, sala multifuncional, biblioteca, sala de informática. Também oferece todos os segmentos de ensino — Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP Técnico em Agroecologia, Educação de Jovens e Adultos (EJA) — ofertados nos períodos matutino, vespertino e noturno. Atualmente, a escola possui 50 funcionários, assim distribuídos: diretora, educador, secretária, Apoio Administrativo Educacional e técnicos administrativos. Dos, 343 alunos matriculados regularmente em 2018, a escola conta com 238 estudantes na Escola Estadual Madre Cristina, e 105 estudantes nas salas anexas, conforme consta nos quadros a seguir.

**Quadro 11 - Demonstrativo das modalidades de ensino da unidade escolar e número de alunos por sala na Escola Estadual Madre Cristina (2018)**

Modalidades de Ensino	Nº de alunos por Sala
<b>Matutino</b>	
1ª Fase 1º Ciclo	09 alunos
2ª Fase 1º Ciclo	16 alunos
3ª Fase 1º Ciclo	16 alunos
1ª Fase 2º Ciclo	17 alunos
2ª fase 2º Ciclo	14 alunos
3ª fase 2º Ciclo	28 alunos
1ª fase 3º Ciclo	22 alunos
2ª fase 3º Ciclo	23 alunos
3ª fase 3º Ciclo	14 alunos
<b>Vespertino</b>	
1º Ano EMIEP de Agroecologia	20 alunos
2º Ano EMIEP de Agroecologia	09 alunos
3º Ano EMIEP de Agroecologia	09 alunos
<b>Noturno</b>	
1º Ano EJA	12 alunos
2º Ano EJA	08 alunos
1º Segmento 1º E 2º Ano Ensino Fund.	09 alunos
2º Segmento 1º E 2º Ano Ensino Fund.	12 alunos

**Fonte:** Dados da Unidade Escolar Escola Estadual Madre Cristina, 2018, compilados pela autora.

Com base no Quadro 11 constatamos que a unidade escolar pesquisada possui todas as modalidades de ensino existentes nas escolas regulares. As escolas do campo muitas vezes são apontadas como escolas sem estrutura, nível de ensino baixo, escolas que não possibilitam aos alunos estudar, fazendo com que tenham que ir para a cidade em busca de uma educação melhor.

Algo que é importante destacar aqui é o EMIEP que é voltado à Agroecologia, uma área de estudo que está dentro dos princípios idealizados pela comunidade. E uma questão a ser destacada é que existe a associação ARPA que trabalha com os princípios da agroecologia o que representa um fortalecimento para escola/comunidade, que incentiva a todos os produtores da comunidade à produção agroecológica, sem agrotóxicos, produzindo alimentos saudáveis para consumo próprio e para a sociedade. Dessa forma, os estudantes aprendem a técnica sobre como cultivar os produtos na perspectiva da agroecologia, levando para as famílias esse aprendizado diário que pode ser utilizado em seus lotes.

Todo o trabalho desenvolvido pela Escola Madre Cristiana sempre busca estar relacionado com a comunidade, deixando evidente o quanto é fundamental uma escola no campo, mas que desenvolva uma educação voltada para a realidade desses estudantes, e que possa abranger todas as suas especificidades. A escola é fundamental para essa comunidade e

possui grande importância para o assentamento e para os territórios próximos. O Quadro 12 nos permite visualizar essa afirmação.

**Quadro 12 - Demonstrativo das salas anexos da Unidade Escolar Escola Estadual Madre Cristina**

Modalidades de Ensino	Nº de alunos por sala	Locais
1º Ano EJA E. Médio	16 alunos	Salas Anexa do Assentamento Margarida Alves
2º Ano EJA E. Médio	16 alunos	
1º Segmento 1º E 2º Ano E. Fund.	08 alunos	
2º Segmento 1º E 2º Ano E. Fund.	13 alunos	
1º Segmento 1º e 2º Ano E. Fund.	24 alunos	Salas Anexas do Assentamento Silvio Rodrigues
2º Segmento 1º e 2º Ano E. Fund.	12 alunos	
1º Ano EJA E. Médio	06 alunos	Sala anexa dos Trezentos próximos à Sede Madre Cristina
2º Segmento 1º e 2º Ano E. Fund.	10 alunos	

**Fonte:** Dados da Unidade Escolar Escola Estadual Madre Cristina, 2018, compilados pela autora.

A escola no assentamento possui 238 alunos matriculados para o ano letivo de 2018, porém, além das turmas ofertadas pela unidade escolar, possui salas anexas, situadas em diferentes pontos, como é o caso das localizadas na comunidade dos Trezentos, localizada próxima à sede Madre Cristina, onde estudam 16 alunos. Outras salas estão situadas nos assentamentos adjacentes, como o Assentamento Margarida Alves, que possuem 53 estudantes, e o Assentamento Silvio Rodrigues, com duas salas anexas, com 36 alunos matriculados, totalizando 105 estudantes.

Esse fato demonstra e reafirma a importância das escolas no campo, e principalmente as que desenvolvem trabalhos com atividade que fazem relação entre camponês/escola/comunidade, e o exemplo que destacamos é a modalidade EJA, na qual vários camponeses estão matriculados para voltar a estudar. Analisando o quadro geral dos alunos regularmente matriculado na escola, chegamos ao número de 343 alunos.

A organização da Escola Estadual Madre Cristina é construída pela comunidade escolar em geral, educadores, educandos e a participação da comunidade, observando-se as normas educacionais brasileiras, MEC, e os princípios pedagógicos do MST, pois buscam manter suas raízes de construção para não deixar morrer a sua história.

A escola é uma referência em termos de planejamento, organização e execução de ações voltadas para atender à demanda do assentamento, pois busca promover a relação e a

articulação entre educadores-escola-comunidade, valorizando as experiências e as práticas da comunidade, em conformidade com o trabalho escolar, pois há o interesse em manter essa cultura camponesa.

Frente a essa realidade, a escola e os assentados estão mobilizados, organizados para se contraporem a qualquer problema que provoque o esvaziamento do campo, como é o caso da “Mineradora”, já citado anteriormente, que provocaria um processo de desterritorialização da cultura camponesa e a perda de uma história de lutas, desafios, derrotas, perdas, vitórias e conquistas.

Portanto, a Escola Estadual Madre Cristina, na condição de escola do campo, desenvolve suas práticas pedagógicas, valorizando o campo, o cuidado com a terra e com os sujeitos do campo, e para que atingisse esse trabalho ocorreu todo um processo de luta e de conquistas do coletivo desse território — escola-comunidade —, e junto a esse coletivo os educadores estão comprometidos com o campo e com o desenvolvimento do seu território. Esse trabalho representa mais um passo para a consolidação de atividades organizativas de caráter social, econômico, cultural e político, como forma de pensar sobre o território camponês e o fortalecimento dessa luta, nesse processo, tem sido fundamental as práticas de formação dos educadores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisamos o modo com que a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes, influencia a Territorialização da Educação do Campo, considerando o processo histórico vivido por esses sujeitos, narrado tanto de forma individual, quanto coletiva. Ao longo desta pesquisa, fomos compreendendo, a partir das vozes dos educadores, como a identidade e o pertencimento dos educadores ao seu território camponês contribuem para o desenvolvimento territorial e o fortalecimento da Educação do Campo.

Dessa forma, a pesquisa realizada tem sua relevância científica, mas também possui uma grandeza pedagógica e histórica, pois foi realizada com educadores militantes do MST, de um território conquistado por eles, que se constituíram no processo formativo desenvolvido na luta pela terra e, por conseguinte, por formação. Esses educadores, que se fizeram sujeitos sociais na luta, viveram e vivem experiências de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR), e nelas se (re)formam, revendo-se e se transformando em todo o processo. Observamos que os territórios vão se constituindo temporariamente, pois o espaço territorial conquistado se desterritorializa constantemente, pois a realidade vivida não é constante, e, sim, cheia de novas lutas e novos acontecimentos.

Destacamos, na pesquisa realizada, o caminho trilhado, o qual possibilitou conhecer as trajetórias dos educadores e seus conhecimentos de forma encantadora, no sentido de nos implicar e nos envolver de modo a zelar por um compromisso e pela responsabilidade com o coletivo de educadores. Isso ocorreu, principalmente, a partir das narrativas das lutas e desafios traçados em busca da terra e pela formação humana que os educadores vivenciaram e vivenciam na sua formação, conseguindo garanti-la a outros. Podemos inferir que formam um grupo social que se destaca pela sua coletividade, mesmo tendo suas contradições, porém, quando surgem problemas que envolvem a comunidade, o coletivo se destaca, une-se e luta pelo mesmo objetivo.

As autobiografias, narrativas individuais e coletivas, foram a base de dados que nos forneceram a possibilidade de analisar a trajetória de lutas e conquistas dos educadores e que demonstram todo esse processo de TDR antes refletido, tendo essas narrativas grande relevância para esta pesquisa. Por meio delas compreendemos o processo de luta constante pela terra, vivenciada pelos educadores, que viram em sua luta, organizados a partir do MST,

a possibilidade de sua própria reterritorialização, ou seja, voltar para o campo que sempre foi o desejo comum a eles, lugar de suas origens e opção de vida.

Conhecendo esse processo por conta da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC), esta pesquisa de mestrado foi elaborada coletivamente, e nas discussões construímos e (re)construímos a questão problema, a qual, por fim, ficou assim definida: *Como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina influencia a Territorialização da Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes?*

Assim, para respondermos a questão problema da pesquisa, consideramos importante demonstrar como o processo foi desenvolvido até alcançarmos nossas considerações, elaboramos cinco objetivos específicos, derivados do seguinte objetivo geral: *analisar como a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes, influencia a Territorialização da Educação do Campo.*

Esse objetivo teve o intuito de constituir um referencial teórico que sustentasse nossa pesquisa, que entrelaçasse as análises empíricas com a teoria, e teve grande importância para a construção desta dissertação. E em relação aos objetivos específicos, compreendemos, teoricamente, os conceitos: a formação de educadores, a territorialização, movimento dos trabalhadores sem-terra, Reforma Agrária e Educação do Campo, com base em autores que pesquisam sobre as principais temáticas desenvolvidas em nossa investigação, entre os quais: Arroyo (2011; 2009), Nóvoa (1995), Molina (2006; 2012; 2014), Freire (1987; 1998; 2011), Caldart (2001; 2003; 2009; 2012), Fuini (2014), Paladim Júnior (2010), Raffestin (1993), Saquet (2009;2017), Bitencourt e Zart (2017), que foram fundamentais para a compreensão do processo de formação dos educadores no movimento da Territorialização da Educação do Campo.

Constatamos, através da pesquisa, que o processo de formação dos educadores ocorreu em um movimento contínuo, ou seja, a formação dos sujeitos se realizou durante o processo de TDR, mediante a luta pela terra entre conflitos e despejos, (re)organização e conflitos internos e externos no espaço de vida e luta. Para o MST, a formação é um ponto fundamental, não somente a formação escolar e acadêmica, mas também a formação humana, social e política. Nesse movimento de TDR, realizado pelos educadores, diversas foram as formações realizadas e proporcionadas pelo MST. No percurso da luta pela terra, na territorialização e formação, foram sendo constituídas as identidades da cultura camponesa, a

territorialidade que se constitui na afirmação das linguagens e das simbologias de educadores do campo.

O grupo de educadores formados na práxis social e na pedagogia da práxis que conforme Gadotti (2000, p. 7) “uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade”, dessa forma, compreendemos que a pedagogia da práxis é fundamental para a população do campo, pois possui um papel especial na construção da Educação do Campo. Durante todo o processo de territorialização esses educadores participaram ativa e coletivamente de todas as ações, mobilizações em prol de uma educação diferenciada, adequada ao povo do campo. Através das lutas políticas, os movimentos sociais constituíram e conquistaram profundidade teórica, metodológica e o exercício da Educação do Campo. Uma educação pautada nos princípios do MST, e que esses educadores levam consigo desde o acampamento, perpassando o tempo e já no Assentamento Roseli Nunes, afirmando o currículo e a formação da cultura e da resistência camponesa. A educação do campo, como territorialidade dos povos do campo, é um espaço de conflitos diário com a SEDUC para manter a Escola Estadual Roseli Nunes como uma escola do campo.

Na metodologia da pesquisa participante nos inserimos e participamos do processo formativo desenvolvido por meio das oficinas de narrativas coletivas. Esse momento teve relevância para a pesquisa, pois ocorreu nossa aproximação com os sujeitos pesquisados. O método de narrativa permitiu que tivéssemos a oportunidade de conhecer as histórias de vida dos educadores no movimento da Territorialização da Educação do Campo.

Nas narrativas coletivas identificamos as lutas, os desafios e as dificuldades na trajetória da territorialização, pois os narradores citaram detalhes da busca para realizar o sonho de possuírem seu pedaço de terra e uma educação diferenciada para seus filhos, a Educação do Campo, que respeitasse e valorizasse o território vivido pelos estudantes camponeses. Participar do processo formativo em que os educadores do campo narraram sua história de vida permitiu-nos compreender e reconstruir o processo histórico da Territorialização da Educação do Campo no território do Assentamento Roseli Nunes e, por conseguinte, da Escola Estadual Madre Cristina.

Compreendemos que todo o processo de luta pela terra e por educação e, consequentemente, a busca pela conquista do território no processo de Territorialização foi uma trajetória marcada por diversos conflitos. No entanto, em meio aos obstáculos da luta, a formação dos educadores se fortaleceu, pautada nas necessidades dos camponeses, pois a

educação é base para propiciar aos sujeitos condições de refletir e questionar a realidade, e, assim, buscar meios para fortalecer o território.

Nesse sentido, identificamos como o processo de formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina influenciou a Territorialização da Educação do Campo. Percebemos que, durante a territorialização vivida para a conquista do território, os educadores sempre passaram por formação, a qual lhes proporcionou que se tornassem sujeitos sociais críticos, com capacidade de compreender o seu meio, lutar pela mesma formação para seus filhos, ou semelhantes afirmando a Educação do Campo como uma forma diferenciada de educação: que valoriza o trabalho, a cultura, as simbologias e reconhece as especificidades de cada território.

Para alcançar a educação diferenciada houve grandes batalhas travadas pelos movimentos sociais, reuniões, marchas, encontros e conferências, em que, aos poucos, ao longo dos anos, os educadores da Escola Estadual Madre Cristina foram fazendo história nesse cenário. Tiveram grande participação na construção da educação diferenciada, pautada nos princípios da Educação do Campo, que preza pela emancipação humana, de forma a possibilitar que cada sujeito possa se perceber como um ser humano livre e capaz de refletir sobre a sociedade em que vive e sendo capaz de buscar meios para transformá-la. Tais princípios são fortalecidos mediante a atuação e formação desenvolvida pelo MST, que tem como base a coletividade, a democracia participativa, a disciplina compromissada, o trabalho de base de organização e a realização da mística, visando à valorização dos símbolos e a reafirmação da memória histórica dos lutadores sociais.

Os dados da pesquisa mostram que, ao longo dos anos, as dificuldades sempre existiram. Para superar os obstáculos, o MST compreende que uma das formas de resistência é a formação de sujeitos que integram as organizações do movimento. Assim, por meio de parcerias realizadas em todo país, entre o MST, as IES, o INCRA/PRONERA, e outras instituições e políticas públicas protagonizadas, organizam o meio e indicam educadores para realizar cursos de graduação de formação específica, ligados às práticas, tendo por base os princípios voltados para o campo. Toda a formação, não somente acadêmica, mas também política, foi e é desenvolvida pelos educadores ao longo da vida. Conforme Bitencourt (2017), a formação é um processo contínuo que ocorre por meio das experiências vivenciadas não somente nos cursos, mas também através das manifestações políticas como mobilizações e marchas que proporcionam a constituição da identidade e o pertencimento.



Por isso, percebemos que a identidade e o pertencimento dos educadores à Escola Estadual Madre Cristina, na relação escola/comunidade que configura a política pedagógica, demonstram a ligação e o vínculo profundo e amoroso construído pelos educadores com a escola e a comunidade. O vínculo é mais forte naqueles educadores que vieram da luta, desde a época em que viviam e ensinavam sob a lona preta; que viram e viveram, em alguns casos, o desespero da violência dos despejos que marcou suas vidas; que passaram e sentiram na pele o processo de TDR. Durante esse processo de Territorialização permanente e contínuo, os educadores sempre lutaram e nunca deixaram que as crianças dos acampamentos, que representavam territórios temporários, ficassem sem escola, e esta se fez itinerante, representando que ela acompanhava o deslocamento deles. E onde houvesse criança e adultos necessitando de formação, lá estava a escola — a escola itinerante.

Também compreendemos, através das narrativas, que durante a luta pela terra o MST manteve a escola no acampamento, pois tinha a preocupação com a educação das crianças e a manutenção das famílias unidas nos acampamentos. Dessa forma, o MST organizou os educadores para que participassem de formações específicas com o intuito de serem capazes de desenvolver uma educação diferenciada com as crianças nos acampamentos e nos assentamentos.

Para os educadores que integraram esta pesquisa, a formação que o MST desenvolveu nas reuniões, marchas e nas conferências foi fundamental para que as identidades se constituíssem, por meio das vivências e da participação ativa. E foi na práxis política e pedagógica que acabaram por criar o sentido de pertencimento com o território, pois todo o processo formativo dos sujeitos sociais estava interligado entre a educação e a comunidade, o movimento social e a escola.

Compreendemos e interpretamos, neste estudo acadêmico, a inserção dos sujeitos, a resistência, a luta, a proposição e a construção social da realidade dos povos do campo para assegurar a terra, a cultura e o processo complexo e conflituoso de territorialização. A Educação do Campo é uma das formas de organização camponesa que influencia e determina a territorialização.

Assim, destacamos que a Escola Estadual Madre Cristina nasceu por meio de um movimento social, tendo como compromisso proporcionar aos educandos uma educação que visasse a transformação social. Essa escola nasceu de um barraco de lona preta, que passou por vários espaços, e por meio da constituição da identidade dos seus sujeitos foi também constituindo a sua identidade a partir dos princípios do MST. Esse processo aconteceu em

diferentes lugares, constituindo-se em territórios temporários e de sujeitos que, em alguns momentos, estavam nesses espaços, pois ambos eram transitórios. Havia mudanças constantes de seus integrantes, o que alterava constantemente a forma de ser e estar nos lugares e nos territórios temporários.

Essa escola itinerante, no pré-assentamento, também território temporário, resistiu firme aos percalços no processo Territorialização, na busca de um território constituído a partir da conquista da terra. Foi se fortalecendo por meio dos educadores, atingindo a territorialidade (identidade) através das relações sociais, nas quais os sujeitos passaram a ter um sentimento de pertencimento à escola, construindo uma identidade no espaço. Como destaca Zart (2012, p. 351), “a territorialidade busca compreender a identidade e a simbologia que se afirma e se refaz em espaço determinado”.

Assim, com base nos dados produzidos nesta pesquisa, inferimos que a Escola Estadual Madre Cristina surgiu de muita luta, persistência e resistência dos Sem-Terra. Através da luta pela terra e pela educação, eles mantiveram e mantêm a escola desde o acampamento até o assentamento. Bitencourt (2014) enfatiza que a luta não foi apenas pela terra, mas também pela educação, pela formação dos educadores, dos estudantes e de todos os companheiros, como forma de resistir e de fortalecer cada vez mais o coletivo.

Também constatamos que a escola *locus* foi construída por meio da luta de um povo que possui uma forte identidade com o campo, por meio das raízes dos camponeses, pautadas nos princípios do MST, que se entrelaçam com os saberes populares. Essa escola esteve presente em todos os momentos de construção social, sendo representada pelos educadores, e não deixou de cumprir a função social e pedagógica que sempre exerceu. E mesmo não possuindo estrutura física adequada, a escola manteve suas aulas e o seu funcionamento em barracos de lona ou debaixo de uma árvore, pois o importante era manter os educandos produzindo conhecimentos.

A formação dos educadores configura a territorialidade da Educação do Campo desenvolvida por práticas históricas que configuram o modo de viver no território conquistado. Ao analisarmos a trajetória da Educação do Campo durante a territorialização, constatamos a relevância do MST nesse processo.

O movimento social se destaca desde a inclusão da política pública da Educação do Campo na constituição de 1988. Constituiu-se em um processo muito longo através de muitas mobilizações, marchas e muita resistência, pois ainda se usava o termo educação rural. Somente através da luta movida pelos movimentos sociais e sindicais houve conquistas na

LDBEN 9.394/96, em seu Art. 28, ao dizer que cabe ao sistema de ensino promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Assim, aos poucos, a discussão sobre o tema foi inserida e avançou na direção do desenho da Educação do Campo. Quanto à necessidade de educação diferenciada, afirma-se uma educação de qualidade para o campo e de respeito ao contexto vivido pelos estudantes camponeses.

As escolas do campo vinculadas ao MST buscam oferecer aos seus estudantes uma formação contextualizada, que esteja coerente com a realidade vivenciada, considerando o contexto em que os mesmos estão inseridos. Busca realizar um projeto de educação diferenciado, que tenha por objetivo desenvolver a educação e o trabalho no campo enquanto práticas pedagógicas e processo de organização econômica.

Destacamos que os sujeitos da pesquisa tiveram um papel importante no processo de territorialização da Educação do Campo. Por meio das narrativas constatamos a participação dos mesmos nesse processo, buscando alcançar a implantação da Educação do Campo, objetivando conquistar o reconhecimento e a valorização do povo do campo.

As narrativas dos educadores nos mostram que, para que as conquistas fossem realizadas, muitos foram os desafios pelos quais passaram, e resistiram os sujeitos pesquisados. Mesmo após a conquista do território e da Educação do Campo, sujeitos/educadores da Escola Estadual Madre Cristina precisaram lutar e resistir diariamente contra o sistema capitalista para permanecer no campo e desenvolver a educação voltada à especificidade do campo.

No decorrer da pesquisa fomos constatando que a formação — política e humana, em nível superior e específica — esteve sempre presente na construção da identidade camponesa. Os sujeitos foram formando a identidade continuamente, constituída em um processo longo, entre muitos desafios, conflitos, despejos, resistências e formações.

Também constatamos que a formação dos educadores da Escola Estadual Madre Cristina, do Assentamento Roseli Nunes, percorreu todo o movimento da Territorialização da Educação do Campo. Desde o acampamento, a escola sempre esteve presente na vida dos assentados, e sempre houve a preocupação, por parte do MST, com uma formação voltada para atender aos aspectos ligados à política, à formação humana e emancipatória, visando que os sujeitos se tornassem pessoas críticas, com capacidade para compreender a sociedade em que viviam e buscassem meios para transformá-la. Nesse processo houve uma tomada de consciência e um rompimento da alienação política dos sujeitos.

Ao analisarmos o processo de formação dos educadores constatamos, nas narrativas, o papel de destaque que a Escola Estadual Madre Cristina alcançou, tornando-se referência na condição de escola do campo ao desenvolver a Educação do Campo. Ao longo do tempo, foi se constituindo em meio à territorialização da Educação do Campo, junto com seus educadores, proporcionando uma ligação forte entre escola-educadores-comunidade, portanto, entre outros territórios, com suas salas anexas e atividades pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa deixam evidente que a formação específica é parte fundamental na constituição da sua identidade como camponeses e educadores, em que a assumem como uma forma de resistência. Grande parte dos educadores possui formação específica para ensinar em uma Escola do Campo, mesmo os que chegaram à escola no período posterior à sua organização, quando a escola já se encontrava estruturada e as famílias estavam em seus lotes. A formação dos educadores em áreas específicas ligadas à área da Educação do Campo gerou uma ambiência para que houvesse uma constituição da identidade com o campo, fortalecendo o coletivo de educadores dessa escola.

Desse modo, fica evidente em meio às narrativas dos sujeitos pesquisados a importância da formação para a constituição da Territorialização da Educação do Campo, pois esta educação diferenciada advém de um processo de luta, formada por educadores que perceberam, na caminhada, a necessidade de fortalecer o coletivo, tendo por base uma formação humana e política. Sendo assim, fica claro que os educadores que se propõem a estar em constante formação contribuem significativamente para fortalecer a educação que é desenvolvida no campo, o que significa fortalecer a implementação da Educação do Campo.

Ressaltamos que a formação continuada que acontece na escola é constituída de momentos propícios para dialogar e planejar as atividades, como forma de acalorar a coletividade da equipe e garantir a territorialização da Educação do Campo. Conforme Bitencourt e Zart (2017, p. 273), tais ações fortalecem o coletivo de educadores, “trazendo-nos esperança e força para continuar nossa militância pela Educação do Campo com qualidade para todos nós”, pois atitudes coletivas incentiva a luta que é diária.

Nesta pesquisa ressaltamos as diversas ações que demonstram a força desse coletivo, que está sempre buscando as formações em espaços não formais e constituindo práticas diferenciadas, entre as quais o trabalho com a juventude. Um coletivo que fez parte do projeto Juventude Camponesa e teve a oportunidade perceber, por meio da formação, que é possível buscar meios para se manter no campo, ter uma vida digna e de qualidade. Essa formação teve por base os princípios da economia solidária, agroecologia, Educação do Campo.

Do mesmo modo, o grupo de mulheres do Assentamento Roseli Nunes, constituído a partir do projeto juventude camponesa, pôde compreender a importância de seu trabalho, e essas mulheres que dele participaram perceberam que podiam ser parceiras no orçamento financeiro da família. Essa formação proporcionou uma coletividade interna no assentamento Roseli Nunes, que resultou na criação da FEISOL, constituída para comercializar os produtos dentro do próprio assentamento, um espaço não só para venda, mas para trocas de experiências e de conhecimento.

O Assentamento Roseli Nunes é um território que possui várias organizações: igrejas, a Escola Estadual Madre Cristina e várias associações, entre as quais, a que mais se destaca é a ARPA, que trabalha com os princípios da Agroecologia. Todas essas organizações existentes dentro desse território são constituídas por grupos e comunidades distintas, e dessa forma constroem “nodosidades humanas que fazem emergir uma relação de poder com o local” (RAFFESTIN, 1993, p.187). Essa nodosidade, ou nó, contribui para o fortalecimento e a resistência dos camponeses do território.

O processo de formação dos educadores perpassou toda a Territorialização para a constituição do assentamento, como foi narrado pelos sujeitos da pesquisa, e também ficou evidente, ao longo da pesquisa, que a escola e a Educação do Campo são muito importantes para esses sujeitos, que sofreram e passaram por diversos desafios. As circunstâncias nunca os fizeram desistir, ao contrário, resistiram na luta e se fortaleceram em busca do sonho de um pedaço de terra, para, assim, ter uma vida digna com a família.

A Escola Estadual Madre Cristina é um símbolo desse território, considerada o coração do assentamento, pois os camponeses ressaltam que ela o faz pulsar, havendo todo um processo de articulação e mobilização dentro do espaço para que possam organizar as atividades e ações que acontecem nesse território. Essa luta representa a estrutura organizacional formada por docentes que assumiram os princípios da Educação do Campo. Nesse percurso, vários entraves aconteceram dentro do assentamento, como o surgimento da mineradora, que representa uma ameaça ao território, e vem buscando a desapropriação dos camponeses que construíram o território. Os camponeses continuam resistindo a mais esse desafio, reterritorializando-se constantemente. Esses desafios fortaleceram o coletivo para continuar firme na luta, e para fazer aflorar cada vez mais o seu sentimento de pertencimento ao campo e a busca pelo desenvolvimento do território.

Fazer esse resgate da Territorialização da Educação do Campo a partir das narrativas dos educadores que vivenciaram esse processo foi fundamental, principalmente pelo momento

atual vivido por nosso país em relação à política. Isto porque, depois de todos os esforços para conseguir uma formação diferenciada e ter a Educação do Campo, esses educadores precisam resistir diariamente para permanecer juntos em seus territórios.

Ao alcançarmos nosso objetivo e nos implicarmos com os sujeitos, percebemos que haverá muitas histórias e muitas lutas ainda para serem travadas, para que os objetivos e os sonhos possam ser atingidos. Dessa forma, finalizamos com uma frase de Cora Coralina que diz muito a respeito da trajetória dessa pesquisa: *“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”*. O importante é como conduzir o caminho, para que se tenha algo no fim de um trajeto.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. A. A. Concepção de Espaço Geográfico e Território. In: **Sociedade e Território**, v. 22- n° 1. Natal, 2010.

ACILINO, A. C. **Por uma Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a Formação de professores: construção de uma política Educacional para o campo brasileiro. **Ci & Trop**, v.34, n°2, Recife, 2010. p. 217-226.

ANHAIA, E. M. **Constituição do movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação**. 2010. 13 f1s. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 21-33.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. Moderna São Paulo, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R; S. MOLINA, M. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. **Cad. Cepas**. vol. 27. n° 72, Campinas. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>> Acesso em: 13 Ago. 2018.

BACKES, G. O espaço e o vento: olhares da migração gaúcha para Mato Grosso. **Espaço Plural**, ano X, n° 20. Editora de UFGD, Dourado –MS. 2008. Disponível em: <[revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/2470/1868](http://revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/2470/1868)> Acesso em: 10 Ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2006.

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da Docência do Professor Formador de Educadores Matemáticos**. Editora CRV- Curitiba, 2017.

BITENCOURT, L. P. Método (Auto)biográfico na formação de identidades coletivas na Educação do Campo: do individual ao coletivo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO - SEMIEDU. **Anais...** Cuiabá. UFMT. 2014.

BITENCOURT, L. P.; ZART, L.L. Os educadores na Educação do Campo e as suas condições de trabalho do docente. **Rev. Brasileira Educação do Campo**. nº 1. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>> Acesso em: 10 Nov. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para Educação Básica das escolas do campo**. (Parecer nº36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação). Brasília. 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 05 Mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1/2002, de 3 de Abril de 2002 - CNE/CEB. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB12002.pdf>>. Acesso em: 05 Mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Brasília. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 20 Mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2/2008 - 28 de abril de 2008 CNE/CEB. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao02018.pdf>>. Acesso em: 06 Mar. 2018.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 29 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **História e Missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 30 Jun. 2017.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina” territórios educativos na Educação do Campo. In.: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 21- 33. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: Notas para uma análise de Percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**. Vol. 7. N. 1 p. 35-64. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 17 Ago. 2018.



\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M.; CALDART, R.; MOLINA.M. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n°1, pp. 50-59. jan-jun/2003.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. Av.** vol.15.n° 43. São Paulo. Set. /Dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo**. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em: <[http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user\\_arquivos\\_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%Bamero%207.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%Bamero%207.pdf)>. Acesso em: 19 Mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. 305fls. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

CARVALHO, R. A. **A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 100 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2011.

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHELOTTI, M. C. Reterritorialização e Identidade Territorial. **Revista Sociedade & Natureza**, Uberlândia, n° 22, p.165-180, abr. 2010.

CIAVITTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio Integral. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COMILO, M. E. S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: MARTINS, F.J. (Org). **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: FECILCAM, p. 11-29. 2008.

CUNHA, M.; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep; RIES, p. 349-404. 2006

DOSSIÊ – MST Escola – Coletivo Nacional de Educação do MST Documentos e Estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**. N. 13 – edição especial, Veranópolis, RS: Iterra, 2005.

FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Território Camponês. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

\_\_\_\_\_. Prefácio: Territórios da Educação do Campo. Inº: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 15- 20. 2012b.

\_\_\_\_\_. Os campo da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categoria essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões de Reflexão**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

\_\_\_\_\_. **A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- Brasil**. Ano 1, nº 1, p.2-44. 1998. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1495-4357-1-PB.PDF>>. Acesso em: 04 Ago. 2018.

FERRARI, C. T. **Território e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro**. 2011. 133fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Viçosa, Minas Gerais-MG, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, K. J. M.; CARMO, A. C. F.B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em Educação: Breves considerações acerca da Metodologia Materialismos Histórico e Dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais-UEG/UNU IPORA**, v.2, nº2. p. 91-103 –jul/dez 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17º ed. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUINI, L. L. Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceito geográfico. **Terra Plural**, Ponta Grossa, v8, n1, p. 225-249 jan/jun. 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação.** São Paulo em perspectiva, v14, n2, 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 22 de maio.2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa - Planejamento e Gestão**, para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDI, E. P. Uma leitura da questão Agrária no Mato Grosso. **CONFINS - Revista Brasileira de Geografia.** nº 25. 2015. Disponível em <<https://journals.openedition.org/confins/10446>>. Acesso em: 16 Jun. 2018.

GODOI, D. P. A. A Água como desafio a permanência na terra: Estudo sobre o potencial de captar água de chuva no Assentamento Roseli Nunes - MT, In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. **Anais...** Vitória/ES, 2014.

GOHN, M. G, Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais, Políticas Governamentais, **Anais...** UFPR-Curitiba Paraná, 24 a 26 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais, Políticas Governamentais, **Anais...** UFPR-Curitiba Paraná, 24 a 26 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais.** GOHN, M. da G. (org.), 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUBUR, D. M. P; TONÁ, N° Agroecologia. p. 57-67. In: CALDART, R. S. (Org). **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 437-444. 2012.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste-Niterói.** Rio de Janeiro: Editora EDUFF, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre; Artmed, 2010.

JESUS, A. D. Das ligas ao MST: Luta pela terra e a territorialização Camponesa. **Revista Geográfica de América Central**, n. especial, Costa Rica, 2011. Disponível em: <[www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/2404/2300](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/2404/2300)>. Acesso em: 15 Ago. 2018.

JESUS, J. N.; CALAÇA, M.; SILVA, L. G. O território camponês em construção: utopias e contradições. **Revista Territorial**. Goiás, v.2, n°2, p.211-229, jul./dez. 2013.

JORGE, R. R. **Território, Identidade e Desenvolvimento: uma outra leitura dos arranjos produtivos locais de serviços rural**. 2009. 304f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) Pós Graduação em Geografia Humana. São Paulo. 2009.

LEITE, S.P; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salet; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEWGOY, A. M; SCAVONI, M. L. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. In: **Revista texto & contexto**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACHADO, I. F. **Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. **Caderno Pedagógico I: Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário**. UNEMAT, PROEC-UNEMAT. Vol.1, n° 1 – Cáceres-MT: (Série: Sociedade Solidária). Editora Unemat, 2011.

MAKARENKO, A.S. **Problemas da educação escolar-experiência do trabalho pedagógico**. Moscovo: Progresso, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARQUES, T.G. Ser docente em escolas no/do campo: Perfil, condições de trabalho e formação. In: **Anais do XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino- ENDIPE**. Fortaleza. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/SER%20DOCENTE%20EM%20ESCOLAS%20NO%20DO%20CAMPO%20PERFIL,%20CONDI%3%87%C3%95ES%20DE%20TRABALHO%20E%20FORMA%3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 05 Mai. 2018.

MARIANI, M. A. P, ARRUDA, D. O. O território. Territorialidade e desenvolvimento local um estudo de caso de Empreendimentos Econômicos Solidário de Corumbá/MS. In: **Anais do 48º Congresso Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural**, Campo Grande-MS, 2010.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Seminário de Ciências. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n° 3, p. 266-273, set. 1996.

MARTINS, N.; MORAES, D. A. F.; SANTOS, A. R. J.. **Concepção Docente: A prática pedagógica em questão**. II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2014.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. /Celso Anghinoni. [et al.], Fernando José Martins (Org) – Porto Alegre: Edições Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

MAZZA, F. T.; ALVAREZ, S. M. Formação e a Identidade do professor de língua inglesa. **Periódicos UFPB**. vol. 16, ano 35, n° 2, 2011.

MEDEIROS, M. O. **Novos olhares, novos significados: A formação de Educadores do Campo**. 2012. 252fls. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de Brasília - UnB, Brasília-DF, 2012.

MILHOMEM, A. L. B; GENTIL, H. S; AYRES, S. R. B. Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. In: Seminário Educação - SemiEdu, **Anais...** UFMT – Cuiabá/MT, 2010.

MIRASSOL D'OESTE. **PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Madre Teresa Cristina**. Mirassol D'Oeste. 2016. Documento Interno da Escola.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexões**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C, ROCHA, M. I. A, Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n°2, p.220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Educação do Campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORISSAWA, A. **A História da luta pela terra e o MST**- São Paulo. Expressão Popular, 2001.

MST. **Surge o MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/>> Acesso em: 01 Ago. 2018.

MOURA, E.A. **A territorialização da Reforma Agrária e a Educação do Campo em Passos Maia- SC**. Caderno de Educação do Campo. Santa Maria, Editora e Gráfica Caxias, 2016.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa. 1995.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, J.V.A. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, L. F. Estado do Maranhão e Grão-Pará: primeiros anos de ocupação, expansão e consolidação do território, **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia** Ano 1, nº 1, dez. 2010.

PAEZANO, E. S. M; BITENCOURT, L. P. Balanço de produção científica: Territorialização da Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO - SEMIEDU. **Anais...** Cuiabá. UFMT. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: uma formação diferenciada. In: VII Encontro Cacerense de Economia Solidária-ENCAESES-UNEMAT. Cáceres-MT. **Anais...** UNEMAT. 2018. Disponível em: <<http://siec.unemat.br/anais/encaeses/?page=sumario>>. Acesso em: 10 Jul. 2018

PALADIM JUNIOR, H. A. **Educação do Campo Territorialização e Espacialização do MST**. 1 ed. São Paulo; ANNABLUME, 2010.

PASQUETTI, L.A. **A terra Ocupada: Identidades Reconstruídas 1984-2004**. 2007. 325 fls. Tese. (Doutorado em área: história cultural). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília – UnB. Brasília. 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores-Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Fac. Educ.** v.22, n 2. P.72-89 jul/dez. São Paulo.1996.

\_\_\_\_\_(Org). Formação de Professores: Identidade e Saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática. 1993.

RIBEIRO, C. G. **Educação do Campo e Economia Solidária: Estudo de Caso na Escola Estadual Madre Cristina Assentamento Roseli Nunes, Município de Mirassol do Oeste/MT**. 2014. 56fls. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Políticas Públicas, Participação e Controle Social do Estado). Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat. Cáceres-MT.

ROSA, D.S; CAETANO, M.R. Da Educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da Faccat**. Vol. 6, n (1-2) jan/dez.2008.

Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>>. Acesso em: 16 Ago. 2018.

ROSENO, S. M. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da terra e as especificidades da formação das Educadoras e Educadores do campo de Minas Gerais**. 2010. 157fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012.163fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - UnB, Brasília. 2012.

SANTOS, R.B. A identidade sem-terra, Reforma Agrária e o projeto político pedagógico emancipador. In: XIII- Encontro de História. **Anais...** Anpuh-Rio. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <[http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212974597\\_ARQUIVO\\_TextocompletoIdentidadeSemTerra,ReformaAgrariaePPPemancipador.pdf](http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212974597_ARQUIVO_TextocompletoIdentidadeSemTerra,ReformaAgrariaePPPemancipador.pdf)>. Acesso em: 16 Ago. 2018.

SAQUET, M. A. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia das Territorialidades e das Temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2ª.ed.Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

\_\_\_\_\_. **Por uma abordagem territorial Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_; SPOSITO, E. S. **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAPELLI, M. L. S. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**. Nº 55, editora UFPR. Curitiba. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00129.pdf>> Acesso em: 10 Ago. 2015.

SILVA, T. P, BINSZTOK, J. **Espaço de resistência camponesa na Fronteira Brasil-Bolívia: os assentamentos rurais em Cáceres-MT**. Programa Científico del XV Encuentro de Geógrafos da América Latina “Por uma América Latina unida y sustentable”. La Habana, Cuba, 2015.

STÉDILE, J. P. Dossiê Questão Agrária. **Revista Estudos Avançados**. vol. 11, nº 31. São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300005>>. Acesso em: 02 Ago. 2018.

TEIXEIRA, M. F. **Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra-UFMA**. 2011, 209fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís. 2011.

TIEPOLO, E. V. Paulo Freire e a luta pela educação no MST. In: EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação – PUCPR. Curitiba. **Anais...** 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20854\\_11371.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20854_11371.pdf)>. Acesso em: 13 Ago. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. 4ªEd. Porto Alegre: Bookman, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

VEIGA, I. P; VIANA, C. M<sup>a</sup> Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

WERNECH, K. **15 anos de MST em Mato Grosso**: conheça um pouco mais da história. Disponível em: <<https://sindjufe-mt.jusbrasil.com.br/noticias/2285811/15-anos-de-mst-em-mato-grosso-conheca-um-pouco-mais-de-historia>> Acesso em: 16 Jun. 2018.

ZANELLI, F.V. **Educação do Campo e Territorialização de saberes**: contribuições dos intercâmbio agroecológico. 2015, 146 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Federal de Viçosa. Viçosa–MG, 2015.

ZART, L. L. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. 2012, 421 fls. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP, 2012.

\_\_\_\_\_. O que é o Campo. **Caderno Pedagógico I**: Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário. UNEMAT, PROEC-UNEMAT. Vol.1, n° 1 – Cáceres-MT: (Série: Sociedade Solidária). Editora Unemat, 2011.